

Krystyna Chałas  
Małgorzata Łobacz

Przymioty osoby ludzkiej  
edukacja aksjologiczna  
i wychowanie ku wartościom



*Elementy teorii i praktyki*

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II  
Wydział Nauk Społecznych

Instytut Pedagogiki



Krystyna Chałas  
Małgorzata Łobacz

Przymioty osoby ludzkiej  
edukacja aksjologiczna  
i wychowanie ku wartościom



*Elementy teorii i praktyki*

Wydawnictwo KUL  
Lublin 2020

Recenzenci

*ks. dr hab. Adam Maj, prof. KUL*

*prof. zw. dr hab. Urszula Ostrowska, Akademia im. Jakuba z Paradyża*

Opracowanie redakcyjne

*Magdalena Czarnecka*

Korekta

*Piotr Królikowski*

Opracowanie komputerowe

*Jarosław Bielecki*

Projekt okładki

*Agnieszka Gawryszuk*



Sfinansowano przez Narodowy Instytut  
Wolności – Centrum Rozwoju  
Społeczeństwa Obywatelskiego ze  
środków Programu Fundusz Inicjatyw  
Obywatelskich na lata 2014–2020



© Copyright by Krystyna Chałas, Małgorzata Łobacz  
& Wydawnictwo KUL, Lublin 2020

ISBN 978-83-8061-815-2

Wydawnictwo KUL, ul. Konstantynów 1 H, 20-708 Lublin, tel. 81 740-93-40, fax 81 740-93-50,  
e-mail: [wydawnictwo@kul.lublin.pl](mailto:wydawnictwo@kul.lublin.pl), <http://wydawnictwo.kul.lublin.pl>

Druk i oprawa: [volumina.pl](http://volumina.pl) Daniel Krzanowski  
ul. Ks. Witolda 7-9, 71-063 Szczecin, tel. 91 812 09 08, e-mail: [druk@volumina.pl](mailto:druk@volumina.pl)

# Spis treści

Wprowadzenie . . . . .	7
<b>I. Podstawy aksjologii i teleologii edukacji szkolnej . . . . .</b>	<b>13</b>
1. Pojęcie wartości . . . . .	14
2. Teorie i koncepcje wartości . . . . .	23
3. Struktury, typologie i hierarchie wartości . . . . .	26
4. Funkcje wartości w życiu człowieka, grup i wspólnot społecznych . . . . .	40
5. Funkcja wartości w procesie wychowania . . . . .	47
6. Kryteria doboru wartości w procesie wychowania . . . . .	58
6.1. Kryterium antropologiczne . . . . .	58
6.2. Kryterium rozwojowe . . . . .	63
6.3. Kryterium społeczne . . . . .	66
6.4. Kryterium kulturowe . . . . .	69
6.5. Kryterium religijne . . . . .	73
7. Wychowanie w szkole i wychowanie szkolne – aspekty aksjologiczne . . . . .	79
<b>II. Przymioty osoby ludzkiej w edukacji aksjologicznej i wychowaniu ku wartościom . . . . .</b>	<b>97</b>
1. Pedagogika personalistyczna – zarys zagadnienia . . . . .	98
2. Pojęcie edukacji aksjologicznej . . . . .	101
3. Proces wychowania ku wartościom . . . . .	109
4. Osoba ucznia celem edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom . . . . .	119
5. Przymioty osoby ludzkiej – implikacje wychowawczo-dydaktyczne w świetle rozszerzającego się horyzontu aksjologicznego . . . . .	124
5.1. Godność człowieka . . . . .	125
5.2. Rozumność – mądrość . . . . .	149
5.3. Wolność . . . . .	167
5.4. Odpowiedzialność . . . . .	206

5.5. Zdolność do miłości	237
5.6. Zdolność do twórczości	273
5.7. Zdolność do transcendencji	289
<b>III. Dydaktyczny wymiar edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom</b>	307
1. Paradygmaty w edukacji aksjologicznej i wychowaniu ku wartościom	307
2. Strategie edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom	313
3. Sytuacja/sytuacje wychowawczo-dydaktyczne	315
4. Zasady edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom	321
5. Metody i formy edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom	330
6. Uczenie się wartości.	343
<b>IV. Przymioty osoby ludzkiej w programach edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom</b>	353
1. Poszanowanie i afirmacja godności osobowej i rozwijanie godności osobowościowej	355
2. Rozwijanie rozumności i mądrości – wychowanie mądrościowe	370
3. Stawanie się człowiekiem wolnym	376
4. Stawanie się człowiekiem odpowiedzialnym	395
5. Afirmowanie miłości i budowanie cywilizacji miłości	410
6. Rozwijanie twórczości	417
7. Transcendowanie siebie w czynach	422
<b>Zakończenie</b>	433
<b>Bibliografia</b>	437

# Wprowadzenie

Przedstawione opracowanie stanowi syntezę wieloletnich badań teoretycznych i empirycznych prowadzonych przez autorki nad edukacją aksjologiczną i wychowaniem ku wartościom dzieci i młodzieży<sup>1</sup>. Wyrosło ono również na gruncie rozmów z nauczycielami, dyrektorami szkół, rodzicami i członkami innych środowisk tworzących społeczeństwo obywatelskie, a także w oparciu o wy-

---

<sup>1</sup> K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I. *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, Jedność, Lublin–Kielce 2009; K. Chałas, A. Maj, J. Mariański, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. IV. *Religia, wiara, nadzieja, miłość, modlitwa świętość*, Jedność, Lublin–Kielce 2009; K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom wiejskim jako szansa integralnego rozwoju wychowanka*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007; K. Chałas, *Integracja podmiotów edukacji w perspektywie aksjologicznej jako priorytetowe zadanie szkoły*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2019, nr 1, s. 19–36; *Wychowanie ku wartościom w świetle nauczania Jana Pawła II. Elementy teorii i praktyki. Solidarność, mądrość, wspólnota, wierność, młodość*, t. III, red. K. Chałas, Jedność, Lublin–Kielce 2006; K. Chałas, *Moc wychowawcza przypadkowych zdarzeń w świetle introcepcji wartości*, Jedność, Kielce–Lublin 2011; K. Chałas, *Teoretyczne podstawy wychowania ku wartościom narodowo-patriotycznym*, w: K. Chałas, S. Kowalczyk, *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym. Naród, Ojczyzna, patriotyzm, państwo, pokój*, Jedność, Lublin–Kielce 2006; K. Chałas, E. Winiarczyk, *Introcepcja wartości moralnych jako zadanie i wyzwanie dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2018, t. 37, z. 1, s. 143–157; K. Chałas, *W stronę kultury dawania*, Jedność, Kielce 1999; M. Łobacz, *Wartość ubóstwa w urzeczywistnianiu się osoby*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2011; M. Łobacz, A. Paszkiewicz, *Uczeń ze specjalnymi potrzebami wychowawczymi*, Difin, Warszawa 2013; M. Łobacz, *Wychowanek osobą. Personalistyczno-aksjologiczne wyzwania stojące przed szkołą*, w: *Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne w Polsce*, red. P. Mazur, D. Sikora, Liber Duo, Chełm 2010, s. 53–62; M. Łobacz, *Relacja wychowawcy i wychowanka z perspektywy filozofii personalistycznej. Implikacje praktyczne*, w: *Filozofia wychowania w praktyce pedagogicznej*, red. A. Szudra-Barszcz, S. Sztobryn, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 103–116; M. Łobacz, *Globalny nastolatek wobec fundamentalnych wartości. Aspekt etyczno-pedagogiczny*, w: *Edukacja europejska wobec współczesnych wyzwań. Wybrane problemy i konteksty*, red. M. Gwozda, A. Lisnik, P. Mazur, Fundacja Rozwoju Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin 2013, s. 31–43; M. Łobacz, *Istota wychowania integralnego w osobowym rozwoju człowieka*, „Roczniki Pedagogiczne” 2019, nr 1, s. 51–62.

jazdy studyjne do szkół, działania animacyjne podejmowane wśród młodzieży, nauczycieli, przedstawicieli fundacji i stowarzyszeń, mające na celu budzić wrażliwość na wartości i promować postawy tych osób, które swoim życiem świadczą o urzeczywistnianiu właściwych struktur hierarchicznych i wdrażają je do procesu wychowawczo-dydaktycznego.

Nasze doświadczenia wskazują na pilną potrzebę syntezy wiedzy teoretycznej z zakresu edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom zorientowanym na osobę ludzką oraz ukazania w zarysie jej praktycznej egzemplifikacji. Zagadnienia te okazują się ważne tym bardziej, że zagadnienia aksjologii pedagogicznej znajdują swój wyraz w podstawie programowej kształcenia nauczycieli. W przedstawionym opracowaniu podjęta została próba wyjścia naprzeciw tym potrzebom.

Jednym ze znaczących powodów, które skłaniają do poruszenia tej problematyki, są obserwowane zjawiska odwrotu od wartości. Potwierdzają je: niski poziom wiedzy o wartościach i to zarówno wśród dzieci, młodzieży, jak i osób dorosłych, narastająca liczba przestępstw dokonywanych przez młodych ludzi, mnożące się trudności wychowawcze, zjawisko agresji w szkole, nieetyczne zachowania w przestrzeni internetowej i wiele innych. To wszystko świadczy o braku wrażliwości aksjologicznej, zwłaszcza etyczno-moralnej, odwracaniu się od wartości oraz zagubieniu aksjologicznym.

W przedstawionym opracowaniu podjęto próbę przyjścia z pomocą nauczycielom różnych typów szkół, liderom stowarzyszeń i fundacji działających na rzecz dzieci oraz młodzieży, którzy zechcą uczynić edukację aksjologiczną i wychowanie ku wartościom jedną z dróg przeciwdziałania tym trudnym sytuacjom.

Wyniki prowadzonych badań w działaniu nad optymalizacją szans edukacyjnych młodzieży szkolnej<sup>2</sup> świadczą, że edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom cieszy się dużym zainteresowaniem oraz uznaniem wśród uczniów, a także rodziców. Łączy wszystkie podmioty szkoły wokół jej nadrzędnego celu, jakim jest integralny rozwój osoby ucznia. Stanowi też czynnik zaangażowania się w zdobywanie wiedzy, rozwijanie umiejętności i zdolności wychowanków, o czym świadczyły dynamicznie narastające wysokie wyniki w egzaminach, konkursach, olimpiadach.

Nadrzędny cel niniejszego opracowania stanowi ukazanie integralnej i integracyjnej funkcji wartości w edukacji szkolnej, zwłaszcza przymiotów osoby ludzkiej. Celem teoretycznym jest zbudowanie struktury wiedzy odnoszącej się do przymiotów osoby ludzkiej jako podstawy edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom. Za cel praktyczny obrano zaś opracowanie zarysu pro-

---

<sup>2</sup> Zob. K. Chałas, *Optymalizacja szans edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej – perspektywa aksjologiczna. Badania w działaniu*, Oficyna Drukarska Jacek Chmielewski, Warszawa 2012.



gramów edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom odnoszących się do poszczególnych przymiotów osoby ludzkiej.

Podstawowe pytanie badawcze brzmi: W czym wyraża się edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom skoncentrowane na przymiotach osoby ludzkiej?

W kontekście tego głównego problemu sformułowano problemy szczegółowe:

- W czym wyraża się edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom w świetle pedagogiki personalistycznej?
- Jaka wartość edukacyjna i wychowawcza tkwi w przymiotach osoby ludzkiej?
- W czym przejawia się specyfika edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom?
- Jaki zakres i układ treści, który następnie stanie się podstawą budowania programów wychowawczo-dydaktycznych, można wygenerować z przymiotów osoby ludzkiej?

W rozwiązywaniu problemów wyróżniono kilka etapów:

- analizę i syntezę wiedzy, która powinna stanowić aksjologiczne i teleologiczne podstawy edukacji szkolnej;
- analizę i syntezę wiedzy w zakresie pedagogiki personalistycznej i ukazanie na jej tle specyfiki edukacji aksjologicznej oraz wychowania ku wartościom;
- analizę i syntezę wiedzy dotyczącą przymiotów osoby ludzkiej i przedstawienie ich implikacji pedagogicznych;
- analizę i syntezę wiedzy z zakresu dydaktyki w celu skonstruowania dydaktycznych podstaw edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom;
- skonstruowanie zarysu programów wychowawczo-dydaktycznych dotyczących poszczególnych przymiotów osoby ludzkiej.

W rozwiązaniu problemów zastosowano metody hermeneutyczną i fenomenologiczną, metodę analizy i syntezy wiedzy oraz projekcyjną.

Pierwsza z nich polega na refleksji i rozumieniu<sup>3</sup>. Na gruncie pedagogiki hermeneutyka staje się metodą rozumienia faktów, których znaczenie odczytuje. W niniejszym opracowaniu podjęto próbę namysłu nad teorią wartości, która powinna stać u podstaw edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom. Kolejną zastosowaną metodą będzie metoda fenomenologiczna, stanowiąca opis oddający stan rzeczy, a następnie prowadząca do sedna zjawiska<sup>4</sup>. Jej cechą jest brak pewności badacza, „do czego jego opis może doprowadzić, co z niego wyniknie, jaki sens ukaże mu się po momencie analizy tego, co zapisał”<sup>5</sup>. Istotna

<sup>3</sup> Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, RW KUL, Lublin 2000, s. 64.

<sup>4</sup> Zob. tamże, s. 63.

<sup>5</sup> Tamże.

okazuje się jednak możliwość, jaką zapewnia fenomenologia, a mianowicie wprowadzenie w zagadnienia w sposób otwarty, przy jednoczesnym pozostawieniu miejsca na refleksję oraz przedłużeniu namysłu na praktykę poczynąń wychowawczych. Metoda ta posłuży m.in. do przedstawienia szczegółowej charakterystyki przymiotów osoby ludzkiej, co będzie podstawą budowania programów wychowawczo-dydaktycznych. Metoda analityczna opiera się na uporządkowaniu i interpretacji treści pod kątem problemu badawczego<sup>6</sup>. Stosując ją, podjęto próbę odpowiedzi na pytanie dotyczące specyfiki edukacji aksjologicznej i wychowania ze szczególnym uwzględnieniem przymiotów osoby ludzkiej. W rozwiązaniu problemów zastosowano również metodę syntezy, która polega na całościowym ujęciu przedmiotu badań i opisanu go jako całości. Dzięki niej możliwe będzie m.in. ukazanie implikacji pedagogicznych przymiotów osoby ludzkiej, a także skonstruowanie dydaktycznych podstaw edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom. Metoda projekcyjna „polega na przedstawieniu badanemu sytuacji bodźcowej, niemającej dlań znaczenia arbitralnie ustalonego przez eksperymentatora, ale zarazem takiej, której będzie mogła nabrać znaczenia przez to, iż osobowość badanego narzuci jej swoje indywidualne znaczenie i organizację”<sup>7</sup>. Metoda ta zostanie zastosowana podczas konstruowania programów edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom w procesie wychowawczo-dydaktycznym szkoły.

Przedstawione opracowanie i podjęte analizy mają swoje usytuowanie w pedagogice personalistycznej, do której nawiązują również cele kształcenia oraz treści w *Podstawie programowej reformującej się szkoły*, aksjologii pedagogicznej i pedagogice szkolnej. Personalistyczne odniesienie mające swój wyraz w dokumencie prawnym, jakim jest *Podstawa programowa*, wymaga przyścia z pomocą nauczycielom w postaci syntetycznego opracowania, które z jednej strony dostarczy wiedzy pedagogicznej, z drugiej zaś ukaże ofertę programowo-metodyczną.

Na uwagę zasługują też dwukierunkowe zjawiska odnoszące się do osoby. Jak podkreśla M. Nowak „z jednej strony mamy do czynienia z pewnymi próbami odchodzenia od kategorii «osoba», w sensie również dehumanizacji człowieka, z drugiej strony spotykamy się z rozszerzaniem zakresu tej kategorii, włącznie z dążeniami do humanizowania świata przyrody i zwierząt, czy także przyznawania osobowego charakteru, np. instytucjom. Do tych procesów dochodzą jeszcze zagadnienia związane z robotami i wzrostem zastosowania urządzeń określanych

<sup>6</sup> Zob. M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 1999, s. 241.

<sup>7</sup> T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Żak, Warszawa 2001, s. 100.

sztuczną inteligencją czy wzrastającą – wraz z postępowaniem medycyny – liczbą przeszczepów, zastosowaniem całych układów naszego organizmu sztucznymi implantami, już nie mówiąc o kwestiach bioetyki – zwłaszcza rodzących obawy w odniesieniu do początków i końca życia ludzkiego.

Te sytuacje niosą ze sobą szczególne zapotrzebowanie na personalizm, a w wychowaniu i nauczaniu, gdzie niejednokrotnie próbuje się przypisywać zbyt wielkie znaczenie technologiom i skuteczności – na personalistyczną pedagogikę i dydaktykę<sup>8</sup>.

Sytuując edukację aksjologiczną i wychowanie ku wartościom w personalizmie, uwzględniono jego trzy ujęcia:

- „doktrynę podkreślającą autonomiczną wartość człowieka jako osoby i postulującą jej pełną afirmację;
- programy działań wspierających rozwój osoby ludzkiej, podporządkowujące wartości ekonomiczne i techniczne wartościom osobowo-duchowym;
- pedagogiczną koncepcję kształcenia i wychowania oraz funkcjonowania instytucji szkolnych i edukacyjnych, których szczególną cechą staje się dążenie do integralnego wychowania i wspierania integralnego rozwoju wychowanka<sup>9</sup>.

Głównym zagadnieniem prowadzonych analiz uczyniono przymioty osoby ludzkiej: godność, rozumność – mądrość, wolność, odpowiedzialność, zdolność do twórczości, miłości, transcendencji. Stanowią one centralną strukturę aksjologiczną, nadają sens ludzkiemu życiu i działaniom podjętym w celu osiągnięcia dojrzałości osobowościowej i pełni człowieczeństwa.

Przedstawione opracowanie składa się z czterech rozdziałów. W pierwszym z nich zaprezentowane zostały aksjologiczne i teleologiczne podstawy edukacji szkolnej, w tym pojęcie wartości, ich teorie, koncepcje oraz typologie. Podjęta została również analiza funkcji wartości oraz kryteriów ich doboru w wychowaniu. Przedmiotem rozdziału drugiego są przymioty osoby ludzkiej w edukacji aksjologicznej i wychowaniu ku wartościom: ich definicyjne ujęcie, szczegółowe kategorie odnoszące się do każdego z nich oraz ukazanie implikacji wychowawczo-dydaktycznych. Dydaktyczny wymiar edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom został przedstawiony w rozdziale trzecim. Rozdział czwarty zawiera zarys programów wychowawczo-dydaktycznych, odnoszących się do poszczególnych przymiotów osoby ludzkiej. Z kolei w zakończeniu pracy ukazano kierunki dalszych poszukiwań badawczych.

<sup>8</sup> M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, w: *Pedagogika: podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2019, s. 489.

<sup>9</sup> Tamże, s. 494.

Jeśli dzięki temu opracowaniu choć w niewielkiej mierze uda się ponownie zdefiniować proces kształcenia i operacjonalizowania w perspektywie osoby ucznia i nauczyciela, to będzie duży sukces. Wyrażamy też cichą nadzieję, że opracowanie to stanie się przyczynkiem do debaty na temat pedagogiki i dydaktyki personalistycznej zorientowanej praktycznie.

## Podstawy aksjologii i teleologii edukacji szkolnej

Ludzie rozpoznają wartości i je przyjmują. Pozbawione ich społeczeństwo „przypominałoby organizację termitów lub mrówek”<sup>10</sup> kierujących się instynktem. Jerzy Galkowski powiada, że „poznane wartości pociągają nas i tak jak sytuacja, w której się znajdujemy, są dla nas wyzwaniem”<sup>11</sup>. W przeciwieństwie do innych istot żywych, w przypadku człowieka sens życia i trwałe zadowolenie z osobistych dokonań polegają na nieustannym pokonywaniu własnej ograniczoności, w którym naczelną rolę pełnią wartości. Roman Ingarden wyraził tę myśl słowami: „bez bezpośredniego i intuicyjnego obcowania z wartościami, bez radości, jaką mu daje to obcowanie, człowiek jest głęboko nieszczęśliwy”<sup>12</sup>.

Obcowanie ze światem pozytywnych wartości i pozostawanie w ich służbie ułatwia człowiekowi również przezwyciężanie własnego wyobcowania z życia społecznego. Ponadto umożliwia osiąganie pełni własnego istnienia, a także spełnienia swej roli wobec innych ludzi<sup>13</sup>.

Przedmiotem analiz w poniższym rozdziale są podstawy aksjologii i teleologii edukacji szkolnej. Punktem wyjścia jest analiza pojęcia wartości, ze szczególnym uwzględnieniem trudności związanych z jego definiowaniem, ukazaniem jego ujęć z perspektywy interdyscyplinarnej, a zwłaszcza w odniesieniu do nauk społecznych. Następnie zaprezentowano wybrane teorie i koncepcje wartości oraz

<sup>10</sup> W. Chudy, *Drugie śniadanie u Sokratesa, czyli trzy, cztery rzeczy najważniejsze*, SUMUS, Warszawa 2004, s. 55.

<sup>11</sup> J.W. Galkowski, *Wprowadzenie*, w: K. Wojtyła, *Elementarz etyczny*, TN KUL, Lublin 1999, s. 6.

<sup>12</sup> R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1972, s. 23.

<sup>13</sup> Zob. W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1996, s. 164.

ich typologie i hierarchie. W dalszej kolejności przeanalizowano funkcje, jakie pełnią wartości w życiu człowieka, grup oraz wspólnot społecznych. Na tym tle ukazano znaczenie wartości w procesie wychowania oraz kryteria ich doboru. Związek wartości z celami wychowania stanowi przedmiot analiz wychowania w szkole i wychowania szkolnego.

## 1. Pojęcie wartości<sup>14</sup>

Termin „wartość” (łac. *valor*, franc. *valeur*, ang. *value*) pochodzi od czasownika „być wartościowym” (*valere*). Wielu badaczy podkreśla trudności w zdefiniowaniu tego pojęcia (S. Kowalczyk, T. Kotarbiński, M. Gołaszewska, U. Ostrowska i in.). Stanisław Kowalczyk wskazuje na dwa powody tej sytuacji. Autor pisze: „Po pierwsze, kategoria wartości jest zakresowo równie szeroka jak pojęcie bytu, aktu itp., co uniemożliwia definicję w jej klasycznym rozumieniu (z podaniem rodzaju różnicy gatunkowej). Każda wartość zawiera element odczucia i oceny, co dodatkowo komplikuje jej opis”<sup>15</sup>.

Pojęcie wartości posiada ujęcia słownikowe i encyklopedyczne. W *Słowniku współczesnego języka polskiego* wartość jest określana m.in. jako „cecha stanowiąca o nieprzeciętnych walorach kogoś lub czegoś; ważność, znaczenie. Wartość artystyczna utworu. Wartość etyczna czyjegoś postępowania. Wartość naukowa, dokumentalna utworu”<sup>16</sup>.

Z kolei w *Oxfordzkim słowniku filozoficznym* odnajdujemy następującą definicję wartości: „Uznajemy jakąś cechę lub rzecz za wartość, gdy liczymy się z nią przy podejmowaniu decyzji. Inaczej mówiąc, bierzemy ją pod uwagę, kiedy staramy się wpłynąć na czyjś wybór lub kierować się własnymi decyzjami. Ludzie, którzy uważają wartości za «subiektywne», myślą o nich w kategoriach osobistego stanowiska, które zajmuje się w wyniku swego rodzaju wyboru i które nie podlega racjonalnej dyskusji (choć, o dziwo, często zasługuje na cześć i szacunek). Ludzie, którzy uważają wartości za obiektywne, przypuszczają, że mo-

<sup>14</sup> W niniejszym podrozdziale wykorzystano m.in. fragmenty książki K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I. *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja...*, s. 68–80 (rozszerzając ich zakres).

<sup>15</sup> S. Kowalczyk, *Filozoficzna koncepcja wartości*, „Collectanea Theologica” 1986, nr 56, s. 38.

<sup>16</sup> *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. A. Sikorska-Michalak, O. Wojniłko, Reader’s Digest, Warszawa 1998, s. 499.

zemy kierować naszymi wyborami i korygować decyzje z jakiegoś niezależnego punktu widzenia, powołują się na wymagania rozumu, naturę ludzką, Boga lub inny autorytet<sup>17</sup>.

W *Encyklopedii aksjologii pedagogicznej* U. Ostrowska definiuje pojęcie wartości w następujący sposób: „podstawowa kategoria aksjologii (filozofia wartości), odnosząca się do tego co cenne, godne posiadania, ważne, użyteczne, stanowiące cel ludzkich dążeń<sup>18</sup>”.

W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* znajdujemy następujące określenie pojęcia wartości: „Stanowią one wektory postępowania ludzkiego przez określenia swoistej «siatki poznawczej», rozstrzygającej o sposobie postrzegania rzeczywistości, dokonywaniu rozróżnień na rzeczy istotne i błahe. Określają treść i strukturę postaw. Uznawane wartości są sprzyjającym warunkiem do pojawiania się określonych motywacji, swoistych dążeń ludzkich o wyraźnym kierunku i zabarwieniu uczuciowym. Realizowane przez jednostkę mają poważny wpływ na dokonywane oceny, a w tym również na samoocenę<sup>19</sup>”.

Problematyka wartości jest od wielu lat przedmiotem dyskusji, analiz i badań filozofów, teologów, socjologów, psychologów, pedagogów, a także ekonomistów i polityków. Poniżej zaprezentowano wybrane definicyjne ujęcia tego terminu na gruncie filozofii, socjologii, psychologii i pedagogiki.

Filozoficzne ujęcie wartości uwarunkowane jest wieloaspektowym podejściem: ontologicznym, epistemologicznym, antropologicznym i teologicznym. Istotnymi czynnikami są dwa podstawowe nurty teoretyczne – obiektywizm aksjologiczny i subiektywizm aksjologiczny – oraz koncepcja relacyjna wskazująca na aktywność osoby w budowaniu antroposfery. Jak zauważa S. Kowalczyk, w filozofii „wartość może oznaczać między innymi: konkretny ceniony przez kogoś przedmiot, rację formalną wartości, ideę wartości czy przeżycie wartości. Aktualnie chodzi zwłaszcza o dwa pierwsze z wymienionych ostatnio znaczeń pojęcia wartości<sup>20</sup>”.

Jak już podkreślono, definicje wartości uzależnione są od ich koncepcji. Biorąc pod uwagę perspektywę obiektywizmu aksjologicznego, są one określane jako cecha bytu inspirująca do działania (E. Przywara, E. Gutwenger)<sup>21</sup>.

<sup>17</sup> S. Blackburn, *Oxfordzki słownik filozoficzny*, Książka i Wiedza, Warszawa 1998, s. 424, 425.

<sup>18</sup> U. Ostrowska, *Wartość*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, POLWEN, Radom 2016, s. 1034.

<sup>19</sup> J. Gajda, *Wartości w wychowaniu*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2008, s. 41.

<sup>20</sup> S. Kowalczyk, *Filozoficzna koncepcja wartości...*, s. 38.

<sup>21</sup> Zob. za: tamże.

W świetle subiektywizmu F. Brentano definiuje wartość jako dobro, podkreślając, że „nazywamy dobrem jedynie to, kiedy odnosząca się do rzeczy miłość jest uzasadniona i słuszna”<sup>22</sup>.

W nurcie subiektywistycznym W. Granat definiuje wartość jako „wszystko, co skłania emocjonalne i wolitywne władze człowieka, aby dążyły ku temu, co wzbudza przyjemność, radość, zaspakaja umysł estetyczny czy też uczucia religijne i moralne lub w ogóle odpowiada jakimś wymogom ludzkiej natury”<sup>23</sup>.

Stanisław Kowalczyk, dokonując analizy pojęcia wartości w ujęciu filozoficznym, podkreśla, że „wartością jest wszelkiego rodzaju byt ujmowany w relacji do poznającego i przeżywającego podmiotu—osoby; wartość w jakiś sposób rozwija człowieka, otwierając go na Nieskończoność”<sup>24</sup>. Filozof stoi na stanowisku, że „Charakteryzując wartości, nie można pominąć ich struktury. Nie posiadają one prawdopodobnie charakteru substancjalnego, to znaczy nie istnieją odrębnie od bytu. Są obiektywne i rzeczywiste dlatego, że są «wtopione» w bytowość przedmiotu. Wartość nie jest izolowana od bytu, lecz przenika go. Wartości nie są w swej strukturze jednorodne i proste: tkwiąc w przedmiocie, fascynują jakiś podmiot oraz zwykle posiadają swego twórcę. Zwłaszcza dwa pierwsze elementy, przedmiot i podmiot, są organicznie powiązane z kategorią wartości. Zagubienie przedmiotu prowadzi nieuchronnie do subiektywizacji oraz relatywizacji wartości, natomiast pomijanie roli podmiotu faktycznie neutralizuje wartość jako taką. Wartość oderwana od podmiotu traci swój sens. Rzecz jest wartością tylko dla kogoś. Fakt ten wyjaśnia nieuchronną zmienność kryteriów ocen wartości, co nie jest równoznaczne z ich relatywizacją. Wartość, przeżywana indywidualnie przez człowieka, jest potwierdzeniem jego wymiaru osobowego. Subiektywne przeżywanie wartości nie podważa ich obiektywnego charakteru, ponieważ przeżycie aksjologiczne bazuje na realnych podstawach”<sup>25</sup>.

Ta relacyjna koncepcja ujęcia wartości zasługuje na szczególną uwagę w aksjologii pedagogicznej, w budowaniu aksjologicznych podstaw procesu wychowawczo-dydaktycznego, gwarantując jego integralność w aspekcie rozwoju podmiotu edukacji.

Jeżeli chodzi o definiowanie wartości, to wśród filozofów nie ma zgodności. Jedni uważają ten termin za pojęcie proste, niesprowadzalne analitycznie do innych (np. G.E. Moore), a inni często zastępują go słowem „dobro” (tradycja

<sup>22</sup> Za: tamże.

<sup>23</sup> W. Granat, *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1985, s. 380.

<sup>24</sup> S. Kowalczyk, *Filozoficzna koncepcja wartości...*, s. 39.

<sup>25</sup> Tamże, s. 40, 41.



filozoficzna sięgająca starożytnej i średniowiecznej filozofii). Podjęcie próby definicji na ogół wiąże się z przyjęciem określonej teorii wartości. Trudność dodatkową stanowi bogaty świat wartości, będący przedmiotem refleksji dla wielu dyscyplin, nie tylko filozoficznych, w odniesieniu do szczegółowych wartości<sup>26</sup>.

Najogólniej można stwierdzić, że „wartość” oznacza to, co jest cenne, godne pożądania i stanowi (powinno stanowić) przedmiot szczególnej troski oraz cel ludzkich dążeń, a także kryterium postępowania człowieka. Pojęcie to bywa odnoszone do osób, rzeczy, sytuacji, zjawisk, idei itp. oraz do ich określonych właściwości. W ujęciu filozoficznym wartości dzielą się na pozytywne (dodatnie) i negatywne (ujemne), np. prawda – kłamstwo, piękno – brzydota, dobro – zło, zdrowie – choroba<sup>27</sup>.

Tadeusz Styczeń określa obecny stan dyskusji nad problematyką wartości jako impas<sup>28</sup>. Główną przyczynę tego zjawiska upatruje w zawężonym obszarze rzeczywistości, którą *implicite* przyjęły ujęcia naturalizmu, intuicjonizmu i emotywizmu. Rozwiązania należy szukać w ramach metafizyki, a dokładnie w funkcjach strukturalno-bytowych (w aspekcie statycznym: istota – przypadłość; dynamicznym: możliwość – akt). Wartość w takim ujęciu nie da się zdefiniować w kategoriach treści, a jedynie poprzez funkcję strukturalno-ontyczną, polegającą na stwierdzeniu, że coś jest bardziej wartościowe, im pełniej ziszcza swoją istotę. Wartość nie istnieje poza bytem, jest doskonałością przedmiotową i należy do porządku jakościowego, a nie ilościowego. Posiada zarazem wymiar podmiotowy, ponieważ może być (powinna być) przedmiotem dążeń (pożądań) człowieka<sup>29</sup>.

Wartości stanowią przedmiot zainteresowania socjologów. Jak podkreśla J. Mariański, w socjologii „nie skonstruuje się takiej definicji, która zadowolalaby wszystkich badaczy wartości. W socjologii przez wartości rozumie się najczęściej to wszystko, co wiąże się z pozytywnymi emocjami, co skupia na sobie pragnienia i dążenia jednostek i czego one jako «rzeczy» cennej poszukują na co dzień (pozytywne wartości życiowe). To, co nie jest przedmiotem pożądania, ludzkich pragnień (potrzeb), lecz wyrazem repulsji i związanych z nią wewnętrznych stanów dezaprobaty, określa się niekiedy jako negatywne wartości życiowe lub antywartości. Z socjologicznego punktu widzenia wartości wiążą się z pragnieniami, potrzebami czy preferencjami. Są zmienne zarówno w wymiarach

<sup>26</sup> Zob. W. Stróżewski, *Filozofia wartości*, „Znak” 1965, nr 17, s. 400.

<sup>27</sup> Zob. J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, Wydawnictwo Naukowe Papierskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1992, s. 570, 571.

<sup>28</sup> Zob. T. Styczeń, *Aksjologia*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. I, red. F. Gryglewicz i in., TN KUL, Lublin 1995, k. 260.

<sup>29</sup> Zob. Cz.S. Bartnik, *Historia filozofii*, Wydawnictwo Archidiecezji Lubelskiej Gaudium, Lublin 2000, s. 383.

jednostkowych, jak i społecznych (wartości życiowe), są poznawczym ujęciem różnorodnych potrzeb ludzkich. Odzwierciedlają cele i dążenia życiowe mające znaczenie priorytetowe (standardy pożądań). Wartości życiowe wiążą się z tym, co dla człowieka w różnych sferach jego działalności jest znaczące i sensowne, co jest ważne w życiu lub mniej ważne, w co warto inwestować, a co nie jest warte naszych zabiegów i starań. Stąd wartością życiową może być to, co jest uznane za korzystne dla jednostki lub społeczeństwa, jak też i to, co jest przyjemne, co zostało nakazane przez jakiś autorytet lub wybrane w sposób wolny i autonomiczny, lub według innych kryteriów. Im więcej jednostka zainwestowała w jakąś sprawę, im więcej poświęciła dla niej, w tym większym stopniu staje się to jej wartością życiową<sup>30</sup>.

W socjologicznych definicjach podkreśla się standardy zachowań, modele, wzorce, normy, przedmioty, które pociągają, stają się obiektem dążeń i postaw jednostek oraz grup społecznych.

Według W. Piwowskiego „przez wartość rozumie się zinternalizowane standardy zachowań, dziedziczone w procesie socjalizacji, dokonującym się w określonych warunkach społeczno-kulturowych”<sup>31</sup>. Autor podkreśla, że w definicji kładzie się nacisk na standardy, czyli modele, wzorce, normy, które są wdrażane i przyswajane, początkowo w procesie socjalizacji pierwotnej odbywającej się w rodzinie, później w socjalizacji permanentnej, przebiegającej w instytucjach wychowania bezpośredniego i pośredniego. Chodzi o uczenie się standardów, jak również o ich realizację<sup>32</sup>.

W sposób uogólniony, a zarazem wielostronny definiuje wartości D. Dobrowolska. Według niej „wartością [...] jest wszystko to, co stanowi przedmiot potrzeb, postaw, dążeń i aspiracji człowieka. Może to więc być przedmiot materialny, osoba, instytucja, idea, rodzaj działania, typ stosunków społecznych itp.”<sup>33</sup>.

Przedmiotowy charakter wartości, dynamizujący działanie człowieka, podkreśla w swej definicji G. Kloska. Uważa on, że „wartość przedmiot lub cecha przedmiotów, do których ustosunkowują się ludzie i które oddziałują na ludzi, wpływając także na ich zachowania, lub mówiąc krótko: wartości to przedmioty ludzkich dążeń”<sup>34</sup>.

<sup>30</sup> J. Mariański, *Wychowanie ku wartościom religijnym. Perspektywa aksjologiczna*, w: K. Chałas, A. Maj, J. Mariański, *Wychowanie ku wartościom religijnym. Religia, wiara, nadzieja, miłość, modlitwa, świętość*, Jedność, Lublin–Kielce 2009, s. 77, 78.

<sup>31</sup> *Słownik katolickiej nauki społecznej*, red. W. Piwowski, PAX, Warszawa 1993, s. 188.

<sup>32</sup> Zob. tamże.

<sup>33</sup> D. Dobrowolska, *Studia nad znaczeniem pracy dla człowieka*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1974, s. 70.

<sup>34</sup> G. Kloska, *Ujęcia, teorie i badania wartości w naukach społecznych*, PWN, Warszawa 1982, s. 74.

W kontekście powyższych definicji można rozpatrywać wartości w dwu aspektach – działania człowieka oraz potrzeb i dążeń ich umiejscowienia w społeczności.

Jednym ze wskaźników orientowania się człowieka ku wartościom są postawy wobec nich i podejmowane działania na skutek procesu wartościowania obiektu w aspekcie użyteczności dla siebie. W powyższym kontekście wartości definiuje W.J. Thomas. Według niego wartość społeczna rozumiana jest jako „wszelki przedmiot posiadający empiryczną treść dostępną członkom grupy społecznej oraz znaczenie, wskutek którego jest on lub może być obiektem działalności [...]. Znaczenie tych wartości stanie się wyraźne, kiedy połączymy je z ludzkimi działaniami”<sup>35</sup>.

Talcott Parsons definiuje wartości jako „element podzielonego systemu symbolicznego, który służy jako kryterium lub standard wyboru spośród alternatyw orientacji, które są ze swej strony otwarte w danej sytuacji”<sup>36</sup>. Autor przypisuje im funkcję zabezpieczającą porządek społeczny pod warunkiem, że są one zinstytucjonalizowane poprzez proces socjalizacji.

Kazimierz Ryczan określa wartości w aspekcie kryterium oceniającego określone fakty. Jego zdaniem są one „odziedziczone przez osoby w procesie socjalizacji, w kulturowym kontekście określonego społeczeństwa, zinternalizowane standardy, które służą jako kryteria ocen i preferencji faktów społecznych, opinii, przekonań oraz zasad postępowania”<sup>37</sup>.

W ujęciach socjologicznych spotykamy odniesienie wartości do aspektu kulturowego. Są one zatem traktowane jako reguły kulturowe dotyczące działań człowieka, grup i wspólnot. Według P. Sztompki „Wartości kulturowe to takie reguły, których przedmiotem są pożądane, godne, słuszne cele działań. Z kolei normy kulturowe to reguły mające za swój przedmiot właściwe, oczekiwane, obarczone powinnością sposoby i metody działania, czyli środki do osiągnięcia celu. Wartości wskazują, do czego ludzie powinni dążyć, a normy – jak powinni to robić. Relacja wartości i norm nie przyjmuje charakteru hierarchicznego, lecz równorzędny. Wartości i normy kulturowe są ulokowane na jednym poziomie, znamionując pewną logiczną sekwencję ludzkich starań i ich efektów. Charakter hierarchiczny występuje między nimi wtedy, gdy przez wartości rozumie się reguły nadrzędne, fundamentalne, dotyczące spraw o najwyższym znaczeniu.

<sup>35</sup> W.J. Thomas, F. Znaniecki, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, t. I, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1976, s. 54.

<sup>36</sup> T. Parsons, *Struktura społeczna a osobowość*, tł. M. Tabin, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1969, s. 206.

<sup>37</sup> K. Ryczan, *Wartości katolików a typ środowiska miejskiego*, RW KUL, Lublin 1992, s. 25.

Wówczas to ich konkretnymi implikacjami są normy regulujące sprawy bardziej przyziemne<sup>38</sup>.

Kulturowe ujęcie wartości kieruje naszą uwagę na człowieka jako twórcę kultury, w której się wyraża, potwierdza i rozwija. Wartości są zatem nierozdzielnie związane z kulturą i mają kulturowy charakter. Poznając wartości danej kultury wnikamy w jej istotę, tożsamość, rozumiemy ją głębiej niż na podstawie prostego opisu zewnętrznego<sup>39</sup>.

Ujęcie kulturowe wartości zogniskowane jest wokół przedmiotów powszechnie pożądanых w danym społeczeństwie, mających charakter symboliczny lub niesymboliczny. Wiąże się także z orientacjami wartościującymi wyrażonymi w powszechnie akceptowanych sądach egzystencjalno-normatywnych, przekonaniach określających godne pożądanя sądy i zachowania, a także z systemami wartości i norm wskazanych dla danego społeczeństwa jako pożądanя<sup>40</sup>.

Leon Dyczewski przez wartość kulturową rozumie „wartość społecznie usankcjonowaną, typową dla danej kultury, uwewnętrznianą przez członków społeczeństwa”<sup>41</sup>. Autor podkreśla, że wartość ta „pomaga członkom społeczeństwa dokonywać wyborów, ukierunkowuje je i wskazuje cele oraz środki działania, a także wzmacnia samo działanie w ramach tej dziedziny kulturowej, w której sama tkwi [...]. Obiektywnym kryterium jej znaczenia jest miejsce w kulturowym systemie wartości, mówiąc inaczej, jej rola w tym systemie. Subiektywnym kryterium znaczenia wartości kulturowej jest miejsce – rola w strukturze osobowości konkretnej jednostki”<sup>42</sup>.

Interesujące podejście do problemu wartości prezentuje J. Szczepański. Jego zdaniem są one integralne ze światem kultury, potrzebami jednostki, wyborami w wymiarze indywidualnym i społecznym, łącząc aspekt subiektywny i obiektywny. Wartością jest zatem „dowolny przedmiot materialny czy idealny, idea lub instytucja, przedmiot rzeczywisty lub wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu i dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus. Wartościami są te przedmioty lub stany rzeczy, które jednostkom i grupom, zapewniają równowagę psychiczną, dają zadowolenie, dążenie do nich lub ich osiągnięcie daje poczucie dobrze spełnionego obowiązku, lub te, które są

<sup>38</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2002, s. 258.

<sup>39</sup> Zob. A. Zajączkowski, *Rzecz o socjologii. Lektura pierwsza*, Semper, Warszawa 1993, s. 33, 37.

<sup>40</sup> Zob. M. Misztal, *Problematyka wartości w socjologii*, PWN, Warszawa 1980, s. 19.

<sup>41</sup> L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, TN KUL, Lublin 1995, s. 58.

<sup>42</sup> Tamże.

niezbędne do utrzymania wewnętrznej spójności grupy, jej siły i jej znaczenia wśród innych grup<sup>43</sup>.

Wartości stanowią przedmiot analiz na gruncie psychologicznym. Ujęcie to jest skoncentrowane na ich znaczeniu w życiu psychicznym człowieka i w rozwoju jego osobowości. W definicjach podkreśla się przekonania jednostki, motywy, kryteria oceny rzeczy i zjawisk, potrzeby i zachowania. 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 [wartości] więc pewne standardy kierujące ludzką aktywnością<sup>44</sup>.

Z kolei Cz. Matuszewicz integralnie łączy wartość z potrzebami człowieka. Uważa, że „wartość jest obiektem niezrealizowanej potrzeby, tym, co powinno być przyswajane i jest nim tak długo, dopóki nie zostanie osiągnięty<sup>45</sup>.

Geert Hofstede definiuje wartość jako „szeroką tendencję do przedkładania pewnego stanu rzeczy nad inne<sup>46</sup>. Jak podkreśla P. Oleś, „tak rozumiane wartości mogą być kryteriami, na podstawie których jednostka ocenia rzeczy i zjawiska stosownie do ich ważności; mają one wpływ na selektywność spostrzegania, przetwarzanie informacji oraz wybór celów działania<sup>47</sup>.

Psychologiczne ujęcia wartości w sposób syntetyzujący przedstawia H. Świada, podejmując próbę definicji w aspekcie każdego komponentu. Autorka rozpatruje wartości jako:

- kierunek motywacji – „Wartość to przedmiot czy stan rzeczy, który wzbudza emocje pozytywne i ku któremu jednostka skierowuje swe pragnienia i dążenia. [...] Odpowiedzieć, co jest wartością dla określonej grupy ludzi, to inaczej odpowiedzieć, ku czemu większość z tych ludzi dąży, co im daje satysfakcję, czego w życiu najczęściej poszukują<sup>48</sup>;
- przedmiot pozytywnej oceny – przedmiotem oceny są cechy osobowości, przedmioty i zjawiska, „Wartość to tyle co obiekt pozytywnej postawy<sup>49</sup>;

<sup>43</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970, s. 97, 98.

<sup>44</sup> M. Rokeach, *The Nature of Human Values*, Free Press, New York 1973, s. 5.

<sup>45</sup> Cz. Matuszewicz, *Psychologia wartości*, PWN, Warszawa–Poznań 1975, s. 38.

<sup>46</sup> Za: P. Oleś, *Z badań nad wartościami i wartościowaniem: niektóre kwestie metodologiczne*, „Roczniki Psychologiczne” 2002, t. 5, s. 56.

<sup>47</sup> Tamże, s. 56.

<sup>48</sup> H. Świada, *Pojęcie wartości i jej znaczenia dla funkcjonowania osobowości*, w: *Młodość a wartości*, red. A. Świada, WSiP, Warszawa 1979, s. 18.

<sup>49</sup> Tamże, s. 33.

- kryterium pozytywnej oceny przedmiotów – „Wartość to ogólne kryterium, stosowane do różnych przedmiotów, które decydują o tym, że wobec obiektu żywymy pozytywną postawę”<sup>50</sup>.

Wartości definiowane są także przez pedagogów. Przykładowo Waldemar Furmanek ujmuje ich aspekt obiektywny i subiektywny. Według niego „wartość oznacza wszystko to, co nie jest neutralne i obojętne, lecz jest cenne, ważne i doniosłe, a przez to stanowi cel ludzkich dążeń. Jest ważne także samo w sobie”<sup>51</sup>.

Z kolei M. Dziewiecki odnosi pojęcie wartości do psychopedagogicznego doświadczenia. Biorąc pod uwagę perspektywę pedagogiczną, stwierdza, że wartościami są odkryte w oparciu o doświadczenie psychopedagogiczne normy i zasady postępowania. Stanowią one czynnik rozwoju wychowanka oraz osiągnięcia przez niego trwałej satysfakcji z życia<sup>52</sup>.

Na uwagę zasługuje określenie wartości zaproponowane przez M. Łobockiego. Ma ono aspekt indywidualny i społeczny, a punktem odniesienia dla tej koncepcji jest godność człowieka. Autor rozumie przez wartość „to wszystko, co uznane zostaje za ważne i cenne dla pojedynczego człowieka czy społeczeństwa oraz co jest zarazem godne człowieka”<sup>53</sup>. Odniesienie wartości do wartości człowieka wyrażanej w godności stanowi kluczową sprawę w wychowaniu, za którego nadrzędny cel uznaje się dążenie do pełni człowieczeństwa. Mieczysław Łobocki łączy zatem wartości z celami wychowania. Podobne stanowisko zajmuje K. Konarzewski, który formułuje pytanie: *Pedagogika celów czy pedagogika wartości?*<sup>54</sup>.

Odniesienie pojęcia wartości do godności człowieka znajdujemy również w rozważaniach S. Nowaka. Według niego wartość to przedmiot godny pożądania i zasługujący na akceptację, a nie taki, którego pożąda się w sposób emocjonalny<sup>55</sup>.

Krystyna Chałas, bazując na określeniach wartości stworzonych przez M. Łobockiego i S. Nowaka, definiuje wartość jako wszystko to, co cenne, ważne dla

<sup>50</sup> Tamże.

<sup>51</sup> W. Furmanek, *Człowiek, człowieczeństwo, wychowanie*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1995, s. 65.

<sup>52</sup> Zob. M. Dziewiecki, *Wychowanie ku wartościom*, „Wychowawca” 1998, nr 9, s. 46.

<sup>53</sup> M. Łobocki, *O wartościach w wychowaniu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1993, nr 9, s. 369.

<sup>54</sup> Zob. K. Konarzewski, *Pedagogika celów czy pedagogika wartości*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988, nr 2, s. III.

<sup>55</sup> Zob. S. Nowak, *Metodologiczne problemy teorii wychowania pojętej jako nauka praktyczna*, w: *Metodologiczne problemy pedagogiki*, red. H. Muszyński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967, s. 18.

człowieka i godne osoby ludzkiej, co prowadzi do jej integralnego rozwoju, do pełni człowieczeństwa. Tak rozumiana wartość ma swoje odniesienie również w wymiarze społecznym. Staje się bowiem czynnikiem podmiotowego budowania grup i wspólnot, pełniąc funkcję integrującą w wymiarze jednostkowym oraz społecznym.

Na użytek niniejszego opracowania przyjmuje się powyższe określenie wartości.

## 2. Teorie i koncepcje wartości<sup>56</sup>

Powstaje zasadnicze pytanie: W jaki sposób istnieją wartości? Poszukiwanie odpowiedzi na powyższe zagadnienie jest przedmiotem ustawicznych dyskusji i kontrowersji. Stanisław Kowalczyk zwrócił uwagę na wyróżnienie dokonane przez J. Hessena, który wskazał na cztery stanowiska: psychologizm, obiektywizm naturalistyczny, logicyzm i ontologizm. Kowalczyk podkreślił, że „Psychologizm istnienie wartości sprowadza do faktu psychicznego przeżycia człowieka. Filozofia arystotelesowsko-scholastyczna uznawała istnienie obiektywnych wartości, lecz nadmiernie wiązała je z kosmosem, co łączyło się z ich naturalizacją. Neokantyzm ma tendencję do logicyzacji wartości, przyznając im bytowość jedynie myślą. Wreszcie N. Hartmann opowiada się za aksjologicznym ontologizmem, uznając istnienie wartości jako bytów idealnych<sup>57</sup>. Z powyższych spostrzeżeń wynika, że autor krytycznie odnosi się do trafności i zakresu przywołanej klasyfikacji. Proponuje jednocześnie wyróżnienie postępujących ontologicznych koncepcji wartości: „relatywistycznych i absolutystycznych, realistycznych i idealistycznych, subiektywistycznych i obiektywistycznych, tomistycznych i fenomenologicznych itp.”<sup>58</sup>.

W historii myśli filozoficznej wiążącej się z problematyką wartości wyróżnić można dwie antagonistyczne teorie aksjologiczne – subiektywistyczną (subiektywizm aksjologiczny) i obiektywistyczną (obiektywizm aksjologiczny).

<sup>56</sup> W niniejszym podrozdziale odwołuję się m.in. do książki autorstwa K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I. *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja...*, s. 16–23.

<sup>57</sup> S. Kowalczyk, *Filozoficzna koncepcja wartości...*, s. 41.

<sup>58</sup> Tamże.



U podstaw poszukiwania sposobu istnienia wartości znajduje się pytanie o to, w jaki sposób one istnieją i „czy są własnościami rzeczy, ludzi, sytuacji, istniejącymi niezależnie od naszych potrzeb, pragnień, upodobań, [...] a może istnienie wartości polega na naszym ich przeżywaniu i odczuwaniu”<sup>59</sup>. Pierwsza z tych kwestii prowadzi do obiektywizmu, druga – do subiektywizmu. Według teorii obiektywizmu aksjologicznego wartości są niezależne od podmiotów jednostkowych i społecznych, ich świadomości, dążeń, zachowań, potrzeb, ocen. Nie zmieniają się pod wpływem subiektywnego poznania i przeżyć, a także w aspekcie czasowym i treściowym; ponadto są bezwzględne. Jako przedstawiciele tej teorii wskazuje się m.in. Sokratesa, Platona, Arystotelesa, Tomasza z Akwinu, G.E. Moore’a, M. Schelera, D. de Hildebranda, J. Hessena, N. Hartmanna, J. Tischnera.

Władysław Stróżewski pisze: „Świat wartości to obiektywna, autonomiczna dziedzina rzeczywistości, rządząca się własnymi, dobrze ugruntowanymi i nie-naruszalnymi prawami. Prawda jest prawdą, dobro dobrem, piękno pięknem. I doskonałość doskonałością. W tej dziedzinie kryzys jest niemożliwy. Kryzys nie dotyczy wartości, ale naszego ich przeżywania. Zatraciliśmy wrażliwość na wartości, zagubiliśmy ich smak. Zwłaszcza zaś pogubiliśmy się w odczytywaniu ich właściwej hierarchii. Kryzys sięga głębiej: dotyczy aksjologicznej struktury człowieka”<sup>60</sup>.

Według koncepcji subiektywistycznej, której prekursorami są m.in.: Protagoras, Epikur, D. Hume, I. Kant, F. Nietzsche, M. Heidegger, wartości stanowią wytwory ocen, doznań i pragnień. Nie istnieją zatem obiektywnie, ale zależą od aktów wartościujących. Cechuje je zmienność czasowa i treściowa. Są zjawiskiem subiektywnym, niemającym żadnego obiektywnie ważnego znaczenia. O ich istnieniu przesądza fakt, że są przedmiotami zainteresowania pojedynczego człowieka, grup czy też wspólnot.

Relatywizm aksjologiczny podkreśla względność wartości wyrażającą się w ich zmienności, zależności od czasu, miejsca, okoliczności i podmiotu wartościującego. Pogląd ten, znany w starożytności, współcześnie dominujący w kulturze masowej, eksponuje względne znaczenie wartości, najczęściej zależne od poszczególnych osób (indywidualizm). Z kolei sceptycyzm aksjologiczny wyraża niemożność poznania i orzekania o wartości, będących wyrazem pragnień i potrzeb ludzkich.

W subiektywistycznym nurcie teorii wartości mieszczą się także koncepcje hedonistyczne (sensualistyczne), które utożsamiają wartości z przyjemnością,

<sup>59</sup> J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy...*, s. 571.

<sup>60</sup> W. Stróżewski, *O wielkości. Szkice z filozofii człowieka*, Znak, Kraków 2002, s. 168.



pragmatyczne – wiążące je z ich użytecznością dla człowieka, a także nihilizm – negujący jakiegokolwiek znaczenie wartości dla człowieka<sup>61</sup>.

Wyróżnia się również stanowisko trzecie, przyjmujące obiektywny charakter wartości z odniesieniem do osób nadających im realny fenomen. W świetle tej koncepcji M. Gołaszewska rozpatruje wartości w trzech aspektach:

- jako strukturę przedmiotowo-podmiotową,
- jako możliwość tkwiącą w bycie,
- jako stosunek znaczeń.

Autorka opowiada się za „aksjologią o orientacji empirycznej”. Ten „empiryzm” tworzą fakty w postaci wszelkich ludzkich wytworów, przeżyć aksjologicznych, funkcjonowania wartości w antroposferze człowieka poprzez podejmowanie przez niego różnorodnej aktywności twórczej. Istotną funkcję w tej teorii pełnią doświadczenie wartości i doświadczenia aksjologiczne<sup>62</sup>. Takie podejście wskazuje na celowość działań pedagogicznych, które powinny koncentrować się na rozwijaniu aktywności aksjologicznej.

Wyróżniamy cztery aspekty wartości:

- wartość jako struktura przedmiotowo-podmiotowa,
- wartość jako możliwość tkwiąca w przedmiocie,
- wartość jako stosunek znaczeń,
- wartość jako istotność spolaryzowana<sup>63</sup>.

Za koncepcją obiektywistyczną, lecz w relacji do osoby, opowiada się I. Dąmbaska. Zdaniem autorki odbiór wartości jest subiektywny, chociaż są one w swoim istnieniu niezależne od podmiotu. Koncepcja ta odrzuca relatywizm etyczny, nihilizm aksjologiczny i subiektywizm aksjologiczny<sup>64</sup>.

Na uwagę zasługuje też stanowisko S. Kowalczyka, określane przez autora jako „ontologia personalistyczna”. Zgodnie z nim „Wartości posiadają charakter obiektywny, natomiast ich realność jest dwuaspektowa: ontologiczna i personalistyczna. Realność ontologiczna uzależniona jest od aktu istnienia bytu, będącego «nosicielem» wartości. Równocześnie jednak jest ewidentny fakt powiązania wartości ze światem osób jako rozumnych i wolnych sprawców wartości. Dlatego można powiedzieć, że wartości są realne dzięki osobie: formalnie

<sup>61</sup> Zob. S. Kowalczyk, *Człowiek w poszukiwaniu wartości. Elementy aksjologii personalistycznej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2006, s. 130–134; zob. także K. Chałas, *Teorie wartości obiektywistyczne i subiektywistyczne*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej...*, s. 1167–1177.

<sup>62</sup> Zob. M. Gołaszewska, *Istota i istnienie wartości. Studium o wartościach estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej*, PWN, Warszawa 1990, s. 11; zob. także K. Serafin, *Ogólna teoria wartości w filozofii Marii Gołaszewskiej*, w: <http://kulturaiwartosci.journals.umcs.pl> (30.12.2019).

<sup>63</sup> Zob. K. Serafin, *Ogólna teoria...*, s. 82, 83.

<sup>64</sup> Zob. I. Dąmbaska, *O konwencjach i konwencjonalizmie*, PAN, Wrocław 1975, s. 24–26; 114–120.

w wyniku aktywności człowieka, fundamentalnie zaś dzięki sprawczej mocy Boga. Afirmacja realności świata wartości nie jest równoznaczna z przyznaniem im istnienia bytowo-substancjalnego, to jest autonomii wobec «nosicieli». Wartości są zakotwiczone w bycie, tkwią w nim, są jego «jakością» immanentną. Równocześnie zaś można mówić o nowym stopniu realności fenomenowi wartości wówczas, kiedy są dojrzone, aprobowane czy realizowane przez ludzką osobę. Dopiero w jej kontekście można mówić o wartościach jako takich, zwłaszcza zaś wyższych wartościach: poznawczych, etycznych czy sakralnoreligijnych. Śmierć człowieka czy jego niewierność wobec tego rodzaju wartości nie jest ich unicestwieniem, gdyż są one zawsze realne fundamentalnie – w praprzyczynie wszystkiego, czyli Bogu<sup>65</sup>.

W dalszych rozważaniach będziemy nawiązywać do tego stanowiska, ponieważ rozstrzygnięcia aksjologiczne i antropologiczne stanowią fundament procesu wychowawczo-dydaktycznego. Według S. Kowalczyka: „Wartością jest taki byt, który przez swoje właściwości obiektywno-jakościowe jest rozpoznawany przez człowieka, a następnie przez niego upragniony i często także finalnie realizowany. Wartość zawsze odpowiada potrzebom człowieka jako psychofizycznej osoby. Mówiąc o potrzebach człowieka, mamy na uwadze nie tylko potrzeby biologiczno-życiowe, ale także i przede wszystkim transutylitarne, czyli psychiczno-duchowe (moralne, ideowe, religijne)”<sup>66</sup>.

### 3. Struktury, typologie i hierarchie wartości

Wartości nie występują w sposób wyizolowany, ale są ze sobą powiązane, zintegrowane, uzależnione. Spotykamy różne ich podziały i konfiguracje, a także systemy, które są uwarunkowane przez odmienne kryteria i punkty odniesienia<sup>67</sup>.

Na przestrzeni wieków wielokrotnie były podejmowane próby sklasyfikowania wartości. W niniejszym podrozdziale zaprezentowano wybrane typologie opracowane przez współczesnych aksjologów, takich jak: M. Scheler, J. Hessen, R. Ingarden, J. Lipiec, U. Ostrowska i W. Tatarkiewicz, oraz struktury wartości budowane na potrzeby pracy wychowawczo-dydaktycznej.

---

<sup>65</sup> S. Kowalczyk, *Filozoficzne koncepcje wartości...*, s. 50.

<sup>66</sup> Tenże, *Człowiek w poszukiwaniu wartości...*, s. 133.

<sup>67</sup> Por. K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I. *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja...*, s. 23-29.

Max Scheler w swojej klasyfikacji zaproponował cztery typy wartości, do których należą:

- wartości zmysłowe,
- wartości witalne,
- wartości duchowe,
- wartości religijne<sup>68</sup>.

Fundamentem tej propozycji jest teizm oraz personalistyczna koncepcja człowieka: „Wartości zmysłowo-hedonistyczne korelują ze sferą sensorywno-popędową natury ludzkiej. Wartości witalne służą życiu biologicznemu [...]. Wartości duchowe obejmują wartości poznawcze, estetyczne i etyczne, których podstawą jest życie psychiczno-umysłowe ludzkiej osoby. Wreszcie wartości religijne dotyczą relacji między człowiekiem a Bogiem”<sup>69</sup>.

Propozycja J. Hessena zawiera podział na dwie zasadnicze grupy wartości, do których należą:

- wartości formalne,
- wartości materialne.

Każda z tych grup zawiera wartości szczegółowe. Tym sposobem w ramach wartości formalnych mieszczą się: „wartości pozytywne i negatywne, wartości osobowe i rzeczowe oraz wartości autonomiczne i pochodne”<sup>70</sup>. Z kolei wartości materialne „obejmują wartości zmysłowo-ludzyczne, ekonomiczne, duchowe (logiczne, etyczne, estetyczne) i religijne”<sup>71</sup>.

Roman Ingarden dzieli wartości na:

- „witalne, powiązane z utylitarnymi i przyjemnościowymi,
- kulturowe – w tym poznawcze, estetyczne i socjalne (obyczajowe),
- moralne w węższym znaczeniu”<sup>72</sup>,

Władysław Tatarkiewicz wyróżnia zaś trzy typy wartości:

- autoteliczne i pochodne,
- osób i rzeczy,
- nieskończone i skończone<sup>73</sup>.

Z kolei J. Lipiec wskazał na dwa kryteria podziału wartości – jakościowe i ilościowe. W obrębie kryterium ilościowego znajdują się następujące wartości:

<sup>68</sup> Zob. za: S. Kowalczyk, *Człowiek w poszukiwaniu wartości...*, s. 138.

<sup>69</sup> Za: tamże, s. 138.

<sup>70</sup> Za: tamże.

<sup>71</sup> Za: tamże.

<sup>72</sup> R. Ingarden, *Czego nie wiemy o wartościach*, w: *Studia z etyki*, t. III, PWN, Warszawa 1970, s. 221, za: S. Kowalczyk, *Człowiek w poszukiwaniu wartości...*, s. 139.

<sup>73</sup> Zob. W. Tatarkiewicz, *Pojęcie wartości*, w: *Dobro i oczywistość*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1989, s. 141.

- osobowe, społeczne i ogólnoludzkie,
- moralnie pozytywne, negatywne i neutralne,
- sytuacyjne i powszechne<sup>74</sup>.

Kryterium jakościowe obejmuje takie wartości jak:

- „egzystencjalne (decydujące o istnieniu); esencjalne (związane ze sposobem bytowania) i ornamentalne (ułatwiający życie człowieka),
- autoteliczne i instrumentalne,
- trwałe i zmienne,
- absolutne i relatywne<sup>75</sup>.

Stanisław Kowalczyk podkreśla, że przyjęcie dualistycznej koncepcji wartości implikuje trzy zasadnicze kryteria: przedmiotowe, podmiotowe oraz formalno-profilowe, które pozwalają klasyfikować i ustalać skalę wartości<sup>76</sup>. Autor zauważa, że „mając na uwadze aspekt przedmiotowy, można wyróżnić następujące typy wartości:

- 1) wartości rzeczy i osób (personalne);
- 2) wartości przynależne do świata nieożywionego, ożywionego i psychiczno-umysłowego;
- 3) naturalne wartości świata przyrody i wartości będące wytworami człowieka;
- 4) wartości bytów samoistnych (substancjalnych) i wartości akcydentalne (właściwości posiadane przez substancję)<sup>77</sup>.

W ramach drugiego aspektu wartości – podmiotowego – możemy wyróżnić następujące typy:

- 1) „wartości materialno-ekonomiczne;
- 2) wartości biologiczno-witalne (powiązane z somatycznym wymiarem człowieka);
- 3) wartości sensoryjno-emocjonalne i ludyczne;
- 4) wartości poznawczo-intelektualne koncentrujące się na prawdzie;
- 5) wartości artystyczno-estetyczne powiązane z fenomenem piękna;
- 6) wartości moralno-obyczajowe;
- 7) wartości religijno-sakralne<sup>78</sup>.

Z kolei ostatni aspekt – formalno-profilowy – obejmuje następujące kategorie wartości:

- 1) „pozytywne i opozycyjne wobec nich antywartości;
- 2) wartości pierwotne (autoteliczne) i pochodne;

<sup>74</sup> Zob. S. Kowalczyk, *Człowiek w poszukiwaniu wartości...*, s. 139.

<sup>75</sup> Tamże.

<sup>76</sup> Zob. tamże, s. 139, 140.

<sup>77</sup> Tamże, s. 140.

<sup>78</sup> Tamże.

- 3) wartości absolutne i relatywne;
- 4) wartości idealne (wzory postępowania, idee) i wartości konkretno-realne;
- 5) wartości instrumentalno-utyłitarne i kategoryczno-powinnościowe (obligatoryjne);
- 6) wartości nieskończone i skończone;
- 7) wartości indywidualne i społeczne (rodzinne, narodowe, obywatelskie itp.);
- 8) wartości izolowane i zintegrowane;
- 9) wartości racjonalne i irracjonalne;
- 10) wartości trwałe i efemeryczne<sup>79</sup>.

Janusz Gajda ukazuje dychotomiczny podział wartości. Zwraca uwagę, że „najprostszym, choć nie wolnym od uproszczeń, wydaje się podział dychotomiczny, jak np.

- ze względu na materię wartości – rzeczy i idee, inaczej wartości materialne i duchowe;
- ze względu na zasięg, inaczej powszechność odczuwania – na uniwersalne i jednostkowe, a zatem można tu mówić o zasięgu powszechnym, ogólnoludzkim, o wartościach odnoszących się do określonej kultury, społeczności, grupy, jednostki;
- ze względu na czas – wartości historyczne i aktualne;
- ze względu na trwałość – trwałe i chwilowe;
- ze względu na sferę zaangażowania – uczuciowe i intelektualne;
- ze względu na ogólną ocenę; czy uznajemy je za godne – pozytywne i negatywne (antywartości)<sup>80</sup>.

Rozpatrując wymiar egzystencjalny, wyróżnia się wartości:

- witalne (bytowe),
- duchowe: poznawcze, hedonistyczne, moralne, estetyczne<sup>81</sup>.

Biorąc pod uwagę ujęcie socjologiczne wyróżnia się dwie kategorie:

- wartości osobowe,
- wartości społeczne.

Wśród „wartości osobowych” wyróżnia się:

- wartości ostateczne,
- wartości życia codziennego.

Wartości ostateczne stoją na czele hierarchii wartości. Stanowią klucz do zrozumienia sposobu, w jaki uszeregowano wartości pod względem ich ważno-

<sup>79</sup> Tamże.

<sup>80</sup> J. Gajda, *Wartości w życiu człowieka. Prawda, miłość, samotność*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1997, s. 12.

<sup>81</sup> Zob. tamże, s. 13.

ści, a także zachowań człowieka. Dodatkowo nadają sens jego działaniom. Są to wartości, które jednostka preferuje ponad wszystko – nadają sens jej dążeniom i stanowią podstawę odpowiedzi na pytania o charakterze egzystencjalnym.

Z kolei wartości życia codziennego zorientowane są na płaszczyznę funkcjonowania jednostki w życiu „tu i teraz”<sup>82</sup>.

Inny porządek stanowią wartości społeczne. Jeśli uzyskają szerszą, nawet powszechną zgodę społeczną, traktuje się je jako wartości podstawowe. Są to wartości podzielane przez wszystkie znaczące kategorie populacji, ponadto uznaje się je za bazę konsensusu społecznego i zgody społecznej. Dzięki nim grupa społeczna może razem żyć, komunikować się i mieć minimum zwartości<sup>83</sup>. Nadają one sens i kierunek działania społeczeństwom oraz państwom, a także je identyfikują. Stanowią fundament porozumienia narodowego, pozytywnej współpracy i współdziałania dla dobra wspólnego<sup>84</sup>.

Szerokie zestawienie wartości, które na przestrzeni wieków nie tracą na znaczeniu, opracowali A. Thier i A. Zajac. Wyniki ich pracy przedstawia poniższa tabela.

Tabela 1. Ciągłość wartości na przestrzeni wieków

Wartości	Wyszczególnienie
I. Wartości tworzące podstawy kultury europejskiej	Wartości kultury greckiej: praca, <i>téchne</i> , wiedza dla samowiedzy
	Wartości uniwersalne (Platon): prawda, dobro, piękno
	Wartości hellenistyczne: humanizm i demokracja, <i>paideia</i>
	Wartości kultury rzymskiej – prawo i praworządność
	Wartości religii chrześcijańskiej – miłość jedyne Boga i miłość bliźniego
II. Wartości średniowieczne	Praca, <i>téchne</i> , wiedza dla samowiedzy
	Ziemia
	Wartości chrześcijańskie: wiara, nadzieja, miłość
	Wartości polskie: Bóg, honor, ojczyzna, rodzina

<sup>82</sup> Zob. K. Ryczan, *Katalog wartości*, Kielce 1998 (maszynopis).

<sup>83</sup> Zob. tamże.

<sup>84</sup> Zob. W. Piwowarski, *Słownik katolickiej nauki społecznej...*, s. 188.

Wartości	Wyszczególnienie
III. Wartości definiujące cywilizację przemysłową	Rozum, nauka, oświata, postęp techniczny, praca
	Rozwój nauki i techniki, a przez to szczęścia
	„Nauka stanowi siłę wiodącą postępu społecznego i techniki. Prawdziwym celem nauki jest wyposażenie życia ludzkiego w nowe wynalazki i środki, które mają prowadzić do wzrostu szczęścia” (F. Bacon)
	Determinizm mechanistyczny
	<i>Cogito, ergo sum</i> – „Myślę, więc jestem”; myślenie człowieka, szczególnie to oparte na wzorach i rozumowaniu matematycznym, stanowi podstawę wiedzy (Kartezjusz)
	„Wszystkie zjawiska społeczne można wyjaśnić na wzór rozumowania mechanistycznego i zapisać przy pomocy wzorów i równań matematycznych” (I. Newton)
	Praca, <i>téchne</i> , wiedza, czyli technologia
	Wynalazczość, odkrywczność, wydajność, fachowość, obiektywność, standaryzacja, pomiar i postęp
	Surowce, środki produkcji, siła robocza, kapitał i ziemia
	Zysk, pieniądz, kapitał
	Kultura technokratyczna
	Autorytet, siła, władza
	Społeczeństwo przemysłowe
	Sumienna praca, oszczędzanie, bogacenie się
	Etyka protestancka
IV. Wartości kultury polskiej	Dekalog, normy prawa, spuścizna historyczna
	Literatura, sztuka, zwyczaje, obrzędy
	Społecznie akceptowane sposoby zachowań

Wartości	Wyszczególnienie
V. Wartości cywilizacji wiedzy	Informacja, wiedza
	Wiedza do pomnażania wiedzy, dematerializacji ekonomii oraz tworzenia mikro-, nanotechnologii i biotechnologii
	Wolność, odpowiedzialność, godność
	Społeczeństwo informacyjne
	Praca oparta na wiedzy, E-praca
	Ciągłość i rozwój: <ul style="list-style-type: none"> <li>• wartości podstawowe (transcendentalne, uniwersalne, poznawcze, moralne, społeczne, witalne, pragmatyczne i prestiżowe),</li> <li>• umacnianie praw człowieka i obywatela,</li> <li>• wspieranie procesów demokratycznych i budowanie spójności społecznej,</li> <li>• sumienna praca, oszczędzanie i bogacenie się,</li> <li>• innowacyjność i przedsiębiorczość, jakość,</li> <li>• praworządność,</li> <li>• umiejętność współdziałania w zespole,</li> <li>• zaufanie,</li> <li>• kompetencje</li> </ul>
	Wolność, równość, zrównoważony rozwój, solidarność społeczna
	Wartości Unii Europejskiej
	Zbalansowanie przeciwstawnych ujęć modernizmu i postmodernizmu

Źródło: A. Thier, A. Zając, *Aretologia podstawą wychowania*, w: *Wartości w pedagogice. Teoria i praktyka*, red. W. Furmanek, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2011, s. 139–141.

Wielostronne podejście do struktury wartości według kryterium rozwojowego widoczne jest w klasyfikacji R. Jedlińskiego. Przedstawia się ona następująco:

- transcendentne (Bóg, świętość, wiara, zbawienie),
- uniwersalne (prawda, dobro, piękno),
- estetyczne (piękno, harmonia),
- poznawcze (wiedza, mądrość, refleksyjność),
- moralne (bohaterstwo, godność, honor, miłość, przyjaźń, odpowiedzialność, sprawiedliwość, skromność, szczerść, uczciwość, wierność),
- społeczne (demokracja, patriotyzm, praworządność, solidarność, tolerancja, rodzina),
- witalne (siła, zdrowie, życie),
- pragmatyczne (praca, spryt, talent, zaradność),



- prestiżowe (kariera, sława, władza, majątek, pieniądze),
- hedonistyczne (radość, seks, zabawa)<sup>85</sup>.

W ludzkiej świadomości, jak już zostało podkreślone, wartości tworzą tzw. układy spójne wartości i hierarchicznie zbudowane systemy. Fakt ten podkreśla S. Wołoszyn, który analizując prace B. Nawroczyńskiego, stwierdził, że „Istnieje hierarchia wartości: od wartości (związanych z jakimś przedmiotem – hedonistycznych, witalnych, użytkowych, społecznych – aż do wartości absolutnych, niezwiązanych, które nie mają żadnych nosicieli, lecz są «samym tylko walem», czyli są czystą powinnością. [...]”<sup>86</sup>. „Konsekwencją tego jest hierarchia życia duchowego”<sup>87</sup>, która tworzona jest przez czynności kulturalne, wytwory kulturalne i dobra kulturalne. „Dobra kulturalne tworzą układy spójne o strukturze aksjocentrycznej. [...] Układy aksjocentryczne dzielą się na zewnętrzne (np. dzieła sztuki, nauki) i wewnętrzne. A do tych wewnętrznych należą m.in. wykształcenie, charakter, osobowość”<sup>88</sup>.

Zofia Matulka wskazuje obiektywną hierarchię wartości. Stanowią je: Byt Absolutny, który znajduje się najwyżej, a następnie wartości religijne, uniwersalne, moralne, na końcu zaś wartości instrumentalne<sup>89</sup>.

Na uwagę zasługuje hierarchia wartości wyrosła na polskim gruncie i opracowana przez U. Ostrowską na podstawie spostrzeżeń M. Gołaszewskiej. Ukazuje ona wartość uniwersalną, którą jest człowieczeństwo w antroposferze jako całości. Przedstawia ją schemat 1 (s. 34).

Podjmując analizę hierarchii wartości, warto również przywołać nazwy pochodzące ze świata antycznego, które jednocześnie „odbijają historię życia człowieka”, pokazują, jak ludzie oceniają różne sytuacje, rzeczy, zjawiska, wytwory kultury itp.

Pierwszą hierarchię stanowią wartości dionizyjskie. Ludzie wybierający tę grupę „najwyżej oceniają takie dobra, jak konsumpcja, komfort czy wygodne życie. Dążą do życia pełnego radości i satysfakcji. Uważają, że trzeba brać ze świata jak najwięcej; trzeba w pełni wykorzystać dary współczesnej cywilizacji przemysłowej. Życie będzie miało sens jedynie wtedy, gdy osiągniemy rzeczy,

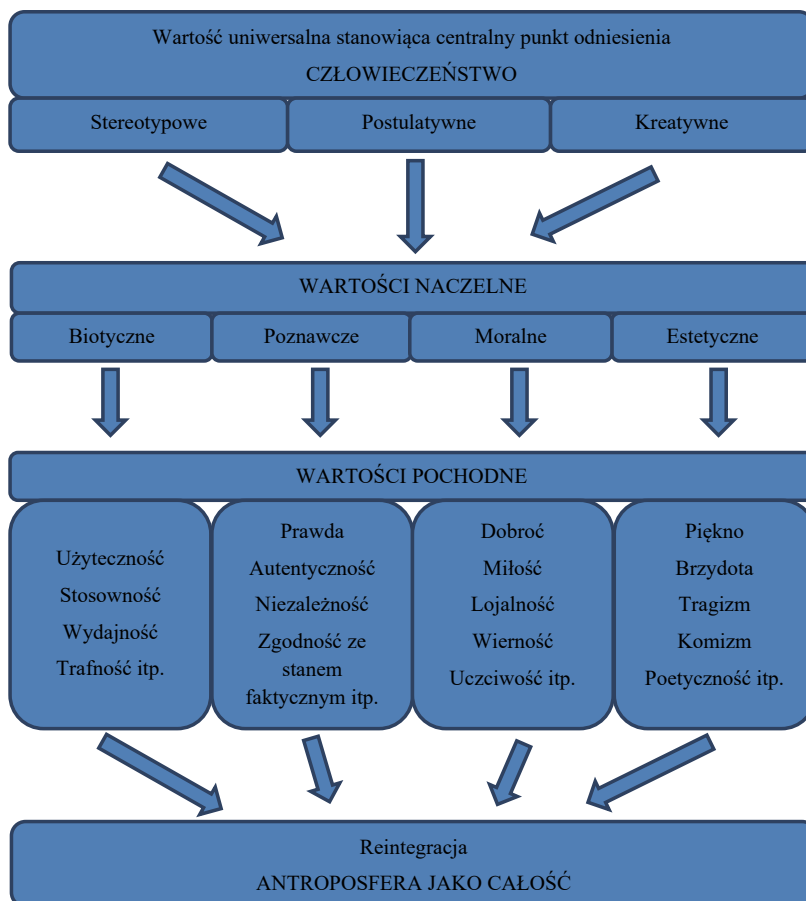
<sup>85</sup> Zob. J. Jedliński, *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową*, w: *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Wydawnictwo WSP, Kraków 1998.

<sup>86</sup> S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*, Dom Wydawniczy Strzelec, Warszawa 1993, s. 46.

<sup>87</sup> Tamże.

<sup>88</sup> Tamże.

<sup>89</sup> Zob. Z. Matulka, *Wychowanie do wolności jako podstawowy problem pedagogiczny*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, RW KUL, Lublin 1997, s. 246.



Schemat 1. Wartości uniwersalne oraz wartości naczelne i pochodne

Źródło: U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania*, w: *Pedagogika*, t. I. *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2006, s. 398.

gadżety i luksus, gdy zanurzymy się w konsumpcyjną obfitość. W krańcowej formie taki styl egzystencji jest egoistyczny i pasożytniczy<sup>90</sup>.

Kolejną hierarchią wartości, której nazwa ma swe korzenie w antyku, są wartości heraklesowe. Józef Koziński wskazuje, że człowiek, który je wybiera, „dąży do dominacji nad innymi ludźmi, do zdobycia władzy i sławy. Nieważne są dla niego komfort i wygody, ważna jest jedynie kontrola nad otoczeniem, grupami i strukturami społecznymi. Pytanie, jak zdobyć władzę i uznanie, przenika każdą

<sup>90</sup> J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Żak, Warszawa 2000, s. 203-204.

myśl człowieka. To, co obecnie nazywamy wartościami heraklesowymi, dawni badacze określali jako «dążenie do mocy i znaczenia»<sup>91</sup>.

Trzecią hierarchię wartości, mającej swe źródło w antycznym świecie, tworzą wartości prometejskie. „Człowiek, który je przyjmuje, widzi siebie jako częśćkę wspólnoty; często podejmuje działania altruistyczne oraz prospołeczne. Walka z cierpieniem, złem, okrucieństwem czy represjami posiada dla niego najwyższą wartość osobistą. Chociaż można by podać wiele wspaniałych przykładów ludzi o prometejskiej hierarchii wartości, takich jak działalność Matki Teresy, prawdopodobnie nie jest to hierarchia zbyt powszechna»<sup>92</sup>.

Wartości apollińskie stanowią czwartą grupę wartości wywodzących się z antycznej kultury. Józef Koziński zaznacza, że „ludzie, którzy je przyjmują, przypisują najwyższe znaczenie twórczości, poznawaniu świata, rozwojowi nauki i sztuki. Dawniej była to hierarchia dość elitarna; sztuką i nauką jedynie «wybrańcy bogów». Nasza epoka stworzyła znaczne szanse rozwojowi twórczości, innowacji i wynalazczości typu P i typu H. Chociaż nie zawsze umiemy je wykorzystać. Można jednak przewidywać, że w przyszłości postawa twórcza i innowacyjny styl życia będą dominować i człowiek odkryje sens swojego istnienia w twórczości, w konstruowaniu nowych form. Wartości apollińskie zwiększają szanse przetrwania kultury i cywilizacji»<sup>93</sup>. Osoba, która się za nimi opowiada, odznaczając się cechami typowymi dla postawy apollińskiej, przestrzega prawa i norm niepisanych. Dostosowuje się do powszechnie akceptowanych zasad, ponieważ jest przeświadczona, że tak należy postąpić. Ponadto wyraża przekonanie, że wszechświat opiera się na ładzie i harmonii.

Ostatnia hierarchia wartości przywołana przez Józefa Kozińskiego, a mająca swe korzenie antyczne, nosi nazwę wartości sokratycznych. „Zgodnie z nimi najwyższym dobrem człowieka staje się poznawanie i rozumienie samego siebie oraz doskonalenie własnej osobowości. Ciągły rozwój, samokształcenie i samodoskonalenie dają mu największą satysfakcję. Życie ma dla niego sens o tyle, o ile pozwala tworzyć osobowość wszechstronnie rozwiniętą. Nie istnieje przepaść między hierarchią apollińską i sokratyczną. Dla pierwszej z nich najważniejsze staje się pytanie, «jak poznawać i zmieniać świat zewnętrzny», dla drugiej – «jak poznawać i projektować samego siebie». Są to pytania z tego samego obszaru»<sup>94</sup>.

Wyżej scharakteryzowane hierarchie wartości często występują w literaturze psychologicznej i filozoficznej, opisując głównie ludzkie zachowanie. Sam J. Ko-

<sup>91</sup> Tamże, s. 204.

<sup>92</sup> Tamże.

<sup>93</sup> Tamże.

<sup>94</sup> Tamże, s. 204, 205.

zielecki wskazuje, że rzadko występują one w czystej postaci, często spotykamy ich różne konfiguracje u poszczególnych osób<sup>95</sup>.

Mirosław J. Szymański, podkreśla, że „ogniwa spajające system wartości mogą być różne. Czasem wynikają one z miejsca zajmowanego w strukturze społecznej, w innych przypadkach – z ukształtowanej tożsamości narodowej, orientacji politycznej lub ideowej, wyznawanej religii, płci, przynależności do określonej grupy pokoleniowej”<sup>96</sup>.

Krystyna Ostrowska, uwzględniając zadania, jakie jednostka ma do spełnienia w odniesieniu do samej siebie, otaczających ją innych osób i szeroko pojętego otoczenia pozaludzkiego, wyróżnia trzy modele hierarchii wartości, podkreślając jednocześnie, że nie są to modele jedyne. Tymi modelami są:

- model pomagający w osiągnięciu pełni człowieczeństwa,
- model pozwalający zrealizować cel współdziałania z innymi,
- model pozwalający zrealizować cel włączenia się we wszechświat<sup>97</sup>.

W realizacji zadania w stosunku do siebie, co sprowadza się do coraz pełniejszego rozwoju w kierunku osiągnięcia pełnego człowieczeństwa, wyrażającego się w harmonijnym i hierarchicznym zaspokajaniu potrzeb biologicznych, psychicznych, społecznych i duchowych, istotną rolę odgrywają, według autorki, następujące postawy wobec wartości: „postawa akceptacji własnej egzystencji, akceptacja rozwoju, akceptacja potrzeby przekraczania siebie, współdziałanie z innymi, uznanie własnej niewystarczalności, życie jako zadanie, poszukiwanie stałości w zmienności, refleksyjność w stosunku do siebie, wytyczanie zadań i celów, otwartość na innych, otwartość na rzeczywistość pozaludzką, aktywność, troska o siebie i innych, ambicja, wytrwałość, pasja, samodyscyplina, samoakceptacja, odpowiedzialność, wolność, godność, doskonałość”<sup>98</sup>.

Zadaniem jednostki w odniesieniu do innych jest współdziałanie „z nimi w celu zrealizowania ich pełnego rozwoju oraz tworzenia nowych struktur międzyludzkich służących człowiekowi”<sup>99</sup>. Model postaw służących temu celowi przedstawia się następująco: „uznanie wspólnoty, uznanie indywidualności i różnorodności, uznanie życia innych, uznanie potrzeby terytorium, uznanie rozwoju innych, uznanie prawdy jako podstawy życia społeczeństwa, dobroć, wyrozumiałość, szacunek dla innych, zaufanie dla innych, altruizm, uznanie wolności

---

<sup>95</sup> Zob. tamże, s. 205.

<sup>96</sup> M.J. Szymański, *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, IBC, Warszawa 1998, s. 20.

<sup>97</sup> Zob. K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości*, Rubikon, Gdańsk 1994, s. 16.

<sup>98</sup> Tamże, s. 16.

<sup>99</sup> Tamże.

innych, solidarność z innymi, lojalność wobec innych, akceptacja innych, przyjaźń, koleżeństwo, partnerstwo, wolność, odpowiedzialność, miłość<sup>100</sup>.

Krystyna Ostrowska, biorąc pod uwagę szeroko pojęty „kosmos”, upatruje zadania jednostki we włączeniu się jej w utrzymanie i pomnażanie jego walorów<sup>101</sup>. Założenie to pozwala zrealizować model systemu postaw, który przedstawia się następująco: „opanowanie tendencji eksploatacyjnych, uznanie praw otoczenia do trwania i rozwoju, uznanie, że ma się jakieś zadania wobec otoczenia, uznanie różnorodności w otaczającym świecie, uznanie, że otaczająca rzeczywistość służy zaspokajaniu potrzeb wszystkich wyróżnianych dziedzin, poznanie praw otoczenia, utrzymanie kontaktu z otoczeniem, uznanie własnej małości, uznanie potrzeby włączenia się w «kosmos», przekształcanie otoczenia, współdziałanie z otoczeniem, tworzenie nowych jakości, odpowiedzialność, uznanie potrzeby podporządkowania się, więź z otaczającym światem”<sup>102</sup>. Z powyższego katalogu postaw i wartości można zbudować podstawę aksjologiczną wychowania w różnych środowiskach: rodzinie, szkole, klasie szkolnej, organizacji młodzieżowej.

W aspekcie integralnego rozwoju i wychowania na uwagę zasługuje struktura wartości zbudowana według kryterium warstw rozwojowych człowieka. Ukazuje ona jednocześnie pożądaną hierarchię wartości „prowadzącą” do pełni człowieczeństwa.

Biorąc pod uwagę integralny rozwój osoby, ważną strukturą wartości są przymioty osoby ludzkiej. Wśród nich wyróżnia się: godność, rozumność – mądrość, wolność, odpowiedzialność, zdolność do miłości i twórczości, transcendencję. One to bowiem stanowią rodzaj wychowania człowieka, warunkują budowanie i urzeczywistnianie struktur hierarchicznych na miarę osoby – jej wielkiej godności i nadrzędnego celu, którym jest osiągnięcie pełni człowieczeństwa.

Każdy człowiek oraz instytucja wychowawcza funkcjonuje w określonym środowisku społeczno-kulturowym, mającym podstawę aksjologiczną. Odnosząc się do środowiska wiejskiego, można wyróżnić strukturę wartości wiejskich warunkujących jego tożsamość. Tworzą ją: godność rolnika, praca na roli, gospodarstwo domowe, gospodarstwo rolne, ziemia, kultura ludowa, przyroda. Urzeczywistnianie tych wartości stanowi szansę na integralny rozwój dziecka wiejskiego i szkoły w środowisku wiejskim, która będzie zorientowana ku postkonwencjonalnemu poziomowi<sup>103</sup>.

<sup>100</sup> Tamże, s. 17.

<sup>101</sup> Zob. tamże, s. 16.

<sup>102</sup> Tamże, s. 17.

<sup>103</sup> Zob. K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom wiejskim jako szansa integralnego rozwoju wychowanka*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 100–103.

Tabela 2. Struktura wartości według kryterium warstw rozwojowych człowieka

Lp.	Rodzaj warstwy	Rodzaj wartości
1.	Warstwa światopoglądowa	Szczęście człowieka; wartości religijne: wiara w Boga, religia, nadzieja, miłość, modlitwa, świętość
2.	Warstwa kulturowa (kulturotwórcza)	Wartości zawarte w sztuce, zakorzenione w tradycjach narodowych, pamięci historycznej, kulturze ludowej
3.	Warstwa socjologiczna	Wartości moralne: prawość, wierność, poczucie odpowiedzialności, poszanowanie prawdy, dobroć  Wartości społeczne: godność, Ojczyzna, naród, Kościół, patriotyzm, niepodległość, praworządność, tradycja, wolność, pokój, tolerancja, sprawiedliwość, równość społeczna, demokracja, solidarność  Wartości życia codziennego: rodzina, sumienność, uczciwość, honor, dom, wspólnota, odpowiedzialność, posłuszeństwo, opanowanie, cierpliwość, odwaga, koleżeństwo, czystość, samodzielność, umiejętność bycia sobą, lojalność, wytrwałość, prawdomówność, praca, pracowitość, łagodność, ufność, uprzejmość, punktualność, systematyczność, dyskrecja, szczerowość, stałość przekonań, szacunek, poszanowanie życia, pokora, przebaczenie, wyrzeczenie, jałmużna, dobre obyczaje
4.	Warstwa psychiczna	Wiedza, nauka, mądrość, odkrywczność, twórczość
5.	Warstwa biologiczna	Wartości hedonistyczne: wolność, seks, zabawa  Wartości witalne: zdrowie, pokarm, powietrze, ruch, wypocznik, wartości geograficzno-przyrodnicze  Wartości materialne: wszystkie dobra materialne ułatwiające życie, zapewniające egzystencję, pieniądze, mieszkanie, środki lokomocji, sprzęt techniczny

Źródło: K. Chałas, *Integracja podmiotów edukacji w perspektywie aksjologicznej jako priorytetowe zadanie szkoły*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2019, nr 1, s. 27.

Reasumując dotychczasowe rozważania, należy zauważyć, że system wartości charakteryzuje jego budowa, związki i zależności między jego komponentami. Jedne wartości zajmują miejsca naczelne i centralne, mają wysoką rangę, przez co określa się je wartościami autotelicznymi; inne zaś są im podporządkowane, spełniają rolę elementów pomocniczych i występują jako wartości instrumentalne<sup>104</sup>.

<sup>104</sup> Zob. M.J. Szymański, *Młodzież wobec wartości...*, s. 21.

Według K. Denka do wymiaru porządku wartości „służą wysokość i moc”<sup>105</sup>. Autor zwraca uwagę, że to pierwsze kryterium „wyraża się w pozytywnej odpowiedzi emocjonalnej na ich urzeczywistnienie (aprobacie, uznaniu, szacunku, podziwie, zachwycie)”<sup>106</sup>. Z kolei moc wartości „ujawnia negatywną, uczciwą reakcję na wykroczenie przeciw wartościom”<sup>107</sup>. Ponadto ujawnia się w „trwaniu” przy wartościach (mimo czasem różnorodnych przeciwności) poprzez dawanie o nich świadectwa swoim życiem. „Mocnymi są te wartości – podkreśla K. Denek – które mają podstawowe znaczenie dla życia, zdrowia i bezpieczeństwa człowieka. Zalicza się też do nich wartości moralne. Wartości wysokie to osobiste cnoty zdobiące człowieka”<sup>108</sup>.

Wertykalny system wartości wyznaczany jest przez pięć modalności: wartości hedonistyczne, użytkowe, witalne, duchowe, religijne. „Mylne umieszczenie któreś z tych wartości, za wysoko lub zbyt nisko wśród innych, wprowadza aberrację w systemie. Pominięcie każdej modalności stanowi wykroczenie aksjologiczne”<sup>109</sup>.

Należy przy tym podkreślić, że hierarchia wartości może ulegać zmianom. Stąd badanie systemu wartości młodzieży staje się ważnym zadaniem ze względów pedagogicznych, szczególnie wychowawczych. Jak podkreśla M.J. Szymański, „system wartości wyznacza kierunki dążeń życiowych jednostek i grup społecznych, w tym także kierunki podejmowanych i realizowanych dróg edukacyjnych [...]. Szczególnie duże znaczenie zdają się mieć badania wartości odczuwanych i uznawanych w kręgach młodzieży. Ukazują one jak w zwierciadle spełnianie się lub – odwrotnie – załamywanie się podstawowych założeń polityki społecznej, polityki oświatowej oraz szeroko pojętego wychowania, gdyż wiedza (lub niedostatek wiedzy), mądrość życiowa (lub jej brak), moralność młodego pokolenia (albo postępowanie niemoralne) są najbardziej wyrazistymi składnikami trafności lub nietrafności, prawidłowości lub nieprawidłowości, skuteczności lub nieskuteczności oddziaływań szkoły, rodziny, całego społeczeństwa”<sup>110</sup>.

Powyższe argumenty zdecydowanie przemawiają za kształtowaniem właściwej hierarchii wartości, której urzeczywistnianie prowadzi do pełni człowieczeństwa. Powinna ona sprowadzać się do obiektywno-trwałej skali wartości, na szczycie której będą usytuowane wartości personalno-duchowe. Należy przy tym podkreślić za S. Kowalczykiem, że „Opozycją personalistycznej hierarchii wartości

<sup>105</sup> K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Akapit, Toruń 1998, s. 40.

<sup>106</sup> Tamże.

<sup>107</sup> Tamże.

<sup>108</sup> Tamże.

<sup>109</sup> Tamże.

<sup>110</sup> M.J. Szymański, *Młodzież wobec wartości...*, s. 21.



jest wszelki relatywizm aksjologiczny: epistemologiczny, etyczny czy religijny. Opcja relatywizmu jest zagrożeniem dla godności człowieka jako osoby, gdyż np. w imię doraźnej korzyści proponuje rezygnację z obiektywnej prawdy czy trwałych zasad etycznych<sup>111</sup>.

Budowanie i urzeczywistnianie struktur hierarchicznych, warunkujących integralny rozwój, to odpowiedzialne i trudne zadanie, które stoi przed każdym człowiekiem. Wspomaganie młodych ludzi w jego realizacji stanowi priorytetowy cel pracy pedagogicznej.

#### 4. Funkcje wartości w życiu człowieka, grup i wspólnot społecznych<sup>112</sup>

Wartości posiadają egzystencjalny charakter, a to oznacza, że mają istotne znaczenie w życiu człowieka. Decydują o kształcie i jakości naszej egzystencji, o stylu życia stanowiącym wskaźnik jakości człowieczeństwa. „Wartości – pisze K. Popielski – wiążą ludzką egzystencję z życiem, aktywizują przebieg relacji międzyludzkich i są przedmiotem odniesienia dla jednostki. Przyciągają i otwierają na rzeczywistość, zobowiązują ją i ukierunkowują. W tym znaczeniu można o nich orzekać w terminach rzeczywistości, które umożliwiają jednostce proces autotransformacji, transformacji, ukierunkowywania i podejmowania decyzji<sup>113</sup>”.

Egzystencjalny aspekt wartości jest niepodważalny zarówno przez stanowisko relatywistyczne, jak również subiektywistyczne. Jak podkreśla W. Cichoń, „argumenty relatywizmu i subiektywizmu posiadają tę słabą stronę praktyczną, że nie są w stanie skutecznie wykorzystać głęboko zakotwiczonego w powszechnej świadomości przeświadczenia, które w codziennym życiu nakazuje nam liczyć się z wartościami jak z czymś realnym, rzeczywiście występującym w otaczającym nas świecie<sup>114</sup>”.

Wartościom przypisuje się wielostronne znaczenie w egzystencji człowieka. Upatruje się w nich czynnika integralnego rozwoju człowieka, kreowania toż-

---

<sup>111</sup> S. Kowalczyk, *Człowiek w poszukiwaniu wartości...*, s. 162.

<sup>112</sup> Wykorzystano fragmenty książki K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I. *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja...* (rozszerzając ich zakres).

<sup>113</sup> K. Popielski, *Wartości i ich znaczenie w życiu ludzi*, w: *Człowiek – wartości – sens*, red. K. Popielski, RW KUL, Lublin 1996, s. 62.

<sup>114</sup> W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie...*, s. 32.



samości w indywidualnym i społecznym aspekcie, budowania projektu życia, integracji społecznej, rozwiązywania konfliktów. Na szczególną uwagę w tym względzie zasługuje pozytywny stosunek do wartości.

Wartości ceniene przez człowieka, wybierane i urzeczywistniane stanowią istotny czynnik motywacyjny. Piotr Oleś zwraca uwagę, że „Warunkują one stosunek do otaczającego świata, wpływają na ocenę przeszłości oraz na wybór celów i kierunków działania w przyszłości”<sup>115</sup>. Dodatkowo zauważa, że wartości tkwiące w obiektywnej rzeczywistości mają moc wołania ku sobie: „Są rzeczywistością orientującą człowieka «ku» komuś lub czemuś”<sup>116</sup>. Człowiek odpowiadając na to „wołanie” poznaje, odkrywa i przeżywa rzeczywistość. W ten sposób wartości stają się czynnikiem pobudzającym aktywność poznawczą i działaniową, a więc wpływającym na rozwój zainteresowań.

Wartości odgrywają istotną rolę w kreowaniu tożsamości człowieka rozumianej jako kompetencja do działania, do rozwiązywania problemów. Pozwalają jednostce na doświadczanie sensu i znaczenia własnej podmiotowo-osobowej egzystencji<sup>117</sup>. Wartości urzeczywistniane i wartościowanie jakości tego urzeczywistniania ułatwiają odpowiedź na pytania o to, kim jestem i jakie miejsce zajmuję w środowisku społecznym.

Kompetencje człowieka rozwijają się w działaniu, a wartości motywują do jego podjęcia. Dodatkowo inspirują i pobudzają aktywność ludzką, stanowiąc jej czynnik, a także warunkują podmiotowość i autonomię jednostki. Znajdując się w świecie wartości, człowiek prezentuje wobec nich określoną postawę pozytywną lub negatywną. Akceptuje je, wybiera, preferuje, urzeczywistnia w swoim życiu i zachęca innych do podobnych postaw. Istnieje też możliwość, że będzie negował określone wartości, odrzucał, skłaniając tym samym innych do analogicznego zachowania. Podmiotowe usytuowanie człowieka w świecie wartości i pozytywne odnoszenie się do nich stanowi płaszczyznę rozwiązywania problemów oraz uzdalnia do tego zadania, rozwijając przy tym siły twórcze, doskonaląc umiejętności jednostki w tym aspekcie i kształtując w niej postawę odpowiedzialności.

Proces urzeczywistniania wartości pozwala człowiekowi zarówno „na doświadczenie sensu i znaczenia własnej podmiotowo-osobowej egzystencji”<sup>118</sup>, jak i kreowania jej ku wyższym jakościom poprzez wartościowanie siebie w odnie-

<sup>115</sup> P. Oleś, *System klaryfikacji wartości: założenia, zastosowanie, przegląd niektórych technik*, „Roczniki Filozoficzne” 1983, t. 31, z. 4, s. 87.

<sup>116</sup> Tamże.

<sup>117</sup> Zob. tamże, s. 65.

<sup>118</sup> Tamże, s. 65.

sieniu do tego, kim mogę i chcę być, ku jakim wartościom dążę i pragnę dążyć. Za K. Popielskim należy podkreślić, że „Człowiek jest aktywny nie tylko jako podmiot wartościujący, ale formułuje również kryteria owego wartościowania. Oznacza to, że spełnia nie tylko jakieś funkcje czy czynności aksjologiczne, ale szuka dla tych aktywności racji intelektualnych, uzasadnień emocjonalnych i przydatności emocjonalnych”<sup>119</sup>. Dążenie do perspektywy aksjologicznej jest czynnikiem mobilizującym i wyzwalamym siły twórcze. W ten sposób buduje się projekt życia, którego podstawą są właśnie wartości.

Uwzględniając struktury wartości według określonych kryteriów, można mówić o szczegółowych funkcjach wartości w życiu człowieka, grup i wspólnot społecznych. Biorąc zaś pod uwagę warstwy rozwojowe człowieka według S. Kunowskiego: biologiczną, psychiczną, społeczną, kulturową i światopoglądową<sup>120</sup>, wyróżnia się szczegółowe funkcje przypisane poszczególnym grupom wartości.

Z warstwą biologiczną związane są wartości odnoszące się do życia i zdrowia – zwane wartościami witalnymi. Jak zauważa A.M. de Tchorzewski: „To one wypełniają przestrzeń międzypodmiotową uczestników procesu wychowawczego, stanowią źródło osiągania rozwoju i sprawności fizycznych dorastającego pokolenia oraz uwrażliwiają na konieczność dbania o zdrowie i zachowanie oraz osiąganie kondycji. Wykorzystane w procesach pedagogicznych uświadamiają nam istnienie antywartości zdrowia i życia, które przejawiają się w chorobach często spowodowanych uzależnieniami od alkoholu, nikotyny, narkotyków i różnego rodzaju szkodliwych używek, a także w przesadnym forsowaniu organizmu w celu osiągania ponadprzeciętnej sprawności fizycznej czy wyglądu zewnętrznego”<sup>121</sup>.

Z warstwą tą związane są również wartości hedonistyczne, które warunkują rozwój emocjonalny, gwarantują przeżywanie pozytywnych emocji i uczuć, poczucie przyjemności, zadowolenia, radości, satysfakcji i spełnienia siebie.

Wartości materialne to kolejna grupa związana z warstwą biologiczną. Ich posiadanie i realizowanie warunkuje godne życie w aspekcie materialnym, poczucie bezpieczeństwa w tym wymiarze, a pośrednio zapewnia optymalne warunki egzystencji i rozwoju. Należy również podkreślić, że wartości materialne stwarzają szansę większego „bycia” dla drugiego człowieka, zwłaszcza wielorako zagrożonego.

<sup>119</sup> Tamże, s. 61.

<sup>120</sup> Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1996, s. 194.

<sup>121</sup> A.M. de Tchorzewski, *Rudymenarne właściwości aksjologii pedagogicznej*, w: *Teoria i praktyka wartości w pedagogice*, red. W. Furmanek, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2011, s. 55-56.

Z warstwą psychiczną związane są wartości poznawcze: wiedza, rozumność – mądrość, nauka, odkrywczność, twórczość. Wartości te stanowią istotny czynnik rozwoju poznawczego, są przedmiotem intelektualnych zainteresowań, emocjonalnych odniesień i podmiotowych dążeń jednostki. Uaktywniają wyobraźnię, skojarzenia, intuicję, mobilizują i wyzwalają siły motywacyjne<sup>122</sup> do poznania siebie, obiektywnej rzeczywistości, drugiego człowieka. Ich urzeczywistnianie rozwija zdolności poznawcze: pamięć, wyobraźnię, a także myślenie. Dodatkowo poszerza horyzonty myślowe, gwarantuje nabywanie orientacji w złożonych problemach o różnym zasięgu (mikro- i makroskali) oraz sposobach ich rozwiązywania, zapewnia nabywanie kompetencji w rozróżnianiu dobra od zła, motywuje do wyboru dobra, kształtuje postawę badawczą, motywuje do rozwiązywania problemów o charakterze naukowym i opracowywania podstaw metodologicznych, rozwija umiejętności badawcze i prezentowania wyników swych poszukiwań, formuje twórczą postawę wobec prostych i złożonych problemów i zadań, które spotykamy w życiu codziennym i w przyszłych wyzwaniach edukacyjnych, zawodowych czy rodzinnych.

Warstwa społeczna ma istotne znaczenie w procesie wychowania, zwłaszcza społecznego i obywatelskiego. To z nią związane są wartości społeczne oraz te dotyczące życia codziennego. Ich urzeczywistnianie pełni funkcję dynamizującą relacje interpersonalne oraz nadaje im personalny charakter. Zajmują one istotne miejsce w życiu społeczno-kulturowym, stanowiąc czynnik kształtujący relacje: człowiek–człowiek, człowiek–grupa społeczna, człowiek–środowisko społeczne, a także współtworząc życie wspólnotowe. Centralne miejsce zajmują w następujących sytuacjach:

- są źródłem dynamizmu społeczeństwa, stanowią istotny czynnik zmian,
- inspirują znaczące inicjatywy w społeczeństwie,
- interweniują w istotny sposób w strukturę systemu działania zarówno jednostki, jak i grupy,
- ukierunkowują i legitymizują zachowania,
- pełnią funkcję sankcji społecznej,
- stanowią podstawę sieci relacji między jednostkami lub grupami,
- pełnią funkcję integracji jednostki i grupy społecznej,
- dostarczają „pierwszej materii” ideologiom i jako takie nieustannie interweniują w historię dziejów grup i społeczeństw,
- stanowią czynnik podtrzymywania norm<sup>123</sup>.

<sup>122</sup> Zob. K. Popielski, *Wartości i ich znaczenie...*, s. 62-69.

<sup>123</sup> Zob. K. Ryczan, *Wychowanie ku wartościom*, w: *Na przełomie stuleci. Narod – Kościół – państwo w XIX i XX wieku*, red. P. Piotrowski, Klub Inteligencji Katolickiej w Lublinie, Lublin 1997, s. 555, 556.

Wartości pełnią funkcję motywacyjną i integracyjną w organizacji życia społecznego. Zaakceptowanie naczelnych wartości stanowi podstawowy warunek integracji społecznej, „która – zdaniem F.J. Lisa – za ich pomocą pozwala głębiej wnikać w istotne mechanizmy i tendencje kształtowania się ładu społecznego”<sup>124</sup>. Należy je zatem uznać za ogniwo integrujące wspólnoty i grupy społeczne. W aspekcie społecznym na szczególną uwagę zasługują wartości podstawowe: religia, Kościół, patriotyzm, naród, wolność, demokracja, sprawiedliwość społeczna, zabezpieczenie społeczne, równość społeczna, godność, prawo człowieka, solidarność, prawda. „Nadają one sens, identyfikację i kierunek działania społeczeństwu i państwu. Stanowią fundament porozumienia narodowego i pozytywnej kooperacji dla dobra wspólnego [...]. Brak szerszego uświadomienia i zaakceptowania wartości podstawowych staje się źródłem konfliktów pomiędzy różnymi grupami interesów, które mogą nie dostrzegać ani fundamentu, ani celu wzajemnej pozytywnej kooperacji dla społeczeństwa i państwa”<sup>125</sup>.

Z warstwą kulturową związane są wartości odnoszące się do szeroko rozumianej kultury. Ich urzeczywistnianie warunkuje rozwój kultury materialnej oraz (przede wszystkim) kultury duchowej człowieka. Stanowią one gwarancję budowania kultury narodu, tradycji narodowej, pamięci historycznej i kultury ludowej. Są również podstawowym czynnikiem duchowego rozwoju człowieka i jego twórczości artystycznej.

Wartości kulturowe to ogniwo integracji kulturowej mniejszych i większych społeczności. Poprzez tę integrację zapewniają podstawę potrzebną do budowania ich tożsamości. Urzeczywistnianie wartości kulturowych prowadzi do duchowego rozwoju człowieka, w którym szczególną rolę pełnią wartości tkwiące w dziełach sztuki oraz wartości chrześcijańskie. Piękno wytworów artystycznych pobudza wyobraźnię, wyzwala zachwyt, radość oraz uczucia.

Wartości związane z warstwą światopoglądową warunkują transcendencję człowieka i jego rozwój duchowy. W tym ostatnim aspekcie na szczególną uwagę zasługują wartości chrześcijańskie. „Człowiek przyjmujący naukę Chrystusa powinien całkowicie poświęcić się i zaangażować na rzecz podstawowej wartości, jaką jest zbawienie. Tak widziana wartość podstawowa transcenduje, przekracza i przechodzi przez wszelkie wartości”<sup>126</sup>. Droga do zbawienia prowadzi przez naśladowanie Chrystusa, przez ciągły kontakt z Nim i dialog, przestrzeganie przykazań i wypełnianie zobowiązań płynących z sakramentów. Życie z Chrystusem

<sup>124</sup> F.J. Lis, *Wartości w kształtowaniu motywacji i organizacji życia społecznego*, Politechnika Lubelska, Lublin 1996, s. 181.

<sup>125</sup> *Słownik katolickiej nauki społecznej...*, s. 189.

<sup>126</sup> M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 395.

i dla Chrystusa otwiera na siebie, wspomaga w wartościowaniu własnej osoby, doskonaleniu; otwiera na drugiego człowieka i zobowiązuje do przychodzenia mu w darze, a tym samym „wynosi” społecznie, ku ludziom, grupom i wspólnotom, w których człowiek żyje, funkcjonuje, pracuje; otwiera również na Boga, budując własną transcendencję.

Istotą problemu staje się odkrycie wartości człowieka. Odkrycie siebie jako wartości zobowiązuje do poszanowania własnej godności, a tym samym godności drugiego człowieka, obliuguje do integralnego rozwoju, formacji, twórczej realizacji swojego powołania, a nade wszystko – do budowania głębi człowieczeństwa.

W prawidłowym funkcjonowaniu człowieka w wymiarze jednostkowym i społecznym, w procesie integralnego rozwoju i stawaniu się kimś, istotną rolę odgrywają zhierarchizowane i zharmonizowane systemy wartości. Preferowanie zubożonego systemu wartości lub jednej z nich – tej, której wyróżnienie nie przysługuje – implikuje zagubienie egzystencjalne, zanik wrażliwości moralnej, a także zubożenie życia duchowego<sup>127</sup>.

Analizując szczegółowe funkcje i znaczenie grup wartości w życiu człowieka w wymiarze jednostkowym i społecznym zasadnym staje się odniesienie do wartości uniwersalnych: prawdy, dobra i piękna.

Z prawdą związane są wartości szczegółowe: uczciwość, szczerowość, prawość, przyzwoitość i wiarygodność. Ich urzeczywistnianie stanowi trajektorię budowania autorytetu moralnego. Stanowią przestrzeń międzypodmiotową grup i wspólnot społecznych, gwarantującą rozwój moralny podmiotów, co ma szczególne znaczenie w edukacji szkolnej. Urzeczywistnianie tych wartości stanowi gwarant integracji normatywnej podmiotów edukacji: nauczycieli, uczniów, rodziców, w której postawa prawości, szlachetności, sprawiedliwości, sumienności, rzetelności, prawdomówności staje się normą w zachowaniu i postępowaniu. Uznaje się je również za cele wychowania i edukacji. Bez urzeczywistniania tych wartości nauczanie i wychowanie prowadzi do nieprawdziwego obrazu rzeczywistości, jej zakłamywania, fałszowania, a także hipokryzji – nieszczerości, dwulicowości, obłudy<sup>128</sup>.

Dobro jako wartość ontyczno-moralna stanowi „mikroszkołę” odróżniania tego, co dobre, od tego, co moralnie złe. Jest trajektorią wprowadzającą człowieka w świat wartości i powinności moralnych, ukazuje możliwości ich urzeczywistniania. Biorąc pod uwagę moralny charakter dobra, który polega na „ukazywaniu w procesach wychowania, socjalizacji i edukacji zgodności świadomego i do-

<sup>127</sup> Zob. K. Popielski, *Wartości i ich znaczenie...*, s. 63.

<sup>128</sup> Zob. A.M. de Tchorzewski, *Rudymenarne właściwości aksjologii pedagogicznej...*, s. 56, 57.

browolnego działania ludzkiego z naturą ludzką<sup>129</sup>, należy uznać je za czynnik zobowiązujący do odpowiedzialności moralnej. Obliguje ona nas do zgłębiania fenomenu wartości moralnych, gotowości ich urzeczywistniania w konkretnych sytuacjach oraz inspirowania do takiego samego postępowania innych ludzi.

Wartość piękna stanowi zaporę dla bylejakości, brzydoty. Nadaje sens i dostojność działaniu człowieka. Jednocześnie jest źródłem wewnętrznej harmonii i spokoju, równowagi psychicznej, czynnikiem powrotu „do siebie”, czyli do swojego piękna osoby ludzkiej, co z kolei ubogaca pięknem inne osoby. Wartość piękna ma wielostronne znaczenie w procesie edukacji szkolnej i funkcjonowaniu jej podmiotów. Na ten fakt zwraca uwagę A.M. de Tchorzewski, który pisze: „Nie dysponując żadną przekonującą intersubiektywną definicją piękna, można o nim powiedzieć, że jest ono wartością, która odzwierciedla stan zaspokajania indywidualnych dążeń i odczuć w relacji z różnymi obiektami, które są źródłem wewnętrznej radości, satysfakcji, zadowolenia. Rodzic czy nauczyciel może doznawać poczucia piękna swoich wysiłków wychowawczych, kiedy w mozolnym trudzie osiąga wyznaczone cele i realizuje przyjęte zadania. Dziecko dostrzega piękno życia rodzinnego, kiedy odczuwa i współuczestniczy w harmonijnych relacjach interpersonalnych tej podstawowej wspólnoty, która coraz częściej boryka się z przeciwnościami losu. Uczeń ma szansę przeżywać piękno nie tylko z racji dobrze urządzonej i sprawnie funkcjonującej szkoły, jej struktury, ale przede wszystkim wtedy, kiedy dostrzega piękno w osobowościach swoich nauczycieli – wychowawców, którzy otaczają go życzliwością, szlachetnością, sprawiedliwością, mądrością, obiektywnością, prawdomównością, rzetelnością, przenikliwością, umiejętnością dobrej rady, czyli dzięki swym sprawnościom moralnym stają się dla niego autorytetami<sup>130</sup>. Wartość piękna jest dla podmiotów szkoły czynnikiem budowania integracji kulturowej, będąc zarazem jej źródłem i przestrzenią.

Na zakończenie należy podkreślić za K. Popielskim, że „wartości związane są z egzystencją człowieka i należą do realnego świata ludzkiej partycypacji. Jednak dla autentycznego ich zaistnienia w doświadczeniu i świadomości jednostki oraz ich rzeczywistego skutkowania człowiek musi się na nie otworzyć i je zaakceptować, osobiście je zreflektować i przeżyć, zinterioryzować je i uczynić orientującą zasadą życia. Wówczas stają się treścią ludzkiego doświadczenia podmiotowego i są egzystencjalnie znaczące<sup>131</sup>.

<sup>129</sup> Tamże, s. 57.

<sup>130</sup> Tamże, s. 58.

<sup>131</sup> K. Popielski, *Miejsce i znaczenie wartości w procesie bycia i stawania się człowieka*, w: *Człowiek – wartości – sens...*, s. 71.



## 5. Funkcja wartości w procesie wychowania<sup>132</sup>

Ustalenie związków i zależności między wartościami a celami wychowania stanowi istotny problem pedagogiczny. Biorąc pod uwagę funkcje wartości w życiu człowieka, trudno nie postrzegać ich znaczenia w procesie wychowania szkolnego, ponieważ to one pozwalają zrozumieć wychowanka, poznać jego dążenia, zachowania i działanie. Ułatwiają więc celowe inicjatywy wychowawcze.

Nie można podejmować działań wychowawczych bez określenia celów wychowania. Ich funkcja, a także rola wartości zasługują na uwagę w integralnym rozwoju ucznia. Ukazanie związku wartości z celami wymaga w pierwszej kolejności naświetlenia zagadnienia dotyczącego celów wychowania. W literaturze pojęcie „cele wychowania” jest różnie definiowane, odmiennie też wymienia się ich kategorie. Zasadność formułowania wspomnianych celów wychowania nie budzi zastrzeżeń, ponieważ każde sensowne, racjonalne działanie musi być jednocześnie celowe.

Najogólniejszą definicję celu wychowania podaje H. Muszyński, twierdząc, że są to „te stany rzeczy, których osiągnięcie poprzez zabiegi wychowawcze jest postulowane”<sup>133</sup>. Z kolei A. Gurycka cel wychowania odnosi do osobowości, do jej projektu. „Mówiąc o celu wychowania – pisze autorka – mamy na myśli osobowość wychowanka, która powinna zostać ukształtowana, więc osobowość człowieka, którego rozwojem kierujemy, zatem idzie nam o projekt jego osobowości”<sup>134</sup>.

W ogólnym ujęciu cel wychowania zawiera zamierzony rezultat (stan końcowy) posiadający wysoką wartość według tego, kto cel ustanawia, ku któremu skierowane jest motywowane działanie”<sup>135</sup>.

Podobnie definiuje cele wychowania K. Konarzewski. Jego zdaniem „cele wychowania to inaczej zamierzenia, które stawia przed sobą wychowawca. Te zamierzenia ukierunkowują działanie i dostarczają miary jego skutków, dzięki czemu następne jego zamierzenia mogą być realistycznie modyfikowane”<sup>136</sup>. Au-

<sup>132</sup> Podrozdział dotyczący związku wartości z celami wychowania zawiera fragmenty książki autorstwa K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I. *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja...*, s. 33–39.

<sup>133</sup> H. Muszyński, *Ideal i cele wychowania*, WSiP, Warszawa 1974, s. 23.

<sup>134</sup> A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, PWN, Warszawa 1979, s. 154, 155.

<sup>135</sup> Zob. tamże, s. 144, 145.

<sup>136</sup> K. Konarzewski, *O wychowaniu w szkole*, w: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, PWN, Warszawa 1992, s. 321.

tor zwraca uwagę, że dopuszcza się formułowanie celów w kategoriach psychologicznych lub socjologicznych<sup>137</sup>.

W tym pierwszym aspekcie „celami czyni się pewne dyspozycje psychiczne wychowanka, np. prawdomówność, patriotyzm czy życzliwość wobec innych, które wchodzi w skład pożądanego stanu finalnego, lub pewne stany psychiczne wychowanka w rodzaju rozładowania napięcia, zmniejszenia lęku, usunięcia wewnętrznego konfliktu”<sup>138</sup>. Z kolei w kategoriach socjologicznych celem staje się tworzenie obyczajowości klasy szkolnej przez podtrzymywanie obyczajów pracy, towarzyskich, samorządowych<sup>139</sup>.

Cele wychowania są też różnie definiowane, co zależy od ich zakresu. Tym sposobem wyróżnia się takie kategorie celów jak: kierunkowe, operacyjne i normatywne, a także wąskie i ogólne.

Nieco inną klasyfikację proponuje W. Brezinka, który wskazuje na wąskie oraz normatywne ujęcie celów wychowawczych. Według pedagoga cele wychowania w wąskim znaczeniu to wyobrażenia (fantazje, życzenia) o osobie, ewentualnie o cechach osobowości, które chce się osiągnąć względem osoby wychowywanej. Wyobrażenia mogą występować jako tzw. duchowe przeżycie, fenomen psychiczny bądź też zobiektywizowane psychicznie przeżycie, tj. fenomen kulturalny.

Wąskie znaczenie celów wychowania jest najczęściej używane, kiedy szukamy odpowiedzi na pytania: Co chcę osiągnąć przez wychowanie? Jakie psychiczne dyspozycje chcę w drugim człowieku stworzyć, wzmocnić, wykształcić? Przedstawia ono zamiar bez względu na to, czy jest to prawna czy moralna powinność<sup>140</sup>.

Cele normatywne wyrażają powinność wychowania do normy. Normatywne znaczenie celów wychowania używane jest, gdy szukamy odpowiedzi na pytanie: Co ma być skutecznione przez wychowanie? Oczekuje się, że wychowawca będzie tak działał, aby jego podopieczny spełnił jak najpełniej pewien założony ideał psychicznej dyspozycji<sup>141</sup>.

Wolfgang Brezinka podkreśla, że normatywne pojęcie celów wychowania jest skomplikowane. Wyróżnia się bowiem dwa rodzaje norm. Jedna stanowi ideał przeznaczony dla wychowanka, przez co wymaga od niego pewnego stanu rzeczy. Druga obowiązuje wychowawcę i zawiera normy zadaniowe, które ten musi spełnić, aby osiągnąć zamierzony cel<sup>142</sup>.

<sup>137</sup> Tamże, s. 321.

<sup>138</sup> Tamże, s. 310.

<sup>139</sup> Zob. tamże, s. 311 i nast.

<sup>140</sup> Zob. W. Brezinka, *Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg*, Reinhardt, München 1995, s. 163.

<sup>141</sup> Zob. tamże.

<sup>142</sup> Zob. tamże, s. 164.



Syntetyczne ujęcie celów w ogólnym i wąskim rozumieniu przedstawia B. Śliwerski. Na ujęcie ogólne składają się idealne wyobrażenia skutku oddziaływań wychowawczych oraz świadome, zaplanowane i racjonalne działania. „Cele wychowania w ogólnym rozumieniu są to idealne wyobrażenia skutku oddziaływań pedagogicznych, przyszły, postulowany stan wychowywanej osoby lub jakaś jego część, do którego dąży wychowawca poprzez świadome, zaplanowane i racjonalne działanie”<sup>143</sup>.

W rozumieniu wąskim cel wychowania to według przywołanego autora:

- „postulowane zmiany w osobowości wychowanka, wyrażone w kategoriach nawyków, postaw czy cech osobowości, które ukierunkowują działania wychowawcy;
- stan wewnętrzny lub zewnętrzny, jaki podmiot wychowujący musi osiągnąć, by zaspokoić określone potrzeby i interesy (swoje, wychowanka, grup lub zbiorowości społecznych, instytucji itp.);
- przyczyna i motyw działania wychowawcy, które sprzyjają konkretyzacji potrzeb i wartości wychowanków w postaci decyzji o treściach i kierunkach ich rozwoju;
- sąd normatywny, wyrażający specyficzną powinność, która odnosi się wyłącznie do podmiotów rozumnych i zobowiązuje do działania zgodnego z postulowanym stanem”<sup>144</sup>.

Cele wychowania ukierunkowują działalność wychowawczą, na którą składają się zarówno aktywności wychowawców oraz wychowanków, jak i działalność instytucji wychowawczych. Są one również nośnikami różnorodnych treści. Informują o pożądanym aktualnie i w przyszłości zachowaniach wychowanka, o wymaganych zachowaniach i postawach wychowawcy w procesie wychowania, a także o rezultatach wychowawczych.

Wyróżnia się też inne kategorie celów wychowawczych. Przykładowo H. Muszyński wymienia cztery grupy:

- cele naczelné – ideał wychowania,
- cele właściwe – wyprowadzone z naczelných jako ich szczegółowa egzemplifikacja,
- cele instrumentalne – ich realizacja warunkuje osiągnięcie celów,
- cele kontrybutywne – składowa część innych celów<sup>145</sup>.

<sup>143</sup> B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa 2001, s. 85.

<sup>144</sup> Tamże, s. 85.

<sup>145</sup> Zob. H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, PWN, Warszawa 1971.

Wśród celów wyróżnia się także cele osobiste, pozaosobiste, bliskie i dalekie<sup>146</sup>. Istotną rolę w wychowaniu pełni stawianie przed wychowankami celów osobistych i wspomaganie podopiecznych w osiąganiu tychże zamierzeń rozumianych jako „projektowane stany dotyczące własnej osoby. Ich źródłem są zdolności jednostki, jej osobiste wartości, stany osobowości, pragnienia i marzenia dotyczące własnej osoby”<sup>147</sup>.

Jednostka świadoma swoich preferencji i dysponująca dobrze funkcjonującym systemem wartości jest w stanie konstruować cele, których osiągnięcie daje poczucie zadowolenia, satysfakcji oraz spełnienia. Wspomaganie wychowanków w realizacji tych osobistych pragnień stanowi drogę prowadzącą do samorealizacji.

W aspekcie swoiście zróżnicowanych mechanizmów psychologicznych, które wychowawca powinien uwzględnić, organizując proces wychowawczy, A. Gurycka wyróżnia cztery grupy celów:

- „kreatywne – wywołać..., ukształtować...;
- optymalizujące – zwiększyć, wzmoc..., poszerzyć;
- minimalizujące – osłabić..., ograniczyć;
- korekcyjne – przekształcić..., zmienić”<sup>148</sup>.

W praktyce wychowania szkolnego mamy do czynienia z celami instytucjonalnymi, tzw. formalnymi, świadomie umieszczonymi w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego*, oraz z celami nieformalnymi, subiektywnymi, ustalonymi przez daną szkołę we własnym programie wychowawczo-profilaktycznym, a także przez wychowawców klasowych w programach wychowawczych klas. Na uwagę zasługuje również realizacja celu ostatecznego w nauczaniu katechezy szkolnej.

Ta triada celów – instytucjonalne, subiektywne, cel ostateczny – stwarza szansę poszerzania spektrum świadomie wybieranych wartości. Z kolei odpowiedzialne ich realizowanie buduje drogę prowadzącą do urzeczywistnienia pełni człowieczeństwa, w której *sacrum* znajdzie swe znaczące miejsce. Tym sposobem stworzona zostaje wychowankowi szansa osiągnięcia „dojrzałości ludzkiej” i „chrześcijańskiej”.

Punktem wyjścia dla tworzenia celów wychowania jest pedagogiczne spojrzenie na osobę<sup>149</sup>. Jak podkreśla M. Nowak: „Podstawową wartością dla wychowania pozostaje zawsze dążenie, aby wyposażyc człowieka w «huma-

<sup>146</sup> Zob. J. Górniewicz, K. Rubacha, *Droga do samorealizacji, czyli o poszukiwaniu tożsamości*, C&A, Toruń 1993, s. 103.

<sup>147</sup> Tamże.

<sup>148</sup> A. Gurycka, *Struktura i dynamika...*, s. 164.

<sup>149</sup> Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 376.

nitą», co zachodzi przez czynienie coraz bardziej osobowymi relacji międzyludzkich<sup>150</sup>.

Osoba ludzka ze swą godnością, rozumnością, wolnością staje się przyczyną, źródłem i zarazem celem działalności wychowawczej, punktem centralnym integrującym szczegółowe cele wychowawcze. W ich ustaleniu – pisze M. Nowak – „wskazane byłoby szczególne respektowanie tych wartości, które widzimy jako odpowiadające na potrzeby autentycznie ludzkie, jak też te, które w pewien sposób stanowią istotę naszej kultury i cywilizacji, będąc zarazem gwarancją zdrowego rozwoju osoby ludzkiej<sup>151</sup>. Zalicza się do nich: „pracę i to, co się z nią łączy (zawód, powołanie, solidarność), miłość, rodzinę, zdyscyplinowanie wewnętrzne, religię, patriotyzm<sup>152</sup>.

Odwołując się do powyższego kontekstu, należy przyznać rację K. Denkowi, który twierdzi, że wartości mają byt pierwotny, a to oznacza, że stanowią źródło celów<sup>153</sup>. Nie można się z tym stanowiskiem nie zgodzić. Trudno sobie bowiem wyobrazić wychowanie w pustce aksjologicznej. Co stanowiłyby wówczas treść celów? Autor podkreśla, że „między wartościami i celami edukacji szkolnej nie ma antynomii. Jeśli przyjmie się model teleologiczny, którego najwyższe i najniższe piętro zajmuje jako zasada i cel rzeczy transcendentalna triada wartości, uznać trzeba, że wszystkie teleologie szczegółowe, w tym również edukacyjne, do niej zmierzają i w jej świetle się weryfikują<sup>154</sup>.

Zarówno cele, jak i wartości są związane z działaniem wychowawczym, w którym ukazujemy wychowankowi cele naszych dążeń mogące w przyszłości stać się jego celami. Jeśli tak się stanie, to cele, do jakich wychowanek dąży, występują w jego świadomości jako idealne, myślowe obrazy określonych wartości, a dodatkowo determinują wybory i postępowanie podopiecznego<sup>155</sup>.

Również F.J. Lis zwraca uwagę na związek celów z wartościami. Podkreśla, że „Cele są pewną świadomościową egzemplifikacją wartości, w nich następuje zderzenie tego, co zewnętrzne, z tym, co wewnętrzne w procesie poznania, oceniania i działania, w nich też wyraża się wartościujący stosunek do tego, co ma nastąpić<sup>156</sup>. W ten sposób rodzą się wybory, u podstaw których „leżą wartości uznane przez jednostkę i grupę. Ostateczna decyzja preferencji zależy od celów,

<sup>150</sup> Tamże, s. 382.

<sup>151</sup> Tamże, s. 386.

<sup>152</sup> Tamże.

<sup>153</sup> Zob. K. Denek, *O nowy kształt edukacji...*, s. 42.

<sup>154</sup> Tamże.

<sup>155</sup> Zob. F.J. Lis, *Wartości w kształtowaniu motywacji i organizacji życia społecznego...*, s. 20.

<sup>156</sup> Tamże, s. 21.

które chce się osiągnąć, uważając je za szczególnie ważne i cenne. Wartości więc określają preferencję celów i dążeń ludzkich oraz są regulatorami postępowania<sup>157</sup>.

Cele wychowania są zawarte w wartościach. Powstaje zatem pytanie: Czy wszystkie wartości stają się automatycznie celami wychowania? Co należy uczynić, by poszerzyć spektrum wartości jako celów wychowawczych? Jak podkreśla M. Nowak w oparciu o pracę W. Klafki, nie wszystkie wartości stają się automatycznie celami wychowania. Są wartości przyjęte w wychowaniu i te, które w nim nie występują. Wśród wartości pojawiających się w wychowaniu można wyróżnić przyjęte nieświadomie i realizowane w sposób świadomy. Tylko te ostatnie stanowią cele wychowania, które z kolei odpowiadają na pytania: Dokąd? Dlaczego? W jakim celu?<sup>158</sup>.

Cele wychowania wywodzą się zatem ze świadomie ustalonych i wybranych dla wychowania „wartości” i „norm”<sup>159</sup>. Ważne, by były one przez wychowanków w sposób świadomy i wolny zrozumiane, zaakceptowane, wybrane, urzeczywistniane w wymiarze zarówno indywidualnym, jak i społecznym. Istotną sprawą jest więc rozeznanie wychowawców w wartościach, rozumienie ich znaczenia dla wychowania, świadectwo dawane wartościom we własnym życiu, a także umiejętność inspiracji wychowanków do ich urzeczywistniania.

Prześledźmy za A.M. de Tchorzewskim zakres wartości, które stanowiły cele wychowania w ujęciu historycznym. Przypomnijmy, że prawda stała się celem wspólnego poszukiwania dla Sokratesa (469–399) w dialogu prowadzonym z jego uczniami. Z kolei Platon (427–347) upatrywał w sztukach muzycznych i plastycznych źródła i czynnika uwrażliwiania dzieci oraz młodzieży na piękno. Dobro zaś stało w centrum myśli wychowawczej Arystotelesa (384–322)<sup>160</sup>. Dobro, prawda i piękno były zatem podstawą greckiej myśli pedagogicznej. Jak zauważa A.M. de Tchorzewski, te uniwersalne wartości „przez kolejne wieki, aż do czasów współczesnych, stanowią fundament i wyznaczają kierunek wszystkim nurtom i prądom pedagogicznym oraz różnorodnym, często odmiennym w swych założeniach doktrynom oraz systemom i praktykom edukacyjnym”<sup>161</sup>.

Tradycja antyczna wpisana jest we współczesne chrześcijaństwo, zapewniając w ten sposób ciągłość i integrację epoki helleńskiej z kulturą europejską. Rozbudowa struktur wartości i uszczegółowienie ich systemu następuje w okresie

<sup>157</sup> Tamże, s. 16.

<sup>158</sup> Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 398, 399.

<sup>159</sup> Zob. tamże, s. 399.

<sup>160</sup> Zob. A.M. de Tchorzewski, *Rudymenarne właściwości aksjologii pedagogicznej...*, s. 53.

<sup>161</sup> Tamże.

odrodzenia i epoce humanizmu. Są one na trwałe włączane do coraz bardziej rozwijającego się systemu wychowania i edukacji<sup>162</sup>.

Wychowanie umysłowe, moralne i społeczne młodego pokolenia stanowiło postulat A.F. Modrzewskiego. Z kolei J.A. Komeński (1592–1670) buduje dydaktykę na określonej podstawie aksjologicznej, łącząc przy tym nauczanie z wychowaniem. „Wychowanie zaś – jak zauważa A.M. de Tchorzewski – nierozzerwalnie wiąże się z określonymi wartościami naczelnymi, jak przede wszystkim proces nauczania, który nie jest wolny od wychowania. Wychowanie zaś nierozzerwalnie wiąże się z określonymi wartościami naczelnymi, jak przede wszystkim z wartościami umysłowymi, do których zalicza się wiedza, edukacja, mądrość i wartościami moralnymi wynikającymi w pierwszej kolejności z zasad religijnych, ale także powiązanych z odpowiedzialnym postępowaniem, wrażliwością sumienia, postawą posłuszeństwa i cierpliwości, szacunkiem dla starszych, przyzwyczajeniem do pracy i użytecznego wysiłku, wreszcie z wartościami estetycznymi”<sup>163</sup>. Przedmiotem szczególnej uwagi J.A. Komańskiego była wartość zdrowia, wrażliwość na piękno, wypoczynek i wewnętrzny spokój.

Na przełomie XVIII i XIX wieku wartości stanowią centrum uwagi w poglądach na wychowanie i kształcenie. Według J.H. Pestalozziego (1746–1827) czynnikami rozwoju człowieka są trzy siły: intelektualna, fizyczna i moralna, które daniem A.M. de Tchorzewskiego należy rozumieć jako swoistego rodzaju wartości występujące w procesie wychowania.

Jan F. Herbart w swym systemie pedagogicznym odwołuje się do wartości, które nazywa ideami. Są nimi: wewnętrzna wolność duchowa, doskonałość, życzliwość, prawa i słuszności<sup>164</sup>. Jak podkreśla A.M. de Tchorzewski, „To one stanowią źródło celów i zadań wychowania człowieka, które wskazują drogę wyrobienia silnego charakteru moralnego, odzwierciedlającego się zupełną zgodnością woli i postępowania z pojęciami moralnymi”<sup>165</sup>.

Podsumowując, należy podkreślić, że nie ma wychowania bez wartości. To one są jego celami, stanowiąc jednocześnie aksjologiczną podstawę, warunkującą rozwijanie inteligencji moralnej i osobowości moralnej, poczucia piękna i stylu życia. Implikuje to konieczność stwarzania takich sytuacji, które dadzą szansę poznania wartości i obcowania z nimi, dokonania ich wyboru i życie według wymagań aksjologicznych. Chodzi głównie o okoliczności sprzyjające działa-

<sup>162</sup> Zob. tamże.

<sup>163</sup> Tamże, s. 54.

<sup>164</sup> Zob. tamże, s. 55.

<sup>165</sup> Tamże.

niom podejmowanym przez młodzież, na skutek których wartości pojawiają się w realnym kształcie w życiu tej grupy społecznej.

Dobór wartości jako celów wychowania musi się odbywać według kryterium integralności wychowania. Tylko wówczas istnieje szansa na realizację nadrzędnego celu szkoły, jakim jest integralny rozwój ucznia. To on bowiem warunkuje osiągnięcie pełni człowieczeństwa. Chodzi o wychowanie człowieka wartościowego i uzdolnienie go do budowania lepszego świata.

Funkcja wartości w wychowaniu wynika z ich istoty i roli, jaką odgrywają w życiu człowieka. W procesie wychowania można wyróżnić następujące szczegółowe funkcje wartości:

- celowościową,
- treściową,
- sytuacyjną,
- informacyjną,
- integracyjną,
- determinującą.

Wartości mocą swej „cenneści”, „wołania ku sobie”, aksjotropizmu stanowią cel ludzkich dążeń oraz czynnik integracji osobowej przejawiającej się w jedności postaw, zachowań i działań. Urzeczywistnianie wartości przyświeca wychowaniu. Można więc mówić o celowościowej funkcji wartości. Z tego względu zasadnym staje się ukazanie znaczenia wartości i celów w wychowaniu.

Cele autentyczne mają charakter koordynujący. „Są więc integrujące i mobilizujące. Umacniają entuzjazm”<sup>166</sup>. Na uwagę zasługuje funkcja organizacyjna. Przedmiotem organizacji są elementy składowe procesu wychowania, wychowawca i wychowanek, formy kształcenia nauczycieli, a także badań oświatowych. Jak podkreślają T.E. Dąbrowska i B. Wojciechowska-Charlak, „Cele pełnią funkcję organizacyjną wobec treści, metod, form organizacyjnych czy też kształcenia nauczycieli, badań oświatowych. Cele wzmacniają to, co wyraźne, i demaskują to, co ukryte, ujawniają zło i oskarżają. Nadają też ludzki sens przekazywanej wiedzy i stają się motywacją dalszych poszukiwań”<sup>167</sup>.

Cel organizuje bieżące działanie i pozwala ocenić jego skuteczność. Krzysztof Konarzewski zwraca uwagę, że funkcje organizująca i oceniająca są ze sobą zintegrowane. Według niego „Obie funkcje łączą się ze sobą, ponieważ ocena, czyli zbiorczy zapis rozbieżności między wynikiem a zamierzeniem, wpływa na dobór metod i środków oraz na przeformułowanie celu w następnym cyklu

<sup>166</sup> T.E. Dąbrowska, B. Wojciechowska-Charlak, *Między praktyką a teorią wychowania*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1997, s. 33.

<sup>167</sup> Tamże, s. 32, 33.

działania. W ten sposób dzięki celowi – zamierzeniu, który jest tu warunkiem koniecznym, działanie ma szansę stać się «inteligentne», tzn. stać się ciągiem samokorygujących się czy samoopimalizujących czynności<sup>168</sup>.

Antonina Gurycka wyróżnia trzy funkcje celów: wyodrębniającą, strukturalizującą i kontrolną<sup>169</sup>. „Funkcja wyodrębniająca poszczególne procesy wychowawcze polega na wyróżnieniu celu swoistego dla danego procesu wychowawczego, np. z całokształtu wychowania można wyodrębnić proces kształtowania zainteresowań, proces społecznej aktywizacji, proces samowychowania itp.”<sup>170</sup>. Z kolei funkcja strukturalizująca, modulująca całokształt procesu wychowawczego, sprowadza się do zaprojektowania struktur sytuacji i doświadczeń wychowanka, jakie nabywa poprzez te sytuacje do odpowiednio dobranych celów. Między sytuacją a celem musi zaistnieć izomorfizm, polegający na wzajemnej odpowiedniości ich struktur<sup>171</sup>. Funkcja kontrolna sprowadza się zaś do oceny uzyskanego wyniku. Cel stanowi zatem matrycę do oceny<sup>172</sup>.

Wyróżnia się też funkcję prospektywną, animacyjną, stabilizacyjną i regulacyjną. Pierwsza z nich wyraża się w tym, że cele stają się nośnikami budowania przyszłej rzeczywistości, której pragniemy<sup>173</sup>. Poprzez przenoszenie w dzień jutrzejszy, w przyszłość, inspirują dziś i pobudzają tych, którzy budują. Pełnią więc funkcję animacyjną. Ich funkcja stabilizacyjna wyraża się z kolei w zakorzenieniu w przeszłości, teraźniejszości i w odniesieniach do przyszłości, przez co zapewniają trwanie wartości oraz poczucie bezpieczeństwa<sup>174</sup>. Cele pełnią także funkcję regulacyjną, dzięki czemu „stanowią gwarancję przeciw nadmiernemu rozbudowaniu środków”<sup>175</sup>.

Źródłem celów wychowania są wartości. Fakt ten podkreśla U. Ostrowska, twierdząc: „Kierunek procesu wychowania wytyczają cele wychowania, czyli świadomie założone rezultaty osiągnane w działalności wychowawczej, dla których źródłem są wartości, toteż z nich owe cele zostają wyprowadzone i/lub są zarazem w owych wartościach uzasadniane”<sup>176</sup>.

Wartości są źródłem doświadczenia wychowanka/doświadczenia aksjologicznego. U jego podstaw znajduje się nierozłączność przedmiotu wywołującego

<sup>168</sup> K. Konarzewski, *O wychowaniu w szkole...*, s. 308.

<sup>169</sup> Zob. A. Gurycka, *Struktura i dynamika...*, s. 165, 166.

<sup>170</sup> Tamże, s. 165.

<sup>171</sup> Zob. tamże, s. 166.

<sup>172</sup> Zob. tamże.

<sup>173</sup> Zob. T.E. Dąbrowska, B. Wojciechowska-Charlak, *Między praktyką a teorią wychowania...*, s. 33.

<sup>174</sup> Zob. tamże, s. 33.

<sup>175</sup> Tamże, s. 32.

<sup>176</sup> U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania...*, s. 408.



doświadczanie wartości z podmiotem je poznającym, rozumiejącym, przeżywającym. Według U. Ostrowskiej „Oznacza to, że przeżywając wartości, jednostka wiąże swoje doświadczanie z określonymi stanami rzeczywistości zewnętrznej, w której się sytuuje, gdyż jest to jej układ odniesienia. Układ ten bywa także nośnikiem pewnych idei, wzorców wybranych wartości, sposobów ich urzeczywistniania”<sup>177</sup>. Wspomniane idee, wzorce wybranych wartości, sposoby ich urzeczywistniania, satysfakcja z osiągnięć aksjologicznych, które stanowią dobro, są elementami doświadczenia aksjologicznego. Permanentne doświadczanie wartości tworzy trajektorię do zdobywania doświadczenia aksjologicznego, które z kolei zwrótnie wspomaga odpowiedzialne podejście do wartości, ich doświadczania i generowania nowych jakości we własnym życiu i nowych wartości.

Funkcja treściowa wyraża się w tym, że wartości stanowią źródło i cel edukacji i wychowania. Wychowanie bez wartości, w pustce aksjologicznej, jest budowaniem na piasku, czyli wychowaniem człowieka bez głębi człowieczeństwa. Wartości stanowią więc warunek i treść wychowania, urzeczywistnianie zaś – jego rezultat.

Istotą wychowania są sytuacje aksjologiczne wprowadzające wychowanka w świat wartości. Funkcja sytuacyjna sprowadza się więc do tego, że „proces wychowania – według K. Denka – 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”<sup>178</sup>. Wartości zawarte w obiektywnej rzeczywistości: przyrodzie, wytworach kultury, postawach, zachowaniach, działaniach człowieka stanowią treść sytuacji edukacyjnej i wychowawczej.

Wartości pełnią także funkcję informacyjną, ponieważ analiza przez wychowawcę preferowanych i urzeczywistnianych wartości pozwala określić, na ile ktoś jest sprawiedliwy, tolerancyjny, odpowiedzialny itd. Dodatkowo informuje nas ona o jakości wychowania i jego rezultatach. Stanowi źródło poznania wychowanka, podejmowania decyzji dotyczących charakteru oddziaływań, doboru środków i metod wychowania.

W relacjach wychowawca–wychowanek wartości stanowią istotne ogniwo integracyjne. Kiedy są wspólne, zbliżają duchowo i emocjonalnie, stanowią płaszczyznę porozumienia, dialogu, ustalania zadań, celów edukacyjnych i wychowawczych. Rozbieżność w wartościach jest zaś impulsem dla wychowawcy do poszukiwania nowych metod i środków wychowania.

<sup>177</sup> Tamże, s. 405.

<sup>178</sup> K. Denek, *O nowy kształt edukacji...*, s. 20.



Wartości pełnią w wychowaniu funkcję determinującą. Ich osobisty system, preferowany przez wychowawcę, rzutuje na wybór i preferencje celów wychowawczych. Wartości mają zatem determinujący wpływ również na wychowanków. Jak podkreśla K. Denek: „Wartości pociągają uczniów ku sobie. Zmuszają ich do dokonywania wyborów i podejmowania decyzji. Dlatego wartości muszą być rozpoznawane, rozumiane, zaakceptowane i respektowane”<sup>179</sup>.

Rozpatrując funkcje wartości w wychowaniu, należy podkreślić ich wielostronny charakter, ponieważ:

- stanowią normatywny system w działalności wychowawczo-edukacyjnej,
- są elementem wiedzy różnych przedmiotów,
- uznaje się je za obiekt badań interdyscyplinarnych<sup>180</sup>.

Można więc mówić o funkcji normatywnej, treściowej/programowej i badawczej.

Biorąc pod uwagę proces wychowawczo-dydaktyczny, należy zauważyć, że wartości występują w przestrzeni życia i funkcjonowania podmiotów edukacji: nauczycieli, uczniów i rodziców. Jeśli preferowana i urzeczywistniana hierarchia wartości tych podmiotów jest zbliżona, przenika się i koegzystuje ze sobą, wówczas wartości stanowią istotny czynnik integracji normatywnej, komunikacyjnej, funkcjonalnej i kulturowej. Można więc mówić o integracji społecznej tych trzech podmiotów.

Powyżej przedstawione funkcje wzajemnie się uzupełniają, tworzą złożony układ, warunkujący kreowanie sytuacji aksjologicznych, a także układy wzmacniające proces wychowania. Pełnią funkcję orientacyjną, tzn. dają wychowawcom rozeznanie w zakresie ich oddziaływań pedagogicznych. Jak zauważa B. Śliwerski: „Dzięki wyrażonym w nich stanom powinnościowym wychowawca wie, jak powinien postępować aktualnie i w przyszłości, by jego wychowankowie mogli się zbliżyć do tych stanów”<sup>181</sup>. Wartości stanowią punkt odniesienia dla działań wychowawczych i oceny osiągnięć wychowawczych. Według M. Nowaka „ważne jest też, abyśmy coraz wyraźniej dostrzegali, że wartości, normy i cele wychowania nie są osadzone w pedagogice w sposób statyczny, niezmienny, ale podlegają swoistej dynamice – nie tyle jednak w istotnych aspektach, ile w ich rozumieniu i interpretowaniu”<sup>182</sup>. Rzecz w tym, by zarówno wychowawca, jak i wychowanek właściwie te funkcje zrozumieli i uwzględniali je w sytuacji wychowawczej<sup>183</sup>.

<sup>179</sup> Tamże.

<sup>180</sup> Zob. U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania...*, s. 404.

<sup>181</sup> B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły...*, s. 85.

<sup>182</sup> M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 382.

<sup>183</sup> Zob. K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I. *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja...* (wybrane fragmenty).

## 6. Kryteria doboru wartości w procesie wychowania

W poszukiwaniu aksjologicznych podstaw wychowania powstaje zasadnicze pytanie: Jakimi kryteriami kierować się przy doborze wartości, by proces wychowania miał charakter integralny? Uważamy, że nie ma wychowania bez koncepcji człowieka. Dlatego też we wstępnych analizach niniejszego podrozdziału zaprezentowano kryterium antropologiczne. W kolejnym punkcie ukazano aspekt rozwojowy doboru wartości, a w dalszej części dokonano analizy kryterium społecznego. Ostatnim spośród charakteryzowanych aspektów jest kryterium kulturowe, w którym podjęto kwestię uwarunkowań kulturowych w budowaniu własnej hierarchii wartości.

### 6.1. Kryterium antropologiczne

Punktem wyjścia w pierwszym i podstawowym kryterium doboru wartości staje się odpowiedź na pytania: Kim jestem? Kim mogę się stać? Kim powinienem się stać? Ów cel nadrzędny implikuje kolejne cele, które już precyzyjniej prowadzą do poznania prawdy o człowieku.

Pierwsza kategoria celów odnosi się do filozoficznej koncepcji osoby ludzkiej, w myśl której priorytetem staje się przyjęcie i zrozumienie przez wychowanka prawdy o tym, że człowiek jest osobą, tzn. indywidualnym bytem obdarzonym rozumną naturą, a co się z tym wiąże, uznaje się go za największą wartość wśród stworzenia. Posiada godność daną i zadaną, zdolność poznawania prawdy, odpowiedzialnego działania, miłości i transcendencji<sup>184</sup>. Jest podmiotem istnienia i wszelkiej twórczości, stając się równocześnie dzięki podejmowanym, wartościowym z moralnego punktu widzenia działaniom oraz procesom w nim zachodzącym, czyli wszystkiemu, co się w nim dzieje, coraz bardziej „jakims” i coraz bardziej „kims”. Każdy człowiek jest zatem kims<sup>185</sup>.

Drugim, równie istotnym celem okazuje się zrozumienie przez wychowanka, że osoba ludzka, czyli i on sam, posiada strukturę materialno-duchową. Potrzebę tę podkreśla S. Chrobak, analizując dzieła K. Wojtyły: „fakt, że duchowość stanowi o jedności osobowej, a zarazem bytowej pozwala widzieć w człowieku bytową złożoność duszy i ciała [...]. Dusza ludzka jest substancją duchową. Jest zasadą życia i działania człowieka, działa zaś za pośrednictwem władz duchowych.

<sup>184</sup> Zob. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, TN KUL, Lublin 1982, s. 24–79.

<sup>185</sup> Zob. tamże, s. 114, 123, 144, 145.

Jej naturalne właściwości to rozumność i wolność. Rozum i wola są władzami, w których się wyraża i aktualizuje duchowość duszy, a tym samym duchowość człowieka. Rozum i wolna wola stanowią też główne środki realizowania się osoby ludzkiej, a w oparciu o ich działania kształtuje się cała osobowość psychologiczna i moralna. Obok władz duchowych człowiek posiada również i takie, które są wewnętrznie zależne od materii. Są to władze zmysłowe, zarówno poznawcze, jak i pożądcze. One to, jako należące do konkretnego bytu ludzkiego, znajdują się w osobie i służą na swój sposób kształtowaniu się osobowości psychologicznej i moralnej<sup>186</sup>. U jej podstaw znajduje się czyn człowieka, który rozwija się właśnie poprzez podejmowanie świadomych działań, słusznych z moralnego punktu widzenia, godnych człowieka. W czynach ludzkich odsłania się transcendencja człowieka. Jak podkreśla S. Chrobak: „transcendencja osoby w czynie ukazuje, że «ja» jest «ponad» swoimi dynamizmami, konstytuuje się jako «przekraczanie siebie w prawdzie». Kształt transcendencji jest konkretnym kształtem istnienia człowieka, który żyje i spełnia siebie w tym kształcie<sup>187</sup>. Czyn człowieka jest podstawową „płaszczyzną”, na której człowiek staje się „kims” i „jakims” – buduje pełnię i głębię swojego człowieczeństwa.

Człowiek urzeczywistnia siebie jako osoba, jako ktoś. Może zatem „jako ktoś” stawać się dobry lub zły, a zatem spełnić się i w pewien sposób nie spełnić<sup>188</sup>. Osoba ludzka – każdy z nas jako byt osobowy, jako „ja” natury rozumnej – jest kimś dynamicznym, kimś, kto ma się urzeczywistnić przez swoje wolne i rozumne uczynki (uczynki osobowe), kto ma uzyskać swą osobową twarz poprzez dobrowolne akty decyzyjne, czyli nasze życie moralne realizujące prawdziwe dobro, jakie stanowi rzeczywista miłość. Przed każdym z nas stoi zatem zadanie, za jakie należy uznać spełnianie naszego osobowego, jedyne i niepowtarzalnego bycia człowiekiem, a tym samym udzielanie odpowiedzi na swoją osobową godność. W poniższych analizach zwrócimy szczególną uwagę na urzeczywistnianie się osoby w kontekście ubóstwa – osoby ubogiej oraz pochyłającej się nad biednymi.

Samo wyrażenie „urzeczywistniać się” wskazuje, że człowiek jako osoba dochodzi do swej pełni poprzez czyny moralnie dobre. Urzeczywistnianiem się ludzkiej osobowości jest zatem rozwój naszej woli, by w miłości i sprawiedliwości odnosić się do ludzi, którzy żyją obok nas. Usprawnienie naszej woli, jej umocnienie w wypełnianiu i w czynieniu dobra jest bardzo trudne, przede wszystkim wskutek naszej słabości i ludzkiej historii życia. Stąd głównie nasza wola, czyli

<sup>186</sup> S. Chrobak, *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1999, s. 25.

<sup>187</sup> Tamże, s. 24.

<sup>188</sup> Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, TN KUL, Lublin 1994, s. 197.

ja sam poprzez moją wolę, przez akty decyzyjne wybierające zawsze rzeczywiste dobro pozwala stać się wolnym człowiekiem. My sami bowiem wybieramy sobie to, co dostrzegamy i widzimy jako rzeczywiste dobro, które wymaga poświęcenia różnych dóbr pozornych. Akty woli decydującej o naszym postępowaniu dotyczą wszystkich dziedzin życia, zatem wola, pokierowana rozumem dostrzegającym prawdziwe dobro i to dobro realizująca, czyni nas prawdziwymi ludźmi<sup>189</sup>.

Urzeczywistnianie się każdego konkretnego bytu to realizacja zawartego w tym bycie celu, spełnianie jego bytowej powinności, tkwiącej w ontycznym związku możliwości i aktu. Byt ludzki powinien zatem stawać się osobą poprzez akty samorealizacji w zakresie tego, co ma w nim przyrodniczy charakter, i poprzez akty samotranscendencji w zakresie tego, co jest w nim duchowe, czyli „co” pochodzi spoza tego, co przyrodnicze. Byt ludzki dojrzewa, stając się coraz bardziej pełny fizycznie i duchowo. To przechodzenie potencji w akt jest koniecznością bytową, która musi się dokonywać.

Koncepcja K. Wojtyły dotycząca istnienia człowieka jako moralnego stawania się (rozwoju) opiera się na fenomenologicznej analizie dynamizmów: „człowiek działa” (świadomy, wolny i odpowiedzialny czyn) i „coś dzieje się w człowieku” (uczynnienia). Badanie fenomenologiczne – jak sądził Wojtyła – musi wyjść od doświadczenia realnej osoby ludzkiej. W tym doświadczeniu dana jest człowiekowi jego sprawczość, czyli to, że jest sprawcą swego czynu<sup>190</sup>. Pozwala ona na odróżnienie czynu od uczynnienia. Analiza dynamizmu człowieka prowadzi K. Wojtyłę do rezygnacji z „literalnego trzymania się pary pojęć *potentia* – *actus*, które dla adekwatnego oddania doświadczenia tego dynamizmu trzeba zastąpić parą pojęć potencjalność – dynamizm”<sup>191</sup>. *Fieri* może oznaczać zarówno uczynnienie, które przejawia się w dynamizmie „coś dzieje się w człowieku”, jak i aktualizację potencjalnej sprawczości człowieka widoczną w dynamizmie „człowiek działa”, czyli w czynie.

Urzeczywistnianie dokonuje się w człowieku wedle praw natury. Ta konieczność bytowa, spełniająca się w akcie, jest zawartą w nim jego powinnością, która realizuje się spontanicznie. Człowiek nie tylko rośnie i rozwija się fizycznie. Przede wszystkim dojrzewa moralnie. W procesie tym chodzi o dostrzeżenie tego, co duchowe, o patrzeć na ludzi jako na osoby, o zauważenie ich osobowej godności. Owo dojrzewanie nie dokonuje się jednak w spontanicznych aktach

<sup>189</sup> Zob. M.A. Krąpiec, *Bitwa o człowieka*, w: <http://www.psf.org.pl> (dostęp: 27.02.2007).

<sup>190</sup> Por. A. Póltawski, *Realizm fenomenologii. Husserl – Ingarden – Stein – Wojtyła*, Rolewski, Toruń [b.r.w.], s. 318.

<sup>191</sup> W. Stróżewski, *Doświadczenie i interpretacja*, w: *Servo Veritatis*, red. A. Pelczar, W. Stróżewski, Universitas, Warszawa–Kraków 1988, s. 276.

psychofizycznego wzrostu. Potrzebne są tu już akty poznawcze ukierunkowane na dostrzeżenie podmiotowego aspektu osoby i jej szczególnej, bo duchowej wartości. Na wiedzy o dobru, którym jest to, co duchowe w świecie, a więc i sfera duchowa człowieka, osoba, jej wartość i godność, buduje się dopiero świadomość powinności miłowania każdej osoby. Spełnienie tej moralnej powinności stanowi zbliżanie się do doskonałości bytu ludzkiego.

Dlaczego zatem powinniśmy afirmować każdego człowieka, również uboższego materialnie i duchowo, chorego, bezdomnego i odrzucanego? Ze względu na jego osobową godność, na powinnościarodną wartość osoby. Jeżeli człowiek lekceważy drugą osobę, zwłaszcza potrzebującą pomocy, to znaczy, że nie widzi w niej człowieka. „Nie, że nie zna jakiejś teorii człowieka. Nie o teorię chodzi, chodzi o dostrzeżenie, że jest on nieporównywalny do czegokolwiek poza nim, a w dodatku, że jest on, każdy z osobna, nieporównywalny także do każdego innego!”<sup>192</sup>. Doświadczenie powinności moralnej ujawnia, że wyraża się ona w odpowiedzi osoby na jej godność – w odpowiedzi „czynem afirmacji” możliwej w akcie miłości.

Człowiek poszukuje prawdy o dobru po to, by żyć zgodnie z nią, a nie pod wpływem przypadkowych bodźców, skłonności czy pragnień. Do istoty dobrej woli człowieka należy bowiem to, że chce on żyć wedle odkrywanej prawdy o dobru. Stwierdzenie: „to jest prawdziwe dobro” wskazuje, co jest spełnieniem się osoby, i akcentuje, czego osoba chce jako spełnienia.

Człowiek pochylający się nad nędzarzem, pielęgnujący chorych, duchowo wspierający ubogich – poprzez akty miłości – spełnia się jako osoba. Afirmując drugiego, afirmuje siebie. Tylko szacunek wobec godności każdej istoty ludzkiej – zwłaszcza tej najbardziej pokrzywdzonej, samotnej strukturze opuszczonej ze względu na swoje braki – prowadzi człowieka do prawdziwej pełni.

W strukturze osoby i jej czynu leży źródło powinności. Osoba jako taka jest zobowiązana do samospełnienia i dlatego stwierdzenie o tym, co stanowi dla niej dobro, czyli co ją spełnia, odpowiada stwierdzeniu tego, co ją obowiązuje. Trzeba jednak wyraźnie dopowiedzieć, że to samospełnianie się osoby ma swoistą strukturę. Dokonuje się bowiem w aktach bezinteresownego działania, poświęcania się na rzecz dobra tych, których napotykaemy na swej drodze – w aktach miłości, w aktach, które nie cofają się przed poświęceniem siebie, a nawet przed samozatraceniem się<sup>193</sup>. Dlatego samospełnienia nie można uznać za akt ze względu na siebie, nie jest motywowane pragnieniem bycia spełnionym, stania się dosko-

<sup>192</sup> T. Styczeń, *Kardynał Wojtyła – filozof moralista*, „Roczniki Filozoficzne” 1979, nr 27, z. 2, s. 15–30.

<sup>193</sup> Por. M. Przełęcki, *Wezwanie do samozatraty*, „Więź” 1973, nr 12, s. 5–10.

nałym, chociaż faktycznie do tego prowadzi, o ile jest wyrazem bezinteresownej troski o bliźniego. Dopiero dokonywanie czynów płynących z miłości okazuje się samospelnianiem osoby. Z tego względu warto w tym miejscu podkreślić, że człowiek zostaje zobowiązany do miłości. Jej brak – jak pisał M. Scheler – jest winą, „ba, esencją wszelkiej winy”<sup>194</sup>.

Życie społeczne i obcowanie z innymi ludźmi mogą pomóc w urzeczywistnieniu się człowieczeństwa człowieka, ale także uniemożliwić ten proces. Dokonuje się on bowiem w aktach decyzyjnych, czyli w autodeterminacji suponującej używanie rozumu czytającego rzeczywistość (także siebie samego), cel ludzkiego życia i sądy praktyczne o dobru, które wola wybiera do spełnienia. Osoba ludzka coraz bardziej doskonali akty decyzyjne poprzez praktykę roztropności i innych usprawnień osobowych przez nią kierowanych<sup>195</sup>.

Osoba ludzka, rozumiana jako społeczna, dynamiczna i wolna, charakteryzuje się cechami bytu osobowego, a więc sprzężeniem aktów poznania intelektualnego, miłości i wolności. Jest ono zdolne przyjąć akcenty poznania, miłości, wolności. Poprzez takie sprzężenie osoba ludzka transcenduje siebie, świat, społeczeństwo, będąc celem, a nie środkiem działań osobowych<sup>196</sup>.

Transcendencja osoby w czynie przejawia się najpełniej wówczas, gdy poprzez swoje działania afirmuje ona drugiego człowieka, traktuje go zawsze jako cel swoich wysiłków. Wówczas życie wśród innych osób pomaga urzeczywistniać się człowieczeństwu. Afirmacja człowieka, zwłaszcza odrzuconego przez innych, sprawia również, że osoba potrzebująca pomocy, która zapomniała o swoich prawach wynikających z jej ontycznej struktury, zaczyna również dostrzegać swą godność, a siebie samego traktuje z szacunkiem. Wtedy także ubóstwo, cierpienie i nędza, w której przyszło jej żyć, staną się drogą do spełnienia, realizacji pełni swego człowieczeństwa.

Człowiek ubogi – traktujący swoją wyjątkową sytuację jako swoisty etap życia prowadzący go do spełnienia – właściwą postawą<sup>197</sup> może pomóc innym

<sup>194</sup> M. Scheler, *Resentyment a moralność*, tł. J. Garewicz, Czytelnik, Warszawa 1977, s. 94.

<sup>195</sup> Zob. M.A. Krąpiec, *Osoba ludzka i błędy w jej rozumieniu*. Przemówienie podczas V Międzynarodowego Sympozjum Metafizycznego z cyklu „Zadania współczesnej metafizyki”, zorganizowanego przez Katedrę Metafizyki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego i Polskie Towarzystwo Tomazasza z Akwinu na temat: „*Błąd antropologiczny i jego konsekwencje w kulturze*”, 12 grudzień 2002, w: <http://www.ptta.pl> (dostęp: 12.03.2007).

<sup>196</sup> Zob. tamże.

<sup>197</sup> Właściwą, czyli godną naśladowania, nie gorszącą, lecz wskazującą, że tak cenne wartości, jak: zdrowie czy dobra materialne, nie stanowią o znaczeniu człowieka. Nie mierzymy go bowiem stanem kondycji fizycznej bądź dobrami materialnymi. Jako osoba jest on przecież wartością sam w sobie.



w realizacji ich człowieczeństwa. Poprzez swój przykład przyjęcia trudnej drogi, a także przez wyrażenie zgody na udzielenie sobie pomocy daje szansę innym na osiągnięcie autentycznego bogactwa. Okazuje się bowiem, że dobra materialne nie stanowią o wielkości człowieka, świadczą zaś o niej wartości, które afirmuje i życie na miarę osoby ludzkiej.

Biorąc pod uwagę kryterium antropologiczne, „rysuje się” struktura wartości, które powinny znaleźć swe miejsce w wychowaniu szkolnym. Należą do nich: człowieczeństwo, godność osoby, poszanowanie siebie i drugiego człowieka, wolność, odpowiedzialność, miłość, troska o człowieka, altruizm, podmiotowość, dobro, zaangażowanie w działania moralnie wartościowe, u podstaw których stoi urzeczywistnianie wartości moralnych, a także samopanowanie, samorealizacja, transcendencja. „Rdzeniem” tej struktury są przymioty osoby ludzkiej. Wyżej wskazane wartości powinny stanowić podstawowy układ celów wychowania w szkole. Po urzeczywistnieniu w osobowości człowieka winny zaś wskazywać na jakość wychowania szkolnego i być jego wskaźnikami.

## 6.2. Kryterium rozwojowe

Postęp kultury i ogólnego dobrobytu narodu jest w decydującej mierze uwarunkowany jego zdolnością do rozeznawania sytuacji, reagowania na historyczne wyzwania, wolą trwania i rozwoju. To z kolei zależy od poziomu wykształcenia społeczeństwa. Każdy powinien przyczyniać się do intelektualnego i duchowego formowania, zwłaszcza młodych pokoleń. Kierując się kryterium rozwojowym w wyodrębnieniu wartości, bardzo ważne jest dobranie odpowiednich metod i modeli wychowawczych oraz podstaw antropologicznych procesu wychowawczego<sup>198</sup>.

W sytuacji, gdy zabraknie aspektu rozwojowego w dokonywaniu selekcji wartości, będzie to skutkowało m.in. niskim poziomem wiedzy i zdolności umysłowych wychowanka, brakiem wewnętrznej spójności oraz nadmiernym eklektyzmem.

Sytuacja ta ma swój początek u wielu osób już w okresie dzieciństwa. Spowodowane jest to zazwyczaj niskim poziomem intelektualnym rodziców, który nierzadko wpływa na ich nieprawidłowe postawy wobec rozwoju intelektualnego dzieci. Ów niewłaściwy stosunek przejawia się brakiem zainteresowania nauką dziecka, a także lekceważącym traktowaniem szkoły i nauczyciela. Inne niepożą-

<sup>198</sup> Zob. J. Chrapek, *Tylko miłość się liczy*, List pasterski biskupa radomskiego na temat biedy i ubóstwa, Wielki Post 2000, w: <http://www.mateusz.pl/czytelnia/jch-tlko-milosc.htm> (dostęp: 28.04.2006).

dane postawy rodzicielskie niekorzystnie wpływające na rozwój zdolności umysłowych dziecka to: nadopiekuńczość, wyrażająca się w wyręczaniu podopiecznego, usuwaniu wszystkich przeszkód i niewymaganiu od niego wysiłku, bądź też – przeciwnie – nadmierne wymaganie i nieliczenie się z jego możliwościami<sup>199</sup>.

Nieuwzględnianie kryterium poznawczego w doborze wartości prowadzi też nierzadko do bezrefleksyjnej i pozbawionej rozumienia „konsumpcji” przekazywanych treści. Choć dany człowiek posiada pewien zasób wiedzy, to bierność w jej przyjmowaniu znacznie obniża jej wartość. Bezkrytyczność i brak namysłu nad zdobywanymi informacjami naukowymi prowadzi w konsekwencji do braku własnego stanowiska bądź też do zapomnienia o tym, co zostało bezmyślnie „skonsumowane”.

Pomijanie perspektywy poznawczej w selekcjonowaniu wartości przynosi również skutki w dziedzinie komunikowania. Język, stanowiący najdoskonalsze i najsprawniejsze narzędzie porozumiewania się w różnorodnych kontaktach międzyludzkich, jest współcześnie bardzo źle wykorzystywany. W rzeczywistości zaś jego funkcja prymarna polega na przekazywaniu informacji, myśli i uczuć. W sposobie używania języka kryją się zatem konkretne wartości etyczne.

Za pomocą odpowiedniego doboru słów można manipulować ludźmi lub kształtować postawy oparte na prawdzie i poszanowaniu drugiego człowieka. Błędne rozumienie wyrazów, mylenie ich znaczeń, nieznajomość przynależnej im wartości stylistycznej mogą prowadzić do ujemnej oceny mówiącego, a w konsekwencji zmniejszyć zaufanie do osoby niepoprawnie posługującej się językiem<sup>200</sup>. Czyjaś wypowiedź może zostać oceniona jako bogata i piękna, taka, której słucha się z przyjemnością i podziwem, a o którą obecnie coraz trudniej, lub uboga i nieinteresująca, przez co odbierana z przykrością i wysiłkiem.

Braki w zakresie konstruktywnego używania języka skutkują m.in. bardzo prostym, skrótowym, niepoprawnym gramatycznie i stylistycznie słownictwem. Nieodosobnione są również przypadki, kiedy luki w wyrażaniu uzupełniane są wulgaryzmami i słowami uznawanymi powszechnie za obraźliwe. Nie można tych faktów łączyć z żargonem, a raczej z brakiem kompetencji językowej, niedostatkami intelektualnymi i specyficzną kompensacją bogatego słownictwa.

<sup>199</sup> Zob. R. Pulikowska, *Przyczyny niepowodzeń szkolnych*, w: <http://www publikacje.edu.pl> (dostęp: 10.10.2019). Ubóstwo intelektualne spowodowane jest również przyczynami dydaktycznymi, czego przykładem może być choćby niedostateczne wyposażenie szkół i pracowni przedmiotowych w niezbędny sprzęt i pomoce naukowe, nieodpowiedni pod względem merytorycznym i metodycznym poziom podręczników czy też trudne warunki organizacyjne pracy szkół oraz nieracjonalna organizacja zajęć szkolnych. Przyczyną niskiego poziomu wiedzy może być wreszcie wadliwa praca ucznia, jego niechętny stosunek do nauki, niesystematyczność czy też lekceważenie obowiązków szkolnych.

<sup>200</sup> Por. M. Michalska, *W trosce o kulturę słowa*, „Wychowawca” 2006, nr 2, s. 7.



Bagatelizowanie kryterium rozwojowego/poznawczego w doborze wartości dotyczy nie tylko błędnego i nieestetycznego posługiwania się językiem, ale przede wszystkim pustoszenia relacji międzyludzkich. Ów zanik autentycznych więzi wywołany jest z jednej strony silnym uzależnieniem współczesnego człowieka od technologii, z drugiej zaś jego wygodą i niechęcią do wysiłku polegającego choćby na spotkaniu się z drugą osobą. Łatwiej jest bowiem przeżywać bardzo powierzchowne, krótkotrwałe i ulotne relacje, jak na człowieka „technicznego” przystało, aniżeli zanurzać się w prawdziwej, wymagającej obustronnego trudu, komunikacji<sup>201</sup>.

Tak okrojone kontakty międzyludzkie ograniczają zasób wiedzy i zdolności umysłowych człowieka. Upowszechnianie systemów trzeciej generacji<sup>202</sup>, na skutek którego wielu – zwłaszcza młodych ludzi – ogranicza wzajemne kontakty do SMS-ów bądź e-maili, nie sprzyja ubogacaniu intelektu. Jest to wygodny i tani sposób porozumiewania się metodą przesyłania krótkich wiadomości tekstowych. Użytkownicy telefonów komórkowych i Internetu, aby go jeszcze uprościć, posługują się skrótami reprezentującymi dłuższe zwroty lub stany emocjonalne<sup>203</sup>. Rzeczywista wartość intelektualna i emocjonalna tego rodzaju komunikacji okazuje się wysoce wątpliwa.

Szereg zmian w procesach komunikacji międzyludzkiej, które przyniósł schyłek wieku XX oraz wiek XXI, spowodował zastąpienie tradycyjnych więzi osobowych formalnymi związkami bezosobowymi. W rzeczywistości zaś człowiek „dopełnia się” intelektualnie, emocjonalnie, a nade wszystko moralnie dzięki temu, „z kim się zespala i jednoczy”<sup>204</sup>. W takim autentycznym spotkaniu z drugą osobą poszerza swoje horyzonty, poznaje siebie i drugiego, a wreszcie „doświadcza afirmacji, która pozwala mu poczuć się w świecie jak u siebie w domu”<sup>205</sup>.

Zrozumienie owej tajemnicy, że „każda osoba ukonstytuowana jest adpersonalnie, jako ktoś wobec kogoś, ktoś dla kogoś i ktoś ku komu”<sup>206</sup>, pozwoli człowiekowi zaistnieć w sposób w pełni ludzki. Znaczy to, że umożliwi mu m.in. poszerzenie swojej wiedzy na miarę otrzymanych zdolności, rozumne korzystanie

<sup>201</sup> Por. A. Cencini, *O kryzysie powołania*, „Zeszyty Formacji Duchowej. Wychowanie” 2004, nr 26, s. 83.

<sup>202</sup> Systemy trzeciej generacji – znane także pod nazwą UMTS (Universal Mobile Telecommunications Service) – oferują zaawansowane usługi wideotelefonii, interaktywnej telewizji oraz szybkiej transmisji danych dochodzącej do 2MB/s. System trzeciej generacji umożliwia odbiorcom realizację nowatorskich usług multimedialnych w skali wykraczającej poza możliwości systemów pierwszej (analogowej) i drugiej generacji (GSM).

<sup>203</sup> Np. NBD = *No Big Deal* („Nie ma sprawy”); THX = *Thanks* („Dzięki”); CM = *Call Me* („Zadzwoń do mnie”); :- ) uśmiech; :- ( smutek; :-o zdziwienie.

<sup>204</sup> A. Rodziński, *Na orbitach wartości*, RW KUL, Lublin 1998, s. 175.

<sup>205</sup> R. Buttiglione, *Mysł Karola Wojtyły*, tł. J. Merecki, TN KUL, Lublin 1996, s. 168.

<sup>206</sup> A. Rodziński, *Na orbitach wartości...*, s. 148.

z nowych technologii czy też odpowiednie posługiwanie się najdoskonalszym narzędziem porozumiewania się, czyli językiem.

Kryterium poznawcze „zobowiązuje” do uwzględnienia w procesie wychowania szkolnego wartości poznawczych, do których zalicza się: wiedzę, naukę, mądrość, odkrywczność i twórczość. Głęboka wiedza młodego człowieka, jego mądrość, zainteresowania naukowe, badawcze nastawienie do rzeczywistości, twórcze podejście do problemów – to cechy absolwenta szkoły, będące wskaźnikami wychowania szkolnego. By tak się stało, wartości tych nie może zabraknąć w procesie wychowania szkolnego.

### 6.3. Kryterium społeczne

Człowiek z natury potrzebuje życia społecznego, jednak owa grupa, wspólnota, do której on przynależy, nie jest mu tylko dana, lecz stale zadawana. Wymaga się w niej przede wszystkim wzajemnej akceptacji, afirmacji, odpowiedzialności osoby za osobę, wspólnego bytowania oraz współdziałania na rzecz określonej wartości<sup>207</sup>. W takich relacjach możemy mówić o autentycznej *communio personarum*. Dzięki wspólnocie człowiek się doskonali, a świat „jawi się jako bliski, dobry i przychylny, choć tyle w nim bólu, krzywdy i niesprawiedliwości”<sup>208</sup>.

Antytezę wspólnotowości stanowi alienacja, która sprawia, że człowiek pozabawiony jest w pewnym zakresie spełniania siebie w grupie społecznej. Wówczas to „wielość podmiotów ludzkich, w których każdy jest określonym «ja», nie może się prawidłowo rozwijać w kierunku autentycznego «my»”<sup>209</sup>. Proces społeczny, który kształtuje prawdziwą podmiotowość każdej osoby, zostaje zahamowany, a nawet cofnięty. Człowiek zaś, działając „wspólnie z innymi”, nie spełnia się przez własne wyobcowanie bądź nie otrzymuje do tego podstaw ze strony społeczeństwa. Taka alienacja oznacza ograniczenie czy wręcz unicestwienie tego, przez co człowiek dla człowieka jest drugim „ja”. W tej sytuacji pozostaje „inny”, „obcy”, a nawet „wrogi”<sup>210</sup>.

Spotkanie z drugim człowiekiem jest faktem mającym miejsce „bez względu na naszą intencjonalność bycia z kimś innym”<sup>211</sup>. Nikt nie ma możliwości

<sup>207</sup> Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 408.

<sup>208</sup> J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy...*, s. 553.

<sup>209</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 412.

<sup>210</sup> Por. tamże, s. 413.

<sup>211</sup> A. Walczak, *Koncepcja rozumienia Innego w kategorii spotkania*, w: E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, cz. I, PWN, Warszawa 2006, s. 431.

znalezienia się w miejscu, w którym żyłby bez drugiego człowieka (nawet na bezludnej wyspie posiadałby świadomość, że poza nią funkcjonują inni ludzie). W czasoprzestrzeni, którą wszyscy zamieszkują, istnieje współobecność. Człowiek jawi się tutaj jako „jeden z Innych”. W akcie spotkania odkrywamy głęboką, aksjologiczną prawdę o człowieku. Drugi stanowi dla nas wartość „domagającą się” udzielenia odpowiedzi w postaci konkretnego czynu. Wartości tej można zaprzeczyć, można ją też odrzucić, lecz oznacza to rezygnację z prawdy, której rozpoznanie okazuje się zobowiązujące<sup>212</sup>.

Stając naprzeciw drugiego, posiadamy świadomość, że jest on takim bytem jak my, do niego też odnosi się termin „człowiek”. Z drugiej jednak strony jest on całkowicie kimś innym, nie stanowi naszego *alter ego* – to nie ja<sup>213</sup>. Doświadczamy tego faktu, wchodząc w relację z drugą osobą. Mamy wówczas wręcz pewność, że jest ona „Inna” w porównaniu z nami, a my z kolei jesteśmy Inni w jej oczach.

Nikt nie żyje wyłącznie dla siebie samego. Jako społeczeństwo wszyscy ludzie są sobie nawzajem potrzebni. Jeżeli w tej wspólnotcie wystąpi wzajemna chęć dominacji i hegemonii, popchnie ludzkość w sieć totalizmu i dyktatu. Zrozumienie tej prawdy stanowi bodziec do traktowania Innego jako bliźniego, czyli tego, który jest mi dany i zadany<sup>214</sup>.

Symptomatyczne dla współczesności wyobcowanie, czyli „samotność osobowa”, może się przejawiać w dwóch postawach – narcystycznej i herkulejskiej. Pierwsza z nich charakteryzuje się całkowitym ukierunkowaniem człowieka ku swemu wnętrzu. Osoba samotna narcystycznie rezygnuje z wszelkich relacji zewnętrznych, niejako zamyka się w sobie i żyje wyłącznie dla siebie. Taka samotność wpływa na życie wewnętrzne człowieka, przez co traci ono charakter osobowy, staje się pozorne, zawieszona w pustce personalno-aksjologicznej. W sferze aksjologicznej taka osoba na skutek swego wyboru rezygnuje z doświadczania wartości samych w sobie. Tworzy własną, subiektywną przestrzeń aksjologiczną. Przeciwnością tego wyobcowania jest samotność herkulejska. Postawa ta wynika z całkowitego wychylenia na zewnątrz. Wskazuje na poszukiwanie tożsamości w zewnętrznym zaangażowaniu, przy równoczesnym zapomnieniu o swej jednostkowej idencjności<sup>215</sup>.

<sup>212</sup> Zob. A. Szudra, *Personalistyczna filozofia wychowania jako fundament pedagogiki dialogu* (praca doktorska), KUL 2007 (archiwum KUL), s. 80 (mps).

<sup>213</sup> Zob. A. Walczak, *Koncepcja rozumienia Innego w kategorii spotkania...*, s. 431.

<sup>214</sup> Zob. A. Sreberski, *Nadzieja na miłosierdzie jako wyzwanie współczesnej pedagogiki społecznej*, w: *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, red. K. Marzec-Holka, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 137.

<sup>215</sup> Zob. T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” 1991, nr 9, s. 64.

„Bycie narcystyczne” stanowi ograniczenie odpowiedzialności wyłącznie do rzeczywistości „Ja” („Jestem odpowiedzialny za siebie i swój świat”). Z kolei „bycie herkulejskie” jest znakiem „oddania” odpowiedzialności („Spełniam tylko pewne funkcje, czynności, za które odpowiedzialni są inni”). O ile w pierwszym przypadku człowiek przedkłada własne dobro i wysnuty z siebie świat wartości nad dobro wspólne, wykorzeniając się w ten sposób z więzi społecznych, o tyle w drugim ucieka w świat relacji, które „uwalniają” go od odpowiedzialności za swe jednostkowe istnienie. Tymczasem bycie prawdziwie osobowe jest odpowiedzią i jednocześnie alternatywą dla tych dwóch skrajności.

Najbardziej znamienym symptomem tego stanu rzeczy okazuje się doskwierające poczucie samotności, coraz częściej „samotności w tłumie”. Z drugiej strony nieumiejętność autentycznego bycia z innymi powoduje zdaniem J. Galarowicza „namiętną i ogłupiającą pogoń za mnogością kontaktów”<sup>216</sup>. Człowiek niezdolny do wejścia w autentyczną komuniję popada w iluzję, że z dużej ilości kontaktów „zrodzi się jakość w postaci znaczącego spotkania”<sup>217</sup>.

Wspólnota znieszczała się na skutek alienacji, przez co znika też przeżycie człowieczeństwa, które ludzi przybliża i zespala. Zjawisko to godzi również w osobę jako podmiot. Wspólnota – będąca antytezą alienacji – potwierdza i uwydatnia osobę jako podmiot, zabezpiecza właściwą jej transcendencję, a wreszcie służy jej samospelnieniu w relacjach międzyludzkich<sup>218</sup>. Taką wzorcową wspólnotą jest rodzinna *communio personarum*, będąca „szkołą bogatego człowieczeństwa [...], w której różne pokolenia spotykają się i pomagają sobie wzajemnie w osiągnięciu pełniejszej mądrości życiowej”<sup>219</sup>. Nasze refleksje na temat społeczeństwa, zwłaszcza te dotyczące owej wspólnoty „życia i miłości”, pokazują, że rodzina jest wzorem idealnej wspólnoty. To ona bowiem przechowuje i przekazuje fundamentalne wartości i uczy szacunku wobec każdej osoby ludzkiej. Wojciech Chudy podkreśla, że z tej autentycznej *communio personarum* „wyrasta naród – «rodzina rodzin» – tu również zakorzeniona jest ludzkość w swych najlepszych cechach «rodziny człowieczej»”<sup>220</sup>.

Rozwijanie postawy charakteryzującej się poszanowaniem prawdy i wolności, wierności i bezinteresownego daru z siebie, zwłaszcza wobec osób samotnych, chorych i cierpiących, wreszcie poszanowaniem każdego życia sprzyja rozwojowi

<sup>216</sup> J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy...*, s. 549.

<sup>217</sup> Tamże.

<sup>218</sup> Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 413.

<sup>219</sup> KDK, nr 52, w: K. Wojtyła, *Rodzicielstwo a „communio personarum”*, „Ateneum Kapłańskie” 1975, t. 84, z. I(396), s. 27.

<sup>220</sup> W. Chudy, *Drugie śniadanie u Sokratesa...*, s. 147.

autentycznej *communio personarum*. Jakie zatem miejsce winien zajmować człowiek ubogi w tej prawdziwej wspólnotcie osób? Ludzi najsłabszych społeczeństwo winno traktować jako swoiste wyzwanie do kształtowania postawy odpowiedzialności za drugiego, solidarności i międzyludzkiego dialogu. Jerzy Gocko zwraca uwagę, że „jakakolwiek forma wyobcowania prowadzi do zakłócenia zdolności do uczestniczenia w rzeczywistości innych osób, to wezwanie, jakie ludzie niekonkurencyjni codziennie kierują do społeczeństwa, należy rozumieć jako szansę przeformowania go w duchu personalistycznym”<sup>221</sup>. Autentyczne uczestnictwo wymaga wzajemnej akceptacji, która będzie obowiązywała niezależnie od wielkości zasobów materialnych czy kondycji zdrowotnej. Otwartość wspólnoty na osoby w jakiś sposób ubogie (moralnie, materialnie, intelektualnie, fizycznie) poszerza przestrzeń wzrastania w wymiarze społecznym, pokonuje alienację i wzywa do budowania prawdziwie ludzkiej wspólnoty.

Biorąc pod uwagę kryterium społeczne w doborze wartości, priorytetami aksjologicznymi stają się wartości moralne: prawość, wierność, odpowiedzialność, poszanowanie prawdy, dobroć. Ważną strukturą są też wartości społeczne, zwłaszcza tolerancja, sprawiedliwość, demokracja, solidarność, patriotyzm. Trzeci obszar obejmuje wartości życia codziennego, do których zalicza się m.in. sumiennosc, cierpliwość, lojalność, systematyczność i szacunek, przebaczenie, pokorę oraz dobre obyczaje. Trzy wspomniane struktury powinny znaleźć swe należne miejsce w szkolnym procesie edukacyjnym i socjalizacyjnym uczniów. Na bazie urzeczywistniania wskazanych wartości będzie się kształtować sylwetka ucznia kończącego szkołę jako osoby prawej, zdolnej do budowania wspólnoty, zaangażowanej we własny rozwój i rozwój wspólnoty; jako człowieka potrafiącego budować swój autorytet w przestrzeni społecznej, integrować wokół siebie struktury społeczne i podejmować z nimi ambitne zadania w celu budowania dobra wspólnego.

#### 6.4. Kryterium kulturowe

Analizując kulturowe kryterium doboru wartości, zasadnym staje się podjęcie analizy pojęcia „kultura”<sup>222</sup>. Jest ono bowiem jednym z tych, które najbliższe związane są z człowiekiem i stanowi rdzeń słowa wielokulturowość. Człowiek

<sup>221</sup> J. Gocko, *Wzrastanie człowieka w aspekcie społecznym*, w: *Ja – człowiek, Wzrastanie w godności, miłości i miłosierdziu*, red. M. Kalinowski, Wydawnictwo KUL, Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym, Tarnów 2004, s. 44.

<sup>222</sup> Termin „kultura” ma dwa znaczenia. Rozumienie antropologiczno-socjologiczne wskazuje, że wszyscy ludzie żyją w obszarze własnej kultury: wartości, przekonań, conceptów, symbolizacji.

tworzy kulturę, potrzebuje jej i dzięki niej kreuje siebie. Jako twórca kultury wyraża się dla siebie i dla innych, a nade wszystko daje szczególne świadectwo człowieczeństwu<sup>223</sup>. Samo słowo „kultura” kojarzy się zazwyczaj z „wyższymi wytworami umysłu”, takimi jak sztuka, literatura, muzyka czy malarstwo. Odnosi się także do sposobu życia jednostek i grup społecznych. Dotyczy też tego, jak ludzie się ubierają, zawierają małżeństwa, jak wygląda ich życie rodzinne, praca, obrzędy religijne i rozrywki<sup>224</sup>.

Jan Paweł II stawia pytanie: Czym jest kultura? Następnie precyzyjnie na nie odpowiada: „Kultura jest wyrazem człowieka. Jest potwierdzeniem człowieczeństwa. Człowiek ją tworzy – i człowiek przez nią tworzy siebie. Tworzy siebie wewnętrznym wysiłkiem ducha: myśli, woli, serca. I równocześnie człowiek tworzy kulturę we wspólnocie z innymi. Kultura jest wyrazem międzyludzkiej komunikacji, współmyślenia i współdziałania ludzi. Powstaje ona na służbie wspólnego dobra i staje się podstawowym dobrem ludzkich wspólnot”<sup>225</sup>.

Człowiek – będący *res naturae* – przekracza sferę natury dzięki kulturze. W tej ostatniej bowiem wyraża się geniusz ludzkiego rozumu i duchowości. Kultura stanowi swoistą „niszę”, w której możliwy jest rozwój człowieka. Dzięki niej człowiek „staje się bardziej człowieczym”, wchodzi w bogactwo swojej egzystencji<sup>226</sup>. Ten problem naświetlił Jan Paweł II, podkreślając, że „Spotykając się na płaszczyźnie kultury jako podstawowego faktu, spotykamy się tym samym wokół człowieka, ponieważ w nim samym: w człowieku”<sup>227</sup>.

Papież zwracał uwagę na wielowymiarowość wartości kultury polskiej, podkreślając, że kultura jest podstawą tożsamości narodowej. Ona to pozwala narodowi przetrwać najtrudniejsze chwile. Jan Paweł II pisał: „Kultura jest przede wszystkim dobrem wspólnym narodu. Kultura polska jest dobrem, na którym opiera się życie duchowe Polaków. Ona wyodrębnia nas jako naród. Ona stano-

---

Powołując się na to ujęcie, mówimy dziś o kulturze rozrywki, obrazu czy kulturze młodzieżowej. Wąskie rozumienie słowa „kultura” stanowi synonim „wiedzy”. W tym znaczeniu człowiek kulturalny to ten, który zna się na czymś, jest czytany i dobrze poinformowany. To dwojaki rozumienie terminu „kultura” pozwala nam mówić o „kulturze akulturalnej”, ubóstwie kulturowym lub o zaniku kultury. Zob. G. Sartori, *Homo Videns. Telewizja i post-myślenie*. tł. J. Muszyński, Telewizja Polska S.A., Warszawa 2005, s. 20.

<sup>223</sup> Zob. A. Rodziński, *Karola Wojtyły – Jana Pawła II komunijnistyczna wizja kultury*, „Roczniki Filozoficzne” 1985–1986, t. 33–34, z. 2, s. 121.

<sup>224</sup> Zob. A. Giddens, *Socjologia*, tł. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2004, s. 45.

<sup>225</sup> Jan Paweł II, *Przemówienie do młodzieży zgromadzonej na Wzgórzu Lecha*, w: tenże, *Pielgrzymki...*, s. 41.

<sup>226</sup> Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 330.

<sup>227</sup> Jan Paweł II, *Wiara i kultura – dokumenty, przemówienia, homilie*, RW KUL, Rzym–Lublin 1988, s. 55, 56.



wi o nas przez cały ciąg dziejów. Stanowi bardziej niż siła materialna. Bardziej nawet niż granice polityczne. Wiadomo, że naród polski przeszedł przez ciężką próbę utraty niepodległości, która trwała z górą sto lat – a mimo to pośród tej próby pozostał sobą. Pozostał duchowo niepodległy, przetrwał swoją kulturą. Więcej jeszcze. Moi kochani: wiemy, że w okresie najtragiczniejszym, w okresie rozbiorów, naród polski tę swoją kulturę ogromnie jeszcze ubogacił i pogłębił, bo tylko tworząc kulturę, można ją zachować [...]. W dziejach kultury polskiej odzwierciedla się dusza narodu”<sup>228</sup>.

W obecnych czasach dbałość o kulturę, w tym kulturę narodową, powinna być przedmiotem troski. Współcześnie liczne narody zagrożone są niebezpieczeństwami: politycznymi (np. zagrożenie wolności lub życia narodu), kulturalnymi (ujemny wpływ wrogiego narodowi prądu kulturalnego) bądź gospodarczymi (np. opanowanie gospodarki narodu przez obcy kraj)<sup>229</sup>. Należy zatem interesować się własną ojczyzną, znać jej historię i kulturę, tradycje i wartości. Bardzo cenne okazują się też rozmowy o tradycjach i zwyczajach oraz wysiłku i dorobku poprzednich pokoleń.

Inną kwestią są różnice kulturowe występujące wśród ludzi, a także problem wielokulturowości. Jak podkreśla M. Golka, dotyczy on sytuacji, w której ma miejsce „współwystępowanie na tej samej przestrzeni (albo w bezpośrednim sąsiedztwie bez wyraźnego rozgraniczenia, albo w sytuacji aspiracji do zajęcia tej samej przestrzeni) dwóch lub więcej grup społecznych o odmiennych kulturowych cechach dystynktywnych: wyglądzie zewnętrznym, języku, wyznaniu religijnym, układzie wartości, które przyczyniają się do wzajemnego postrzegania odmienności z różnymi tego skutkami. Istotne jest też to, że postrzeganie odmienności odbywa się w optyce jednostek, niewielkich grup lokalnych, różnieścianych czy sąsiedzkich”<sup>230</sup>.

Jak można zapobiegać utracie własnej tożsamości kulturowej z jednej strony, z drugiej zaś wyzwolaniu negatywnych postaw wobec „Innego” – przedstawiciela innej kultury, rasy, narodowości czy wyznania? W *Powszechnej deklaracji UNESCO o różnorodności kulturalnej* czytamy: „W naszych coraz bardziej różnorodnych społeczeństwach podstawową sprawą staje się zapewnienie harmonijnych interakcji między ludźmi i grupami o wielorakich, zróżnicowanych i dynamicznych tożsamościach kulturowych, a także wyzwolenie w nich chęci do wspólnego życia. Polityki zmierzające do włączenia i zapewnienia wszystkim obywatelom uczest-

<sup>228</sup> Tamże.

<sup>229</sup> Por. A. Zwoliński, *W trosce o kulturę narodową*, „Wychowawca” 2004, nr 4, s. 13.

<sup>230</sup> M. Golka, *Oblicza wielokulturowości*, w: *U progu wielokulturowości*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997, s. 54, 55.

nictwa w życiu społecznym stanowią gwarancję spójności społecznej, witalności społeczeństwa obywatelskiego i pokoju. Zdefiniowany w ten sposób pluralizm kulturowy jest wyrażeniem polityki wobec rzeczywistości nacechowanej różnorodnością<sup>231</sup>. Naprzeciw tym trudnościom muszą wyjść przede wszystkim rodzice, wychowawcy i nauczyciele, którzy od najmłodszych lat powinni kształtować postawy szacunku wobec drugiego człowieka. Za podstawowy cel edukacji należy zatem przyjąć umożliwienie wzajemnego poznania i zrozumienia odmienności. Codzienne obserwacje i dyskusje pokazują, że zjawisko wielokulturowości stało się powszechne, coraz częściej mamy do czynienia z różnorodnymi grupami kulturowymi. Taka sytuacja stawia, zwłaszcza przed edukacją, wyzwanie. Jest też sprawdzianem człowieczeństwa, szacunku wobec Innego, niezależnie od tego, czy staniemy się dla niego „bliskim” czy „obcym” i „wrogim”.

Jan Paweł II postrzega kulturę jako źródło wychowania. „Jest ona nieustającą szkołą rzetelnego i uczciwego patriotyzmu. Właśnie dlatego też umie stawiać wymagania, umie podtrzymywać ideały, bez których trudno człowiekowi uwierzyć w swoją godność i siebie samego zachować”<sup>232</sup>.

W ten sposób wyrasta zadanie budowania programu wychowania, w którym kultura byłaby środkiem i celem – rodzi się zatem potrzeba nauczania przez kulturę i troska o jej pomnażanie. Na szczególną uwagę w tym względzie zasługuje program wychowawczy opracowany na podstawie nauczania Ojca Świętego na temat kultury, na jej istocie i znaczeniu dla poszczególnych ludzi i całych narodów. Na jego bazie organizowane są autorskie klasy kulturoznawcze i folklorystyczne, tworzone szkolne kluby Młodych Twórców Kultury oraz szkolne dni kultury chrześcijańskiej, które powinny stawać się istotnymi wydarzeniami w życiu szkoły, umacniającymi tożsamość narodową. Do realizacji powyższych form wychowania przez kulturę i do kultury inspiruje postawa samego Jana Pawła II wobec dziedzictwa kulturowego, którą wyraził w wezwaniu: „Pozostańcie wierni temu dziedzictwu! Uczynicie je podstawą swojego wychowania! Uczynicie je przedmiotem szlachetnej duszy! Przechowajcie to dziedzictwo! Pomnóżcie to dziedzictwo! Przekażcie je następnym pokoleniom!”<sup>233</sup>.

Biorąc pod uwagę powyższe kryterium, w procesie wychowania w szkole nie może zabraknąć wartości kulturowych określających kulturę narodu, kulturę ludową, wartości środowiska wiejskiego oraz te zawarte w sztuce, poezji, muzyce,

<sup>231</sup> *Powszechna deklaracja UNESCO o różnorodności kulturalnej*, art. 2, „Rzeczpospolita” 2 czerwca 2004 (dodatek: Dialog cywilizacji), s. 6, 7.

<sup>232</sup> Jan Paweł II, *Wiara i kultura – dokumenty, przemówienia, homilie*, RW KUL, Rzym–Lublin 1988, s. 42.

<sup>233</sup> Tamże.



plastyce. Ich urzeczywistnianie warunkuje cechy człowieka, którego określamy człowiekiem kulturalnym, zaangażowanym w zachowanie dóbr kultury, tego, co trwałe i nienaruszalne, w budowanie jej nowych wymiarów na fundamencie trwałych wartości kulturowych.

## 6.5. Kryterium religijne

W doborze wartości w procesie wychowawczo-dydaktycznym i budowania jego podstawy aksjologicznej ważne jest kryterium religijne. Wniesione według niego wartości warunkują rozwój sfery duchowej człowieka, warstwy światopoglądowej i transcendencji.

Rozpatrując kryterium religijne w aspekcie struktur wartości, stanowiących aksjologiczną podstawę edukacji i wychowania, zasadnym staje się określenie pojęcia „religia”.

W *Encyklopedii aksjologii pedagogicznej* znajdujemy syntetyczne ujęcie tego pojęcia: „Religia – realna, osobowa i dynamiczna więź człowieka z czymś lub kimś transcendentnym (Absolutem, Bogiem), od którego zależy on w swoim istnieniu i działaniu, który jako Dobro Najwyższe jest ostatecznym celem życia i najbardziej ogólną i podstawową wartością, znaczenie dla procesu wychowania ma realizacja antropotwórczej, zbawczej, socjotwórczej i kulturotwórczej funkcji religii”<sup>234</sup>.

Dzięki analizie definicyjnych ujęć pojęcia dowiadujemy się, że religia wskazuje na ich różnorodność i wielopostaciowość. Wyróżniamy bowiem definicje nominalne, realne, genetyczne, strukturalne, funkcjonalne. W określeniach tego pojęcia przyjmowane są różne założenia epistemologiczne i ontologiczne<sup>235</sup>.

Zofia J. Zdybicka definiuje religię na gruncie filozofii w sposób następujący: „religia jest realną, osobową i dynamiczną relacją człowieka do osobowego Absolutu (Boga), od którego człowiek jest zależny w istnieniu i działaniu i której jest – jako Dobro Najwyższe – ostatecznym celem życia ludzkiego”<sup>236</sup>. Z kolei J. Mariański podkreśla osobowy i relacyjny charakter religii. Jak pisze: „Religia jest więc relacją osobowo-osobową, będącą spotkaniem w miłości osoby ludz-

<sup>234</sup> A. Maj, *Religia*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej...*, s. 935.

<sup>235</sup> Zob. Z.J. Zdybicka, *Religia i religioznawstwo*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1988, s. 18, 19; zob. także też, *Człowiek i religia. Zarys filozofii religii*, RW KUL, Lublin 1977, 255–269.

<sup>236</sup> Z.J. Zdybicka, *Człowiek i religia...*, s. 307.

kiej z osobowym Bogiem, osób dążących do wzajemnego udzielania się, daru z siebie”<sup>237</sup>.

Analiza literatury wskazuje na występowanie różnych klasyfikacji religii:

- ze względu na zasięg – religie etniczne i uniwersalne,
- ze względu na stosunek do Boga – religia monoteistyczna i politeistyczna,
- religie uniwersalne – zasadniczo jest to chrześcijaństwo, ale cechy uniwersalne wskazywane są też w islamie i buddyzmie, rzadziej w hinduizmie<sup>238</sup>.

Różnorodność religii implikuje pytanie o ich prawdziwość, przez co podejmowane są próby określenia kryteriów prawdziwej religii. Adam Maj wskazuje, że „zasadniczą rację autentyczności religii stanowi objawienie, jego stadia i stopień. W tym kontekście chrześcijaństwo rości sobie prawo do prawdziwości i wiarygodności dającej moralną pewność, uzasadnianą w szerokim zastosowaniu różnych źródeł poznawczych. Objawienie jako bezpośrednie lub pośrednie ujawnienie się Boga (Jego istnienia, natury, woli zbawczej) człowiekowi tradycja chrześcijańska ujmuje w trzech rodzajach: objawienie przez i w stworzeniu (kosmiczne), historyczne – w dziejach ludzkości (Izraela), osiągające pełnię w osobie Jezusa Chrystusa oraz eschatyczne – dostępne człowiekowi po śmierci”<sup>239</sup>. Autor akcentuje prawdziwość chrześcijaństwa: „W tej perspektywie, zwłaszcza pierwszego rodzaju objawienia, zrozumiała jest wielkość religii i różnych religijności (subiektywnie i kulturowo interpretowanych) oraz roszczenie chrześcijaństwa do pełnej prawdy (drugi rodzaj objawienia)”<sup>240</sup>.

Zasadniczymi elementami we wszystkich religiach są: doktryna, zasady moralne, kult i organizacja (instytucje religijne)<sup>241</sup>. Stanowią one o rozszerzającym się horyzoncie aksjologicznym.

W doktrynie zawarte są prawdy wiary wyprowadzane z objawienia i jego interpretacji. Za centralne punkty uznaje się: Boga, zbawienie i życie wieczne. Warunkiem ich przyjęcia jest wiara.

Prawdy wiary są z kolei źródłem zasad życia moralnego, wywodzących się z objawienia poprzez tradycję i święte księgi. Zasady te odnoszą się do rozwoju i doskonalenia człowieka w aspekcie indywidualnym oraz społecznym, stanowią trajektorię osiągania integralnego rozwoju, a przez to pełni człowieczeństwa. Bez nich religia nie może istnieć.

<sup>237</sup> J. Mariański, *Wartości religijne*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej...*, s. 1286.

<sup>238</sup> Zob. A. Maj, *Wartości religijne w ujęciu teologicznym*, w: K. Chałas, A. Maj, J. Mariański, *Wychowanie ku wartościom religijnym...*, s. 237.

<sup>239</sup> Tamże, s. 238.

<sup>240</sup> Tamże, s. 238.

<sup>241</sup> Zob. M. Rusecki, *Religia*, w: *Leksykon teologii fundamentalnej*, red. M. Rusecki i in., Wydawnictwo „M”, Lublin–Kraków 2002, s. 1019.

Istotnym faktem religijnym jest też kult, na który składają się różne akty religijne, np. modlitwa, ofiara, a nade wszystko liturgia.

Z kolei wymiar instytucjonalny pozwala na wewnętrzne uporządkowanie wspólnoty religijnej, będąc jednocześnie czynnikiem gwarantującym nienaruszalność prawd wiary, jej głoszenie, propagowanie zasad moralnych i właściwe sprawowanie kultu<sup>242</sup>. Najogólniej można stwierdzić, że ten element stwarza warunki i szanse urzeczywistnienia wartości religijnych w przestrzeni społecznej.

Janusz Mariański, definiując wartości religijne, zauważa, że jest to: „Kategoria wartości odnoszących się bezpośrednio do przedmiotu religii (Transcendencji, Absolutu, Boga, bóstwa [sacrum], relacji «człowiek–Bóg», odniesienia osoby do religijnej społeczności [Kościoła] i jej stosunków z innymi ludźmi; zróżnicowana w poszczególnych religiach, różnorodnie interpretowana w aspekcie filozoficznym, teologicznym i naukach społeczno-humanistycznych [...])”<sup>243</sup>.

Wartości religijne mają wielostronny charakter. Dotyczą przede wszystkim relacji człowiek–Bóg, a także zobowiązań człowieka wobec Kościoła. Obejmują spectrum wartości, które są swego rodzaju zobowiązaniem wobec drugiego człowieka, grup i wspólnot społecznych<sup>244</sup>.

Wartości religijne związane są z określoną religią i poza nią nie istnieją. Nie można zatem mówić o wartościach religijnych w ogóle. Jak podkreśla J. Mariański, stanowią one podstawę określonego porządku religijnego, kierując postawy i zachowania religijne ludzi wierzących. Ponadto wynikają z pewnej wizji Boga, człowieka i społeczeństwa. Odnoszą się do wiary w inną rzeczywistość, określaną jako świętą (*sacrum*) w odróżnieniu od rzeczywistości codziennej (doczesnej), i z niej wynikają. Tę transcendentną sferę określa się Bogiem, nadprzyrodzonością, pozaempiryczną rzeczywistością, Siłą Wyższą, *Sacrum*, *numinosum* itp. Podporządkowanie spraw ludzkich tej „radykanie innej” i „niemyobrazalnej” rzeczywistości stanowi specyfikę religii i w konsekwencji wartości religijnych, które są istotną częścią składową symbiotycznego uniwersum danej religii. Ostatecznie wynikają z tej podstawowej prawdy głoszącej, że Bóg jest najwyższą wartością, stojącą w centrum wierzeń i obyczajów religijnych<sup>245</sup>.

Według Z.J. Zdybickiej wartości religijne są „jakością czynów osoby ludzkiej skierowanych bezpośrednio lub pośrednio na rzeczywistość transcendentną, sakralną, na Osobę Boga. [...] Bóg może być motywacją dla innych czynów człowieka,

<sup>242</sup> Zob. A. Maj, *Wartości religijne w ujęciu teologicznym...*, s. 238.

<sup>243</sup> J. Mariański, *Wartości religijne*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej...*, s. 1285.

<sup>244</sup> Por. tamże, s. 1287, 1288.

<sup>245</sup> Zob. J. Mariański, *Wychowanie ku wartościom religijnym. Perspektywa aksjologiczna...*, s. 82, 83.

które wówczas posiadają także wartość religijną”<sup>246</sup>. Znaczenie wspomnianych wartości religijnych w życiu człowieka, grup i wspólnot społecznych wypływa z funkcji samej religii zarówno w przestrzeni jednostkowej człowieka, jak i społecznej.

Religia pełni następujące funkcje:

- antropotwórczą – poprzez akty religijne i aktywność religijną sprzyja rozwojowi osoby ludzkiej, czego miarą jest dojrzałość religijna,
- zbawczą – w spotkaniu z Bogiem w akcie religijnym następuje obdarowywanie człowieka przez Stwórcę, a najcenniejszym tego owocem jest zbawienie,
- socjotwórczą – akty religijne zawierają istotne odniesienia społeczne inspirowane wiarą religijną, zasadami moralnymi i kultem; funkcja ta stanowi czynnik identyfikacji i tożsamości oraz kształtowania i trwałości więzi społecznych,
- kulturotwórczą – tworzy podstawy aksjologiczne środowiska kulturowego i wprowadza oraz inspirowa do twórczego udziału i budowania kultury,
- apologetyczną – przejawia się w krytyce wewnątrzreligijnej i w reakcji na krytykę zewnętrzną, w obronie i usprawiedliwieniu prawdy i normy religijnej zarówno w polemice, jak i dialogu z poglądami i postawami przeciwnymi; poprzez krytykę wewnętrzną następuje oczyszczanie religijności, co umożliwia z kolei kształtowanie się autentycznej i dojrzałej religijności<sup>247</sup>.

W kontekście funkcji pełnionych przez religię A. Maj dokonuje ich syntezy w aspekcie aksjologicznym i pedagogicznym. Jego zdaniem „Można stwierdzić, że religia:

- dopełnia byt ludzki, egzystencjalnie doświadczający ograniczoności;
- eksponuje wartości osoby ludzkiej;
- jest odpowiedzią na boskość przedmiotu;
- angażuje życiowo całego człowieka;
- wprowadza pełną i absolutną aksjologię oraz hierarchię wartości;
- orientuje życiowo całego człowieka;
- orientuje życiowo i moralnie (uzasadnia normy moralne i zobowiązuje do ich realizacji);
- stanowi powinność życia i służby dla innych (miłość bliźniego) w poczuciu odpowiedzialności za drugiego człowieka i społeczeństwo;
- inspirowa twórcze zaangażowanie w kulturę;
- uzdalnia do zbawienia i życia wiecznego”<sup>248</sup>.

<sup>246</sup> Z.J. Zdybicka, *Wartości religijne w kulturze współczesnej*, w: *W służbie Ludowi Bożemu*, red. B. Bejze, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1983, s. 101.

<sup>247</sup> Zob. A. Maj, *Wartości religijne w ujęciu teologicznym...*, s. 253, 254.

<sup>248</sup> Tamże, s. 254.

Dodatkowo wskazuje się na obiektywny i subiektywny aspekt wartości religijnych. Biorąc pod uwagę tę pierwszą płaszczyznę, wyróżnia się wartości, które są ujęte w doktrynie religijnej, np. Kościoła katolickiego. Należą do nich obowiązujące prawdy wiary, uznane za prawdziwe lub właściwe normy moralne, oczekiwane w zachowaniach wiernych. Mają one charakter obiektywny, ponadindywidualny, wyznaczają pożądane stany rzeczy lub stanowią kryteria oceny postaw i zachowań w życiu codziennym<sup>249</sup>.

Z kolei na płaszczyźnie subiektywnej wartości religijne odnoszą się do indywidualnych preferencji osób wierzących. Preferencje te mogą być zgodne z oczekiwaniami Kościoła lub z nimi sprzeczne<sup>250</sup>.

Na uwagę zasługują wartości religijne obecne w chrześcijaństwie, których źródłem jest życie i nauczanie Chrystusa. Stanowią one strukturalne ogniwo wychowania chrześcijańskiego i określają postawę człowieka wobec innych ludzi. Obejmują wartości ogólnoludzkie oraz specyficznie chrześcijańskie, inspirowane Ewangelią, czyli wartości ewangeliczne takie jak: miłość bliźniego, przebaczenie (nawet miłość nieprzyjaciół), bezinteresowność, dobroć, wolność, modlitwa, prawda, wartości życia rodzinnego, szacunek i ochrona życia od poczęcia aż do naturalnej śmierci<sup>251</sup>.

Marian Rusecki podkreśla, że istnieje związek między wartościami świeckimi a religijnymi. Zależność tę można określić jako związek dopełniający, ubogacający, transformatywny. Autor pisze „Wartości chrześcijańskie z całą pewnością mogą dopełniać, ubogacać, transformować, porządkować świeckie w tym, co dotyczy sensu i celu życia ludzkiego, historii, dziejów świata, tworzenia kultury. Mogą inspirować wiele dziedzin życia i kultury do twórczej działalności człowieka grup i wspólnot społecznych, nadawania im głębszych i wznioślejszych treści, motywacji w zakresie dążenia do osiągnięcia najwyższych wartości prawdy, dobra, piękna, miłości, świętości, finalnego spełnienia dzięki nim i w nich. One pomagają ostatecznie określić i zrozumieć, czym są te wartości, oraz jaki mają walor dla osoby ludzkiej, społeczności, kultury”<sup>252</sup>. Przywołany myśliciel podkreśla jednocześnie złożoną naturę wartości chrześcijańskich, które obejmują elementy boskie i ludzkie, nadprzyrodzone i naturalne, transcendentne i immanentne, a także ponadhistoryczne i historyczne<sup>253</sup>.

<sup>249</sup> Zob. J. Mariański, *Wychowanie ku wartościom religijnym...*, s. 80, 81.

<sup>250</sup> Zob. tamże, s. 81.

<sup>251</sup> Zob. tamże, s. 84.

<sup>252</sup> M. Rusecki, *Co to są wartości chrześcijańskie?*, w: *Problemy współczesnego Kościoła*, red. M. Rusecki, RW KUL, Lublin 1996, s. 517.

<sup>253</sup> Zob. tamże, s. 500.

Kryterium religijne doboru wartości w wychowaniu ukazuje ich struktury. Wartości w religii katolickiej, czyli wartości religijne katolicyzmu, obejmują struktury wartości uznane i głoszone przez Kościół katolicki. Za podstawowe uznaje się te zawarte w Dekalogu. Obejmują one:

- wiarę w jedyne Boga i poszanowanie Jego imienia,
- miłość siebie i bliźniego,
- poszanowanie matki i ojca/rodziców,
- szacunek dla życia,
- czystość seksualną,
- poszanowanie cudzej własności,
- prawdomówność,
- poszanowanie bliźniego,
- prawość.

Rozpatrując spectrum wartości religijnych, zasadnym staje się wskazanie cnót teologalnych, którymi są wiara, nadzieja i miłość, oraz cnót kardynalnych, obejmujących roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie i męstwo.

Z kolei w aspekcie pedagogicznym ważne są wartości zawarte w siedmiu darach Ducha Świętego: mądrość, rozum, rada, męstwo, umiejętność, pobożność, bojaźń Boża. Ich urzeczywistnianie uwarunkowane jest akceptacją *Credo*, poprzez którą osobę uznaje się w pełni za wierzącą. Jego treść stanowi podstawę tożsamości chrześcijanina w skierowanym do niego powołaniu. Na drodze do wspomnianego powołania znajduje się spectrum wartości, na które składają się: religia, wiara, nadzieja, miłość, modlitwa, świętość.

W kontekście tego, co zostało wyżej wskazane, wyrasta zadanie wspomaganie młodych ludzi w urzeczywistnianiu przywołanych struktur wartości religijnych na tyle, aby można powiedzieć, że dany wychowanek/uczeń jest dojrzały religijnie. Zdaniem J. Szymczyka, by tak się stało, wartości religijne muszą być: „przedmiotem dążenia, działań twórczych, muszą być wciąż odkrywane, aktualizowane, stawać się przedmiotem refleksji, ośrodkiem życia. Wartości, które nie są konfrontowane z życiem, które nie są wciąż na nowo weryfikowane, dla których nie szuka się wciąż nowych argumentów, przestają funkcjonować jako siły pobudzające do rozwoju, zamierają, są nieobecne w antroposferze”<sup>254</sup>.

Urzeczywistnianie wartości religijnych jest trajektorią budowania dojrzałości religijnej, której wskaźnikami są:

- usytuowanie wartości religijnych w centrum systemu wartości nadających m.in. życiu sens i cel,

<sup>254</sup> J. Szymczyk, *Pomiędzy marzeniami a faktami. Szkice socjologiczne*, Norbertinum, Lublin 2005, s. 144.

- zaangażowanie religijne – pogłębianie wiary i własnej religijności,
- spójność przekonań religijnych,
- integralny charakter postaw religijnych – wewnętrzny (jedność intelektualna, emocjonalna, behawioralna) i zewnętrzny (jedność stosunku do Boga, ludzi, instytucji religijnej),
- personalny wymiar religijności – osobowa relacja z Bogiem,
- wspólnotowy wymiar religijności – poczucie wspólnoty z innymi religijnymi osobami i gotowość zaangażowania się w budowanie tej wspólnoty,
- dynamiczny charakter religijności – tendencja do ciągłego rozwoju<sup>255</sup>.

Słusznie zauważa A. Maj, twierdząc, że powyżej zarysowane wskaźniki dojrzałości religijnej stanowią kierunki oddziaływań wychowawczych, tworzących szansę integralnego wychowania<sup>256</sup>.

## 7. Wychowanie w szkole i wychowanie szkolne – aspekty aksjologiczne

W niniejszym podrozdziale skupimy się wokół „wychowania w szkole” oraz „wychowania szkolnego”. Każde z tych dwóch sformułowań ma swoje usytuowanie w środowisku szkolnym, jednak nie są one tożsame. Poniższe refleksje przybliżą sposób wyjaśnienia obydwu określeń, a także koncentrują uwagę czytelnika na wartościach, które wychowanek interioryzuje w podstawowym – zaraz po rodzinie – środowisku, jakim jest szkoła.

Podjmując zagadnienie wychowania w szkole oraz wychowania szkolnego, należy na początku przyjrzeć się celom szkoły, by mieć wgląd w to, do czego dąży środowisko szkolne i co chce osiągnąć poprzez różnorodne działania. W *Nowej podstawie programowej* z 2019 roku w ramach tzw. kształcenia ogólnego w szkole podstawowej wymienia się następujące cele:

- I. „wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele);

<sup>255</sup> Zob. A. Maj, *Wartości religijne w ujęciu teologicznym...*, s. 255, 256; zob. także S. Tokarski, *Dojrzałość religijna*, w: *Podstawowe zagadnienia psychologii religii*, red. S. Głaz, WAM, Kraków 2006, s. 164, 165, 177.

<sup>256</sup> Zob. A. Maj, *Wartości religijne w ujęciu teologicznym...*, s. 255, 256.



2. wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej;
3. formowanie u uczniów poczucia godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób;
4. rozwijanie kompetencji, takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość;
5. rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania;
6. ukazywanie wartości wiedzy jako podstawy do rozwoju umiejętności;
7. rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów oraz motywacji do nauki;
8. wyposażenie uczniów w taki zasób wiadomości oraz kształtowanie takich umiejętności, które pozwalają w sposób bardziej dojrzały i uporządkowany zrozumieć świat;
9. wspieranie ucznia w rozpoznawaniu własnych predyspozycji i określaniu drogi dalszej edukacji;
10. wszechstronny rozwój osobowy ucznia przez pogłębianie wiedzy oraz zaspokajanie i rozbudzanie jego naturalnej ciekawości poznawczej;
11. kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość;
12. zachęcanie do zorganizowanego i świadomego samokształcenia opartego na umiejętności przygotowania własnego warsztatu pracy;
13. ukierunkowanie ucznia ku wartościom<sup>257</sup>.

Powyżej wskazane cele potwierdzają personalistyczny charakter wychowania.

Wychowanie – podstawowe pojęcie pedagogiczne – jest wieloznacznie definiowane. Wyróżnia się jego szerokie i wąskie odczytanie. W szerszym znaczeniu przez wychowanie rozumiane są wszelkie oddziaływania na człowieka, współtworzące jego osobowość indywidualną. Ich źródło tkwi w rodzinie, szkole, grupach rówieśniczych, koleżeńskich, sąsiedzkich, zawodowych, mediach, organizacjach społeczno-politycznych. Oddziaływania te wpływają na rozwój osobowy człowieka, na jego postępowanie, na podejmowane decyzje, poglądy. W ujęciu tym często zawiera się postulat troskliwej opieki, chronienia przed ewentualnymi niebezpieczeństwami i zagrożeniami (prewencja) oraz prowadzenia wychowanka do pełni rozwoju<sup>258</sup>.

<sup>257</sup> <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III> (dostęp: 13.09.2019); <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII> (dostęp: 13.09.2019).

<sup>258</sup> Zob. W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie...*, s. 113; zob. także S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, s. 15, 16.



Świadome oddziaływanie, cel, określona sytuacja stanowią ogniskową wychowania w węższym znaczeniu. W tym sensie obejmuje ono jedynie świadome i celowe oddziaływania, podejmowane w określonej sytuacji. Zgodnie z takim ujęciem można więc mówić o wychowaniu estetycznym, moralnym, fizycznym i patriotycznym.

Definicji i ujęć wychowania jest wiele. Koncentrują się one wokół:

- związku z konkretnym życiem,
- charakteru, znaczenia i funkcji w życiu człowieka i społeczności (prakseologiczne definicje wychowania, adaptacyjne definicje wychowania),
- dyscyplin podstawowych, humanistycznych, światopoglądowych (biologiczne aspekty wychowania, socjologiczne ujęcia wychowania, kulturowe ujęcia wychowania, ideologiczne i normatywne ujęcia wychowania)<sup>259</sup>.

Na użytek tego opracowania nie podejmujemy próby przytoczenia powyższych definicji. Czytelnik może je bez trudu znaleźć w literaturze przedmiotu. Przyjmujemy, że wychowanie polega na wspomaganie wychowanków w ich młodzieńczym życiu w przyjęciu i realizacji wartości prowadzących do urzeczywistnienia pełni człowieczeństwa.

Wspomaganie wychowanka musi uwzględniać poszerzenie zakresu jego swobodnych decyzji przy równoczesnym dostarczaniu mu danych potrzebnych do podejmowania decyzji pozytywnych lub negatywnych<sup>260</sup>.

Istotnego znaczenia nabiera wspomaganie wychowanków w określaniu uznawanych i realizowanych przez nich wartości, a także w dokonywaniu samodzielnych wyborów. Wiąże się to z włączeniem w procesy edukacyjne klaryfikacji wartości<sup>261</sup>.

U podstaw wspomagania znajduje się celowe inspirowanie wychowanków do określonej aktywności oraz stwarzanie wewnętrznych i zewnętrznych warunków sprzyjających temu, by ta aktywność trwała w perspektywie rozwoju.

Istota człowieczeństwa zawiera się w uznaniu wielkiej wartości człowieka jako osoby, jego godności, wolności, rozumności, integralności wymiaru fizycznego, psychicznego, duchowego, odpowiedzialności za podejmowane działania, a także w kreowaniu siebie w aspekcie transcendencji i przychodzenia w darze drugiemu człowiekowi. Tak rozumiane wychowanie „zakłada uznanie i afirmację wolno-

<sup>259</sup> Zob. M. Nowak. *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 231–254.

<sup>260</sup> Zob. A. Grzegorzczak, *Non-violence: wychowanie do negocjacji, demokracji i współistnienia*, w: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, J. Kubin, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 1996, s. 91.

<sup>261</sup> Zob. P. Oleś, *System klaryfikacji wartości: założenia, zastosowanie, przegląd niektórych technik...*, s. 88.

ści, dzięki której obie strony interakcji mogą ujawniać i urzeczywistniać wobec siebie wartości nadające sens ich życiu<sup>262</sup>. W atmosferze zrozumienia, dialogu, życzliwości, otwartości, „muszą uznać własną wolność i godność, a także okazać autentyczność, poczucie odpowiedzialności, zaufanie i empatię”<sup>263</sup>.

Powyższe postawy stanowią drogę wzajemnego wspomagania w budowaniu pełni człowieczeństwa, które nie istnieje bez najwyższych wartości. Tym sposobem wyrasta więc zadanie wspomagania młodych ludzi w rozumieniu istoty wartości, ich akceptacji, wolnym wybieraniu i włączaniu w proces rozwoju, w budowaniu kompetencji aksjologicznych wychowanków oraz urzeczywistnianiu wartości.

Powyższe zadanie implikuje podjęcie edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom. Należy przy tym zwrócić uwagę na zróżnicowane podejścia do wartości, zmienną wrażliwość aksjologiczną i zmienną ich introcepcję. Fakt ten podkreśla U. Ostrowska, pisząc: „Świat wartości człowieka jest zróżnicowany. Ludzie doświadczają wielu skrajności, mają także niejednokrotnie sprzeczne pragnienia, aspiracje i potrzeby. Są wrażliwi i bywają bezwzględni, zmiernają do szczytnych ideałów i zadowolają się osiągnięciami niewymagającymi wysiłku, a nawet zdobyciami kosztem dobra innych; są zdolni do wiary, nadziei i miłosierdzia, a przy różnych okazjach okazują się podli, nienawidzący i okrutni; z jednej strony cechują się rozumnością, uczuciowością, kreatywnością, z drugiej – popadają w głupotę, kierują się bezwzględnością i zadowolają się schematyzmem; bywają skorzy do miłości i współczucia, ale także nie są wolni od zazdrości, nienawiści i złej woli; podejmują trud dociekania istoty życia i zadowolają się stereotypowymi prawdami i/lub najprostszymi wrażeniami zmysłowymi, pozbawionymi głębi”<sup>264</sup>.

Wychowanie w szkole jest to proces, który ciągle trwa. Ma miejsce tu i teraz, w określonym środowisku szkolnym. Polega na nabywaniu wartości, które są „zakładane, deklarowane jako cele, uznawane, przeżywane w życiu szkolnym, wreszcie – realizowane poprzez stosowane metody i respektowane zasady, podnoszone w rozmowach z uczniami tematy i poprzez sposób argumentacji stosowanej w sytuacjach konfliktowych”<sup>265</sup>. Ponadto wychowanie w szkole wiąże się z aktualną sytuacją, w której uczeń ma swój udział: obserwuje on określone sposoby zachowania nauczycieli, pozostałych pracowników pałcówki, innych uczniów, ale też uczestniczy w różnych wydarzeniach i podejmuje określone działania.

<sup>262</sup> *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2000, s. 274.

<sup>263</sup> Tamże.

<sup>264</sup> U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania...*, s. 401; zob. także W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie...*, s. 113.

<sup>265</sup> K. Olbrycht, *Aksjologia szkoły katolickiej*, „Ethos” 2006, nr 75, s. 91.

Z kolei wychowanie szkolne kieruje naszą myśl w stronę efektów wychowania, które przebiegało w środowisku szkolnym, na introcepcję wartości przez ucznia, sposób postępowania wyniesiony ze szkoły czy wreszcie wzór, który został przetransferowany na zachowanie podopiecznego w jego dalszym życiu po zakończeniu edukacji szkolnej.

Owo rozróżnienie pojęć „wychowanie w szkole” oraz „wychowanie szkolne” pomaga w głębszej analizie czynników, które z jednej strony warunkują wychowanie mające aktualnie miejsce w środowisku szkolnym, z drugiej zaś decydują o tym, co wychowanek wyniesie ze szkoły, jaki „posąg” edukacyjny, będący owocem wychowania w instytucji szkolnej, zabierze ze sobą w dorosłe życie.

Zadaniem szkoły jest wspomaganie wychowanków w:

- odkrywaniu uroku młodości, tzn. w odkryciu wewnętrznego świata, mojego wewnętrznego „ja”;
- zrozumieniu, że wewnętrzne „ja” jest bogate możliwością czynienia dobra, a jednocześnie zagrożone pokusą zła;
- zrozumieniu powinności doskonalenia się i rozwijania w przyjęciu perspektywy czynienia dobra<sup>266</sup>.

Inne ważne zadanie stojące przed szkołą to m.in. uczenie, jak właściwie korzystać z wolności przy jednoczesnym poszanowaniu prawa innych, uwzględniającego prawo każdego dziecka do wyrażania na terenie szkoły wartości sumienia uformowanych w rodzinie, do kształtowania osobistego, uczciwego światopoglądu oraz do indywidualnych poszukiwań duchowych<sup>267</sup>.

Celem wychowania jest wychowanie ku wartościom, ponieważ – jak podkreślał Jan Paweł II – „młody człowiek jest wrażliwy na prawdę, sprawiedliwość, piękno, na inne wartości duchowe [...]. Pragnie odnaleźć siebie samego, dlatego szuka, czasem burzliwie szuka, prawdziwych wartości i ceni tych ludzi, którzy ich nauczają i według nich żyją”<sup>268</sup>.

Wszystkie te zadania stawiane są przed nauczycielami i zobowiązują do troski o dobro młodego pokolenia, do uczenia tolerancji i szacunku dla każdego człowieka, do wychowywania w klimacie pokoju. Należy dodać, że niedzwojny jest tu przykład własnego życia<sup>269</sup>. Rola nauczyciela sprowadza się zatem do:

---

<sup>266</sup> Zob. Jan Paweł II, *Słowo do młodzieży zgromadzonej przed siedzibą arcybiskupa*, w: tenże, *Pielgrzymki do Ojczyzny. Przemówienia i homilie*, Znak, Kraków 1999, s. 446.

<sup>267</sup> Zob. tenże, *Przemówienie do katechetów, nauczycieli i uczniów*, w: tenże, *Pielgrzymki...*, s. 683.

<sup>268</sup> Tamże, s. 684.

<sup>269</sup> Zob. tenże, *Homilia w czasie nabożeństwa czerwcowego i beatyfikacji ks. Stefana Frelichowskiego*, w: tenże, *Pielgrzymki...*, s. 1054.

- bycia przyjacielem dziecka, wiernym towarzyszem i sprzymierzeńcem w młodzięcych walkach i zmaganiach oraz w stawianiu fundamentów pod ich przyszłe życie,
- tworzenia w szkole klimatu otwartego dialogu,
- budowania ducha przyjaźni i wzajemnego szacunku<sup>270</sup>.

Podstawą do realizacji powyższych celów i zadań jest aksjologiczny charakter treści wychowania.

W okresie młodzieńczym podstawowe pytanie dotyczące tego, kim jestem, nabiera szczególnej ostrości. Zaczyna bowiem kształtować całe życie osoby ludzkiej i jej kręgosłup moralny. Dotyka wszystkich wymiarów istnienia<sup>271</sup>: biologicznego, psychicznego, społeczno-moralnego, kulturowego i religijnego.

Podstawową zasadą, która powinna być respektowana w szkole, jest traktowanie człowieka jako osoby. Istotne staje się zatem ukazanie fenomenu ludzkiego w jego wymiarze integralnym, odrzucającym jakiegokolwiek uprzedmiotowienie człowieka i jego zinstrumentalizowanie w różnorodnych strukturach społeczno-prawnych, ekonomicznych czy wychowawczych. Człowiek dobrze wychowany to „ktoś zdolny do odkrywania tego, co ważne” w drugim, czyli fundamentalnej wartości, jaką jest godność osobowa<sup>272</sup>. Wychowanie opiera się na rozpoznaniu godności, jej poszanowaniu i afirmacji. Jeśli uczeń w trakcie wychowania w szkole zrozumie i przyjmie tę ważną prawdę, w przyszłości przyjmie postawę szacunku wobec siebie i innych, nie będzie deprecjonował godności osobowej drugiego człowieka, nie będzie go poniżał, ośmieszał ani upokarzał<sup>273</sup>.

W odniesieniu do przestrzeni wychowania dzieci i młodzieży w środowisku szkolnym szczególnie mocno należy zaakcentować zasadę osobowej podmiotowości. Zgodnie z nią każdy człowiek „ma swój cel”, w związku z czym nie może być traktowany „jako środek do celu, jako narzędzie” w rękach innych<sup>274</sup>. W sytuacji, kiedy wychowawcy decydują o realizacji celów wychowawczych dotyczących podopiecznych, często dochodzi do ich przedmiotowego traktowania.

Wychowanie człowieka, pomoc w odkrywaniu tego, co ważne zarówno w nim, jak i w drugiej osobie, jest zadaniem niezwykle odpowiedzialnym i trudnym.

---

<sup>270</sup> Zob. tamże, s. 1144.

<sup>271</sup> Zob. tenże, *Przemówienie do młodzieży akademickiej zgromadzonej przed kościołem św. Anny*, w: tenże, *Pielgrzymki...*, s. 27.

<sup>272</sup> Zob. W. Chudy, *Pedagogia godności: elementy etyki pedagogicznej*, red. A. Szudra, TN KUL, Lublin 2009, s. 57; por. także M. Łobacz, *Wartość ubóstwa w urzeczywistnianiu się osoby...*, s. 76–83.

<sup>273</sup> Zob. A. Paszkiewicz, M. Łobacz, *Uczeń o specjalnych potrzebach wychowawczych w klasie szkolnej*, Difin, Warszawa 2013, s. 13–22.

<sup>274</sup> Zob. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność...*, s. 30.

Proces ten – jak podkreślał Jan Paweł II – „nigdy nie był rzeczą łatwą, ale dziś, jak się wydaje, staje się coraz trudniejszy. Wiedzą o tym dobrze rodzice, nauczyciele, kapłani i wszyscy ci, na których spoczywa bezpośrednia odpowiedzialność wychowawcza”<sup>275</sup>. Od nich bowiem w sposób szczególny wymagane jest udostępnianie prawdy, uczenie dobra, przygotowywanie do twórczego i odpowiedzialnego bycia<sup>276</sup>. Dlatego też ranga *etosu* nauczyciela „wymaga szczególnych zalet umysłu i serca, bardzo starannego przygotowania i ciągłej gotowości do jego uzupełniania i dostosowywania”<sup>277</sup>.

Doniosła rola wychowawcy ściśle związana jest z otwarciem się na dzieci i młodzież oraz z bezinteresowną, pełną poświęcenia miłością i służbą. Ponadto wychowawcy zobowiązani są do troskliwego kształtowania władz umysłowych, rozwijania zdolności wydawania prawidłowych sądów, formowania poczucia wartości i promowania postaw wzajemnego zrozumienia<sup>278</sup>.

Szkołę tworzą osoby znajdujące się w nieustannym procesie komunikacji społecznej. Uczniowie, nauczyciele i rodzice doświadczają siebie zarówno na płaszczyźnie społecznej, moralnej, poznawczej, jak i duchowej. Szkoła jest miejscem spotkania ludzi, którzy z jednej strony rozwijają się, uczą, wzajemnie wzbogacają, z drugiej zaś zdarza się im wpływać na siebie w destrukcyjny sposób. Podmiotowość, akcentowana w dokumentach reformy oświatowej, indywidualne podejście do ucznia i respekt dla jego godności nie zawsze realizują się w sposób wynikający z poprawnego rozumienia tych kwestii. Troska o to, aby kontakty międzyludzkie w szkołach były szczerze, a zarazem pełne szacunku, jest często wpisana w misję i wizję, program wychowawczy szkoły, ale bywa, że pozostaje tylko na poziomie zapisanego słowa<sup>279</sup>.

Współcześnie jeszcze dominuje ekonomizm wychowawczy i instrumentalne traktowanie uczniów. Brak poczucia godności i indywidualnej odpowiedzialności u wychowanka powoduje w konsekwencji, że nie przejawia on szacunku do szkoły i nauczycieli. Z tego powodu tak ważna okazuje się refleksja wychowaw-

<sup>275</sup> *List do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania*, [http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt\\_XVI/listy/wychowanie\\_21012008.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt_XVI/listy/wychowanie_21012008.html) (dostęp: 27.04.2011).

<sup>276</sup> Zob. K. Najder-Stefaniak, *O powinności nauczyciela. Wprowadzenie do refleksji etycznej*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2001, s. 47.

<sup>277</sup> *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, p. 5, w: *Sobór Watykański II. Konstytucje, dekrety, deklaracje*, Wyd. Pallottinum, Poznań 2002, s. 319.

<sup>278</sup> Zob. tamże, s. 318.

<sup>279</sup> Zob. W. Papugowa, *Wzajemność wpływów*, w: [http://www.wychowawca.pl/miesiecznik\\_nowy/2010/10-2010/01.html](http://www.wychowawca.pl/miesiecznik_nowy/2010/10-2010/01.html) (dostęp: 1.02.2013); zob. także M. Łobacz, *Wychowanek osobą. Personalistyczno-aksjologiczne wyzwania stojące przed szkołą*, w: *Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne w Polsce*, red. P. Mazur, D. Sikora, Liber Duo, Chełm 2010, s. 53–62.

ców nad własną postawą wobec swoich podopiecznych oraz wobec powinności nauczyciela. Wychowawcy powinni wyzwolić się z lęków i odważniej nawiązywać dialog ze swoimi uczniami. Dodatkowo przekazywane im treści powinny sprzyjać kreowaniu modelu wychowania uczącego odpowiedzialności za własny rozwój i właściwą postawę w kontaktach z innymi<sup>280</sup>.

Za wychowanie odpowiada osoba dorosła – wychowawca. Po drugiej stronie jest ktoś, na kogo cały ten proces ma być skierowany, a więc osoba nie w pełni dojrzała, oczekująca pomocy i wsparcia. Każde dziecko przychodzi na świat niewinne, jednak wyposażone w pewną konstrukcję psychofizyczną, którą należy uwzględnić w trakcie wychowania. Wychowanie nakłada więc obowiązek wnikliwego obserwowania, badania i zapobiegania wszystkiemu, co mogłoby sprzyjać agresji oraz innym formom niedostosowania społecznego<sup>281</sup>.

Artur Brühlmeier, przedstawiciel tzw. pedagogiki miłości, stwierdza: „Pedagogika duchowa jest przede wszystkim dla instytucjonalnych wychowawców dzieci i młodzieży, jakimi są nauczyciele, gdyż to oni wymagają permanentnej edukacji [...], oczekuje się zatem od pedagogów, w tym szczególnie od nauczycieli, wysokich kompetencji i własnego zdrowia psychicznego. Problem, czy komuś się uda być dobrym nauczycielem, nie polega na tym, czy wiele się wie i ma dużo dobrych pomysłów i ideałów, lecz na tym, czy mamy siłę, aby wytrwać”<sup>282</sup>. Aby móc w pełni wykorzystać wspieranie rozwoju dziecka, sam wspierający musi mieć zatem serce i sferę własnego ducha. Przywołany pedagog stwierdza, że nie tylko wiedza, ale sposób bycia, poczucie własnej wartości i stosunek do wychowania są tym, co ma pomagać w budowaniu dobrych relacji z dzieckiem. Nikt przecież nie może dać więcej niż posiada<sup>283</sup>.

Stosunki międzyludzkie w szkole rozumianej jako wspólnota osób są formowane przez zasadę normy personalistycznej, której pedagogicznym znaczeniem jest wartość stawiania się osoby na drodze wzajemnych relacji. Artur Brühlmeier podkreśla, że „Filozofię takiej sytuacji streszcza w sobie niezastąpione w swej mądrości przysłowie łacińskie *docendo discimus* (tzn. nauczając innych, jednocześnie uczymy się sami). [...] Po pierwsze, jeśli mówimy *docendo discimus*, to mamy na myśli podwójność roli obydwu stron w relacji pedagogicznej. Jeżeli jestem nauczycielem mojego ucznia, to jednocześnie w jakimś stopniu jestem uczniem

<sup>280</sup> Zob. B. Niziołek, *Kilka uwag o wychowaniu*, „Wychowawca” 2008, nr 2, w: [http://www.wychowawca.pl/miesiecznik\\_nowy/2008/02-2008/01.htm](http://www.wychowawca.pl/miesiecznik_nowy/2008/02-2008/01.htm) (dostęp: 1.02.2013).

<sup>281</sup> Zob. J. Sokołowski, *Zdolni do wychowania*, „Wychowawca” 2008, nr 2, w: [http://www.wychowawca.pl/miesiecznik\\_nowy/2008/02-2008/05.htm](http://www.wychowawca.pl/miesiecznik_nowy/2008/02-2008/05.htm) (dostęp: 1.02.2013).

<sup>282</sup> A. Brühlmeier, *Edukacja humanistyczna*, tł. I. Pańczakiewicz, Impuls, Kraków 2000, s. 92.

<sup>283</sup> Zob. tamże.



mojego ucznia. Z drugiej strony on – ten mój uczeń, którego nauczam – jest nie tylko moim uczniem, ale też w jakimś stopniu staje się dla mnie nauczycielem”<sup>284</sup>.

Innym ważnym czynnikiem rzutującym na przebieg wychowania w szkole, a finalnie – na owoce wychowania szkolnego, są afirmowane wartości. Na problemy w tym obszarze wskazuje K. Olbrycht. Według autorki „Obserwowany i podnoszony w coraz bardziej alarmistycznym tonie kryzys współczesnej szkoły każe się zastanowić przede wszystkim nad tym, co w instytucji i środowisku szkoły jest dziś uznawane i przeżywane jako rzeczywiście ważne, jako wartości, z czego wartości te wynikają i jak są hierarchizowane. [...] Dzisiejsza szkoła płaci wzrastającymi trudnościami za brak społecznych rozstrzygnięć ideowo-aksjologicznych. [...] Skutkiem tych trudności jest społeczna ucieczka od problematyki wychowania. Wartości tak zwane dydaktyczne, związane z nauczaniem, wydają się bezpieczniejsze, niebudzące większych kontrowersji”<sup>285</sup>.

Innym problemem, który nasuwa się w kontekście analizy czynników decydujących o efektach wychowania w szkole, jest działalność pedagogiczna, współcześnie niestety coraz częściej ukierunkowana wyłącznie na sferę pożytku praktycznego, pragmatyzmu życiowego, korzyści, a nawet przyjemności, do której dąży człowiek i które aprobejuje społeczeństwo. W definicji szkoły akcentuje się, że stanowi ona „instytucję oświatowo-wychowawczą zajmującą się kształceniem i wychowywaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych”<sup>286</sup>.

Wychowawcza misja szkoły jest szeroko omawiana w literaturze pedagogicznej. Przywołuje się ją również w dokumentach prawnych polskiego systemu oświaty. W podstawach programowych dla każdego typu szkoły publicznej mówi się o wychowaniu i systemie wartości stojących u jego podstaw oraz sugeruje się drogi realizacji tego procesu<sup>287</sup>. Od szkół wymagane są programy wychowawcze i profilaktyczne, które podlegają formalnej kontroli. Rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym określają standardy w dziedzinie wychowania, opieki i profilaktyki<sup>288</sup>. W sytuacji braków i trudności wymaga się programów naprawczych.

<sup>284</sup> *O trudnej sztuce uczenia sztuki. Małgorzata Pęcińska rozmawia z Markiem Dyżewskim*, audycja w II Programie Polskiego Radia z dnia 14 października 2004.

<sup>285</sup> K. Olbrycht, *Aksjologia szkoły katolickiej...*, s. 92.

<sup>286</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2007, s. 402.

<sup>287</sup> Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009, Nr 4, poz. 17, zał. 1–7.

<sup>288</sup> Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. z dnia 9 października 2009 roku.

W rozporządzeniu w sprawie warunków i sposobu oceniania zostały precyzyjnie określone aspekty, które podlegają ocenie w zachowaniu ucznia<sup>289</sup>.

Obserwując konkretną rzeczywistość życia szkoły, można jednak stwierdzić, że teoria akcentująca jej wychowawczą funkcję nie zawsze jest dostatecznie realizowana czy zauważalna w praktyce szkolnej. Mamy wrażenie, że wymiar regulacji prawnych oraz bogata refleksja pedagogiczna nie wystarczają. Już z założenia szkoła wydaje się istnieć po to, żeby uczyć, przekazywać wiedzę, promować do następnego stopnia kształcenia, przygotować do osiągania dyplomów i kwalifikacji. Tymczasem wychowanie sięga poza obszar wiedzy, ponieważ bardziej dotyczy sprawności, postaw i wartości<sup>290</sup>. Nawet jeśli podkreśla się wychowawczą funkcję szkoły, to często wychowanie jest odbierane jako nieco „przyklejone” do dydaktyki, a niekiedy traktowane tak „przy okazji”. Funkcja dydaktyczna szkoły dużo mocniej wybrzmiewa w spojrzeniu na panującą w niej rzeczywistość.

Coraz częściej zarówno organy nadzorujące oświatę, jak i rodzice koncentrują się na wiedzy i umiejętnościach dziecka bardziej niż na jego wartościach, postawach, stosunku do siebie i innych. Skuteczność pracy nauczyciela mierzona jest osiągnięciami uczniów w testach kompetencyjnych i egzaminach końcowych. Potwierdzeniem przypisywania dużej wagi kształceniu są także coroczne rankingi szkół, które w swoich kryteriach przywołują jedynie osiągnięcia dydaktyczne, a nie wychowawcze. Podobne nastawienie dostrzega się wśród rodziców, którzy chcą, aby ich dzieci były mądre, zdobywały dobre oceny i dostawały się na kierunki studiów zapewniające im w przyszłości wysoki standard życia. Wydaje się więc, że zagadnienia wychowawcze, chociaż nie są negowane, co więcej w teorii nawet uznawane za ważne, w praktyce ustępują miejsca wiedzy i osiągnięciom intelektualnym ucznia<sup>291</sup>. Katarzyna Olbrycht zauważa, że „Jest to aksjologia szkolna budowana na założeniu, że wartościami naczelnymi są wartości użyteczne: i te wewnętrzne (przetrwać w szkole, zdobyć za wszelką cenę wyniki gwarantujące sukces), i te zewnętrzne (rozumieć polecenia i instrukcje społeczne, cywilizacyjne, wygrywać w wyścigu do kariery lub zapewnić sobie spokój)”<sup>292</sup>.

Według autorki, aby wychowanie szkolne – stanowiące rezultat wychowania w instytucji, jaką jest szkoła – przyniosło pożądane owoce w postaci człowieka

<sup>289</sup> Zob. J. Pielachowski, *Mocne i słabe strony wychowania w szkole. (Nie)prześmiewcze refleksje długoletniego praktyka*, w: *Wychowanie*, t. III, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 233–262.

<sup>290</sup> Por. M. Łobacz, *Istota wychowania integralnego w osobowym rozwoju człowieka*, „Roczniki Pedagogiczne” 2019, nr 1, s. 51–62.

<sup>291</sup> Zob. W. Osiał, *Wychowawczo-aksjologiczne aspekty misji nauczyciela*, „Pedagogia Christiana” 2012, nr 2/30, s. 148.

<sup>292</sup> K. Olbrycht, *Aksjologia szkoły katolickiej...*, s. 93.



o dojrzałej osobowości, przygotowanego do samowychowania, czyli nieustannej pracy nad własnym osobowym rozwojem, to podstawowymi celami szkoły muszą stać się następujące wytyczne:

- „uświadomienie wychowankom ich osobowej godności i osobowej struktury; motywowanie ich do rozwijania własnego człowieczeństwa rozumianego w sposób osobowy poprzez wspomaganie rozwoju fizycznego, intelektualnego, moralnego, społecznego, kulturalnego, estetycznego oraz poprzez rozwój duchowy [...]”;
- kształcenie postaw szacunku, miłości, gotowości do pomocy i ofiarnej służby drugiemu i innym we wspólnocie, przede wszystkim we wspólnotach naturalnych – w rodzinie, narodzie, ale także we wspólnotach życiowych – państwowej, kulturowej, ludzkiej, oraz we wspólnotach z wyboru – wspólnotach religijnych, zawodowych, sytuacyjnych;
- kształcenie tożsamości kulturowej (narodowej, religijnej, obywatelskiej) oraz postaw odpowiedzialności za kulturę, postaw ochrony i aktywnej wartości z nią związanych;
- stwarzanie poprzez odpowiedni poziom, wymagania i zachętę warunków wewnętrznych (psychicznych i duchowych) oraz warunków zewnętrznych (przestrzeganie odpowiednich zasad) sprzyjających rozwojowi osobowemu i religijnemu;
- przygotowanie do kompetentnego i krytycznego korzystania z osiągnięć cywilizacyjnych, traktowania ich jako środków do rozwoju osobowego [...]”<sup>293</sup>.

Istota życia ludzkiego polega na stawianiu się dojrzałą osobowością, urzeczywistnianiu swego człowieczeństwa. Osoba ludzka nie tylko rośnie i rozwija się fizycznie, ale przede wszystkim dojrzewa moralnie.

Katarzyna Olbrycht podkreśla, że „Wychowanie zorientowane na osobę oznacza wychowanie ukazujące, uzasadniające, pomagające przeżyć, uznać i realizować we własnym życiu wartości osobowe. Są nimi: człowieczeństwo i życie ludzkie stanowiące wartości ze względu na najwyższą wartość, jaką jest godność ludzka; wolność i rozumność jako wartości przysługujące człowiekowi z natury, prawda, dobro, piękno i świętość jako właściwe cele dążenia osoby, wreszcie – pokój, sprawiedliwość, prawa człowieka jako warunki chroniące życie i rozwój osoby; postawy odpowiadające wartości osoby ludzkiej i wspólnot ludzkich, jakimi są miłość, solidarność, przyjaźń; w końcu – wszelkie cele człowieka podejmowane przez niego ze względu na własny rozwój osobowy, rozwój dobra w sobie oraz osobowy rozwój innych”<sup>294</sup>.

<sup>293</sup> K. Olbrycht, *Aksjologia szkoły katolickiej...*, s. 96.

<sup>294</sup> Tamże, s. 97.

W powyższych refleksjach został w pewien sposób nakreślony sens istnienia człowieka, polegający na istnieniu osoby, podmiotu obdarowanego „wyjątkową zupełnie rangą osobowej godności, wartości nieprzyrównywanej do czegokolwiek w świecie poza obrębem świata osób”<sup>295</sup>. Ponadto fakt bycia osobą wskazuje na sens wychowania. W procesie tym chodzi bowiem zawsze o człowieka, o jego godne człowieczeństwo. „Tak poważna misja szkoły wymaga świadomych teźże misji, bardzo zaangażowanych, kompetentnych pedagogów. Swymi kompetencjami powinni zapewnić uczniom pomoc w poznawaniu świata, swym autorytetem i prawością – odwagę w dążeniu do ideałów, swym zaangażowaniem i entuzjazmem – motywację i pomoc w pracy nad sobą. [...] Zasadą dla nauczycieli i wychowawców w szkole katolickiej powinny być życzliwość i dialog, wzajemne zaufanie, współdziałanie, wiara w powodzenie wysiłków wychowanka [...]”<sup>296</sup>.

Kiedy wychowanie w szkole przebiegające „tu i teraz” uczyni centralną koncepcją człowieka personalizm chrześcijański, wówczas pojawia się szansa, by wychowanie szkolne – wskazujące na efekty wychowania w instytucji, jaką jest szkoła – przyniosło pożądane efekty w postaci ukształtowania dojrzałego człowieka o dojrzałej osobowości. W kontekście analiz wychowania w szkole i wychowania szkolnego powstaje pytanie o sylwetkę ucznia, który swoim życiem daje świadectwo wychowania szkolnego. Strukturę tej sylwetki zaprezentowano w świetle teorii warstwicowej człowieka S. Kunowskiego.

Warstwa biologiczna obejmuje dziedziczną konstytucję budowy ciała, systemów nerwowego i hormonalnego, dyspozycji psychicznych, stanów somatycznych i psychicznych, rozmach życiowy, odruchy warunkowe, dyspozycje i potrzeby psychiczne<sup>297</sup>. Jak zauważa zatem M. Rusiecki: „w warstwie biologicznej sukcesywnie dają o sobie znać podstawowe elementy konstytutywne ludzkiego dynamizmu, jakim jest bios jako pęd życiowy do rozwoju, zarówno w aspekcie somatycznym jak i psychicznym”<sup>298</sup>.

Rozpatrując z kolei warstwę psychologiczną, należy podkreślić, że dzięki inteligencji i myśleniu kształtują się postawy związane z byciem człowiekiem wolnym, refleksyjnym, odpowiedzialnym, kochającym, a także służącym innym ludziom – z byciem wielkim człowiekiem w swym człowieczeństwie.

---

<sup>295</sup> K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność...*, s. 27.

<sup>296</sup> K. Olbrycht, *Aksjologia szkoły katolickiej...*, s. 95, 98.

<sup>297</sup> Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, s. 172.

<sup>298</sup> M. Rusiecki, *Religijność a dojrzałość osobowa człowieka. (Wyzwanie dla polskiego nauczyciela na III tysiąclecie)*, w: *Kształcenie kandydatów na nauczycieli. Teoria – praktyka*, red. T. Gumuła, T. Gurda, Wydawnictwo UJK, Kielce 2006, s. 10.

Człowiek ze swej natury jest osobą społeczną, która kształtuje się pod wpływem rozwoju warstwy socjologicznej. W okresie dorastania wychowanek poszukuje kontaktu z rówieśnikami, występują zainteresowania inną płcią, rozwijają się potrzeby akceptacji przez innych, przyjaźni, miłości, służby drugiemu człowiekowi. Wychowanek podejmuje próby budowania grup i wspólnot społecznych, przyjmując jednocześnie wiele ról w rodzinie, grupie rówieśniczej, a w przyszłości spełniając powinności narodowe i obywatelskie. W szkole wykonuje wiele zadań związanych z tymi rolami. Jak podkreśla S. Kunowski: „Rozwój warstwy socjologicznej wymaga odrębnych wpływów wychowawczych, które płyną z różnych form współżycia (demokratycznego lub autokratycznego), stosunków społecznych między jednostkami i grupami (np. przywództwa, zwolennictwa, pomocy, opieki, walki itp.), zwyczajów i obyczajów (pozdrowienia, tytuły, odznaki, symbole), instytucji społecznych (urzędy, organizacje). Dojrzała jednostka pod względem społecznym włącza się stopniowo w coraz szersze grupy społeczne, począwszy od rodziny (dawniej rodu), parafii, Kościoła, grupy zawodowej, samorządowej, narodu i państwa aż do obywatelstwa świata w sprawach międzynarodowych i politycznych”<sup>299</sup>.

Kolejna warstwa – kulturologiczna – wskazuje na wychowanka jako odbiorcę dzieł muzycznych, plastycznych i architektonicznych.

Ostatnią płaszczyzną rozwoju człowieka jest warstwa czysto duchowa, zwana też światopoglądową. To w tym wymiarze rodzi się synteza światopoglądowa. Podstawę światopoglądu chrześcijańskiego tworzy religia objawiona przez Jezusa Chrystusa, która staje się czynnikiem regulującym stosunek osobowy człowieka do Boga. Podstawą tej relacji jest wiara wyrażająca się w przyjęciu prawd Bożych i rozumnym im posłuszeństwie, zakorzenionym w odpowiedziach udzielanych swoim życiem.

Poznawanie wartości religijnych staje się źródłem światopoglądu wychowanka, a urzeczywistnianie ich – czynnikiem i drogą prowadzącą do pełni rozwiniętej duchowości. Rozumność przekształca się w mądrość szukania prawdy i dobra. Z kolei miłość najwyższego ideału: Prawdy, Dobra i Piękna, która przenika wszystkie wartości religijne, uzdalnia do wartościowania siebie, drugiego człowieka, rzeczy i zjawisk i jednocześnie uzdalnia do wartościowania w ogóle<sup>300</sup>.

Powyższe wytyczne można zoperacjonalizować w formie wskaźników, którymi będą:

- poszanowanie godności własnej i drugiego człowieka,
- dbałość o zdrowie i kondycję fizyczną,

<sup>299</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, s. 199.

<sup>300</sup> Zob. tamże.

- odwaga szukania prawdy o sobie i otaczającym świecie,
- zapał do nauki i poszukiwanie prawdy,
- postawa trwania przy wartościach i obrona przed wymierzonymi w nie atakami – postawa trwania ożywionego stanowiąca świadectwo wiary i nadziei,
- umiejętność dzielenia się swoim bogactwem i chęć zapraszania innych do swych poszukiwań,
- postawa życiowej odwagi, szczególnie w trudnych sytuacjach,
- postawa wierności sumieniu, w tym sprzeciw wobec szerzącego się zła,
- umiejętność pokonywania trudności,
- nieuleganie pokusie rezygnacji i obojętności, zwątpienia i zamykania się w sobie,
- nieuleganie pokusie wielorakiej ucieczki od świata, od społeczeństwa, od życia, od kraju (emigracja),
- nieuleganie poczuciu beznadziejności, które prowadzi do samozniszczenia człowieczeństwa i osobowości poprzez alkoholizm, narkomanię czy nieopaną seksualność, przez poszukiwanie mocnych doznań, ucieczkę w sekty i inne zrzeszenia obce naszej kulturze, tradycji i duchowi naszego narodu,
- umiejętność docierania do źródeł prawdziwej nauki Chrystusa i Kościoła,
- umiejętność życia we wspólnocie Kościoła i współtworzenia środowisk opartych na przyjęciu Chrystusa – Prawdy,
- umiejętność apostołowania w swoim otoczeniu, promieniowania radością i nadzieją bez względu na okoliczności zewnętrzne,
- sumienne wypełnianie obowiązków,
- umiejętność dawania siebie innym na miarę swoich możliwości<sup>301</sup>,
- odważne kroczenie drogą swego powołania,
- pragnienie świętości<sup>302</sup>.

Droga do powyższych wskaźników wiedzie przez edukację aksjologiczną i wychowanie ku wartościom gwarantującym integralny rozwój podopiecznego.

Szkoła, która w założeniu ma spełniać swoje funkcje, musi odnieść się do wartości, a nade wszystko budować proces wychowawczo-dydaktyczny w oparciu o „mocną” podstawę aksjologiczną, gwarantującą integralny rozwój ucznia. Spełnienie tych wytycznych prowadzi do pełni człowieczeństwa. Powstaje jednak zasadnicze pytanie: Jakie wartości eksponowane są w celach szkoły, stanowiących element strukturalny podstawy programowej? Analiza treści *Podstawy programowej kształcenia ogólnego w szkole podstawowej* pod tym

<sup>301</sup> Zob. Jan Paweł II, *Homilia w czasie liturgii słowa skierowana do młodzieży zgromadzonej na Westerplatte*, w: tenże, *Pielgrzymki...*, s. 476–482.

<sup>302</sup> Zob. tenże, *Homilia w czasie Mszy św. w Łowiczu*, w: tenże, *Pielgrzymki...*, s. 1144–1146.

względem wskazuje, że jednym z celów placówek edukacyjnych jest „ukierunkowanie ucznia ku wartościom”<sup>303</sup>.

Wyniki szczegółowych analiz wskazują na występowanie następujących struktur wartości:

- przymioty osoby ludzkiej,
- wartości poznawcze,
- wartości społeczne,
- wartości kulturowe.

Biorąc za kryterium przymioty osoby ludzkiej: godność, rozumność – mądrość, odpowiedzialność, wolność, zdolność do miłości, twórczości, transcencji, w podstawie programowej znajdują się trzy pierwsze z wyżej wymienionych. Jednym z celów przyświecających wychowaniu jest zatem „formowanie u uczniów poczucia godności własnej osoby i szacunku do godności innych osób”<sup>304</sup>. Z kolei przywołana rozumność – mądrość znajduje swój wyraz w takich celach, jak:

- „rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania;
- ukazywanie wartości wiedzy jako podstawy do rozwoju umiejętności;
- rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów oraz motywacji do nauki;
- wyposażenie uczniów w taki zasób wiadomości oraz kształtowanie takich umiejętności, które pozwalają w sposób bardziej dojrzały i uporządkowany zrozumieć świat;
- wszechstronny rozwój osobowy ucznia przez pogłębianie wiedzy oraz zaspokajanie i rozbudzanie jego naturalnej ciekawości poznawczej”<sup>305</sup>.

W powyżej wskazanych sformułowaniach wyartykułowana jest raczej rozumność przejawiająca się w myśleniu analityczno-syntetycznym, wnioskowaniu i zgłębianiu wiedzy. W tym ujęciu mądrość pozostaje wyraźnie pominięta. Tymczasem odnosi się ona do krytycznego myślenia, argumentowania, dojrzałego i uporządkowanego zrozumienia świata. Dodatkowo brakuje w czytelny sposób wyakcentowanego rozróżnienia dobra od zła i opowiedzenia się za wyborem tego pierwszego, co stanowi istotny komponent mądrości.

Kolejny przymiot osoby, jakim jest odpowiedzialność, występuje w ujęciu jednostronnym i odnosi się tylko do odpowiedzialności za zbiorowość. W zwią-

<sup>303</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej*. Dz.U. 2017, poz. 356 z późn. zm., załącznik nr 2 Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Szkoły Podstawowej.

<sup>304</sup> Tamże.

<sup>305</sup> Tamże.

ku z tym aspektem cel zaznaczony w podstawie programowej brzmi: „Kształtowanie postawy [...] odpowiedzialności za zbiorowość”<sup>306</sup>.

Z kolei zdolność do twórczości znajduje swój wyraz w celu: „rozwijanie kompetencji takich jak kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość”<sup>307</sup>.

Należy zauważyć, że w celach szkoły podstawowej występuje brak ważnych przymiotów osoby ludzkiej: wolności, zdolności do miłości i transcendencji. Ta redukcja wydaje się skutkiem braku wyeksponowania w podstawie programowej koncepcji człowieka. Brak odpowiedzi na pytanie o to, kim jest człowiek, wprowadza zatem zamęt aksjologiczny.

We wstępie do podstawy programowej czytamy: „Najważniejszym celem kształcenia w szkole podstawowej jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia”<sup>308</sup>. Ten integralny rozwój warunkuje urzeczywistnianie wartości bezpośrednio związanych z poszczególnymi warstwami.

Biorąc pod uwagę struktury wartości w zasadniczej mierze decydujące o rozwoju poszczególnych warstw życia i funkcjonowania człowieka, a więc warstwę biologiczną, psychologiczną, społeczną, kulturową i światopoglądową, należy podkreślić, że analiza celów kształcenia szkoły wskazuje na brak na tym etapie kształcenia wartości warunkujących rozwój warstwy biologicznej. W odniesieniu do warstwy psychicznej wyakcentowana została wartość wiedzy. Najszersze spectrum wartości odnosi się zaś do warstwy społecznej.

Wśród celów szkoły podstawowej występują wartości społeczne i dotyczące życia codziennego. W podstawie programowej czytamy:

- „Wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym w ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu.
- Wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele).
- Kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywność w życiu społecznym oraz odpowiedzialność za zbiorowość”<sup>309</sup>.

Biorąc pod uwagę warstwę kulturową, w celach szkoły zawartych w podstawie programowej uwzględniono takie wartości, jak: tożsamość indywidualna, kulturowa, narodowa, regionalna i etniczna<sup>310</sup>.

---

<sup>306</sup> Tamże.

<sup>307</sup> Tamże.

<sup>308</sup> Tamże.

<sup>309</sup> Tamże.

<sup>310</sup> Zob. tamże.

Należy dodatkowo zauważyć, że w omawianym dokumencie brakuje wyakcentowania wartości moralnych oraz warunkujących rozwój warstwy światopoglądowej.

Dokonując z kolei analizy *Podstawy programowej liceum ogólnokształcącego* w aspekcie aksjologicznym według tych samych kryteriów jak wyżej, a więc pod względem przymiotów osoby i warstw rozwojowych, należy zaznaczyć brak celu podkreślającego ukierunkowanie ucznia ku wartościom. Biorąc pod uwagę przymioty osoby, pominięto odniesienie do godności człowieka, wolności, odpowiedzialności i miłości. Wyakcentowany jest za to w pośredni/kontekstowy sposób przymiot rozumności – mądrości. Jego urzeczywistnieniu służy realizacja następujących celów:

- „traktowanie uporządkowanej, systematycznej wiedzy jako podstawy kształtowania umiejętności;
- doskonalenie umiejętności myślowo-językowych, takich jak: czytanie ze zrozumieniem, pisanie twórcze, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami;
- zdobywanie umiejętności formułowania samodzielnych i przemyślanych sądów, uzasadniania własnych i cudzych sądów w procesie dialogu we wspólnocie dociekającej;
- łączenie zdolności krytycznego i logicznego myślenia z umiejętnościami wyobrazeniowo-twórczymi; rozwijanie możliwości społecznej, moralnej<sup>311</sup>.

Urzeczywistnieniu transcendencji służy realizacja celu: „wyrabianie pasji poznawania świata i zachęcanie do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości<sup>312</sup>”.

Uwzględniając kryterium warstw rozwojowych, analiza celów kształcenia wskazuje na całkowity brak wartości warunkujących rozwój warstwy biologicznej oraz światopoglądowej. Dominują wartości poznawcze, warunkujące rozwój warstwy psychicznej, a więc wartość wiedzy, osobiste zainteresowania, zdolności poznawcze, myślenie, wyobraźnia.

W warstwie społecznej wyakcentowana została jedynie wrażliwość społeczna oraz dialog we wspólnocie<sup>313</sup>. Rozwijaniu warstwy kulturowej sprzyja zaś reali-

---

<sup>311</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*, Dz.U. 2018, poz. 467, załącznik nr 1 Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Czteroletniego Liceum Ogólnokształcącego i Pięcioletniego Technikum.

<sup>312</sup> Tamże.

<sup>313</sup> Zob. tamże.



zowanie celu: „rozwijanie wrażliwości estetycznej”<sup>314</sup> oraz „rozwijanie narzędzi myślowych umożliwiających uczniom obcowanie z kulturą i jej rozumienie”<sup>315</sup>.

Na zakończenie należy podkreślić, że występujące spectrum wartości w podstawach programowych, stanowiące logiczną podstawę kształcenia, nie gwarantuje w pełni realizacji celu wychowania, który w Ustawie Prawo Oświatowe z 14 grudnia 2016 roku (Dz.U. 2017 poz. 59 z późn. zm.) brzmi: „Wychowanie rozumiane jako wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, wzmacniane i uzupełniane przez działania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży”<sup>316</sup>. Występuje zatem wyraźna reedukacja struktur wartości, których urzeczywistnianie stanowi podstawowy warunek osiągnięcia integralnego rozwoju i pełni człowieczeństwa.

Z tego względu przed nauczycielami staje zadanie uzupełnienia w pracy wychowawczo-dydaktycznej wartości w taki sposób, aby struktura aksjologiczna w pełni warunkowała integralny rozwój osoby ucznia, była podstawą osiągnięcia przez niego dojrzałości osobowościowej i pełni człowieczeństwa.

Ważną kwestią w tym względzie jest edukacja aksjologiczna, dostarczanie wiedzy o wartościach i wskazanie sposobów jej wykorzystania w celu wychowania ku wartościom, wspomagania młodych ludzi w urzeczywistnianiu własnej, lecz właściwej hierarchii wartości, nabywania permanentnej orientacji aksjologicznej. Wskazane zadania stanowią cel drugiego rozdziału niniejszego opracowania.

---

<sup>314</sup> Tamże.

<sup>315</sup> Tamże.

<sup>316</sup> Tamże.

## Przymioty osoby ludzkiej w edukacji aksjologicznej i wychowaniu ku wartościom

Szkoła, pełniąc przypisane jej funkcje: wychowawczą, aksjologiczną, dydaktyczną, opiekuńczą, kulturotwórczą, powinna to robić w oparciu o określoną podstawę teoretyczną. Tylko wówczas nastąpi integracja teorii pedagogicznych z praktyką. Jest to ważne zadanie, choć często bagatelizowane. Jego realizacja uzasadnia działania praktyczne nauczyciela. Podejmując edukację aksjologiczną i wychowanie ku wartościom, zasadnym staje się przyjęcie teoretycznych przesłanek pedagogiki personalistycznej jako podstawy teoretycznej tych dwóch procesów. Wybór ten uzasadnia nadrzędny cel wychowania, jakim jest integralny rozwój osoby oraz integralny charakter pedagogiki personalistycznej.

Przedmiot poniżej przedstawionych analiz stanowią teoretyczne przesłanki pedagogiki personalistycznej, pojęcie edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom ze wskazaniem jego struktury. Główną kwestią analizowanych zagadnień są przymioty osoby ludzkiej i ich implikacje pedagogiczne. W ten oto sposób ukazano szczegółową egzemplifikację edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom w odniesieniu do poszczególnych przymiotów: godności, rozumności – mądrości, wolności, odpowiedzialności, zdolności do miłości, twórczości i transcendencji.

## 1. Pedagogika personalistyczna – zarys zagadnienia

Pedagogikę personalistyczną konstituują takie pojęcia jak: osoba, dialog, wspólnota, zaangażowanie, spotkanie, personalizm i personalizm pedagogiczny<sup>317</sup>.

„Rdzeniem” personalizmu pedagogicznego jest osoba. Ten kierunek/nurt myśli pedagogicznej wychodzi od osoby i do niej powraca, wskazując na trajektorię budowania dojrzałości osobowościowej i pełni człowieczeństwa. Jak wskazuje M. Nowak: „Personalizm wychodzi zawsze od faktu «osoba», przeżywanego intuicyjnie w doświadczeniu własnym i najwyżej oscyluje między instancjami metafizycznymi (w rozumieniu kategoria «osoba» jako «Osoba» – odniesiona do samego Stwórcy) a instancjami aksjologicznymi (osoba jako podmiot historyczny i konkretny)”<sup>318</sup>. Warto dodatkowo pamiętać, że pedagogika personalistyczna ma swoją historię.

Punktem wyjścia budowania teoretycznych podstaw pedagogiki personalistycznej jest integralna koncepcja człowieka, uwzględniająca zarówno stronę materialną, jak i pozamaterialną złączoną w jedną całość. Człowiek ujmowany jest więc jako jedność cielesno-duchowa.

Materialna strona człowieka – jego ciało – stanowi czynnik inicjujący podmiotowość człowieka, a więc stwarza podstawy dla wewnętrznego „ja”. Człowiek staje się podmiotem. Dusza spełnia funkcję integrowania wszystkich materialnych elementów jego bytu. Ona to warunkuje organizację całości ludzkiego życia<sup>319</sup>.

Te dwie strony ludzkiej natury implikują dwie kategorie działania człowieka – aktywności materialne i niematerialne. W aspekcie edukacji aksjologicznej na uwagę zasługuje niematerialne działanie człowieka skierowane do jego wnętrza, przeżyć, uczuć i prowadzące do rozwoju duchowego, który to odnosi się do wartości, w nich się potwierdza i osiąga swój wysoki poziom.

Ksiądz S. Dziekoński zauważa, że prezentowana przez pedagogikę personalistyczną „koncepcja sensu, wartości istnienia, życia i powołania ludzkiego prowadzi do stwierdzenia, że kwestią zawsze aktualną w wychowaniu jest doskonalenie się człowieka jako osoby ukierunkowane na najwyższą wartość, jaką jest Bóg i pełne z Nim zjednoczenie. Zasady tej pedagogiki wskazują też na konieczność uwzględniania w określonym celu wychowania najnowszych odkryć w dziedzinie pedagogiki światowej i dziedzin pozostających z nią we współpracy. Poza

<sup>317</sup> Zob. M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, w: *Pedagogika: podręcznik akademicki*, t. I, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2019, s. 489–507.

<sup>318</sup> Tamże, s. 495.

<sup>319</sup> Zob. tamże, s. 501, 502.

tym zobowiązują do tego, by formułowany cel wychowania wynikał z potrzeb społeczno-politycznych i kulturowych danego miejsca i czasu<sup>320</sup>. Analizując dokumenty Kościoła w zakresie wychowania, podkreśla, że „dzisiejsza pedagogika personalistyczna, która popierając we wszystkich wymiarach: teleologicznych, metodologicznych, programowych i instytucjonalnych – wychowanie humanistyczne, łączy elementy naturalizmu i socjologizmu. Ale tę integrację aspektów wychowania naturalistycznego i społecznego podporządkowuje celowi nadrzędnemu, czyli kształtowaniu człowieka według godności osoby ludzkiej. Stąd też w pedagogice personalistycznej celem wychowania nie jest tylko wiedza czy samowychowanie albo też dobro społeczne, ale człowiek jako osoba ludzka<sup>321</sup>”.

W pedagogice personalistycznej, zwłaszcza w pedagogice chrześcijańskiej, rozwój człowieka odnosi się do jego holistycznego ujęcia jako osoby. Ujmuje się go jako ciąg zmian zachodzących w sferze biologicznej, psychicznej, społeczno-moralnej i duchowej, zgodnie z prawidłowościami charakterystycznymi dla każdej z tych warstw życia i funkcjonowania człowieka<sup>322</sup>.

Marian Nowak, dokonując historycznej i wielostronnej analizy personalizmu pedagogicznego na podstawie bogatej literatury, wskazuje, że nurt ten w ostatnich latach „przyjmuje osobę jako wartość w sobie, w relacji do konkretnych wyborów, jakie każdy musi podejmować i jakich dokonuje w ciągu swojej własnej konkretnej egzystencji; powołanej wyraźnie do przyjmowania odpowiedzialności pojętej jako zdolność świadomego przyjęcia na siebie konsekwencji własnego działania, przyznaje wychowaniu podstawowe miejsce niezbędne do opracowania pewnego projektu formacji osoby nie tyle opracowanego dogmatycznie, lecz konstruowanego jakby na bieżąco, w trakcie realizowania tejże formacji<sup>323</sup>”.

Jak już zostało wcześniej podkreślone, w centrum pedagogiki personalistycznej znajduje się osoba. Traktuje się ją jako podmiot i cel działania wychowawczego, dydaktycznego i opiekuńczego. Cechami tego działania są dialog, spotkanie interpersonalne, uczestnictwo wspólnotowe i budowanie wspólnoty. Osoba jest wartością samą w sobie. Ważnym zadaniem staje się więc poszanowanie godności człowieka, co implikuje prawa, szczególnie prawo do życia.

Przedstawiając tę skrótową analizę pedagogiki personalistycznej, warto w tym miejscu podkreślić jeszcze raz zagadnienie osoby i jej duchowości. Na uwagę w tym względzie zasługuje analiza stanowiska Evandra Aggaziego dokonana przez

<sup>320</sup> S. Dziekoński, *Rozwój wychowawczej myśli Kościoła na przestrzeni ostatnich wieków*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2004, s. II.

<sup>321</sup> Tamże, s. 103.

<sup>322</sup> Zob. A. Rynio, *Integralny rozwój człowieka*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej...*, s. 449.

<sup>323</sup> M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna...*, s. 501.

M. Nowaka, który pisząc na temat koncepcji filozofa z Włoch, stwierdza: „Według niego osoba-wspiera w ogóle-być człowiekiem, a zatem bycie-jednostką, -ucznem, -nauczycielem. «Osoba» w jego analizach jest kategorią regulującą i orientującą w dążeniu ku samopoznawaniu osobowemu i zaangażowaniu teoretycznemu i moralnemu, projektującemu i duchowemu. Z kolei «duchowość» staje się ukierunkowaniem badań oraz deontologiczną i zawodową rekonstrukcją postaci nauczyciela. W tym kierunku zmierza także rozumienie dokształcania nauczycieli, którzy poza odpowiadaniem na wymagania natury empirycznej i technicznej powinni stosować jako główny cel ich działalności, emancypację i autorefleksję, łącząc zaangażowanie w konkretnym działaniu z pozamaterialnym i metafizycznym projektem z teleologią rozwoju, wyzwolenia i wolności”<sup>324</sup>.

W powyższym kontekście należy podkreślić, że pedagogika personalistyczna „wzywa” do formacji nauczycieli, uczniów i rodziców, by w uszanowaniu wartości osoby zdążyć do permanentnego rozwoju dojrzałości osobowościowej, która będzie się potwierdzać w realizowaniu na coraz wyższym poziomie własnej, lecz właściwej hierarchii wartości, zdążyć do pełni człowieczeństwa.

Traktując pedagogikę personalistyczną jako podstawę edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom zasadnym staje się odniesienie się do treści nauczania i wychowania. Treści zawarte w programach nauczania winny uwzględniać wartość osoby, która to musi stanowić pierwsze kryterium decydujące o ich zakresie, strukturze i doborze oraz sposobie przekazu, samodzielnego zdobywania i odkrywania. Jak zauważa M. Nowak: „W programach personalistycznych szkół treścią nauczania czyni się «integralny humanizm», i to nie tylko literacki lub artystyczny, lecz także naukowy i techniczny, kulturę natomiast traktuje się jako środek wychowania i nauczania oraz źródło, z którego się czerpie przekazywane treści”<sup>325</sup>.

Na szczególną uwagę zasługuje funkcja kultury rozumiana jako pewna cecha jakościowa bytu, stanowiąca czynnik doskonalenia osoby w perspektywie integralnego rozwoju i pełni człowieczeństwa. Ma ona wymiar podmiotowy i materialny. Powinna stanowić środek, narzędzie nauczania i wychowania<sup>326</sup>.

Tym sposobem wyrastają określone cele i zadania. Pierwszoplanowym staje się ukazanie związku człowieka z kulturą. Ważnym zadaniem jest również poznanie kultury środowiska, w którym żyje i rozwija się człowiek, a także zrozumienie, że kultura pozwala ustalić stosunek do przeszłości, teraźniejszości i przyszłości.

<sup>324</sup> Tamże, s. 498, 499.

<sup>325</sup> Tamże, s. 506.

<sup>326</sup> Zob. tamże.

W kulturze zakorzenione są wartości. Ich poznanie, zrozumienie, rozwijanie wrażliwości aksjologicznej, kompetencji aksjologicznych, motywowanie do ich urzeczywistniania i towarzyszenie uczniom w tym procesie stanowią spektrum celów i zadań wychowawczo-dydaktycznych<sup>327</sup>. Kultura jest więc ważnym elementem strukturalnym treści nauczania oraz celów wychowawczo-dydaktycznych.

Pedagogika personalistyczna ma swoje odniesienie do wartości. Obejmuje ono kilka warstw. Po pierwsze odnosi się do znaczenia osoby, która jest największą wartością wśród bytów stworzonych i celem. Druga warstwa aksjologiczna dotyczy przymiotów osoby ludzkiej: jej godności, rozumności – mądrości, wolności, odpowiedzialności, zdolności do miłości i do transcendencji. Każdy z tych przymiotów jako wartość nie istnieje w sposób wyizolowany. Łączy się z innymi wartościami, tworząc struktury aksjologiczne. Jako trzecią warstwę należy wymienić struktury aksjologiczne warunkujące rozwój poszczególnych warstw życia i funkcjonowania człowieka (patrz: rozdział I).

Pedagogika personalistyczna, przyjmując osobę za podstawową kategorię, stanowi jednocześnie podstawę teoretyczną edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom, nadając im personalny charakter.

## 2. Pojęcie edukacji aksjologicznej

Nie ma procesu wychowawczo-dydaktycznego bez wartości. Są one bowiem celem i treścią, a ich urzeczywistnianie w osobowości stanowi osiągnięcie wychowawcze. Tworzą przestrzeń aksjologiczną między podmiotami wychowania. Uznaje się je za czynnik rozwoju wrażliwości aksjologicznej, inteligencji moralnej i doświadczenia aksjologicznego. Wartości od zawsze były przedmiotem troski tych, którzy wychowywali młodych ludzi. Stanowią zatem potrzebę człowieka, a jej zaspakajanie prowadzi do integralnego rozwoju, dojrzałej osobowości, osiągania doskonałości i pełni człowieczeństwa. Z tego też względu wartości muszą zaistnieć w procesie wychowawczo-dydaktycznym szkoły. Człowiek najbardziej poznaje ich fenomen poprzez doświadczanie, stąd wyrasta więc zadanie edukacji aksjologicznej. Edukacja ta stanowi punkt wyjścia dla wprowadzania ucznia w świat wartości. Pozostaje ona w ścisłym związku z edukacją jako wartością

<sup>327</sup> Zob. K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom wiejskim...*, s. 247–254.

autoteliczną, utylitarną i instrumentalną. By przybliżyć jej istotę, zwrócono najpierw uwagę na edukację młodego człowieka.

Edukacja ogólnie definiowana jest jako ogół sprzyjających rozwojowi człowieka procesów, warunków, wpływów na jednostki, zespoły i grupy osób. Za wskaźniki rozwoju przyjmuje się lepsze rozumienie siebie, świata oraz łączących się z nim relacji, zaangażowanie w twórcze budowanie wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej, zdolność aktywnej samorealizacji, budowania tożsamości, potwierdzenie własnego „ja” poprzez podejmowanie zadań moralnie wartościowych. Dotyczy też skutecznej kontroli własnych zachowań<sup>328</sup>. Słusznie podkreśla Cz. Banach, twierdząc, że edukacja „wiąże się z jakością człowieka, z procesami transformacji systemowej, a także z wyzwaniem cywilizacyjnymi dla Polski, Europy i świata. Jest integralną częścią strategii długofalowej i jednocześnie priorytetowym warunkiem rozwoju społecznego, ekonomicznego, politycznego i kulturalnego. Funkcje i zadania edukacji w zakresie funkcjonowania człowieka należy rozpatrywać przede wszystkim w czterech wielkich układach: społeczeństwo, człowiek, praca i kultura w ich wzajemnych relacjach i zależnościach”<sup>329</sup>. Należy przy tym podkreślić, że w edukacji następuje wzajemne przenikanie oraz integracja procesu poznawczego, aksjologicznego i wzrostu osobowego. Jakość człowieka warunkowana jest holistycznym zakresem edukacji, która z tego względu musi obejmować całego człowieka: jego sferę fizyczną, psychiczną, społeczną, kulturalną i światopoglądową. W kontekście funkcji rozwojowych wartości Cz. Banach słusznie podkreśla, że najważniejszą sprawą dla edukacji są wartości, kryteria i drogi ich wyboru oraz związany z nimi „problem wzorca osobowego”<sup>330</sup>. Sfera aksjologiczna stanowi zatem w strukturze edukacji ważne ogniwo. Według przywołanego autora „Edukacja, jako proces wielostronny i wielofunkcyjny oraz interdyscyplinarny i nieustający, przebiega w trzech wymiarach czasowych: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, a we wszystkich tych wymiarach dotyczy kraju, Europy, świata. Występują w niej trzy sfery jej teorii i praktyki pedagogicznej: aksjologiczno-poznawcza, emocjonalna i praktyczna”<sup>331</sup>. W zadania edukacji wpisane są wartości, co Cz. Banach formuje w następujący sposób: „Zadaniem edukacji jest przygotowanie młodzieży i dorosłych do dialogu kultur i wartości, do obrony wartości cywilizacji humanistycznej oraz przeciwsta-

<sup>328</sup> Zob. Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia szkice z pedagogiki pogranicza*, „Edytor”, Toruń–Poznań–Olsztyn 2000.

<sup>329</sup> Cz. Banach, *Edukacja, wartość, szansa*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, s. 176.

<sup>330</sup> Tamże, s. 177.

<sup>331</sup> Tamże.



wiania się relatywizmowi wartości i upowszechnianiu opcji minimalistycznych. Podstawową osią kształcenia ogólnego powinna być sprawa wartości, kryteriów i mechanizmów ich wyboru<sup>332</sup>. Wspomaganie młodych ludzi w urzeczywistnianiu właściwego systemu wartości staje się priorytetowym zadaniem edukacji. Według J. Puzyniny: „Rola dobrej edukacji jest z jednej strony możliwe zindywidualizowanie na bezpośrednie kształtowanie właściwego (wg mistrza) układu wartości młodego człowieka i świata wraz z konsekwencjami, jakie ich świadomy wybór ma dla hierarchii”<sup>333</sup>. W powyższym kontekście należy zauważyć, że szkoła ma za zadanie ukazywać istotę wartości i ich struktury hierarchiczne, by młody człowiek mógł dokonywać odpowiedzialnych wyborów gwarantujących jego integralny rozwój. Wyrasta więc zadanie edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom.

Edukacja aksjologiczna jest trajektorią wzrastania w człowieczeństwie. Stanowi ona przedmiot teoretycznych analiz K. Olbrycht. Według niej obejmuje „nauczanie o sposobach traktowania wartości, wartościowania, o sposobach ich uzasadniania, a także o uwarunkowaniach i konsekwencjach różnych postaw wobec wartości”<sup>334</sup>. Autorka wyróżnia dwa zakresy edukacji aksjologicznej. Pierwszy zawiera w sobie komponent poznawczy i kształcący, a drugim obszarem jest wychowanie do wartości. Zdaniem K. Olbrycht pierwszy zakres edukacji aksjologicznej to: „1) wiedza o wartościach, sposobach ich istnienia, poznawania, przeżywania, o proponowanych w aksjologii ich klasyfikacjach, także o wartościowaniu i działaniach z nim związanych (oceniu, normowaniu); 2) umiejętności wartościowania, tzn. dostrzegania wartości, samodzielnego formułowania sądów o wartościach, oceniania na podstawie określonych kryteriów; 3) znajomość aksjologicznych przesłanek działań własnych i czyichś w skali jednostkowej i grupowej, rozumienie jednostek, środowisk, kultur poprzez funkcjonujące w nich systemy i orientacje aksjologiczne, krytyczne badanie czyichś sądów o wartościach, umiejętności nawiązywania dialogu z innymi niż własna orientacjami aksjologicznymi. Obszar ten nazywam edukacją aksjologiczną. Jej efektem jest kompetencja aksjologiczna oparta na możliwie głębokiej świadomości aksjologicznej”<sup>335</sup>.

<sup>332</sup> Tamże, s. 182, 183.

<sup>333</sup> J. Puzynina, *Wokół wartości*, w: *Edukacja aksjologiczna. Wymiary – kierunki – uwarunkowania*, red. K. Olbrycht, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994, s. 18.

<sup>334</sup> Tamże, *Prawda, dobro, piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 88.

<sup>335</sup> K. Olbrycht, *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019, s. 165.

Katarzyna Olbrycht traktuje edukację aksjologiczną jako ogniwo (wraz z wychowaniem do wartości) kształcenia aksjologicznego. U podstaw wychowania do wartości znajdują się cele i zadania szczegółowe, które według autorki dotyczą działań skierowanych na przekaz i uwewnętrznienie:

- „konkretnych wartości;
- określonych orientacji aksjologicznych;
- określonych hierarchii i systemów wartości;
- gotowości i umiejętności kierowania się określonymi wartościami w konkretnych sytuacjach i strategiach życiowych [...].

Efektom tak rozumianego wychowania do wartości jest pożądana postawa aksjologiczna<sup>336</sup>.

W perspektywie osiągania dojrzałości osobowościowej i dojrzałości aksjologicznej istnieje konieczność harmonijnego łączenia edukacji aksjologicznej i wychowania do wartości<sup>337</sup>.

Według K. Olbrycht „celem edukacji aksjologicznej jest zwiększenie kompetencji aksjologicznej, na którą składają się znajomość problematyki wartości i wartościowania (wymiar teoretyczny – wiedza) oraz sprawność w podejmowaniu świadomych, samodzielnych aksjologicznych decyzji (wymiar sprawnościowy – kompetencja emocjonalno-ewaluacyjna)”<sup>338</sup>. Autorka przypisuje edukacji aksjologicznej różne zakresy. Według niej „może oznaczać edukację:

- służącą wprowadzeniu w problematykę aksjologiczną, pogłębianiu kompetencji w tej dziedzinie wiedzy, stanowiącą fragment pogłębionej edukacji filozoficznej (stosunkowo najbardziej neutralna aksjologicznie);
- zmierzającą do kształcenia postaw wobec wartości przez: kształcenie potrzeb i umiejętności ich odkrywania, uchwytywania, poznawania, określania, aktywnego ustosunkowania się do nich – ich uznawania, odczuwania, wybierania, realizowania, tworzenia, hierarchizowania, formułowania sądów o wartościach i sądów wartościujących itd. (ten sens edukacji aksjologicznej zakłada już wyraźne nacechowanie aksjologiczne, widoczne nawet w języku i w kategoriach jej wyjaśniania – tu celowo zaczerpniętych z różnych stanowisk teoretycznych);
- prowadzoną na podstawie konkretnego doboru wartości, zorientowaną na określone wartości, a w konsekwencji – postawy deklarujące tę orientację w mniejszym lub większym stopniu;

<sup>336</sup> Tamże, s. 165, 166.

<sup>337</sup> Zob. tamże, s. 166.

<sup>338</sup> Taż, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby...*, s. 95.

- ukierunkowaną na realizację programów odzwierciedlających określoną hierarchię wartości, edukację we wszystkich szczegółach konsekwentną wobec przyjętej hierarchii wartości jednoznacznie aksjologicznie zadeklarowaną<sup>339</sup>.

Jak podkreśla autorka, powyżej wskazane zakresy wzajemnie się przenikają i warunkują, jednak istota edukacji koncentruje się na kształceniu do ciągłego, świadomego wybierania i na odpowiedzialnym ponoszeniu konsekwencji własnych wyborów. Poznanie wartości zwiększa szanse ich doświadczania, przeżywania i urzeczywistniania. Maria Gołaszewska podkreśla, że „poznanie warunkuje rozwój wartości – muszą one być rozpoznane, a im lepiej poznane, tym większa jest szansa realizacyjna oraz ich doskonaląca przemiana ku maksimum czy też optimum aksjologicznego”<sup>340</sup>. Według K. Olbrycht „Celem edukacji aksjologicznej jest zwiększenie kompetencji aksjologicznej, na którą składają się znajomość problematyki wartości i wartościowania (wymiar teoretyczny – wiedza) oraz sprawność w podejmowaniu świadomych, samodzielnych aksjologicznych decyzji (wymiar sprawnościowy – kompetencja emocjonalno-ewaluacyjna)”<sup>341</sup>.

Edukacja aksjologiczna rozpatrywana jest w szerszym i węższym ujęciu. Zdaniem D. Zalewskiej „Edukacja aksjologiczna w szerokim ujęciu to uczestnictwo w formie zindywidualizowanego, emocjonalnego przeżycia w procesie rangowania rzeczy, zjawisk, zarówno w procesie cywilizacji, jak i kultury. W węższym rozumieniu edukacja aksjologiczna to zorganizowany proces emocjonalnego, zindywidualizowanego przeżycia rangowania wartości kultury”<sup>342</sup>. Należy podkreślić, że autorka zwraca uwagę na regulacyjną funkcję wartości w życiu człowieka. Według niej „W procesie edukacji aksjologicznej nie chodzi o to, aby wartości «mieć», ale aby były one regulatorami funkcjonowania człowieka. A więc na uczenie się wartości trzeba spojrzeć jako na proces nabywania pewnej wrażliwości. Nie jest to sfera poznawcza, choć niewątpliwie wiedza jako informacja jest składnikiem edukacji aksjologicznej”<sup>343</sup>. W centrum tak rozumianej edukacji aksjologicznej znajduje się doświadczenie wartości, którego podstawę stanowi wiedza, przeżycie, rangowanie, zestawianie, analizowanie. Jak podkreśla D. Zalewska: „Edukacja

<sup>339</sup> K. Olbrycht, *Wprowadzenie*, w: *Edukacja aksjologiczna. Wymiary – kierunki – uwarunkowania...*, s. 133.

<sup>340</sup> M. Gołaszewska, *Wrażliwość estetyczna. Szkic z pogranicza antropologii filozoficznej, aksjologii ogólnej i teorii wychowania*, w: *Edukacja aksjologiczna. Wymiary – kierunki – uwarunkowania*, red. K. Olbrycht, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994, s. 27.

<sup>341</sup> K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby...*, s. 95.

<sup>342</sup> D. Zalewska, *Kulturoterapia jako edukacja aksjologiczna*, w: *Edukacja aksjologiczna. Wymiary – kierunki – uwarunkowania*, red. K. Olbrycht, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994, s. 92.

<sup>343</sup> Tamże, s. 92.

aksjologiczna to proces nabywania wrażliwości na oceny i umiejętność oceniania na podstawie doświadczenia<sup>344</sup>.

Edukacja aksjologiczna obejmuje wiedzę o wartościach i wartościowaniu, samowiedzę dotyczącą własnego stosunku do wartości, ich uznawanej i realizowanej hierarchii, wewnętrznej konsekwencji osobistego systemu aksjologicznego, a także programy zachowań, instrumentalnie związane z szeroko pojętym kontaktem z wartościami i sytuacjami wartościowania<sup>345</sup>.

W edukacji aksjologicznej na szczególną uwagę zasługuje wartościowanie. Stanowi ono warunek dochodzenia do wartości, ich wybierania, budowania opartej na nich hierarchii, życia według nich, czyli ich urzeczywistniania.

Wartościowanie definiowane jest przez M. Tyszkową jako „odniesienie doświadczeń indywidualnych do systemu wartości (ich opracowanie w systemie ewaluacyjnym)”<sup>346</sup>. Wartość obiektu znajdującego się w polu naszego wartościowania uzależniona jest od wielu czynników:

- potrzeb człowieka,
- rozeznania poznawczego,
- właściwości obiektu,
- stosunku emocjonalnego i poznawczego,
- porównania własnych odniesień do innych osób ustosunkowujących się do wartościowanego obiektu.

Powyższe czynniki są ze sobą zintegrowane. Jak twierdzi J.F. Lis; „Wartość jakiegoś obiektu czy stanu rzeczy dla człowieka zależy od jego stosunku emocjonalnego i poznawczego do niego, porównywanego z innymi ludźmi (jednostkami czy grupami) zorientowanymi również na ten obiekt. Stosunek emocjonalny wiąże się z potrzebami, poznawczy zaś – z obiektywnymi właściwościami przedmiotów tych potrzeb”<sup>347</sup>.

W procesie wartościowania istotną rolę odgrywają wartości poznawcze. „Miejsce wartości poznawczych w systemie aksjologicznym jednostki wyznacza zarówno obraz, jak i wizję świata, innych i siebie, a także programy działania, które decydują między innymi o przebiegu procesów wartościowania”<sup>348</sup>.

<sup>344</sup> Tamże.

<sup>345</sup> Zob. tamże, s. 92, por. także M. Łobacz, *Globalny nastolatek wobec fundamentalnych wartości. Aspekt etyczno-pedagogiczny*, w: *Edukacja europejska wobec współczesnych wyzwań. Wybrane problemy i konteksty*, red. M. Gwozda, A. Lisnik, P. Mazur, Fundacja Rozwoju Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin 2013, s. 31–43.

<sup>346</sup> M. Tyszkowa, *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój*, w: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. I. *Zagadnienia ogólne*, PWN, Warszawa 1996, s. 127.

<sup>347</sup> F.J. Lis, *Wartości w kształtowaniu motywacji i organizacji życia społecznego...*, s. 179.

<sup>348</sup> K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby...*, s. 81.

Ustalenie standardów ewaluacyjnych oraz kryteriów ocen wymaga celowego ukierunkowania wzbogacania odpowiadających im struktur poznawczych.

Na procesy i struktury kształtujące aktywność ewaluacyjną istotny wpływ ma rozwój emocjonalny jednostki. Ważną rolę odgrywa:

- świadomość własnych emocji i mechanizmu ich wyzwalania,
- umiejętność kierowania emocjami,
- zdolność motywowania się jako podporządkowywania własnych emocji wybranym celom,
- samokontrola emocjonalna<sup>349</sup>.

Piotr Oleś, cytując prace L. Rathsa, M. Hermina, S.B. Simona podkreśla, że w procesie wartościowania wyróżnia się siedem elementów składowych decydujących o budzeniu świadomości dochodzenia do wartości, poszukiwania, odkrywania, rozumienia ich istoty i znaczenia związanej z nimi hierarchii, jej budowania i ich urzeczywistniania. Wspomnianymi elementami składowymi są:

- „wybieranie wolne – czyli bez przymusu, bez nacisków ze strony autorytetu; prawdziwe wartości muszą być wolno wybierane i selekcjonowane;
- wybieranie alternatyw – wybór spośród alternatywnych możliwości.

Wyboru nie ma, gdy osoba jest nieświadoma możliwości. Im więcej jest otwartych alternatyw, tym bardziej jest prawdopodobne, że osoba znajdzie odpowiednią dla siebie wartość, możliwość<sup>350</sup>.

Powyższe dwa elementy implikują określone postawy i zachowania wychowawców. Najważniejsze staje się ukazanie alternatywnych możliwości wyboru, zapewnienie poczucia wartości w analizie sytuacji i ewentualności wyboru. Wiąże się z tym poczucie bezpieczeństwa oraz swobody decydowania. Szczególnego znaczenia nabiera ukazanie wychowankom konsekwencji każdej z alternatyw. Sprowadza się to do odpowiedzi na pytanie, który wybór jest nośnikiem dobra, a który zła? W poszukiwaniu odpowiedzi na powyższe zagadnienie nie może zabraknąć czwórmiaru etycznego, w którym zakłada się:

- „prymat osoby nad rzeczą,
- prymat znaczenia być nad posiadaniem (mieć),
- prymat etyki (postępowania moralnego) nad techniką (w prakseologicznym znaczeniu tego pojęcia),
- prymat miłosierdzia nad sprawiedliwością, w tym życzliwości nad skutecznością i wynikami działań, prymat serca nad rozumem<sup>351</sup>.

<sup>349</sup> Zob. tamże, s. 83.

<sup>350</sup> P. Oleś, *System klaryfikacji: założenia, zastosowanie, przegląd niektórych technik...*, s. 90.

<sup>351</sup> W. Furmanek, *Człowiek, człowieczeństwo, wychowanie...*, s. 70.

Wspomaganie w spokojnej, rozważnej analizie sytuacji w aspekcie szans i zagrożeń staje się priorytetowym zadaniem wychowawczym, ponieważ trzecim elementem wartościowania jest „wybieranie po rozważeniu konsekwencji każdej z alternatyw – wybór musi bazować na przeanalizowaniu informacji na temat konsekwencji każdej z możliwości. Wybór bezmyślny, impulsywny nie prowadzi do wartości”<sup>352</sup>. Nie możemy bowiem czegoś wybrać, szanować, cenić, jeśli tego nie zaakceptujemy.

Czwartym elementem wartościowania jest „akceptowanie, pozytywne ocenianie – wartości wynikają jedynie z tych wyborów, które jednostka ceni, szanuje, z których się cieszy, które uważa za pozytywne, dobre, tak samo jak ceni sobie wartości wyznaczone tymi wyborami”<sup>353</sup>. Wybór wartości „wynosi” do społeczności lub z niej „wynosi” i adekwatnie sytuuje człowieka na określonej pozycji społecznej. Dokonujący go człowiek czuje potrzebę dzielenia się nim z innymi lub ukrycia swoich decyzji.

Piątym elementem wartościowania jest „uzgadnianie z wartościami innych ludzi – kiedy jednostka wybrała coś w sposób wolny po rozważeniu alternatyw i sama jest z tego dumna, to prawdopodobnie nie musi ukrywać tego wyboru, może podzielić się tym z innymi ludźmi. Na ogół ludzie chcą, by inni wiedzieli o ich wartościach. Jeśli zaś człowiek jest zawstydzony własnym wyborem, jeśli nie chce, by ktokolwiek o tym wyborze wiedział, jeśli własny wybór w porównaniu z własnym postępowaniem innych ludzi ocenia negatywnie, to u podłoża tego wyboru nie leżą wartości”<sup>354</sup>.

Kolejnymi elementami wartościowania są:

- „działania zgodne z wyborem – jeżeli jednostka uzna, że coś jest dla niej wartością, to należy oczekiwać zachowań związanych z tą wartością;
- powtarzanie określonych działań – jeśli coś osiągnie poziom wartości, to jest bardzo prawdopodobne, że będzie się to objawiać w różnych sytuacjach i różnych zachowaniach. Zachowanie reprezentujące wartości nie jest jednorazowe, gdyż jednostka ma skłonność do ciągłego realizowania tego, co wybrała i ceni”<sup>355</sup>.

Jak podkreśla P. Oleś: „proces wartościowania przebiegający według podanych siedmiu punktów jest najbardziej efektywny dla osiągnięcia systemu wartości”<sup>356</sup>.

<sup>352</sup> P. Oleś, *System klaryfikacji wartości: założenia, zastosowanie, przegląd niektórych technik...*, s. 70.

<sup>353</sup> Tamże, s. 90.

<sup>354</sup> Tamże, s. 90, 91.

<sup>355</sup> Tamże, s. 91.

<sup>356</sup> Tamże.

W tak rozumianą edukację aksjologiczną wpisuje się wychowanie, które ze swej natury jest wychowaniem ku wartościom.

### 3. Proces wychowania ku wartościom

Pod pojęciem wychowania ku wartościom rozumiemy wspomaganie młodych ludzi w urzeczywistnianiu własnej, lecz właściwej hierarchii wartości, prowadzącej do integralnego rozwoju, do pełni człowieczeństwa. Problem wychowania młodzieży zawsze stał w centrum uwagi rządzących danym państwem i często był przedmiotem ostrych dyskusji, a nawet jawnej lub ukrytej walki. Jest to kwestia zrozumiała, gdyż w wychowaniu chodzi o jakość człowieka, jego postawy, zachowania, urzeczywistniane spektrum wartości. Nie może więc pozostawać nam obojętne, czy wychowamy człowieka bezkrytycznie posłusznego, poddającego się wpływowi zewnętrznym, niemającego potrzeby dokonywania wyborów, czy też zdolnego do adaptacji, do krytycznego wartościowania siebie i sytuacji oraz zjawisk, których jest świadkiem i uczestnikiem, otwartego na zmiany, wyrażającego gotowość podejmowania działań twórczych, ambitnego, kreującego siebie i rzeczywistość, w jakiej przyszło mu żyć i pracować, a przez to budującego nową i lepszą jakość życia, u podstaw której znajduje się świat wartości ze swą strukturą oraz hierarchią.

Ważnym punktem wyjścia w konstruowaniu procesu wychowania ku wartościom jest przyjęcie przesłanek konstytuujących jego aksjologiczne podstawy. Na uwagę w tym względzie zasługuje struktura przesłanek opracowana przez U. Ostrowską. Przedstawia je schemat nr 2.

U podstaw wychowania znajdują się więc trzy ważne zakresy wiedzy dotyczące koncepcji człowieka, wartości i działań wychowawczo-dydaktycznych. W tej strukturze występuje zatem aspekt filozoficzny człowieka, aksjologiczny oraz metodyczny.

W wychowaniu ku wartościom istotnym elementem teleologicznym jest nabycie kompetencji aksjologicznych. Proces ten zobrazowała U. Ostrowska, budując hierarchiczną strukturę jego etapów. Przedstawia ją schemat nr 3.

Każdy proces składa się z określonych ogniw, etapów, które zintegrowane ze sobą stanowią jego fundament i decydują o treściowym wymiarze.

Wskazana powyżej hierarchiczna struktura kompetencji aksjologicznych staje się podstawą do wyróżnienia kategorii celów i ogniw wychowania ku wartościom po stronie zarówno nauczyciela, jak i ucznia.





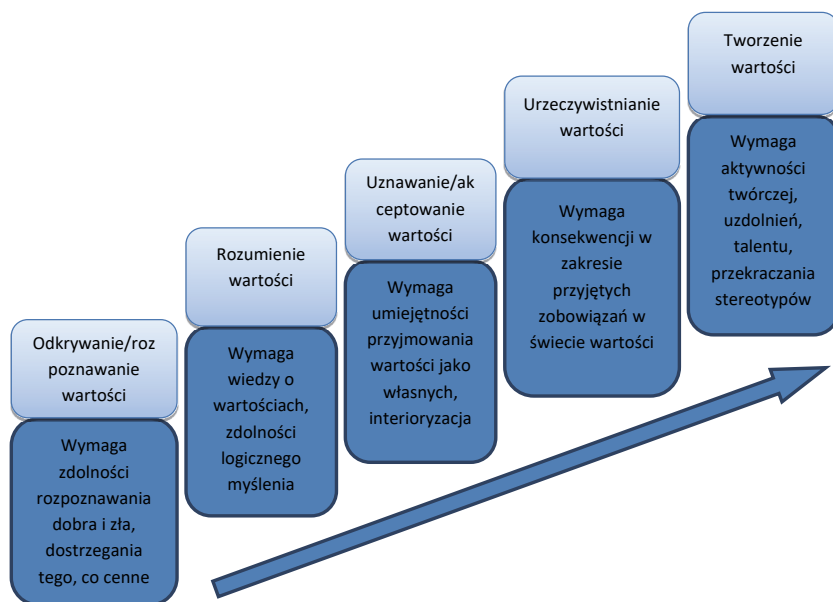
Schemat 2. Przesłanki konstytutywne aksjologicznych podstaw wychowania

Źródło: U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania*, w: *Pedagogika*, t. I. *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2006, s. 41 i.

Cele wychowania ku wartościom można podzielić na kilka kategorii:

- „kategoria poznawcza – rozpoznawanie wartości, rozumienie ich istoty i znaczenia dla rozwoju człowieka oraz grup i wspólnot społecznych o zasięgu lokalnym i ponadlokalnym;
- kategoria wartościująca – umiejętność wartościowania siebie, rzeczy i zjawisk w aspekcie aksjologicznym – w perspektywie pełni człowieczeństwa;
- kategoria internalizacyjna – akceptacja wartości, przyjęcie do własnej hierarchii, zaangażowanie emocjonalne wyrażające się w motywacji i gotowości do urzeczywistniania, pozytywna postawa wobec wartości, wolny ich wybór;
- kategoria realizacyjna – potrzeb i umiejętność urzeczywistniania wartości, zaangażowanie w podejmowanie działań zewnętrznych i wewnętrznych;
- kategoria animacyjna – umiejętności i działania animacyjne skierowane na osoby, grupy i wspólnoty społeczne celem urzeczywistniania wartości”<sup>357</sup>.

<sup>357</sup> K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom wiejskim...*, s. 220, 221.



Schemat 3. Hierarchiczna struktura nabywania kompetencji aksjologicznych wychowania

Źródło: U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania*, w: *Pedagogika*, t. I. *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2006, s. 413.

Ogniwami wychowania ku wartościom są:

- I. po stronie nauczyciela
  - a. poznanie przez wychowawcę spektrum wartości preferowanych i urzeczywistnianych przez wychowanków,
  - b. wspomaganie wychowanków w wartościowaniu rzeczy i zjawisk w aspekcie aksjologicznym, w poznawaniu wartości i kształtowaniu umiejętności wnikania w istotę wartości, ich znaczenia w życiu człowieka,
  - c. wspomaganie wychowanków w akceptacji świata wartości,
  - d. motywowanie wychowanków do wolnego wyboru właściwych wartości,
  - e. wspomaganie wychowanków w urzeczywistnianiu wartości i budowaniu właściwych struktur hierarchicznych,
  - f. wspomaganie wychowanków w wartościowaniu siebie w aspekcie urzeczywistnianych wartości,
  - g. inspirowanie wychowanków do działań animacyjnych w środowisku społecznym w celu budowania świata wartości w coraz szerszych kręgach społecznych,
  - h. wspomaganie wychowanków w działaniach animacyjnych i ich wartościowaniu;

2. po stronie ucznia
  - a. uświadomienie sobie spektrum wartości preferowanych i urzeczywistnianych w swoim życiu,
  - b. umiejętność wartościowania rzeczy i zjawisk w aspekcie aksjologicznym, poznanie istoty wartości, ich kategorii oraz znaczenia w życiu człowieka,
  - c. akceptacja świata wartości,
  - d. potrzeba wyboru wartości i umiejętność budowania właściwej hierarchii,
  - e. urzeczywistnianie właściwych struktur hierarchicznych wartości,
  - f. wartościowanie siebie w aspekcie urzeczywistnionych wartości,
  - g. przekonanie i potrzeba działań animacyjnych w środowisku społecznym na rzecz urzeczywistniania wartości, przekonanie o słuszności tych działań, gotowość do ich podjęcia,
  - h. zaangażowanie w podejmowaniu działań animacyjnych oraz wartościowanie ich efektów.

Każdy proces oddziaływania na wychowanka – zarówno w sferze dydaktycznej, jak i wychowawczej – musi mieć swój początek w poznawaniu ucznia, by mógł dzięki temu przynieść zamierzone efekty. Stanowi to podstawowy warunek i kryterium doboru treści, metod, środków, budowania płaszczyzny spotkania i kontaktów interpersonalnych. Stąd też poznanie przez wychowawcę preferowanego i urzeczywistnianego systemu wartości staje się pierwszym ogniwem procesu wychowania ku wartościom.

U podstaw praktycznej działalności wychowawczej powinna znajdować się wiedza o wartościach. „Wartości – jak podkreśla W. Cichoń – są zarówno tym, w imię czego wychowawca powinien podejmować swoją działalność, jak i tym, co z jednej strony powoduje ludzkie usterki i konflikty, z drugiej zaś – umożliwia ich przewyciężanie i stanowi podstawę umiejętności życia pełnego i twórczego, umiejętności, w których zdobyciu powinien pomóc nauczyciel i wychowawca”<sup>358</sup>. Wychowawca powinien zatem zdobywać wiedzę o wartościach i wspomagać wychowanka w jej osiąganiu.

Podstawowym warunkiem dochodzenia do wartości, „zanurzania” się w ich świecie jest umiejętność wartościowania. Wyposażanie w tę kompetencję zarówno wychowanków, jak i siebie stanowi ważne zadanie. Nic nie może być ono wybrane i z zaangażowaniem realizowane, jeśli przedtem nie jest poznane, zrozumiane, przetworzone w nowe struktury poznawcze. Stąd też wychowankowie muszą poznać, zrozumieć ich istotę i znaczenie w życiu jednostkowym, a także społecznym. Poznanie stanowi podstawowy warunek ich akceptacji, internalizacji

---

<sup>358</sup> W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie...*, s. 7.

i wolnego wyboru, do którego ma zmotywować wychowawca. Jest to zadanie trudne i wymagające wielkiego kunsztu wychowawczego. Wychowanków nie można bowiem do niczego zmuszać, nie należy ich indoktrynować, lecz wyzwolić w nich wewnętrzną potrzebę akceptacji i wyboru wartości.

Każdy człowiek, szczególnie młody, staje w obliczu dokonywania wyborów. Związane z tym decyzje, zwłaszcza te podejmowane w młodzieńczym wieku, rzutują na przyszłe życie. Rzecz w tym, by były one przemyślane, samodzielne i odpowiedzialne, by u ich podstaw znajdowały się najwyższe wartości.

W procesie wychowania ku wartościom istotnego znaczenia nabiera ich klaryfikacja. Według P. Olesia „System klaryfikacji wartości [...] stanowi swoistą propozycję zaplanowanej refleksji nad wyborami codziennego życia, okazję do głębszego uświadomienia sobie i wyjaśniania własnych wartości”<sup>359</sup>. Ten sam autor określa cel klaryfikacji, zauważając, że stanowi go „udzielenie jednostce pomocy w samodzielnym odnalezieniu tego, co jest w jej życiu ważne, stworzenie sprzyjających warunków dla rozwoju zdolności świadomego wybierania i decydowania (bez presji i nacisków z zewnątrz) oraz danie okazji do zweryfikowania własnych zachowań (jakie wartości one wyrażają)”<sup>360</sup>.

U podstaw klaryfikacji wartości znajdują się cztery zasady:

- skoncentrowanie się na własnym życiu – zwrócenie uwagi na jego różne aspekty, refleksja nad własnymi zachowaniami, postawami, celami, zainteresowaniami, uczuciami, aspiracjami, wierzeniami, zmartwieniami; odpowiedź na pytania dotyczące tego, co chcę realizować, co uważam za ważne, co planuję, jakie jest moje postępowanie; dokonanie oceny własnego systemu wartości,
- akceptacja własnych i cudzych wartości,
- dalsza refleksja – poszukiwanie i wykorzystanie nowych informacji dotyczących wyborów; głębsze wniknięcie w to, co wiąże się dla osoby z przeżyciami pozytywnymi, co sama określa jako nadzieję, radość, zadowolenie,
- pozytywne wzmocnienie osobowych wzorców postępowania – zintegrowane wybory, działania i towarzyszące im pozytywne odczucia stanowią czynnik kontynuowania określonego stylu życia w perspektywie jego doskonalenia i rozwoju<sup>361</sup>.

<sup>359</sup> P. Oleś, *System klaryfikacji wartości: założenia, zastosowanie, przegląd niektórych technik...*, s. 81.

<sup>360</sup> Tamże, s. 90.

<sup>361</sup> Zob. tamże, s. 88, 89.

Piotr Oleś wyróżnia następujące cele stosowania klaryfikacji wartości dla dzieci w wieku szkolnym:

- „Zachęcanie dzieci do podejmowania większej liczby wyborów samodzielnie i danie możliwości dokonywania wyborów wolnych.
- Pomoc w odkrywaniu i zauważaniu alternatyw w sytuacji wyboru.
- Pomoc w rozważaniu alternatyw ze szczególnym uwzględnieniem możliwych konsekwencji każdego z rozwiązań.
- Zachęcanie dzieci do zastanowienia się nad tym, co cenią, co szanują, jakie wybory oceniają pozytywnie, o co się starają.
- Danie szansy wyrażania własnych wyborów i akceptowanie cudzych.
- Zachęcanie do działania, postępowania zgodnie z podejmowanymi przez siebie decyzjami.
- Zwrócenie uwagi na powtarzalne zachowania lub wzorce postępowania w ich życiu”<sup>362</sup>.

Rzecz w tym, by wybór ten był przedmiotem wolnej, odważnej decyzji, podjętej z pełnym przekonaniem, że wkraczanie w świat wartości, wybór właściwej hierarchii stawiającej „być” nad „mieć” stanowi życiową szansę. Zawiera się ona w życiu bogatszym, piękniejszym, o wysokim poziomie jakości, prowadzącym do budowania głębi człowieczeństwa. Istotną rolę w tych ogniwach procesu wychowawczego odgrywa autorytet wychowawcy, jego postawa wobec wartości, a nade wszystko dawane im świadectwo – ich urzeczywistniane spektrum. W myśl powiedzenia: „Słowa uczą, przykłady pociągają” preferowana postawa będzie się zawierać w zachęcie: „Jeśli chcesz, pójdz za mną – to może stanowić drogę budowania twojego dobra”.

Nie bez znaczenia są tu uznane autorytety w skali lokalnej, narodowej czy też światowej – ludzie nauki, kultury i sztuki, postaci literackie i religijne, czyli wszyscy ci, którzy poprzez urzeczywistnianie wartości żyli godnie i byli bądź aktualnie są ludźmi wielkimi w swym człowieczeństwie.

Niezwykle ważnym zadaniem jest wspomaganie wychowanków w urzeczywistnianiu wartości, co sprowadza się do kształtowania jego osobowości poprzez wartości na tyle, by móc o nim powiedzieć: sprawiedliwy, kochający, dobry, prawy, tolerancyjny, szanujący siebie i drugiego człowieka, wierzący itd.<sup>363</sup>

Należy podkreślić, że urzeczywistnianie wartości sprowadza się do nabywania do nich ludzkich ustosunkowań. Stają się one cechami osobowości, przez co młody człowiek wkracza na drogę wiodącą do dojrzałej osobowości. Warunkiem urzeczywistniania wartości jest posiadanie kompetencji aksjologicznych, obejmu-

<sup>362</sup> Tamże, s. 94, 95.

<sup>363</sup> Zob. K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości...*, s. 14.

jących zasób wiedzy o wartościach, umiejętności ich dostrzegania, interioryzacji oraz intropekcji nierozzerwalnie związanych z odpowiedzialnością.

Istnieje też jednak zależność zwrotna: urzeczywistnianie wartości stanowi płaszczyznę, na której kształtowane i rozwijane są kompetencje aksjologiczne. Jest ono zatem czynnikiem rozwijania/budowania specyficznego „indywidualizmu”, który można określić „indywidualizmem aksjologicznym”. Nie znajduje się on w opozycji do budowania wspólnoty, lecz stanowi podstawę tworzenia więzi międzyludzkich i daru z siebie – swej oryginalności i niepowtarzalności, wewnętrznego bogactwa, czyli wrażliwości aksjologicznej i inteligencji moralnej.

Urzeczywistnianie własnej, lecz właściwej hierarchii wartości, budowanej na obiektywnej hierarchii, redukuje egocentryzm i egoizm na rzecz daru z siebie i służby drugiemu człowiekowi, grupom oraz wspólnotom.

W powyższym kontekście na uwagę zasługuje urzeczywistnianie wartości społecznych i dotyczących życia codziennego, zwłaszcza praworządności, wolności, pokoju, tolerancji, sprawiedliwości, solidarności, demokracji, odpowiedzialności, odwagi, lojalności, pracowitości i innych. Stanowi to szansę budowania kapitału społecznego rozumianego jako „zespół takich właściwości członków społeczności, które ułatwiają skuteczną współpracę, pozwalają działać na rzecz wspólnego dobra”<sup>364</sup>.

Wspomaganie wychowanka w urzeczywistnianiu wartości jest zadaniem trudnym. Wymaga przede wszystkim permanentnego bycia z podopiecznym i dla niego, stwarzania sytuacji wychowawczych, stawiania zadań na miarę jego możliwości w perspektywie rozwojowej, a także analizy sytuacji i wartościowania jej oraz uzyskiwania satysfakcji wychowawczej.

Urzeczywistnianie przez wychowanka wartości stanowi jeden z nadrzędnych celów wychowania ku wartościom. Zadanie to trzeba podjąć z dużym znanstwem i odpowiedzialnością.

Istotne znaczenie w uzyskiwaniu efektów wychowawczych odgrywa wspomaganie wychowanków w wartościowaniu siebie w aspekcie urzeczywistniania wartości, czyli w odpowiadaniu na pytanie: w jakim stopniu jestem człowiekiem prawym, sprawiedliwym, odpowiedzialnym, tolerancyjnym, wierzącym itp.? Odpowiedź na powyższy problem okazuje się niezwykle ważna, stanowi bowiem czynnik kreacji osobowej, motywuje jakościowo, buduje poczucie wartości, wyznacza miejsce w społecznościach, w których wychowanek funkcjonuje – zawiera w sobie ważne elementy sił twórczych człowieka. Wynik wartościowania stanowi

---

<sup>364</sup> M. Dudzikowa, *Erozja kapitału społecznego w szkole, w kulturze nieufności*, w: *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2008, s. 255.

podstawę budowania programów doskonalenia siebie, wzmocnienia mocnych stron osobowości oraz pomniejszania słabych, a zatem walki ze słabościami.

Każdy człowiek funkcjonuje w określonym środowisku społecznym poprzez konkretne kręgi (rodzinne, przyjacielskie, sąsiedzkie, zawodowe, polityczne, organizacyjne, lokalne itd.). Również uczeń funkcjonuje w mikrośrodkach społecznych, które stanowią rodzina, grupa przyjaciół, klasa szkolna, społeczność szkolna bądź lokalne środowisko społeczne. Każde środowisko preferuje i urzeczywistnia określone spektrum wartości. Jednym z zadań wychowawczych jest zatem rozwój społeczny ucznia poprzez podejmowanie zadań na rzecz społeczności i działań prospołecznych. Jednym z nich są inicjatywy animacyjne w aspekcie aksjologicznym. Poprzez ich realizację wychowanek poszerza świat urzeczywistnianych wartości w aspekcie społecznym, a tym samym zajmuje określone miejsce w społeczności. Pozycja społeczna stanowi ważny element tożsamości człowieka. Zadania animacyjne „wynoszą” społecznie wychowanek, tzn. pobudzają do „większej obecności”, sytuują społecznie na określonych pozycjach, pozwalają kształtować społeczność i orientują ją ku wartościom, aż do ich wyboru i urzeczywistniania. W ten oto sposób budowany jest „świat aksjologii” w wymiarze indywidualnym i społecznym. Poprzez zadania animacyjne następuje integracja indywidualnego i społecznego wymiaru aksjologicznego. Wartościowanie ich realizacji wspomaga w odpowiedzi na pytania: Co potrafię zmienić w środowisku społecznym? Jakie posiadam kompetencje do budowania jakościowo nowych społeczności? Realizacja zadań animacyjnych w konsekwencji sprowadza się do wzmocnienia tożsamości społecznej, dla której wartości stają się zarówno zadaniem, jak i wyzwaniem<sup>365</sup>.

W naszym rozumieniu wychowanie ku wartościom bliskie jest kształceniu aksjologicznemu poszerzonemu go o aspekt społeczny. Będzie więc obejmować:

- edukację aksjologiczną,
- wychowanie do wartościowania,
- wychowanie do wartości,
- animację społeczną do urzeczywistniania wartości.

Animacja rozumiana jest jako pobudzanie, ożywianie społeczności lub środowisk do urzeczywistniania wartości<sup>366</sup>.

Wychowanie ku wartościom integralnie wiąże się z procesem wychowawczo-dydaktycznym szkoły. Stanowi istotne ogniwo programu wychowawczego

<sup>365</sup> Zob. K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I. *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja...* (wykorzystano fragmenty).

<sup>366</sup> Zob. J. Żebrowski, *Zawód i osobowość animatorów kultury*, Wojewódzki Ośrodek Kultury, Gdańsk 1987, s. 168.



szkoły. Jest procesem ciągłym, permanentnie doskonalonym i doskonalącym jednostkę, grupę, społeczność i rzeczywistość zewnętrzną we wszystkich jej wymiarach. Posiada aspekt indywidualny i społeczny.

Wychowanie ku wartościom sprowadza się do wspomagania wychowanków w kreowaniu swojego życia według wartości oraz wspieraniu ich w animacji innych do urzeczywistniania właściwych wartości. Polega ono na kreowaniu „ciągów poznawczych i zrozumieniu sytuacji aksjologicznych, w których wychowanek ma sposobność do poznawania, zrozumienia, przyjęcia (lub odrzucenia) i włączenia określonych wartości w strukturze własnego doświadczenia”<sup>367</sup>.

Wymiar wychowania ku wartościom obejmuje potrzeby aksjologiczne (potrzeba tworzenia wartości, kontaktu z nimi, orientowania życia według nich), wrażliwość aksjologiczną (zdolność dostrzegania i rozpoznawania wartości), postawę aksjologiczną (sposób adekwatnego odpowiadania na wartości poprzez uczynienie ich zasadą własnego życia oraz animację innych osób do przyjęcia tej zasady).

„U podstaw wychowania ku wartościom znajduje się aktywność aksjologiczna, wyrażająca się w ich poznaniu, wartościowaniu, akceptowaniu, przeżywaniu, klaryfikacji, urzeczywistnianiu w aspekcie indywidualnym i społecznym. Aktywność powyższa ma charakter przedmiotowy i podmiotowy. Aktywność przedmiotowa skierowana jest na siebie. Aktywność podmiotowa wyrażać się będzie w animacji innych do urzeczywistniania wartości”<sup>368</sup>.

Reasumując dotychczasowe spostrzeżenia, należy zaznaczyć, że w wychowaniu ku wartościom chodzi o rozwijanie potrzeby, umiejętności i zdolności wychowania samego siebie i drugich do budowania nowej i lepszej rzeczywistości w aspekcie aksjologicznym. W owej rzeczywistości znajdzie swe należne miejsce pełnia człowieczeństwa, stając się celem i powinnością. Rezultatem wychowania ku wartościom będzie zatem pełna realizacja własnej osoby, przejawiająca się w pełni człowieczeństwa, którego wskaźnikami jest służba drugiemu człowiekowi i wspólnotom. Posłannictwo to wymaga zdolności komunikowania, dialogu, urzeczywistniania właściwej hierarchii wartości w życiu indywidualnym i społecznym, animacji społeczności mniejszych i większych do jej urzeczywistniania, dążenia do transcendencji.

Należy przy tym podkreślić, że wychowanie to powinno być „osadzone na trwałych podstawach aksjologicznych i antropologicznych. Powinno pomóc uczniowi wybrać bezstronnie takie podstawy orientacji życiowej, które sięgają do ponadczasowych, sprawdzonych w ciągu wieków wartości uniwersalnych. W dobie transformacji ustrojowej i gospodarczej łatwo jest o jednostronne spojrzenie

<sup>367</sup> W. Furmanek, *Człowiek, człowieczeństwo, wychowanie...*, s. 66.

<sup>368</sup> K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby...*, s. 87–106.

na świat”<sup>369</sup>. Tak rozumiane wychowanie ku wartościom ma szansę być podstawą budowania mocnego fundamentu struktury osobowościowej i społecznej.

Składowymi elementami wychowania, będącego zawsze procesem, a nie jednorazowym aktem, jest wychowawca, wychowanek i sytuacja wychowawcza. Rola tego pierwszego sprowadza się do funkcji opiekuna, życzliwego doradcy, animatora, ale też autorytetu, który potrafi wytłumaczyć, zachęcić do budowania dobra, stanąć w obronie praw rozwoju i warunków do podmiotowości wychowanka, pokazać drogę prowadzącą do pełni człowieczeństwa i wspomagać podopiecznego, by po niej szedł mimo kłopotów, napotykanymi trudnościami, a nawet sprzeczności.

W wychowanku zogniskowane są elementy wychowania, którymi są: motywacja, wybór (decyzja), realizacja i rezultat. Marian Nowak podkreśla, że:

- „motywację i źródło procesu wychowania wyprowadza się z «impulsu wychowania», przejawiającego się w potrzebie realizowania siebie i widzianego jako podstawowa potrzeba osoby;
- «wybór» jest tym aktem, przez który wychowanek realizuje własną motywację (ów «impuls wychowania») i konkretyzuje ją, przyjmując obowiązek własnego rozwoju zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym;
- «realizacja» zachodzi w konkretnej działalności wychowawczej i w konkretnej realizacji siebie;
- «rezultatem» zaś działania wychowawczego jest pełna realizacja własnej osoby – dojrzała osobowość zdolna komunikować się i wchodzić w interakcję społeczną”<sup>370</sup>.

Odnosząc powyższe elementy wychowania do perspektywy aksjologicznej, należy podkreślić, że istotnego znaczenia nabiera wzbudzanie potrzeby realizowania siebie poprzez wybór wartości i ich urzeczywistnianie, a więc życie według nich.

Na szczególną uwagę zasługuje trzeci element wychowania – sytuacja wychowawcza. Jest ona wyznaczona przez warunki społeczne, kulturowe, przyrodnicze, wychowanka, wychowawcę i relacje między nimi oraz transcendencję. O jakości sytuacji wychowawczej decyduje siła oddziaływania powyższych elementów, która swe źródło czerpie z bytujących w nich wartości, postaw i zachowań wychowawcy oraz jego podopiecznych. Ważne są również umiejętności interpersonalne tych dwóch podmiotów, strategie wychowawcze, stosowane metody, środki wychowania oraz zadania wychowawcze<sup>371</sup>.

<sup>369</sup> K. Ryczan, *Wychowanie ku wartościom...*, s. 554.

<sup>370</sup> M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 290.

<sup>371</sup> Więcej informacji na temat sytuacji wychowawczej znajdzie Czytelnik w dalszej części opracowania.

#### 4. Osoba ucznia celem edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom

Jak już podkreślono w powyższym podrozdziale, punktem odniesienia w personalizmie jest ontologiczna koncepcja człowieka jako osoby. Marian Nowak, rozpatrując fenomen osoby, sens i znaczenie istnienia osobowego w świetle interpretacji R. Guardiniego, stawia zasadnicze pytanie: Co to jest osoba? Udziela następnie odpowiedzi: „Osoba jest istnieniem uformowanym na podstawach wewnętrzności, zdeterminowanym przez ducha i działającym w duchu”<sup>372</sup>. Drugie pytanie brzmi: Kto to jest osoba? Na nie też pada odpowiedź, zgodnie z którą osoba to „ja, tzw. istnienie uformowane, wewnętrznie twórcze, jeśli jest w sobie i dysponuje sobą”<sup>373</sup>.

Termin „osoba” w swym ontologicznym znaczeniu po raz pierwszy pojawił się w VI wieku. Określano nim samodzielne istnienie substancji natury rozumnej. Jako podstawowe cechy osoby wskazywano: substancjalność, rozumność i samodzielność w istnieniu<sup>374</sup>. Franciszek Adamski podkreśla, że „w tym rozumieniu osobą jest przede wszystkim substancja, to znaczy byt, którego istocie przysługuje istnienie w sobie w przeciwieństwie do przypadłości, której przysługuje byt nie w sobie, ale w jakimś przedmiocie. Osoba oznacza tu byt konkretny, samoistny, z natury realny, realnie istniejący, a nie jakąś abstrakcję”<sup>375</sup>.

Osoba jest zdolna do działania i wartościowania swojego działania w aspekcie jego znaczenia rozwojowego, kształtowania siebie, stanowienia o sobie, o swej indywidualności i niezależności. Posiada ona umiejętność poznania wewnętrznego i podporządkowania rzeczywistości dzięki zdolności do abstrakcji. Dzięki rozumności oraz możliwościom poznawczym osoba przewyższa wszystkie byty natury nierozumnej mimo swego udziału w ich kształtowaniu i budowaniu<sup>376</sup>. Jak zauważył F. Adamski: „ów udział oznacza zarazem jej cechę materialności; dopiero bowiem ciało wraz z duszą jako dwie substancje niepełne stanowi pełną istotę ludzką – osobę”<sup>377</sup>. Jest ona zatem określana jako jedność cielesno-duchowa.

<sup>372</sup> M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna...*, s. 502.

<sup>373</sup> Tamże, s. 502.

<sup>374</sup> Zob. za: F. Adamski, *Wprowadzenie. Personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, WAM, Kraków 2005, s. 10.

<sup>375</sup> Tamże.

<sup>376</sup> Zob. tamże.

<sup>377</sup> Tamże.

W sensie ontologicznym osobę postrzega się jako byt substancjalny, realny, autonomiczny. Z kolei „w znaczeniu psychologicznym i moralnym osoba jest bytem dynamiczno-potencjalnym, to znaczy znamionującą się skłonnością do doskonałości, czyli swej pełni”<sup>378</sup>.

Powyżej wskazane odpowiedzi na dwa kluczowe pytania ukazują relacyjną perspektywę osoby, uwzględniającą relacje do samej siebie oraz zależności z drugim człowiekiem. Jak podkreśla M. Nowak: „Osoba należy do siebie samej, przynależy sobie i nie może być posiadana przez innego, nie może być też ani reprezentowana, ani zastąpiona przez innych. Tym bardziej nie może być zagrożona w swoim istnieniu jako osoba, jeśli sama nie odrzuci istnienia, które daje jej podstawę, a więc wartość, którą jest ona sama”<sup>379</sup>.

Kolejną cechą osoby wyróżnioną przez M. Nowaka jest dialogiczność istnienia osobowego. Za R. Guardinim podkreśla on, że „Pojedynczość i niepowtarzalność osoby, dzięki aspektom «materialności» i «formalności», zapobiegają substancjalizacji «ja». Personalizm porusza się zdecydowanie na poziomie realizmu, na którym fakty duchowe nie tylko nie wykluczają, lecz zakładają rzeczywistość osobową na wszystkich poziomach: od cielesnego i materialnego aż do zmysłowego, od biologicznego aż do psychologicznego. Ukazuje on także rzeczywistość środowiska, w którym dokonuje się osobowa egzystencja i które również ma swoje znaczenie dla rozwoju osoby”<sup>380</sup>.

Na uwagę w tym względzie zasługują relacje z drugim człowiekiem, w których ukazuje się jedność – jedność osoby manifestowana w dialogu, w pytaniach i odpowiedziach. „Osoba, która mówi «ja», zwraca się do «ty», które swoją drogą jest «ja» dla drugiego «ty»”<sup>381</sup>. Te dialogowe relacje eksponują wartość osoby, jej godność, a u ich podstaw leży wzajemne poszanowanie i afirmacja osoby ze względu na jej godność. Mają one charakter rozwojowy w wymiarze intra- i interpersonalnym. Są zatem relacjami ubogacającymi osobowo.

Człowiek jako osoba posiada specyficzne, osobowe wymiary. Są nimi:

- rozumność i wolność,
- wewnętrzność osoby,
- dialogiczność istnienia osobowego<sup>382</sup>.

Rozumność i wolność wskazują na duchowy wymiar człowieka. Te dwie wartości osobowe są ze sobą związane. Występują między nimi wzajemne uwarun-

<sup>378</sup> Tamże, s. 11.

<sup>379</sup> M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna...*, s. 503.

<sup>380</sup> Tamże, s. 503.

<sup>381</sup> Tamże.

<sup>382</sup> Zob. tamże.

kowania i zależności. Rozumność warunkuje wolność, z kolei urzeczywistnianie wolności, zwłaszcza wewnętrznej, wolności do wyboru dobra i od wyboru tego wszystkiego, co niszczy człowieczeństwo, wolności od zła, wyzwala intelektualnie, umożliwia poznanie i rozwija zdolność do samokierowania. Doświadczenie urzeczywistniania wolności jest nośnikiem nowej wiedzy i nowych umiejętności. Marian Nowak zwraca uwagę, że „Osobowy wymiar człowieka przejawia się we właściwych mu działaniach: intelektualnym poznaniu i zdolności do samokierowania sobą (autodeterminacji), w których wolność jest konsekwencją rozumności, owocując w samodecydowaniu”<sup>383</sup>.

W powyższym kontekście związku rozumności z wolnością należy podkreślić kategorie wolności:

- wolność zewnętrzna od przymusu,
- wolność wewnętrzna związana z wyborem dobra.

Wolność wewnętrzna jest integralnie związana z miłością i odpowiedzialnością. Wyraża się ona w umiejętności stanowienia o sobie, kierowania sobą, doskonalenia siebie, autoformacji. Wymaga wysiłku wewnętrznego i autodeterminacji „zakotwiczonej” w sumieniu. Z kolei wolność zewnętrzna od przymusu jest niezbywalnym prawem ucznia, wskazuje na stosowanie strategii podmiotowości w procesie wychowania i nauczania.

Te dwie przywołane kategorie wolności znajdują swe miejsce w pedagogice. Stają się wręcz nieodzowne w praktyce pedagogicznej<sup>384</sup>.

Marian Nowak, analizując pracę R. Guardiniego, wskazuje trzy poziomy osobowego istnienia człowieka wyróżniane przez wspomnianego filozofa. Są to:

- „Osoba jako nade wszystko «forma», tzn. rozpoznawalna jako kształt wśród innych;
- Drugi poziom fenomenu «osoba» jest reprezentowany przez indywidualność stanowioną już przez wewnętrzność;
- Trzeci poziom znajduje się w tym, co nazywa się osobowością; przez takie pojęcie wskazuje się na formę indywidualności żyjącej, jeżeli jest ona zdeteminowana przez ducha; tutaj osoba ukazuje swoją wewnętrzność przez samoświadomość; wewnętrzność osoby wyraża się także przez wolność”<sup>385</sup>.

Osoba stanowi najwyższą wartość wśród bytów stworzonych. Ma własny cel, jakim jest doskonalenie się w swym „istnieniu – nie może być traktowana jako środek do celu innego człowieka lub społeczeństwa. Jej doskonalenie oznacza zwrócenie się ku dobru i osiąganie coraz wyższego stopnia uczestniczenia

<sup>383</sup> Tamże, s. 502.

<sup>384</sup> Por. tamże, s. 502.

<sup>385</sup> Tamże, s. 502.

w nim. To skierowanie ku dobru stanowi szczególne wyzwanie dla osoby: przez samodoskonalenie się, upodabnianie pełni Dobra, Prawdy i Piękna. Dążenie do doskonałości jest obowiązkiem moralnym osoby, wynikającym z istoty jej wnętrza. Jest też wynikiem świadomości potrzeby dążenia do doskonałego trwania, przekraczającego barierę czasu i przestrzeni<sup>386</sup>. Droga do doskonałości wiedzie poprzez urzeczywistnianie własnej, lecz właściwej hierarchii wartości, przekraczanie siebie, poznawanie prawdy i życie nią.

Ukierowanie na poznawanie „należy odczytywać jako szczególne wyzwanie dla osoby; wyzwanie do ciągłego samodoskonalenia się, upodabniania się do pełni dobra. Owo dążenie do doskonalenia jawi się jako obowiązek moralny wynikający z istoty osoby – z jej wnętrza. Jest ono wynikiem świadomej potrzeby dążenia do ustawicznej zmiany siebie zarówno w sferze charakteru, umysłu, jak i woli porządkującej działanie: podporządkowującej je moralnemu prawu zapisanemu i odzywającemu się poprzez głos sumienia”<sup>387</sup>. Istotne znaczenie w tym względzie spełniają edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom.

Edukacja aksjologiczna dostarcza wiedzy o wartości osoby, jej przymiotach, fenomenie i nadrzędnym celu życia. Wskazuje strategie, metody, formy wyzwalań autonomii i podmiotowości. Ponadto prowadzi do wiedzy o antroposferze człowieka jako osoby.

Z kolei wychowanie ku wartościom pozwala zaakceptować wartość osoby, zinterioryzować ją, zaangażować się w urzeczywistnianie przymiotów osoby ludzkiej i inspirować innych do tego procesu. Umożliwia dodatkowo proces doskonalenia siebie i osiągnięcia doskonałości w działaniach moralnie wartościowych.

W edukacji aksjologicznej i wychowaniu ku wartościom szczególne miejsce mają przymioty osoby ludzkiej: godność, rozumność – mądrość, wolność, zdolność do miłości i transcendencji. Ich urzeczywistnianie warunkuje budowanie struktur aksjologicznych mających charakter rozszerzającego się horyzontu aksjologicznego. Z tego względu powinny one stać się głównymi celami pracy wychowawczej i dydaktycznej każdego nauczyciela i stanowić ważne strukturalnie ogniwo programu wychowawczego szkoły.

Godność osobowa (dana) człowiekowi zobowiązuje nauczyciela i ucznia do poszanowania własnej godności i godności drugiego człowieka. Rozumność – mądrość warunkuje z kolei poznawanie i wybór prawdy oraz życie zgodne z nią. Najpierw człowiek poznaje prawdę o sobie („Kim jestem i jakim jestem?”), w której swe znaczące miejsce znajduje prawda o przemianie własnych predyspozycji i kompetencji. Ważną kwestią jest też rozeznanie dobra i zła. W przy-

<sup>386</sup> F. Adamski, *Wprowadzenie. Personalizm...*, s. 14.

<sup>387</sup> Tamże, s. II.

padku nauczyciela nastawione jest ono na dobór i układ treści kształcenia, sposobów pracy z uczniami oraz na poszukiwanie sposobów optymalizacji szans integralnego rozwoju uczniów. Istotnego znaczenia nabiera orientacja na dobro wpływające na własne prace samokształceniowe ucznia. Rozumność – mądrość kieruje ucznia na wartość zdobywanej wiedzy w kategoriach dobra. Zobowiązuje do pracy nad własnym rozwojem, nabywania kompetencji oraz nastawienia na dobro, w urzeczywistnianiu którego będzie wspomagał innych.

Wolność warunkuje autonomię. Przejawia się w autonomicznych działaniach nauczyciela i ucznia, wyzwaniu z utartych schematów postępowania, w niezgodzie na aktualny stan rzeczy i zjawisk, a dodatkowo orientuje ku nowatorskim rozwiązaniom tu i teraz oraz w przyszłości w perspektywie dobra rozwojowego. Zdolność do twórczości nadaje działaniom dydaktycznym nowego blasku w treści i formie. Wzmacnia indywidualność oraz kreuje jej nowe kształty.

Odpowiedzialność zobowiązuje nauczyciela do pracy nad sobą, pedagogicznego rozwoju, budowania procesu dydaktycznego zorientowanego na rozwój u uczniów umiejętności i pożądanych postaw wobec wartości, miłości wychowawczej, potrzeby doskonalenia siebie w perspektywie integralnego rozwoju. W przypadku uczniów obliuguje ich do pracy nad sobą w aspekcie zdobywania wiedzy, pogłębiania swoich predyspozycji, umiejętności, projektowania przyszłego życia. Ważną kwestią tym względzie jest budowanie autorytetu pedagogicznego, wzoru osobowego godnego naśladowania jako podstawowego warunku zabezpieczającego przed defaworyzowanym, marginalizowanym i przedmiotowym traktowaniem w pracy zawodowej.

Miłość warunkuje relacje między nauczycielem a uczniem nacechowane przyjaźnią, zaufaniem, poszanowaniem, troską, wzajemną służbą i odpowiedzialnością, w których to zależnościach centralne miejsce zajmuje poszanowanie godności.

Zdolność do transcendencji stanowi istotny warunek sukcesu nauczyciela i uczniów zarówno w procesie ich kształcenia szkolnego, jak i przyszłej nauczycielskiej pracy. To przez transcendencję wyjaśnia się sens i piękno pracy pedagogicznej. Znaczenie transcendencji w życiu i funkcjonowaniu człowieka podkreśla M.A. Krąpiec, kiedy stwierdza: „ludzka osoba jest osobowością potencjalną, a więc taką, która poprzez swe akty doskonali się, buduje i spełnia, czyli dochodzi do pełni. We wszystkich tych aktach potrzebna jest ludzkiej osobie materia; ale cele takiego «upełnienia się» są daleko pozamaterialne, a wyznaczone charakterem i prawami materii. Cele bowiem osoby są wewnętrzne, osobowe: wzbogacenie poznania, wzbogacenie miłości, uzyskanie wyższego stanu wolności w stosunku do wszelkich determinantów – czy to wewnętrznych, czy zewnętrznych. Przez taki typ wewnętrznego ubogacenia się człowiek transcenduje przyrodę, chociaż jest w niej obecny poprzez swe życiowe akty, zwłaszcza akty psychiczne. Dokonuje



autoafirmacji i rozwoju głównie poprzez wykształcenie w sobie sposobu bytowania «dla-osoby-drugiej». Ostatecznie zaś aktualizuje swą osobową potencjalność poprzez moment śmierci pojętej czynnie, kiedy to uzyskuje pełne warunki na dokonanie ostatecznej, pełnej, właśnie osobowej decyzji w stosunku do Transcendencji, która jawiła mu się w ciągu zmiennego życia raczej jako problem aniżeli narzucająca się nieodparcie rzeczywistość, w stosunku do której musiałby zająć stanowisko. Dlatego też osoba ludzka jako «byt-ku-śmierci» spełnia się ostatecznie jako osoba, a więc jako w pełni wolna, poznająca bezpośrednio i zdolna do miłości najwyższej właśnie poprzez czynnie pojętą śmierć, która jest zwornikiem całego życiowego «budowania się» osobowościowego<sup>388</sup>.

Edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom stanowią „płaszczyznę”, na której rozwija się autonomia nauczyciela i ucznia, zdolność do samostanowienia, kierowania sobą oraz odpowiedzialność za swoje wybory, decyzje, działania oraz za drugiego człowieka; stanowią płaszczyznę, na której następuje majeutyka, czyli wzbudzanie osoby w osobie ku pełni człowieczeństwa.

Edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom zorientowane na integralny wymiar osoby wskazują jednocześnie na normę personalistyczną, według której nie można osoby traktować przedmiotowo jako środka do celu, ponieważ to ona zawsze jest celem. W strukturach społeczno-politycznych lub prawnych nie można jej instrumentalizować. Posiada swoją niepowtarzalność, prawo do wyboru własnej drogi rozwoju i doskonalenia osobowego.

## 5. Przymioty osoby ludzkiej – implikacje wychowawczo-dydaktyczne w świetle rozszerzającego się horyzontu aksjologicznego

Jak już zostało wielokrotnie podkreślone w niniejszym opracowaniu, nie ma wychowania bez przyjęcia koncepcji człowieka. Stając na gruncie personalizmu chrześcijańskiego oraz pedagogicznego, przyjmujemy, że człowiek jest osobą, a więc jednością cielesno-duchową. Osoba posiada przymioty: godność, rozumność – mądrość, wolność, odpowiedzialność, zdolność do miłości, twórczości i do transcendencji. Stanowią one jednocześnie strukturę wartości, które powinny stać się „rdzeniem” wychowania w rodzinie i szkole.

<sup>388</sup> M.A. Krąpiec, *Człowiek i prawo naturalne*, TN KUL, Lublin 1986, s. 145.

Wartości nie istnieją w sposób wyizolowany, ale łączą się w struktury. W ten sposób przymioty osoby „pociągają” za sobą inne wartości, tworząc tym samym rozszerzający się horyzont aksjologiczny.

Poniżej dokonano skrótovej analizy aksjologicznego fenomenu przymiotów osoby ludzkiej oraz ich implikacji pedagogicznych. Dzięki temu ukazano podstawową strukturę aksjologiczną budowania programów wychowawczo-dydaktycznych przedmiotów nauczania, programów wychowawczych klas oraz programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły.

### 5.1. Godność człowieka<sup>389</sup>

Godność człowieka określa jego wielką wartość. Jej pojęcie zdefiniowano poniżej, zwracając uwagę na trzy kategorie: godność osobową, osobowościową oraz zawodową. W kontekście tych trzech rodzajów podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: Jakie zadania dla ucznia i nauczyciela generuje godność osobowa, osobowościowa i godność zawodowa nauczyciela?

#### Definicyjne ujęcie

Wielu nauk, chociażby filozofia, teologia, psychologia, socjologia, etyka, pedagogika, próbuje odpowiedzieć na pytanie: Czym jest godność? Jej syntetyczne określenie, a także próby wskazania jej cech oraz kategorii można spotkać w ujęciach słownikowych.

Najkrótszą definicję godności spotykamy w *Słowniku katolickiej nauki społecznej*: „Godność człowieka, specyficzna wartość osoby ludzkiej”<sup>390</sup>. W *Leksykonie PWN* podkreślany jest indywidualny i społeczny wymiar godności, określonej jako „pozytywna wartość człowieka, która winna przysługiwać mu w kontakcie z innymi ludźmi”<sup>391</sup>.

W *Encyklopedii aksjologii pedagogicznej* godność osobowa zdefiniowana jest jako „właściwość człowieka wpływająca z jego specyficznej struktury bytowej, ujawniającej się w aktach rozumnego i wolnego działania; cecha bytu osobowe-

<sup>389</sup> Wykorzystano fragmenty publikacji K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I. *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja...*, s. 107–137 (uzupełniając treści).

<sup>390</sup> E. Podrez, *Godność człowieka*, w: *Słownik katolickiej nauki społecznej*, red. W. Piwowarski, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1993, s. 54, 55.

<sup>391</sup> *Leksykon PWN*, red. B. Kaczorowski, PWN, Warszawa 2004, s. 388.

go wskazująca na jego szczególną wartość ontyczną i związaną z tym nieredukowalność do roli środka<sup>392</sup>.

W definicji znajdującej się w *Encyklopedii katolickiej* akcentowana jest szczególna wartość człowieka jako osoby, jego relacje interpersonalne i ich wartościowanie oraz rola wartościowania w budowaniu własnego obrazu i motywowaniu do zachowań wartościowych w aspekcie moralnym. W źródle tym czytamy: „Godność (z łac. *dignitas*), szczególna wartość człowieka jako osoby pozostającej w relacjach interpersonalnych (ostatecznie do osoby Boga), uzasadniających i usensowniających życie osobowe, a także pozytywnie wartościująca relacje do własnej osoby i grupy (np. zawodowej, klasowej, narodowej), z którymi się jednostka identyfikuje. Konstytuującym komponentem jego ustosunkowania się jest samoocena, polegająca na przeżywaniu swojej wartości i pozytywnego obrazu siebie, która motywuje do moralnie wartościowych zachowań, uodparnia na wszelkie formy manipulacji i zniewalania oraz wpływa na radzenie sobie w sytuacjach trudnych. Godność zakłada poczucie wewnętrznej wolności, autodeterminacji (podmiotowości) i odpowiedzialności<sup>393</sup>.”

Należy podkreślić, że powyższa definicja nawiązuje do wielu celów wychowania, np.: do poszanowania własnej wartości, budowania pozytywnego obrazu siebie i przestrzeni własnej wolności, podmiotowości, kształtowania postawy odpowiedzialności, rozwijania umiejętności rozwiązywania problemów, tworzenia pozytywnych relacji interpersonalnych.

W *Encyklopedii popularnej* znajdujemy następującą próbę zdefiniowania tego pojęcia: „godność – nieusuwalna i niestopniowalna, zasługująca na szacunek własny i innych ludzi wartość człowieczeństwa, przysługująca każdemu człowiekowi bez wyjątku, także cnota, jako złoty środek między wadami zarozumialstwa i służalczości (Arystoteles)<sup>394</sup>.”

W *Encyklopedii prawa* B. Banaszak pojęcie godności odnosi do sfery osobowości, poczucia własnej wartości, szacunku ze strony innych. Według niego godność to „1) sfera osobowości konkretyzująca się w poczuciu własnej wartości człowieka i oczekiwaniu szacunku ze strony innych ludzi; poczucie to jest zmienne, kształtują ją czynniki zewnętrznie uwarunkowane kulturowo, historycznie, religijnie, a także czynniki wewnętrzne, cechy psychiki człowieka. Godność tak ujęta ma charakter obiektywny, jest cechą przyrodzoną, przysługującą

<sup>392</sup> K. Stępień, *Godność osobowa*, w: *Encyklopedii aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN, Radom 2016, s. 376.

<sup>393</sup> Z. Chlewiński, Z. Zaleski, *Godność*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. V, red. L. Bieńkowski, TN KUL, Lublin 1989, k. 1231.

<sup>394</sup> *Encyklopedia popularna* PWN, Warszawa 2010, s. 335.

każdemu człowiekowi, nie można pozbawić jej człowieka ani jej się zrzec [...]; 2) zaszczytne stanowisko, tytuły, urząd; 3) subiektywne poczucie własnej tożsamości i indywidualności oparte na własnym systemie wartości i przekonaniach<sup>395</sup>. Powyższa definicja ukazuje wielowymiarowość godności człowieka – jej wymiar wewnętrzny, zewnętrzny, kulturowy, historyczny, aksjologiczny.

Kategoria godności pojawia się w języku potocznym i naukowym. W codziennym użyciu spotykamy wyrażenia o charakterze opisowym, wartościującym, normatywnym, w których występuje w sposób bezpośredni lub pośredni słowo „godność”. Często padają określenia: „godnie się zachował”, „szanuj swoją godność”, „to poniżej mojej godności”, „moja godność mi na to nie pozwala”, „jak pana godność”, „godność nauczyciela” itp.<sup>396</sup> Na szczególną uwagę zasługuje pojawiające się w potocznej mowie sformułowanie „godnie przeżył życie”. Wskazuje ono bowiem na całkowitą wartość godności, niepodzielną i nieaspektową, urzeczywistnianą w każdej chwili, w całym życiu<sup>397</sup>.

Katarzyna Stępień wskazuje na następujące elementy konstytuujące godność na poziomie potocznego użycia:

- „jest wartością, czymś cennym, ma podstawę obiektywną oraz wyraz emocjonalny;
- dotyczy rzeczy zewnętrznych, jak i głębokich – wewnętrznych człowieka;
- jest wartością holistyczną, całościowo obejmującą zarówno osobę ludzką, jak i jej poszczególne akty i dzieła;
- jest wartością obligującą względem samego podmiotu tej wartości, a także względem innych ludzi; wzywa swoim istnieniem do czynu wyrażającego respekt dla osoby;
- jest narażana na deformację bądź naruszenie, w pewnych sytuacjach może być utracana, stąd stanowi kryterium odpowiedniego postępowania<sup>398</sup>.

Należy przy tym poczynić ważną uwagę. Trzeba bowiem pamiętać, że w określeniach potocznych godność występuje zarówno jako godność osobowa, osobowościowa, jak i zawodowa. Te trzy kategorie wzajemnie się przeplatają, są ze sobą związane, ale nie tożsame.

Pojęcie „godność” występuje też w ujęciu naukowym. Literatura wskazuje na różne ujęcia tej wartości:

- filozoficzne (antropologiczno-metafizyczne),
- teologiczne,

<sup>395</sup> B. Banaszak, *Godność*, w: *Encyklopedia prawa*, red. U. Kalina-Prasznic, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2004, s. 189.

<sup>396</sup> Zob. K. Stępień, *Godność osobowa*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej...*, s. 376.

<sup>397</sup> Zob. tamże, s. 376.

<sup>398</sup> Tamże.

- psychologiczne,
- socjologiczne,
- etyczne,
- prawne,
- pedagogiczne.

Według J. Messnera „godność ma cztery podstawy (aspekty): teologiczną, metafizyczną, etyczną, ontogeniczną. Podstawą godności w aspekcie teologicznym jest stworzenie człowieka na obraz i podobieństwo Boże oraz odkupienie w Chrystusie. Podstawę metafizyczną godności stanowi rozum człowieka oraz jego wartość stanowiąca cel sam w sobie. W aspekcie etycznym podstawa godności tkwi w możliwości i zdolności świadomego i wolnego działania oraz ponoszenia za nie odpowiedzialności. Podstawą godności człowieka w aspekcie ontologicznym jest świadomość, że różni się on od zwierząt, że u podstaw realizacji jego celów egzystencjalnych znajdują się akty rozumu i wolnych decyzji, a nie instynkty”<sup>399</sup>.

Mimo wielowymiarowego występowania godność łatwiej postrzegać i czuć niż ją określić i o niej mówić, badać, projektować związane z nią działania pedagogiczne i je realizować, by urzeczywistnić tę wartość w wymiarze indywidualnym i społecznym. Janusz Mariański wskazuje, że godność ogniskuje takie pojęcia jak „Człowieczeństwo, dostojeństwo, dobra sława, dobre imię, cześć, honor, duma, powaga, uznanie moralne, poważanie, szacunek dla siebie i innych, szlachetność, miłość bliźniego, poczucie braterstwa, zaszczyt, humanizm, podmiotowość, autonomia, prestiż, zacność, przyzwoitość, czcigodność, dzielność moralna, ambicja, przeżywanie własnej wartości, odwaga, ważność jednostki, wartość człowieczeństwa, poczucie własnej wartości, godność sumienia, postawy godne, przywrócenie komuś czci”<sup>400</sup>.

W ujęciu antropologiczno-metafizycznym godność osobowa jest przymiotem osoby ludzkiej, najważniejszą, obiektywną wartością ontyczną. Wyraża doskonałość człowieka jako bytu samoistnego i osobowego. Jest to wartość stała, niezmienna, niezależna od postaw, zachowań, a także działań człowieka. W godności osobowej każdy człowiek jest równy. Nie może się jej pozbyć, naruszyć, zdeformować mimo działań, postępowania i sprzecznych z nią uczynków.

<sup>399</sup> Za: F.J. Mazurek, *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*, RW KUL, Lublin 2001, s. 42, 43; zob. także: J. Messner, *Was ist Menschenwürde?*, „Internationale Katholische Zeitschrift” 1977, nr 6, s. 239.

<sup>400</sup> J. Mariański, *Godność ludzka jako wartość społeczno-moralna: mit czy rzeczywistość. Studium interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 13.

Godność jest wartością normatywną, zobowiązującą do życia, postępowania na miarę swojej wartości, pełni człowieczeństwa i powołania człowieka. Jej syntetyczne ujęcie przedstawia K. Stępień, która podkreśla, że „godność wiąże się z uznaniem, że ostateczną racją ludzkich działań jest pojęta jako byt w sobie i dla siebie, jako byt-cel. Godność wskazuje na szczególną wartość człowieka jako osoby będącej w relacjach międzyosobowych (do drugich osób), które uzasadniają i nadają sens całemu życiu i działaniu ludzkiemu. Najpełniejszy sens wewnętrznej celowości człowieka zawiera ostatecznie relacja do osoby Boga, Absolutnego «Ty» jako dobra najwyższego”<sup>401</sup>.

W teologicznym ujęciu godność jest rozpatrywana w świetle aktu stworzenia, odkupienia i objawienia. Człowiek został stworzony na obraz i podobieństwo Boga. Szczególna wartość godności wyraża się właśnie w tym obrazie, więzi z Bogiem, w której człowiek jawi się jako Boże dziecko. Katarzyna Stępień podkreśla, że „Religijne znaczenie godności opiera się więc na wspólnym pochodzeniu od Boga rodzaju ludzkiego i jego powrocie dzięki odkupieniu go przez Chrystusa. Szczytem ludzkiej godności jest w objawieniu to, że sam Bóg – jako Syn Boży – przyjął ludzką naturę. Opis życia Słowa Wcielonego, Jego śmierci i zmartwychwstania w ludzkim ciele – wszystko to stanowi najwyższe potwierdzenie godności ludzkiego bytu osobowego, ze względu na szczególną więź człowieka z Bogiem”<sup>402</sup>.

Ewa Podrez zauważa, że godność każdego człowieka może być rozpatrywana w dwóch aspektach – naturalnym i nadprzyrodzonym. „W aspekcie naturalnym godność wyraża zdolność człowieka do wolnego i świadomego działania, do rozwoju intelektualnego i moralnego [...]. W wymiarze nadprzyrodzonym godność odsłania uczestnictwo człowieka w rzeczywistości transcendentnej, w życiu Osób Bożych”<sup>403</sup>.

Karol Wojtyła rozwija te dwa aspekty godności i jednocześnie podkreśla, że o wielkiej godności człowieka świadczy jego nadrzędna pozycja w stosunku do całej przyrody oraz antropologia. Człowiek jako przedstawiciel całej ludzkości sprawdza i potwierdza swą wyższość w doświadczaniu historii, kultury, techniki, twórczości, produkcji. Indywidualne skutki działania człowieka, zbiorowości społecznych bądź ogólnie wszystkich ludzi świadczą o nim, o jego wyższości nad światem widzialnym<sup>404</sup>.

<sup>401</sup> K. Stępień, *Godność osobowa...*, s. 378.

<sup>402</sup> Tamże, s. 378.

<sup>403</sup> E. Podrez, *Godność człowieka...*, s. 55.

<sup>404</sup> Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 418.

Drugą podstawą godności jest istota człowieka, czyli to, kim jest sam w sobie. Decyduje o niej rozumność, mądrość, odpowiedzialność, zdolność do miłości, twórczości, transcendencji, jego życie wewnętrzne.

U podstaw godności osoby – człowieka znajduje się antropologia chrześcijańska. Zgodnie z nią pierwszą przyczyną godności człowieka jest Bóg. Karol Wojtyła pisze: „Godność osoby ludzkiej znajduje pełne potwierdzenie w samym fakcie Objawienia. Fakt ów bowiem oznacza nawiązanie kontaktu pomiędzy Bogiem a człowiekiem. Człowiekowi, którego stworzył «na swój obraz i podobieństwo», przekazuje Bóg swe myśli i zamierzenia. Ale nie tylko to – Bóg «staje się człowiekiem», wchodzi w dramat ludzkiego losu poprzez Odkupienie, przenika go swoją łaską»<sup>405</sup>.

Dla ludzi wierzących w Boga fakt objawienia i odkupienia stanowi najpełniejsze potwierdzenie godności osoby ludzkiej. Jak podkreślił Jan Paweł II: „godność osoby ludzkiej przez te dwa fakty zostaje niejako wydobyta na wierzch. Religia jest dialogiem [...]. Bóg sam potwierdza przez nią osobową wartość człowieka. Człowiek wierzący znajduje w religii to potwierdzenie. Można je określić jako potwierdzenie w górę»<sup>406</sup>.

W ujęciu psychologicznym godność człowieka stanowi moralny składnik osobowości. Jej źródłem jest aktywność ludzka. Godność w tym aspekcie ujmuje J. Koziński, wyróżniając jej trzy źródła: wierność wobec siebie, podejmowanie celów pozaosobistych, działalność twórcza. Pierwszym źródłem jest zatem obrona własnej tożsamości i system przekonań. Bycie sobą i zachowywanie wierności wobec siebie – to podstawa życia z godnością. Drugim źródłem godności jest aktywność skierowana ku innym ludziom. Jeśli ma charakter pozaosobisty, stanowi podstawę budowania poczucia wartości i godności człowieka. Z kolei trzecim źródłem godności jest twórczość. Poprzez tworzenie oryginalnych idei, rzeczy człowiek pozostawia ślad w kulturze, kształtuje jednocześnie poczucie swej autentycznej wartości<sup>407</sup>.

W ujęciu socjologicznym godność ujmowana jest przez pryzmat ról społecznych bądź zawodowych, usytuowania człowieka w relacjach społecznych, wykonywanego zawodu, pełnionej funkcji lub zajmowanej pozycji społecznej<sup>408</sup>. Takie ujęcie godności implikuje jej zmienność i utracalność. Określa się ją jako

<sup>405</sup> Tamże, s. 419.

<sup>406</sup> Tamże.

<sup>407</sup> Zob. J. Koziński, *O godności człowieka*, Czytelnik, Warszawa 1977, s. 17, 18.

<sup>408</sup> Zob. K. Stępień, *Godność osobowa...*, s. 378, 379; zob. także J. Mariański, *Godność ludzka – wartość ocalona? Studium socjopedagogiczne*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2017; zob. także J. Mariański, *Godność ludzka w kontekście społecznym. Szkice ze społecznego nauczania Kościoła katolickiego*, Gaudium, Lublin 2017.



godność osobistą. „Wpisana” jest w nią „osobistość”, która wskazuje, że ktoś zdobył wysoki stopień w hierarchii społecznej. Katarzyna Stępień wskazuje, że „Wyznacza ona pewien status życia i przypisywane mu zaszczyty, honory oraz miejsce w hierarchii społecznej czy zawodowej. Odpowiada jej określony sposób zachowania ze względu na pozycję jednostki lub pełnioną przez nią rolę. Termin «godny», «godność» używany na określenie tych zachowań dotyczy zarówno powagi, piastowania zaszczytnego stanowiska, jak i towarzyszących mu przekonań o potrzebie respektu, szacunku, o zasługiwaniu na przywileje”<sup>409</sup>.

Z pedagogicznego punktu widzenia godność ujmowana jest przez pryzmat poszanowania człowieka, szacunku dla podmiotów edukacji. Jest wartością wychowawczą, stanowi bowiem źródło rozszerzającego się horyzontu aksjologicznego. Godność musi znaleźć się w centrum wychowania. To niepodważalne miejsce uzasadnia jej uniwersalność i trwałość. Zawarta w niej prawda o człowieku, zgodnie z którą jest on osobą od poczęcia do naturalnej śmierci, posiada nienaruszalną wartość.

Przed wychowaniem i samowychowaniem stoi zadanie, polegające na dostarczeniu wiedzy o fenomenie godności, uzdalnianiu do zrozumienia jej istoty, funkcji w życiu człowieka, grup i wspólnot społecznych, do odkrywania godności własnej i drugiego człowieka, postępowania według wskazań płynących z tej wielkiej wartości. W tym ważnym wyzwaniu drogowskazem jest norma personalistyczna i człowiek będący zawsze celem, nigdy zaś środkiem.

### Rodzaje godności

Występują różne rodzaje/kategorie godności. Wśród nich wyróżnia się godność osobową, osobowościową, osobistą i zawodową.

Godność osobowa i osobowościowa są kategoriami podstawowymi.

Godność osobowa – godność osoby ludzkiej – jest wielką wartością, wartością wartości. Ona to oznacza funkcję normatywną wartości trwałych, obiektywnych, uniwersalnych<sup>410</sup>. Podstawą godności osoby są jej właściwości: rozumność, wolność, duchowość i sumienie. U podstaw jej istoty znajduje się antropologia filozoficzna i teologiczna. Wojciech Chudy zauważa, że „godność, czyli to, co odróżnia człowieka w sposób definitywny od pozostałych bytów niższych, płynie z Bytu Najwyższego, jest więc wzięte od Boga, z woli i miłości Bożej”<sup>411</sup>.

<sup>409</sup> K. Stępień, *Godność osobowa...*, s. 379.

<sup>410</sup> Zob. F.J. Mazurek, *Godność osoby...*, s. 18.

<sup>411</sup> W. Chudy, *Prawda człowieka i prawda o człowieku*, w: *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji: logoteoria i nooteoria, logoterapia i nooterapia*, red. K. Popielski, RW KUL, Lublin 1996, s. 141.

Jak już zostało podkreślone, w aspekcie teologicznym podstawą godności jest stworzenie człowieka na obraz i podobieństwo Boże. Przez ten akt stworzenia człowiek uzyskał godność wrodzoną i podniesiony został do godności najwyższej. Chrystus zstąpił dla nas i dla naszego zbawienia stał się człowiekiem. Przez ten akt zbawczy wyeksponowano wartość człowieka i jego godność. To właśnie stąd wypływa źródło godności osobowej człowieka. Według A. Szostka godność osobowa „jest właściwością osoby ludzkiej rozumianej jako byt duchowo-cieleśny, dla którego znamieną jest zdolność rozumnego i wolnego samostanowienia oraz bezinteresownej miłości”<sup>412</sup>. Z kolei F.J. Mazurek definiuje godność osoby ludzkiej jako „wartość ontyczną – wrodzoną, trwałą, niezbywalną i równocześnie zobowiązującą”<sup>413</sup>. Jego zdaniem „ta ranga ontyczna decyduje o tym, że człowiek jako osoba – byt obdarzony rozumem, sumieniem i wolnością – posiada godność”<sup>414</sup>. Również A. Szostek podkreśla, że „godność osobowa jako wartość ontyczna określonego bytu nie ma autentycznego wobec siebie bieguną (jako, że nie ma atrybutu) [...]. Natura człowieka odróżnia go od innych bytów nie tylko w sensie czysto opisowym, ale i aksjologicznym. Z racji tego, kim jest człowiek jest cenniejszy niż inne byty na ziemi. Cennoscą tę z faktu bycia osobą – określa się mianem godności osobowej”<sup>415</sup>. Wartość osoby stanowi źródło godności człowieka. „Godność człowieka – pisze A. Rodziński – to po prostu sama osoba jako wartość”<sup>416</sup>. Przysługuje ona wszystkim ludziom bez względu na płeć, pochodzenie, wykonywany zawód, narodowość, sytuację społeczno-kulturową czy polityczną. Jest wrodzona, więc nie można się jej ani pozbyć, ani utracić. Rdzeń godności stanowi wartość osoby. Jest wartością daną, ale też zadaną. Uznaje się ją za źródło powinności moralnych i zobowiązań rozwojowych, samodoskonalących się w aspekcie indywidualnym i społecznym.

Z powyższych spostrzeżeń wynika, że godność odgrywa doniosłą rolę w procesie wychowawczo-dydaktycznym. Tę jej istotną cechę podkreśla J. Mariański. Autor pisze, że „godność osoby ludzkiej (godność osobowa) jest wartością absolutną, nienaruszalną, niestopniowalną, zakorzenioną w ontycznej strukturze człowieka, ale z niej wynikają postulaty moralnego doskonalenia się oraz powinności afirmowania innych osób w imię ich godności (godność osobowościowa i osobista)”<sup>417</sup>.

<sup>412</sup> A. Szostek, *Wokół godności, prawdy i miłości*, RW KUL, Lublin 1998, s. 60.

<sup>413</sup> F.J. Mazurek, *Godność osoby...*, s. 18.

<sup>414</sup> Tamże, s. 18.

<sup>415</sup> A. Szostek, *Wokół godności...*, s. 46.

<sup>416</sup> A. Rodziński, *Osoba, moralność, kultura*, RW KUL, Lublin 1989, s. 32.

<sup>417</sup> J. Mariański, *Godność ludzka – wartość ocalona? Studium socjopedagogiczne*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2017, s. 16; zob. także tenże *Godność ludzka w kontekście społecznym...*, s. 31.

Godność osobowa ma charakter uniwersalny, co podkreśla A. Lekka-Kowalik. Jej zdaniem godność „W sensie ontologicznym przysługuje każdemu człowiekowi bez względu na przynależność do narodu, klasy, rasy, religii, wykształcenia, wyznawanych i realizowanych wartości itp.; jest niezbywalna, nieutralna i niestopniowalna, jest niezależna od kontekstu historycznego i społecznego, ponieważ ma swą podstawę w ontycznej strukturze człowieka – zmieniać ją może co najwyżej nasza świadomość istnienia tej godności oraz konkretne wyrazy jej respektowania”<sup>418</sup>.

Należy dodać, że godność osobowa stanowi też wartość zadaną. Jak zauważa A. Szostek, jest tą „wartością, która wywołuje i uzasadnia w podmiocie specyficzną moralną powinność określonego działania”<sup>419</sup>.

Godność nabiera wymiaru treściowego w doświadczeniu moralnym, w kontaktach o charakterze intrapersonalnym i interpersonalnym, których wyrazem jest m.in. poszanowanie własnej osoby i innych ze względu na ich wartość.

Trzeba pamiętać, że drugi człowiek nie może nam zabrać ani pomniejszyć godności osobowej, nawet gdy postępuje wobec nas niegodziwie. Na problem ten zwrócił uwagę A. Szostek, który sformułował następującą interpretację: „Poprzez czyn niegodziwy – czyli zły – sam jego podmiot staje się niegodziwy. Taki człowiek nie przestaje wprawdzie być osobą, ale popełniając niegodziwość (a więc: godząc w innych) uderza najpierw sam w siebie – i to rani siebie głębiej, niż mógłby to uczynić wobec kogokolwiek. Innych może pozbawiać należnych im dóbr, może im przysparzać bólu – ale nie może ich uczynić moralnie złymi. Siebie natomiast może. Może niejako «pomniejszyć» swe człowieczeństwo działaniem nie odpowiadającym jemu samemu jako osobie”<sup>420</sup>.

Jan Paweł II podkreśla, że godność osoby powinna znaleźć swój wyraz w porządku moralnym, prawnym, kulturalnym, społecznym i gospodarczym. W tym pierwszym przypadku wartość ta zintegrowana jest z uznaniem powszechnie obowiązującego autorytetu prawa moralnego, prawa Bożego. „Prawo to obowiązuje wszystkich [...], ono jest normą moralności, ono jest kryterium podstawowej wartości człowieka. Tylko wówczas też zachowana może być i powszechnie uznawana godność osoby ludzkiej, kiedy wyjdziemy od tego prawa, od moralności, od jej prymatu”<sup>421</sup>.

<sup>418</sup> A. Lekka-Kowalik, *Godność podmiotów edukacji*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej...*, s. 383.

<sup>419</sup> A. Szostek, *Wokół godności...*, s. 109.

<sup>420</sup> Tamże, s. 109.

<sup>421</sup> Jan Paweł II, *Przemówienie do Konferencji Episkopatu Polski*, w: tenże, *Pielgrzymki...*, s. 93.

Godność osoby ludzkiej integralnie jest powiązana z porządkiem prawnym. Do podstawowych praw należą: prawo do życia, wolności i rozwoju. Pierwsze z nich towarzyszy człowiekowi od pierwszych chwil jego poczęcia i znajduje swoją egzemplifikację w prawie do narodzenia, do opieki zdrowotnej, do materialnych i gospodarczych warunków życia i pracy, do ochrony środowiska, bezpieczeństwa i higieny pracy, wychowania i nietykalności osobistej. Z kolei w prawie do wolności mieści się prawo do prawdy i jej głoszenia, do informacji i jej publikowania, prawo do tworzenia i komunikowania innym wartości kulturowych, do wyboru sposobu i stylu życia, a także do wyboru miejsca zamieszkania, emigracji i imigracji. Trzecie z podstawowych praw – do rozwoju – oznacza prawo do integralnego rozwoju osobowego, do rozwoju społeczno-gospodarczego własnego narodu i do solidarnego rozwoju wszystkich narodów<sup>422</sup>.

Osoba spełnia szczególne znaczenie w świecie kultury. Związek ten trafnie ujmuje S. Chrobak, który analizując wypowiedzi Jana Pawła II, zauważa, że „Kultura jest wyrazem aktywności człowieka i potwierdzeniem jego człowieczeństwa, poprzez to, że osoby ludzkie współtworzą kulturę, co równocześnie uzupełniają i przekształcają w sobie, tworzą siebie na gruncie pewnych wartości kulturowych. Kultura jest dobrem wspólnym, wyrazem międzyludzkiej komunikacji, współmyślenia i współdziałania. Zatem kultura jest właściwością człowieka, wywodzi się od człowieka i istnieje dla człowieka w zakresie jego integralnego i pełnego człowieczeństwa, umożliwiając poszczególnemu człowiekowi i wszystkim ludziom całkowity rozwój każdego ludzkiego wymiaru. Zasadniczym więc celem kultury jest doskonalic byt ludzki i zapewnić mu konieczne środki do rozwoju jego indywidualnego i społecznego charakteru”<sup>423</sup>.

Człowiek rozwija swoje człowieczeństwo w kontaktach z drugim człowiekiem, funkcjonując w różnych społecznościach. W relacjach z innymi nadaje osobowy wymiar własnemu funkcjonowaniu. Godność osoby zobowiązuje do poszanowania godności drugiego człowieka i ponoszenia za niego odpowiedzialności, a także za relacje z nim oraz ich efekty. Godność osoby obliguje do „bycia” dla drugiego, tzn. do przychodzenia w darze, przez co buduje się kulturę dawania, i do wspólnego podejmowania działań zasługujących na akceptację i uznanie w aspekcie indywidualnym i społecznym.

Godność osoby określa jej związek z państwem oraz ustrojem społeczno-politycznym. „Godność osoby ludzkiej jako wartość najwyższa znaczy, że człowiek

<sup>422</sup> Zob. Paweł VI, *Encyklika o popieraniu rozwoju ludów „Populorum progressio”*, Znak, Kraków 1968, nr 14.

<sup>423</sup> S. Chrobak, *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II...*, s. 46.

nie jest dla państwa, lecz państwo dla człowieka, że człowiek nie jest dla ustroju społeczno-politycznego, nawet wówczas, gdy jest to urząd demokratycznego państwa prawa. Z tej racji nie można uznawać zasady demokratycznego państwa prawa za najwyższą zasadę konstytucji, gdyż zasadą tą jest (powinna być) godność osoby ludzkiej przez uznawanie i poszanowanie wszystkich praw człowieka, a nie tylko praw obywatelskich i politycznych, wolnościowych<sup>424</sup>.

Warto dodać, że godność osoby powinna stać się podstawą prawdziwej demokracji. W aspekcie pedagogicznym oznacza to, że wychowanie do demokracji musi być wychowaniem do godności, a celem kształcenia rozumianego szeroko – jako nauczanie i wychowanie – winien stać się integralny rozwój wychowanka, w którym swe znaczące miejsce znajdzie poczucie, poszanowanie i afirmacja godności.

Godność osobowa występuje w relacjach do pracy i działalności gospodarczej. Mając na względzie tę wartość, należy zauważyć, że praca jest dla człowieka – osoby, ma służyć jego rozwojowi i samorealizacji. Nie można zgodzić się na to, aby osoba była dla pracy. Z relacji tej wynika, że działalność gospodarcza ma służyć zaspokajaniu wszystkich potrzeb osób ludzkich, a nie stawiać za cel osiągnięcie zysków. Zależności między godnością osoby, pracą i życiem gospodarczym zostały przedstawione w *Gaudium et spes*. W dokumencie tym czytamy: „osoba ludzka jest i powinna być zasadą, podmiotem i celem wszystkich narzędzi społecznych. [...] Także w życiu gospodarczo-społecznym trzeba uszanować, podnieść godność osoby ludzkiej [...]. Człowiek bowiem jest twórcą, ośrodkiem i celem całego życia gospodarczego<sup>425</sup>”. Uznanie godności osoby ludzkiej w dziedzinie gospodarczej wiąże się z uznaniem godności pracy, która jest dla człowieka. Stanowi czynnik jego rozwoju i płaszczyznę samorealizacji. Jakościowe efekty pracy świadczą o człowieku, o poziomie jego rozwoju, wolności, wewnętrznej głębi w osobie i jej godności.

Godność osobowa jest podstawą i warunkiem nabywania w drodze działań podmiotu godności osobowościowej. Przez tę ostatnią „rozumie się doskonałość, jaka zrodziła się w działaniu moralnie wartościowym i utrwaliła się w czyjejs osobowości<sup>426</sup>”. Godność osobowościowa posiada więc aspekt indywidualny i społeczny. Jej podstawą jest aktywność człowieka w aspekcie rozwoju moralnego, oddziaływania wychowawcze, samowychowawcze oraz środowiskowe.

Godność osobowościowa jest ukonstytuowana przez akt decyzji, intelekt i wolę. Te trzy elementy są ze sobą zintegrowane, wzajemnie się przenikają i wa-

<sup>424</sup> F.J. Mazurek, *Godność osoby...*, s. 81.

<sup>425</sup> *Gaudium et spes*, Wydawnictwo TUM, Wrocław 2005, nr 25, 63.

<sup>426</sup> F.J. Mazurek, *Godność osoby...*, s. 19.

runkują. Agnieszka Lekka-Kowalik zauważyła: „Decyzja to akt woli wybierający sąd praktyczny o dobru, które można osiągnąć, zrealizować w konkretnym wolnym działaniu, przy czym wybór – jako akt wolnej woli – idzie zawsze za praktycznym sądem intelektu. Decyzja jest więc sprzężeniem aktów intelektu, przy pomocy którego determinuje się do działania. W wyborze sądu praktycznego o dobru, czyli w momencie decydowania się na uczynek, występuje zawsze akt poznawczy, który przybiera postać sądu praktyczno-praktycznego nakazującego (lub zakazującego), co i w jaki sposób należy wykonać. Wola jest w tym sensie wolna, iż można przerwać proces intelektualnego poszukiwania i zdeterminować się nakazem «tak chcę»”<sup>427</sup>.

Wskaźnikami braku godności osobowościowej są: rezygnacja z własnych wartości, poniżanie się dla osiągnięcia jakiś osobistych korzyści, schlebianie, ślepe posłuszeństwo, oportunizm, kłamstwo, przedmiotowe traktowanie człowieka, nadmierne wywyższanie się, rezygnacja z własnego oblicza, a uogólniając ten problem, należy wskazać brak szacunku dla siebie i drugiego człowieka<sup>428</sup>. Godność osobowościowa nie jest więc wartością wrodzoną i stałą. Ma ona charakter relatywny, zależny zarówno od zachowań i postaw jednostki, jak i od społeczności mniejszych i większych, w których człowiek funkcjonuje – żyje i pracuje.

Można powiedzieć, że godność osobowościowa jest konstytuowana przez podmiotowe działania jednostki zintegrowane z podmiotowymi działaniami społeczności, w których dana jednostka funkcjonuje. Wielu badaczy problemu (J. Reykowski, J. Kozielecki, A. Szostek, J. Mariański) podkreśla wspomniany aspekt indywidualny i społeczny związany z tą wartością.

Godność osobowościowa pozostaje integralnie związana z hierarchią wartości. Ich urzeczywistnianie buduje jej treściowy wymiar. Jej wskaźnikami są: honor, dobre imię, pozytywna opinia, szacunek, gotowość obrony uznawanych wartości, poczucie własnej wartości, gotowość do poświęcenia.

Wartość ta może być przez człowieka w różnym stopniu budowana, pomniejszana, a nawet utracona. Do jej utraty niekiedy prowadzą nasze własne zachowania i niemoralne, aspołeczne postawy, a więc czynniki wewnętrzne. Źródłem jej budowania lub pomniejszania jest zatem sam podmiot działania, który kształtuje ją poprzez jakość swojego życia, wyrażającą się w stopniu urzeczywistniania wartości uniwersalnych, moralnych i duchowych.

Jak podkreśla F.J. Mazurek, „ukształtowana osobowość ludzka – nie zawsze – niestety godna jest osoby, to znaczy nie każda osobowość zasługuje na

<sup>427</sup> A. Lekka-Kowalik, *Godność podmiotów edukacji...*, s. 384.

<sup>428</sup> Zob. F.J. Mazurek, *Godność osoby...*, s. 55.



miano godności osobowościowej<sup>429</sup>. Zdaniem A. Rodzińskiego tylko człowiek jako wolny podmiot jest w stanie potwierdzić swą godność bądź jej zaprzeczyć swym życiem. Druga jednostka może stwarzać ku temu warunki, jednak nie ma takich predyspozycji, by przydać mu osobowościowej wartości<sup>430</sup>. Andrzej Szostek podkreśla, że „Kto innych traktuje niegodnie, ten raczej własnej osobowościowej godności się pozbawia”<sup>431</sup>. Warto dodać, że godność osobowościowa może być utracona również przez czynniki zewnętrzne, do których należą: „totalitarne systemy polityczne, uwłaczające człowiekowi warunki pracy, zmasowana indoktrynacja itp.”<sup>432</sup>.

Godność osobowościowa jest integralnie związana z godnością osobową. Integrującym je ogniwem są intencje i działalność wyrażona w czynie człowieka. Związek ów trafnie określił A. Szostek, zauważając, że godność osobowościowa zakłada godność osobową i „wyraża się w działaniu zgodnym z naturą człowieka przynoszącym mu określone «osobowościowe skutki». Zależą one wyłącznie od podmiotu działania, toteż nawet intencje, bądź czyny godzące niejako wprost w godność osobową drugiego człowieka nie pozbawiają go jej (choć utrudniać mogą jego prawidłowy rozwój), natomiast «uderzają» zarówno w osobową godność ich sprawcy, jak i nieuchronnie powodują pomniejszenie jego godności osobowościowej”<sup>433</sup>.

Nie można oddzielić rozwoju osobowego od podmiotu osoby ludzkiej. Człowiek zawiera elementy stałe i zmienne. Jest istotą posiadającą potencjał do permanentnego aktualizowania się, otwartą na rozwój i doskonalenie się we wszystkich sferach: fizycznej, psychicznej oraz duchowej. Rozwój osoby ludzkiej odbywa się przez świadomą, celową, motywowaną i wolną własną aktywność wewnętrzną i zewnętrzną odnoszoną do siebie, ludzi, Boga i świata, a także przez celowe oddziaływanie innych osób i instytucji.

Rozwój osobowy stanowi kulturę wewnętrzną człowieka. Godność osobowa (wrodzona) jest podstawą i wymogiem nabywania godności osobowościowej i chociaż stanowią one integralną całość, nie można ich ze sobą utożsamiać<sup>434</sup>.

W literaturze wyróżnia się też inne rodzaje godności: godność własną, osobistą i zawodową. Pierwsza z nich wyraża się w poszanowaniu i ochronie przez nią samą własnej tożsamości moralnej, której wskaźnikami są preferowane i urzeczy-

---

<sup>429</sup> F.J. Mazurek, *Godność osoby...*, s. 55.

<sup>430</sup> Zob. A. Rodziński, *U podstaw kultury moralnej*, ODiSS, Warszawa 1980, s. 87.

<sup>431</sup> A. Szostek, *Wokół godności...*, s. 48.

<sup>432</sup> F.J. Mazurek, *Godność osoby...*, s. 55.

<sup>433</sup> A. Szostek, *Wokół godności...*, s. 48.

<sup>434</sup> Zob. F.J. Mazurek, *Godność osoby...*, s. 76, 77.



wistniane wartości moralne. Ich urzeczywistnianie w sytuacji wyboru sprawia, że zachowujemy równocześnie godność osobistą i moralną, czyli godność własną. Staje się ona regulatorem odpowiedzialności człowieka przed sobą samym i za siebie samego. Nieodpowiednie postępowanie, którego wyrazem jest rozdźwięk aksjologiczny, powoduje utratę tożsamości moralnej i uznania, szacunku zarówno własnego, jak i innych osób<sup>435</sup>.

Godność osobista związana jest z poczuciem godności i własnej wartości. Ten aspekt pojęcia godności, na co zwraca uwagę J. Gajda, „wynika z natury człowieczeństwa i apeluje do poczucia własnej wartości jako osoby kierującej się w życiu wyznawanym systemem wartości, ideałów, potrafiących bronić własnych racji, nie bacząc na konsekwencje, ale i zachować dozę krytycyzmu w stosunku do siebie i innych oraz otwartości na to, co jest nowe i godne uznania”<sup>436</sup>. Często jest ona przypisywana pełnionym funkcjom społecznym i zajmowanym stanowiskom. Im wyższa funkcja, tym większa godność<sup>437</sup>. Dzieje się tak pod jednym warunkiem, a mianowicie wówczas, gdy w pełnionej funkcji swe znaczące miejsce znajdzie świadectwo wyznawanych norm społeczno-moralnych, zostanie ukazany wysoki format człowieczeństwa. W przeciwnym razie godność ma charakter formalny. Jak podkreśla J. Gajda: „ów formalny blask godności gaśnie nierzadko w konfrontacji zachowania danej osoby z przyjętymi powszechnie normami społeczno-moralnymi. Wtedy z całą ostrością godność jawi się jako istotny element postawy, jako cecha charakteru każdego człowieka – niezależnie od wieku i wykształcenia, piastowanego stanowiska, pełnionej roli zawodowej, rangi w życiu społecznym”<sup>438</sup>.

Godność osobistą można więc pomniejszyć lub utracić przez swą orientację aksjologiczną „w dół”, przez rozdźwięk między preferowanymi a urzeczywistnianymi wartościami. Można ją jednak także budować poprzez wierność swej osobowej wartości, dokonywanie wyborów moralnych, służbę drugiemu człowiekowi w myśl normy personalistycznej.

W analizach J. Kozielskiego znajdziemy rozróżnienie na godność ludzką oraz godność osobistą. Jeśli chodzi o pierwszą z nich, odnosi się ona do praw człowieka. Sam bowiem człowiek, stanowiący wartość podstawową, przez fakt człowieczeństwa ma przypisane określone prawa, które są niezbywalne, np. wolność osobistą, szacunek otoczenia, bezpieczeństwo fizyczne<sup>439</sup>. Z kolei godność

<sup>435</sup> Zob. M. Wawrzak-Chodaczek, *Poszanowanie godności uczniowskiej we współczesnej szkole*, w: *O nowy humanizm w edukacji*, red. J. Gajda, Impuls, Kraków 2000, s. 422, 423.

<sup>436</sup> J. Gajda, *Honor, godność, człowieczeństwo*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000, s. 51.

<sup>437</sup> Zob. tamże, s. 51, 52.

<sup>438</sup> Tamże, s. 52.

<sup>439</sup> Zob. za: J. Mariański, *Godność ludzka – wartość ocalona?...*, s. 69.

osobista „stanowi cechę charakteru i wyraża się w tym, że człowiek postępuje zgodnie z własnym systemem wartości, a w sytuacjach zagrożenia potrafi bronić swojej tożsamości i indywidualności”<sup>440</sup>. Zdaniem J. Kozielskiego ten rodzaj godności jest powiązany z charakterem konkretnego człowieka i możemy go badać na podstawie zewnętrznego zachowania. Postawę godną da się zatem rozpoznać, przyglądając się, jak dana osoba traktuje innych, jakie ma cele czy też jak postępuje. „Osąd ten nie zależy od subiektywnych samoocen, lecz od pasma obserwowalnych czynów. Człowiek charakteryzujący się godnością osobistą postępuje zgodnie z przyjętym przez siebie systemem wartości i przekonań, broni swojej tożsamości i indywidualności, wykazuje znaczną powściągliwość i rezerwę wobec świata itp.”<sup>441</sup>.

Godność osobista nie jest wolna od pewnych zjawisk z pogranicza patologii. Przykładem może być tzw. pseudogodność. Ma ona miejsce wówczas, gdy ludzie, kierując się wyłącznie własnymi, egoistycznymi zamiarami, udają godne zachowania. Innym przykładem karykatury godności osobistej jest nadgodność, czyli skrajna postać wierności sobie, swoim poglądom, odrzucanie wszelkich logicznych argumentów. Wówczas to liczy się tylko własne zdanie danej osoby, jej spostrzeżenia i niedopuszczalne są żadne inne racje<sup>442</sup>.

Należy dodać, że „Godność osobista kształtuje się także, co trzeba szczególnie podkreślić, poprzez działania skierowane ku innym ludziom (czyny altruistyczne i współuczestnictwo), poprzez solidarność i poświęcenie, pomoc i walkę z cierpieniem. Ostateczny sens naszej godności realizuje się we wspólnocie z innymi. Jak słusznie zauważa J. Kozielski, «wiele można zrobić, aby współczesny człowiek nie tylko żył wśród ludzi, ale również z ludźmi i dla ludzi, aby czerpał poczucie własnej godności z podejmowanych działań altruistycznych i społecznych». Pozytywny rozwój osobowości godnościowej objawia się w formie współdoznawania z innymi (empatia), w bezinteresownej pomocy i poświęceniu się dla innych (altruizm), w szeroko rozumianej twórczości (wykształcone poczucie estetyczne), a także w ramach trzeźwej krytyki własnej osoby i właściwie przeżytych aktów winy, krótko mówiąc, przez świadomy i codzienny wysiłek”<sup>443</sup>.

Godność zawodowa wiąże się z godnością społeczną. Jak zauważa M. Wawrzak-Chodaczek, jest z nią „często utożsamiana [...], ponieważ wiąże się z rolą społeczną pełnioną przez jednostkę. Rola ta wyznaczana jest przez powinności

<sup>440</sup> Za: tamże, s. 69.

<sup>441</sup> Za: tamże, s. 70.

<sup>442</sup> Zob. za: tamże, s. 71.

<sup>443</sup> Za: tamże, s. 73.

traktowane jako wzory zachowań, które niejednokrotnie wskazywane są przez normy etyczne<sup>444</sup>.

Człowiek przenosi swą godność na swoje dzieła, sprawia, że mają one godnościowy charakter. Im większa godność, tym większa wartość dzieł jego umysłu i rąk dla niego samego, drugiego człowieka, zbiorowości społecznych, ludzkości oraz świata.

### **Funkcje godności w życiu człowieka**

Godność w życiu człowieka spełnia wiele funkcji: orientująco-zobowiązującą, integrującą, motywacyjną, obronną i krystalizującą tożsamość.

Godność osobowa człowieka, która jest mu dana, orientuje go na przyczynę jego istnienia, źródło, cel jego życia. Ukierunkowuje go na swą wartość, gruntuje mu poczucie wartości. Źródłem tej wartości jest akt stworzenia człowieka przez Boga na swój obraz i podobieństwo. Ten obraz Boga ma moc zobowiązującą do poszanowania swojej wartości, godności, do noszenia tego podobieństwa przez całe życie.

Janusz Gajda podkreśla, że człowiek „o wysokim poczuciu swojej wartości, w tym godności, nie posunie się nigdy do czynów hańbiących go. Będzie też wolał przymierać głodem, niż zebrać o pomoc. Nie będzie narzekał na los i, zgodnie z predyspozycjami, podejmie próby samorealizowania się w świecie wartości wyższych – w sztuce, nauce, pracy dla innych; będzie tworzył zgodnie z wymogami dobra i piękna<sup>445</sup>”.

Poczucie własnej wartości zobowiązuje do poszanowania godności swojej oraz drugiego człowieka. Przychodzenie mu w darze, szczególnie gdy potrzebuje on pomocy w chwilach dla niego trudnych, zobowiązuje do miłowania bliźniego, nawet gdy ma on sprzeczne poglądy i nie przejawia przyjaznej wobec nas postawy.

W powyższym kontekście należy również podkreślić, że świadomość danej człowiekowi godności transcenduje jego samego jako osobę oraz jego działania. Sprawia, że sens jego życia jest czytelny, precyzyjnie określony i nie podlega dyskusjom bądź nie budzi wątpliwości mimo zmieniających się okoliczności i warunków. Godność ta staje się źródłem projektu życia i pojawiających się w nim drogowskazów. W niej znajdujemy odpowiedź na pytania o to, kim jesteśmy, dokąd zdążamy, jak mamy żyć, by osiągnąć cel postawiony każdemu człowiekowi. To tu dotrzemy do naszej antropologii.

<sup>444</sup> M. Wawrzak-Chodaczek, *Poszanowanie godności...*, s. 423; zob. także. J. Gajda, *Honor, godność...*, s. 53.

<sup>445</sup> J. Gajda, *Honor, godność...*, s. 74, 75.

Godność dana jest jednocześnie godnością zadaną. Zobowiązuje do rozwoju, do wyznaczania celów bliższych i dalszych, poszukiwania dróg ich realizacji, wartościowania siebie i uzyskiwanych efektów. Obliguje nade wszystko do działań moralnie wartościowych, do czynu, który będzie uwarunkowany poczuciem swojej wartości, potrzebą urzeczywistniania wartości, orientacją aksjologiczną, doświadczeniem aksjologicznym, wrażliwością moralno-etyczną, prawym sumieniem.

Podjęcie moralnie wartościowych działań z jednej strony uwarunkowane jest godnością osobowościową, z drugiej zaś godność osobowościowa rodzi się i potwierdza w tych działaniach. Są one bowiem płaszczyzną, na której następuje transcendencja osoby w czynie.

Integrująca moc godności ma charakter obiektywny. Jak podkreślają Z. Chlewiński i Z. Zaleski: „Godność integruje osobowość niezależnie od doświadczeń pozytywnych lub negatywnych («rdzeń osobowości»), pomaga w ukierunkowaniu i afirmacji życia niezależnie od warunków, stanowi komponent poczucia sensu życia i powinności»<sup>446</sup>.

Godność określająca wartość człowieka odnosi się do wartości stanowiących jego antroposferę. Urzeczywistnianie właściwych struktur hierarchicznych tworzy płaszczyznę jej poszanowania i afirmowania.

Należy również podkreślić, że z godności – niczym ze źródła – wypływa siła motywująca do urzeczywistniania właściwych wartości. W ten sposób ukierunkowywane jest postępowanie zgodnie z orientacją aksjologiczną, z uznawanym systemem wartości, co broni obraz człowieka przed deformacją, której źródło tkwi w postępowaniu sprzecznym z własnym systemem wartości, normami i zasadami etyczno-moralnymi oraz społecznymi, a także z własnym sumieniem.

Godność pełni funkcję obronną, przed wszelkiego rodzaju zniewoleniami i uciskami. Jest gwarantem praw człowieka, ponieważ zobowiązuje do ich przestrzegania i stanowienia na miarę jego godności. Funkcja obronna tej wartości znajduje swój wyraz zwłaszcza w pracy zawodowej.

Godność zawodowa „zobowiązuje” do poszanowania i ochrony przez pracownika tożsamości społecznej, rzetelności w wykonywaniu obowiązków, prawości postępowania, pozytywnej postawy wobec pracy, postrzegania jej jako źródła wewnętrznego rozwoju. Nieposzanowanie przez pracownika tej wartości może w konsekwencji prowadzić do pociągnięcia go do odpowiedzialności<sup>447</sup>.

Godność zawodowa nakłada na pracodawców obowiązek jej poszanowania, co wyraża się w stworzeniu odpowiednich warunków pracy, zapewnieniu przyjaznej atmosfery, należytej zapłaty, stwarzaniu szansy samorealizacji. „Chodzi o to,

<sup>446</sup> Z. Chlewiński, Z. Zaleski, *Godność...*, s. 1231.

<sup>447</sup> Zob. J. Gajda, *Honor, godność...*, s. 54.

by praca stawała się dobrem człowieka i to dobrem nie tylko «użytkowym», ale dobrem godziwym, czyli odpowiadającym godności człowieka, wyrażającym tę godność i pomnażającym ją” (*Laborem exercens*, nr 2,9). Chodzi również o to, by człowiek nie doznawał pomniejszenia swej godności w pracy, by pracodawcy nie używali jej jako środka przeciwko niemu, nie wyzyskali ludzkiej pracy, a w konsekwencji człowieka, który w tym procesie traci właściwą sobie godność (por. *Laborem exercens*, nr 2,9). Problem poszanowania godności zawodowej przez człowieka pracującego i pracodawcę staje się szczególnie ważny i aktualny w trudnej sytuacji panującej na rynku pracy.

Godność spełnia funkcję krystalizującą tożsamość człowieka, wzmacniając wierność ideałom i wartościom oraz kompetencje do rozwiązywania trudnych, życiowych problemów, szczególnie w sytuacjach skrajnych, łączących się z zagrożeniem życia, utraty pozycji społecznej bądź zawodowej. Wówczas – jak podkreślają Z. Chlewiński i Z. Zaleski – „poczucie godności pomaga pozostać wiernym przekonaniom i własnemu sumieniu wbrew naciskom systemów totalitarnych, uodparnia na inżynierię behawioralną i na oddziaływanie technik prania mózgu”<sup>448</sup>.

Człowiek w swym życiu napotyka na wiele trudności, przeciwności i problemów, które wymagają zdolności potrzebnych do ich rozwiązywania. Owe kompetencje decydują o tożsamości człowieka. Poczucie godności sprawia, że jest on w stanie odnaleźć się w trudnych sytuacjach, rozwiązać problemy na miarę własnej godności, w poszanowaniu siebie i drugiego człowieka. Według Z. Chlewińskiego i Z. Zaleskiego „Człowiek z poczuciem godności potrafi sytuacje frustrujące, trudne, cierpienia, niepowodzenia umiejętnie przeżyć, przyjąć bez rozpaczy, akceptując przeciwności życia”<sup>449</sup>.

Jeden z elementów tożsamości człowieka stanowi jego umiejscowienie w społeczności, co wiąże się z pełnioną rolą. Poczucie godności „wynosi” do społeczności, lokuje przez społeczność na mocnej pozycji, sprawia, że godność człowieka jest wzmacniana przez optykę spostrzeżeń społecznych. Tak więc świadomość tej wartości wzmacnia i krystalizuje tożsamość. Dzieje się tak, ponieważ człowiek z poczuciem godności, gdy zajmuje wysokie stanowisko, potrafi je uszanować.

### **Implikacje pedagogiczne**

Etapy wychowania do urzeczywistniania godności, tj. do odkrycia wartości godności, zrozumienia jej istoty, poszanowania, afirmacji, wartościowania, urze-

<sup>448</sup> Z. Chlewiński, Z. Zaleski, *Godność...*, s. 1232.

<sup>449</sup> Tamże.

czywistniania, animacji innych do poszanowania, zachowania, obrony i przywracania godności przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 3. Struktura etapów wychowania do godności

Sfera nauczyciela	Sfera ucznia
Poznanie przez wychowawcę poziomu poczucia godności wychowanków	Uświadomienie sobie poziomu poczucia własnej godności
Wspomaganie wychowanków w poznaniu istoty godności, jej podstaw, rodzajów, zagrożeń	Zrozumienie istoty godności jako wartości człowieka, jej podstaw, rodzajów i zagrożeń
Wspomaganie wychowanków w zrozumieniu potrzeby poszanowania, afirmacji i obrony godności	Akceptacja wartości godności
Motywowanie wychowanków do poszanowania godności, jej afirmacji, obrony, przywracania	Wzbudzenie w sobie potrzeby poszanowania godności, jej afirmacji, zachowania, obrony i przywrócenia
Wspomaganie wychowanków w poszanowaniu i afirmacji godności własnej i drugiego człowieka	Zrozumienie potrzeby poszanowania godności własnej i drugiego człowieka
Wspomaganie wychowanków we właściwym wartościowaniu urzeczywistniania wartości godności, jej poszanowania, afirmacji, obrony i przywracania	Urzeczywistnianie zachowań i postaw godnościowych właściwych młodemu, ambitnemu i odpowiedzialnemu człowiekowi, wartościowanie zachowań i postaw godnościowych
Inspirowanie wychowanków do działań animacyjnych w środowisku społecznym w celu poszanowania, afirmacji, zachowania, obrony i przywrócenia godności	Przekonanie i potrzeba działań animacyjnych w środowisku społecznym na rzecz poszanowania, kreowania, zachowania, obrony i przywrócenia godności
Wspomaganie wychowanków w działaniach animacyjnych i ich wartościowaniu	Zaangażowanie w podejmowanie działań animacyjnych oraz wartościowanie ich efektów

Źródło: opracowanie własne.

Rozpatrując miejsce i funkcje godności w procesie wychowawczo-dydaktycznym, należy podkreślić, że wartość ta ma swoje odniesienie do obydwu podmiotów tego procesu – nauczyciela i ucznia. Odniesienie to dotyczy postaw wobec siebie nawzajem oraz stosunku do drugiego człowieka będącego w przestrzeni szkolnej i pozaszkolnej. Te postawy o charakterze interpersonalnym są uwarunkowane przede wszystkim stosunkiem wobec siebie jako wielkiej wartości z racji, że jestem człowiekiem, osobą. Poszanowanie siebie, swej godności osobowej warunkuje szacunek dla drugiego człowieka, każdego człowieka. Musi ono mieć charakter rozszerzającego się horyzontu w aspekcie integralnego rozwoju, u podstaw którego znajdują się będą działania moralnie wartościowe, czyn człowieka. Poszanowanie swej wartości ma moc zobowiązującą do osiągnięcia

doskonałości poprzez urzeczywistnianie dobra prarozwojowego, doskonalenia siebie, dochodzenia do pełni człowieczeństwa.

W powyższym kontekście wyrastają podstawowe zadania dla nauczyciela i ucznia. Zadaniem nauczyciela jest poszanowanie własnej godności osobowej i godności osobowej ucznia, a jeśli istnieje sytuacja zagrażająca, podjęcie działań jej obrony przed deprecjonowaniem i poniżaniem oraz usuwanie zaistniałych niebezpieczeństw.

Powyższe zadanie stoi również przed uczniem. Powinien on mieć na celu poszanowanie własnej godności, godności nauczyciela, podjęcie działań obronnych w sytuacjach, w których następuje deprecjonowanie i poniżanie tej wartości. Można to zadanie uogólnić i sformułować jako poszanowanie własnej godności i podmiotów edukacji szkolnej oraz obrona godności tej wspólnoty.

Zadanie, jakie staje przed pedagogami, polega na ugruntowywaniu w wychowankach poczucia godności własnej i innych osób. Należy przy tym pamiętać o ewentualnych deformacjach. „Czynnikami deformacyjnymi mogą być: absolutyzacja narodowości, religii, majątku, zajmowanego stanowiska bądź pełnionej roli, co – jak podkreśla A. Lekka-Kowalik – może doprowadzać do zanegowania ontycznej godności osób nieposiadających zabsolutyzowanej rzeczy i przez to do działań naruszających tę godność”<sup>450</sup>. Autorka czyni ważną uwagę dotyczącą naruszania godności. Jak pisze, „Termin «naruszać godność» musi być właściwie rozumiany. Nie jest to związane z tym, że osoby te zostają w jakikolwiek sposób pozbawione godności w sensie ontologicznym – ta jest nieutralna, ponieważ jest pochodną struktury człowieka, lecz z tym, iż działania są moralnie niegodziwą odpowiedzią na tę godność. To sprawca owych niegodziwych czynów działa przeciwko swej godności osobistej, a także sam w sobie sprawia zło (skutek nieprzechodni) i przez to daje moralnie niegodziwą odpowiedź, także na swą własną godność w sensie ontologicznym. Deformacją godności jest zaniżanie poczucia własnej wartości wywołanej, np. kompleksami czy negatywnym autokrytycyzmem”<sup>451</sup>.

W powyższym kontekście należy podkreślić, że budzenie poczucia godności i jej poszanowanie staje się wyzwaniem i zadaniem dla obydwu podmiotów interakcji w procesie wychowawczo-dydaktycznym. Owo wzajemne poszanowanie godności stanowi podstawowy warunek rozwiązywania problemów wychowawczych, dialogu, owocnego współdziałania, poszerzania przestrzeni, w której urzeczywistnianie właściwej hierarchii wartości znajdzie swe znaczące miejsce. Ważną kwestią w tym względzie jest prawo do poszanowania mojej godności

<sup>450</sup> A. Lekka-Kowalik, *Godność podmiotów edukacji...*, s. 384.

<sup>451</sup> Tamże, s. 384-385.



przez drugiego człowieka. Implikuje to obowiązek wymagania, by moja godność była szanowana.

Drugim istotnym zadaniem, które odnosi się zarówno do ucznia, jak i nauczyciela, jest rozwijanie swej godności osobowościowej. Kształtuje się ją i rozwija w procesie działania skierowanego na zewnątrz, na świat znajdujący się ponad człowiekiem oraz na siebie – na swe doskonalenie, samowychowanie, autoformację. Działania, które można określić jako „dośrodkowe”, stanowią podstawowy warunek ukierunkowania aktów zewnętrznych na dobro, działanie w dobro. Powyższe zadanie natury ogólnej implikuje zadania szczegółowe dla obydwu podmiotów.

Pierwszym szczegółowym zadaniem jest rozeznanie w dobru i złu. Warunkuje ono budowanie podstaw aksjologicznych podejmowanych działań. Podstawowe pytanie, które powinien postawić sobie zarówno uczeń, jak i nauczyciel, brzmi: Jakie dobra natury obiektywnej, dobra prorozwojowe w aspekcie integralnego rozwoju oraz pełni człowieczeństwa generują moje działania? W relacji do nauczyciela zagadnienie to ma dwa odniesienia. Dotyczy jego samego oraz działań skierowanych do ucznia, które to powinny stanowić szanse rozwojowe. Należy przy tym podkreślić, że realizacja głównego celu, jakim jest stworzenie szans aktywności o charakterze aksjologicznym, wiąże się z nabywaniem przez wychowanków wiedzy o wartościach, z rozwijaniem ukierunkowanej na nie wrażliwości, podejmowaniem decyzji wyboru, urzeczywistnianiem wartości, a także animacji innych do tego procesu. Aktywność aksjologiczna dzieci i młodzieży nie przychodzi łatwo. Wymaga silnej motywacji, kompetencji, gotowości i umiejętności stawiania czoła przeciwnościom losu, odporności na stres, niepowodzenia i wstrząsy, umiejętności rozwiązywania problemów. Z powyżej wskazanych szczegółowych uwarunkowań wypływają jednocześnie zadania stojące przed nauczycielem, który powinien te postawy, umiejętności i kompetencje kształtować i pogłębiać u swoich uczniów. Jest to uwarunkowane rozwijaniem przez nauczyciela swojej godności osobowościowej, przejawiającej się w doskonałości w aspekcie etyczno-moralnym i rozwijaniu kompetencji zawodowych.

Trzecia kategoria zadań związana jest z edukacją aksjologiczną i wychowaniem ku wartościom. Obejmuje one zadania koncentrujące się na wspomaganium wychowanków we wzmacnianiu poczucia godności/własnej wartości, zrozumieniu istoty godności, jej poszanowaniu i jej afirmacji, obrony, a także zachowania.

Z godnością związane jest poczucie godności. Jak zauważa M. Wawrzak-Chodaczek, odnosi się ono „do oceny własnego postępowania przez jednostkę, wpływając na jej samopoczucie. Potrzeba poczucia godności staje się szczególnie

widoczna w sytuacjach zniewolenia, ograniczenia wolności czy upokorzeń<sup>452</sup>, co niestety ma miejsce również w procesie wychowawczo-dydaktycznym.

Ukształtowanie poczucia godności staje się więc ważnym zadaniem edukacyjnym. Istotną rolę w tym względzie odgrywa podmiotowe traktowanie wychowanka, ukazywanie wzorów osobowych, ich preferowanego systemu wartości, postaw, zachowań, zgodności postępowania z wyznaczonym systemem wartości, podkreślanie dobra, którego są nośnikami. Wspomaganie wychowanków w identyfikowaniu się z tymi wzorami pomaga zrozumieć wartość człowieka i budzi poczucie własnej wartości. Duże znaczenie w tym względzie ma akcentowanie treści moralno-religijnych. Zdaniem Z. Chlewińskiego i Z. Zaleskiego „Religia, wskazując na ponadczasowy wymiar człowieka oraz akcentując w nim komponent nadprzyrodzony i jego relację do Boga, wpływa na głębsze poznanie siebie, a przez to na ugruntowanie się poczucia godności własnej i innych<sup>453</sup>.”

Ważną sprawą jest rozwijanie odporności na ingerencje i naciski oraz uczenie, jak przeżywać radości i odnosić satysfakcję z realizowanego dobra. Radość i satysfakcja wzmacniają bowiem poczucie wartości, a tym samym godności<sup>454</sup>.

W budowaniu poczucia godności istotnego znaczenia nabiera zrozumienie jej istoty jako wartości człowiekowi danej i zadanej. Poznanie i zrozumienie źródłowych podstaw godności osobowej i osobowościowej staje się zadaniem priorytetowym, ponieważ implikuje zaangażowanie we własny rozwój, a także ukierunkowuje na rozwój integralny.

Zrozumienie istoty godności danej i płynących z niej zobowiązań pozwala transcendować osobie i wynosi ku transcendencji jej wytwory, relacje, jakie łączą ją z drugim człowiekiem, orientuje życie w świat aksjologii. Z kolei zrozumienie istoty godności osobowościowej staje się czynnikiem doskonalenia swoich kompetencji. Z ujęcia tej właśnie wartości wynika wiele zdań natury pedagogicznej, które mogą się stać podstawą pedagogii rozwijania godności osobowościowej i urzeczywistniania godności.

Pierwszym z nich jest wspomaganie wychowanków w zrozumieniu, że człowiek stanowi najwyższą wartość wśród bytów ziemskich i że ma obowiązek szanować i afirmować godność osobową, a także rozwijać godność osobowościową, wolność wewnętrzną, odpowiedzialność za siebie i za drugiego człowieka. Tym samym każdy człowiek zostaje zobligowany do rozwijania swojego intelektu poprzez zdobywanie wiedzy, kształtowanie umiejętności, pogłębianie zainteresowań i doskonalenie zdolności. Wyrasta stąd zadanie inspirowania uczniów

<sup>452</sup> M. Wawrzak-Chodaczek, *Poszanowanie godności...*, s. 423.

<sup>453</sup> Z. Chlewiński, Z. Zaleski, *Godność...*, s. 1232.

<sup>454</sup> Zob. tamże.

do aktywności o charakterze intrapersonalnym, skierowanej na rozwój własnej indywidualności, którą będzie określać wrażliwość moralna urzeczywistniania spektrum wartości, w tym wartości moralnych, rozwój zainteresowań i uzdolnień, wykształcone umiejętności, wytwory pracy twórczej, rozwój duchowy. Ważnym zadaniem staje się towarzyszenie wychowankowi w tym procesie.

Drugie istotne zadanie podejmowane równoległe z pierwszym polega na inspirowaniu wychowanków do aktywności o charakterze interpersonalnym, podejmowanej ze względu na drugiego człowieka i dla niego. Wiąże się ono z poznaniem i rozumieniem drugiego człowieka, jego mocnych i słabych stron osobowości, systemu wartości, motywów postępowania, potrzeb materialnych i duchowych, a także z umiejętnością przychodzenia w darze drugiej osobie, kulturą dawania, umiejętnością obrony drugiego, nawiązywania kontaktów interpersonalnych, utrzymywania więzi przyjacielskich, współpracy i współdziałania, poszukiwania wspólnego spektrum wartości w celu budowania razem nowej i lepszej rzeczywistości. Działania te powinny być realizowane w perspektywie osiągania pełni człowieczeństwa, na postawie szacunku dla siebie i drugiego człowieka.

To zadanie pedagogiczne najogólniej można sformułować w sposób następujący: należy uczyć stylu życia charakterystycznego dla człowieka aktywnego, który potrafi odpowiedzialnie i sprawnie osiągnąć zamierzone cele, rozwiązywać problemy moralne, twórczo pracować i urzeczywistniać wartości moralne, szanować siebie i drugiego człowieka, budować obiektywne dobro.

Zrozumienie istoty godności staje się podstawą do jej szanowania, co wyraża się w afirmowaniu wartości osoby, stawiania jej w centrum swoich celów, decyzji, sposobów działania. Człowiek i jego wielka wartość to zasada, która powinna przyświecać w projekcie życia i jego realizacji.

Godność jest dana i zadana, ale obydwie ujęcia dopominają się samowychowania i autoformacji. Godność osobowa zobowiązuje do życia według wskazań Ewangelii. Świadectwo potwierdzone codziennym życiem staje się podstawą ubogacenia godności danej.

Godność osobowościowa jest rozwijana poprzez nowe jakości zdobywanych kompetencji, których składnikami są: wiedza, umiejętności i odpowiedzialność człowieka. Za czynnik rozwoju tej wartości można przyjąć siłę moralną jednostki, jej aktywną postawę i właściwie zagospodarowaną wolność<sup>455</sup>.

Mirosława Wawrzak-Chodaczek podkreśla, że godność staje się głosem wołania w doświadczeniu wewnętrznym, gdy człowiek znajduje się „w sytuacjach zagrożenia: w obliczu przemocy, strachu, ubezwłasnowolnienia, bicia. Wiąże się

---

<sup>455</sup> Zob. J. Gajda, *Honor, godność...*, s. 55.

z wrażliwością na sytuacje, które odczuwa się jako naruszające prywatny, społeczny i moralny status człowieka<sup>456</sup>. Wówczas należy ją zachować i bronić, co wymaga odwagi, odpowiedzialności i właściwie rozumianej tolerancji.

W obliczu różnorodnych zagrożeń zachowanie godności staje się „głosem wołania”. Apel ten musi zostać zrealizowany, ponieważ wpadamy w konflikt z samą celowością istnienia człowieka<sup>457</sup>. Powstaje podstawowe pytanie: W jaki sposób zachować godność człowieka młodego, dojrzałego i w podeszłym wieku, czyli godność dziecka Bożego, w sytuacji zajmowania wysokich stanowisk społecznych, pełnienia odpowiedzialnych zadań, trudności, kryzysów, zagrożeń, sławy i upokorzenia? Jest to pytanie bardzo trudne, a odpowiedź nie może stanowić formy recepty.

Należy podkreślić, że człowiek podejmuje swoją działalność w różnorodnych uwarunkowaniach: przyrodniczych, społecznych, kulturowych, ekonomicznych, historycznych, w których wymagane jest zachowanie godnościowe i zachowanie z godnością.

Urzeczywistnianie i prezentowanie zachowań godnościowych jest uzasadnione wielorakimi czynnikami. Janusz Gajda wyróżnia dwie kategorie uwarunkowań:

- uwarunkowania zewnętrzne, niezależne od jednostki – uwarunkowania historyczne, ekonomiczne i społeczne,
- uwarunkowania wewnętrzne, osobowościowe – predyspozycje, wrażliwość moralna, poczucie własnej wartości i styl życia<sup>458</sup>.

W perspektywie pedagogicznej na uwagę zasługują uwarunkowania osobowościowe. Implikują one bowiem określone zadania dla nauczyciela. Pierwszym jest stwarzanie optymalnych warunków rozwoju określonych predyspozycji na miarę możliwości wychowanka. Troska o zdobycie rzetelnej wiedzy i wspomaganie w urzeczywistnianiu własnej, lecz właściwej hierarchii wartości w perspektywie integralnego rozwoju oraz osiągnięcia pełni człowieczeństwa pozwala na właściwe wartościowanie siebie, poszukiwanie swego miejsca w świecie i godne realizowanie swojego powołania.

Ważnym zadaniem staje się rozwijanie wrażliwości moralnej, która otwiera na drugiego człowieka, „nakazuje” przychodzenie mu w darze, szczególnie gdy potrzebuje on pomocy, w chwilach trudnych, „nakazuje” miłowanie bliźniego, a nawet wroga<sup>459</sup>.

<sup>456</sup> M. Wawrzak-Chodaczek, *Poszanowanie godności...*, s. 422.

<sup>457</sup> Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 419.

<sup>458</sup> Zob. J. Gajda, *Honor, godność...*, s. 65.

<sup>459</sup> Zob. tamże, s. 74, 75.

Najogólniej można powiedzieć, że istotnym czynnikiem decydującym o zachowaniu godności jest styl życia. Jego wskaźnikami są dokonywane wybory, na płaszczyźnie których rozgrywa się treść naszych zachowań.

Istnieją sytuacje, kiedy godność trzeba przywracać, szczególnie ludziom dotkniętym chorobą alkoholową, narkomanią bądź ubóstwem. Potrzeba wówczas pochylecia się nad człowiekiem, miłości bliźniego, postawy altruistycznej, daru z siebie w oparciu o zasadę pomocy dla samopomocy. Tylko wówczas godność może zostać obroniona i przywrócona.

Na uwagę zasługuje działalność animacyjna wychowanków na rzecz zachowań i postaw godnościowych. Chodzi głównie o uświadomienie szerszym kręgom społecznym istoty godności, potrzeby jej poszanowania i afirmacji, a nade wszystko obrony i przywracania tej wartości. Działania animacyjne w tym obszarze powinny spełniać funkcję edukacyjną, budować pedagogię zachowań godnościowych, a przez to afirmować wielką wartość człowieka, budzić w ludziach świadomość swego człowieczeństwa i potrzebę budowania jego pełni.

Podsumowując, należy podkreślić, że przed wychowaniem i samowychowaniem stoi zadanie, jakim jest dostarczenie wiedzy o fenomenie godności jako wartości, uzdalnianie do zrozumienia jej istoty, funkcji w życiu człowieka, grup i wspólnot społecznych, do odkrywania godności własnej i drugiej jednostki, do postępowania według wskazań płynących z tej wielkiej wartości w sytuacji, kiedy drogowskazem staje się norma personalistyczna. W jej myśl człowiek jest zawsze celem, nigdy środkiem.

## 5.2. Rozumność – mądrość

Rozumienie świata ukierunkowują odpowiedzi na pytania: Co to jest? Skąd pochodzi? Po co to jest – jaką pełni funkcję i jaką odgrywa rolę? Dlaczego tak jest? Pytania te są i będą kluczowymi i stałymi, gdyż stanowią i będą stanowić podstawę racjonalności ludzkiego poznania. Tworzą bazę rozumienia świata, osób i rzeczy<sup>460</sup>.

### **Definicyjne ujęcie rozumności – mądrości**

Rozumność sprawia, że osoba jest jedynym w swoim rodzaju podmiotem. Z tego względu różni się nawet od najdoskonalszych zwierząt swoim życiem

---

<sup>460</sup> Zob. M.A. Krapiec, *Słowo wstępne*, w: A. Maryniarczyk, *Człowiek wobec świata*, PTTA, Lublin 2009, s. 6.

wewnętrzny, czyli duchowym, koncentrującym się wokół prawdy i dobra<sup>461</sup>. Prawda to „cecha zgodności rozumnej myśli człowieka z rzeczywistością”<sup>462</sup>. Z jednej strony zabezpiecza ona wolność ludzką przed bezładem i dezorientacją, z drugiej zaś to wolność jest warunkiem prawdy i jej źródłem.

Rozumność człowieka jest nierozdzielnie związana z poznaniem. Ma ono swoją strukturę i specyfikę, w odróżnieniu od poznania zmysłowego. Poznanie człowieka warunkuje rozumienie i wyrażenie tego rozumienia na zewnątrz. Człowiek, poznając rzeczywistość, ujmuje ją aspektywnie, co z kolei stanowi bazę dla rozumienia. Jak podkreśla M.A. Krąpiec: „Ujmując aspektywnie byt w poznaniu pojęciowym czy sądowym, zarazem rozumie ujętą rzeczywistość i wyraża swoje rozumienie na zewnątrz innym ludziom”<sup>463</sup>.

Autor wskazuje na triadową strukturę poznania, która jest ze sobą zintegrowana:

- „znaki umowne (np. wyrażenia ogólne, symbole itp.);
- znaki naturalne (rozumiane sensory wyrażen ogólnych);
- rzecz znaczoną (sam byt poznawczo ujęty aspektywnie)”<sup>464</sup>.

U podstaw poznania znajduje się nieustanne „kontaktowanie się” z bytem, z samą rzeczą, czyli z przedmiotem poznania. Ważną kwestią staje się podwójna selektywność występująca w poznaniu rzeczywistości przez człowieka. Według A.M. Krąpca jest to selektywność wrodzona, „dana”, druga, wolna, płynąca z wyboru i osobistego upodobania, sprzężona z miłością i wolnością<sup>465</sup>.

Z punktu wychowawczego, z punktu edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom, na szczególną uwagę zasługuje selektywność poznawcza z wolnego wyboru. To w niej bowiem następuje integracja aktu poznania, miłości i wolności. Mieczysław A. Krąpiec w następujący sposób ujmuje charakter tego zintegrowania: „W akcie wolnego wyboru, który utożsamia się z aktem decyzji, konstytuujemy swą wolność zasadniczo nie w stosunku do świata rzeczy, lecz w stosunku do samego siebie, jako podmiotu działającego i spełniającego się poprzez swe działanie. Świat rzeczy, świat materii jest rzeczywistością zdeterminowanych bytów, które rządzą się koniecznościowymi prawami materialnymi,

<sup>461</sup> Zob. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność...*, s. 248.

<sup>462</sup> W. Chudy, *Godność jako wartość ontyczno-wychowawcza. Godność, miłość i miłosierdzie w ujęciu filozoficznym*, w: *Ja – człowiek. Wzrastanie w godności, miłości i miłosierdziu*, red. M. Kalinowski, Wydawnictwo KUL, Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym, Tarnów 2004, s. 77.

<sup>463</sup> M.A. Krąpiec, *Osoba – natura – prawo naturalne*, w: *Zadania współczesnej metafizyki. Spór o naturę ludzką*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, A. Gudaniec, PTTA, Lublin 2014, s. 14.

<sup>464</sup> Tamże, s. 14.

<sup>465</sup> Zob. tamże, s. 14, 15.

świat osobowy jako świat ducha wymaga autodeterminacji, a przez to ukonstytuowania się jako byt działający.

Poprzez akt wolności, przejawiającej się w wolnej decyzji, człowiek spełnia się w swoich aktach osobowych jako podmiot rozumnie działający. Od aktu decyzji nie można się w żaden sposób uwolnić, nie można tego aktu przekazać komuś innemu. Słowem w akcie decyzji – suponującej zarówno poznanie, jak i miłość – człowiek w sposób istotny i zasadniczy wyraża się jako człowiek<sup>466</sup>.

Podjmując się analizy rozumności jako przymiotu osoby ludzkiej, warto sięgnąć do definicji rozumu, który w *Leksykonie PWN* został określony jako „władza poznawcza właściwa człowiekowi jako «rozumnemu zwierzęciu» (*animal rationale*), spełniająca akty myślenia, rozumowania, pojmowania, kojarzenia<sup>467</sup>. Z kolei w *Nowym słowniku pedagogicznym* W. Okonia ten sam termin wyjaśniony został następująco: „rozsądek, potocznie właściwość psychiki ludzkiej oparta na sprawnym funkcjonowaniu inteligencji, na bogatej wiedzy i dużym doświadczeniu życiowym, a polegająca na trafnym rozwiązywaniu trudnych zagadnień i przewidywaniu biegu wydarzeń<sup>468</sup>. Rozumowanie zaś ujmowane jest jako „[...] czynność umysłu obejmująca procesy rozwiązywania wszelkich zagadnień myślowych, przy których posługujemy się wnioskowaniem lub wyprowadzaniem jednych zdań z drugich [...]”<sup>469</sup>. Wincenty Okoń podaje następującą definicję tego pojęcia: „czynność rozwiązywania zagadnień, oparta na wnioskowaniu lub wyprowadzaniu jednych zdań z drugich; spośród kilku podziałów rozumowania najbardziej popularny jest podział na rozumowanie dedukcyjne, tj. przebiegające od racji do następstwa (wnioskowanie i sprawdzanie), i rozumowanie redukcyjne, tj. przebiegające od następstwa do racji (tłumaczenie i dowodzenie)<sup>470</sup>.

Mądrość z kolei jest to umiejętność dotycząca strony moralnej, ogarniająca, angażująca i wyrażająca osobę. Człowieka mądrego charakteryzuje przenikliwość i umiejętność przewidywania. Nie ocenia on pochoptione ani na podstawie pozorów, ale wielostronnie, gruntownie i rozważnie, umiejętnie korzystając z życiowych doświadczeń. Posiada umiejętność przewidywania, czyli uprzedzania myśłą szczególnie niepożądanymi i niezamierzonymi skutkami swoich decyzji<sup>471</sup>. Według W. Okonia mądrość stanowi „cechę osobowości człowieka polegającą na ukierunkowaniu jego rozumu według systemu uniwersalnych wartości ogólnoludzkich,

<sup>466</sup> Tamże, s. 25, 26.

<sup>467</sup> *Filozofia. Leksykon PWN*, red. G. Pyszczyk, W. Łagodźki, PWN, Warszawa 2000, s. 291.

<sup>468</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 261.

<sup>469</sup> *Filozofia. Leksykon PWN...*, s. 292.

<sup>470</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 261.

<sup>471</sup> Zob. <http://www.katolik.pl/roztropnosc-i-jej-rola-w-zyciu-religijno-moralnym,687,416,cz.html> (dostęp: 20.05.2012).



przy czym jej symptomem jest zarówno sam wybór wartości, jak i posługiwanie się rozumem w realizowaniu tych wartości<sup>472</sup>. Wojciech Pomykało definiuje ten termin jako „taki sposób zintegrowanego myślenia i działania oraz taką właściwość osoby ludzkiej, które otwierają szansę skutecznego poznania i rozwiązywania problemów nowych, nietypowych, niepowtarzalnych, niekonwencjonalnych, o szczególnym stopniu trudności. Mądrość otwiera szansę przed jednostkami ludzkimi i ich różnego rodzaju zbiorowościami, będąc wyrazem osiągnięcia takiego zakresu rozwoju, umiejętności syntetyzowania wiedzy, nauki, umiejętności wykorzystania mądrości potocznej, które powodują, że jednostki i zbiorowości są w stanie sprostać wyzwaniu aktualnych i nadchodzących czasów, nawet w okresach najbardziej przyspieszonego i słabo przewidywalnego rozwoju<sup>473</sup>. Autor ten akcentuje w swojej definicji również następujące elementy: „1) przez mądrość rozumie się nie jakąś właściwość umysłu ludzkiego, lecz syntetyczną zdolność zarówno do myślenia, jak i działania oraz ukształtowania odpowiednich właściwości osobowości człowieka mądrego; 2) należy podkreślić, iż w myśl tej definicji mądrość potwierdza się lub nie w sytuacjach nowych, trudnych, skomplikowanych, niekonwencjonalnych; 3) definicja ta wprowadza pewien relatywizm w pojmowaniu mądrości, a zarazem akcentuje jej dynamiczny charakter; 4) miernikiem mądrości ma być skuteczność rozwiązań podjętych z inspiracji mądrości<sup>474</sup>.

Józef Herbut z kolei definiuje mądrość jako „rodzaj wiedzy teoretyczno-praktycznej, łączącej namysł nad podstawowym porządkiem rzeczywistości z tworzeniem wizji wartościowego życia i oceną możliwości jej realizacji, przy uwzględnieniu charakteru ludzi oraz okoliczności ich działań; trwale uzdolnienie do formowania takiej wiedzy nazywane jest cnotą mądrości (roztropności); w teologii stanowi też główny przymiot Boga i jeden z darów Ducha Świętego; przejawy mądrości zależne są od kultury, a zwłaszcza od idei religijnych i światopoglądowych<sup>475</sup>.

W *Słowniku języka polskiego* mądrość została utożsamiona z wiedzą, którą nabywamy w procesie nauczania, a następnie wykorzystujemy w konkretnej działalności praktycznej<sup>476</sup>.

<sup>472</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 241.

<sup>473</sup> W. Pomykało, *Mądrość*, w: *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998, s. 227.

<sup>474</sup> Za: S. Chrobak, *Mądrość jako wartość wciąż potrzebna wychowaniu*, „Podstawy Edukacji” 2013, nr 6, s. 175, 176.

<sup>475</sup> J. Herbut, *Mądrość*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. XII, red. E. Ziemann i in., TN KUL, Lublin 2008, k. 309 i n.

<sup>476</sup> Zob. *Słownik języka polskiego*, oprac. L. Drabik i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 434.

Marian Nowak w *Encyklopedii aksjologii pedagogicznej* zdefiniował mądrość jako „cnotę intelektualną, sprawność i wartość moralną związaną z rozeznaniem i zachowaniem się na miarę aktualnego czasu”<sup>477</sup>. Z kolei w *Nowym słowniku pedagogicznym* W. Okoń określił ją jako „cechę osobowości człowieka polegającą na ukierunkowaniu jego rozumu według systemu uniwersalnych wartości ogólnoludzkich, przy czym jej symptomem jest zarówno sam wybór wartości, jak i posługiwanie się rozumem w realizowaniu tych wartości”<sup>478</sup>.

Biorąc pod uwagę perspektywę psychologiczną, mądrość interpretowana jest jako „taki sposób zintegrowanego myślenia i działania oraz taka właściwość osobowości ludzkiej, które otwierają szansę skutecznego poznania i rozwiązywania problemów nowych, nietypowych, niepowtarzalnych, niekonwencjonalnych, o szczególnym stopniu trudności [...]”<sup>479</sup>.

W ujęciu Z. Pietrasińskiego wartość ta została opisana jako „forma gatunkowego przystosowania się do najtrudniejszego wyzwania, jakim jest dobre kierowanie życiem”<sup>480</sup>. Jest to zatem proces, który rozciąga się na całe życie człowieka. To stopniowe kształtowanie mądrości okazuje się możliwe dzięki wewnętrznemu rozwojowi osoby ludzkiej.

Według B. Stefanowicza mądrość dotyczy podstawowych wymiarów życia ludzkiego, a należą do nich:

- „Wymiar «bycia człowiekiem», składający się z kilku wymiarów cząstkowych:
  - wymiar osobisty: jakie decyzje strategiczne podjąć w stosunku do siebie,
  - wymiar rodzinny: jak postąpić w sprawach rodzicielskich, małżeńskich,
  - wymiar społeczny i realizowane funkcje społeczne: męża stanu, przywódcy politycznego, działacza związkowego, który powinien dbać o interesy pracownicze, ale nie przekraczać granic zagrażających interesom firmy.
- Wymiar kulturowy, wynikający z branż pod uwagę obszarów: pedagogiczny, duchowy.
- Wymiar gospodarczy: mądrość menadżera, kierownika, dyrektora.
- Wymiar czasowy: mądrość może być różnicowana pod względem horyzontu czasowego: można wyróżnić wspomnianą już mądrość operacyjną i mądrość strategiczną. Mądrość strategiczna wyznacza ogólne podstawy zachowania człowieka w dłuższej perspektywie życia. Mądrość operacyjna kieruje zachowaniem w sprawach bieżących, kiedy trzeba podjąć stosowne decyzje *ad hoc*

<sup>477</sup> M. Nowak, *Mądrość*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej...*, s. 572.

<sup>478</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 229, 230.

<sup>479</sup> W. Pomykało, *Mądrość...*, s. 227.

<sup>480</sup> Z. Pietrasiński, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2001, s. 32.

w sytuacjach niecierpiących zwłoki, w warunkach występujących konfliktów. Mądrość stanowi zatem podstawę do budowania planów – w zakresie działania operacyjnego, *ad hoc*, oraz kształtowania sobie życia na długie lata, wręcz do końca życia<sup>481</sup>.

Zagadnienie mądrości stanowi na przestrzeni dziejów przedmiot analiz i dociekań filozofów. Sięgając do starożytnej myśli filozoficznej, możemy zauważyć, że głównym zadaniem dociekań filozoficznych było zdobywanie mądrości (stgr. *φιλοσοφία* = *φίλος* – „miły, ukochany” i *σοφία* – „mądrość”, tłumaczone jako „umiłowanie mądrości”). Sokrates uważał, że „mądrość występuje łącznie z innymi cnotami i uzdalnia człowieka do trafnego rozpoznawania sposobu dobrego lub szczęśliwego życia. Mądrość zawsze wymaga wiedzy dostarczającej podstaw do bezbłędного sądu przy podejmowaniu decyzji, jak należy żyć w danych okolicznościach<sup>482</sup>. Jego zdaniem mądrość polega na rozeznaniu dobra i zła<sup>483</sup>. Filozof ten ponadto stawiał znak równości pomiędzy mądrością i „wiedzą prawdziwą, pewną, osiąganą metodycznie, odpowiadającą na ważne pytania teoretyczne, a także wiedzą praktyczną, odpowiadającą na pytania jak żyć i jak osiągnąć szczęście<sup>484</sup>. Podobnie Platon w swoich późniejszych dialogach utożsamiał mądrość z wiedzą uzdalniającą do trafnego rozpoznawania dobra. Z kolei Arystoteles w dziele *Zachęta do filozofii* wypowiedział znamienne słowa odnoszące się do zdolności rozumowania: „Człowiek pozbawiony zdolności postrzegania i rozumu staje się podobny do rośliny, pozbawiony tylko rozumu staje się podobny do zwierzęcia; natomiast człowiek w pełni obdarzony rozumem staje się podobny do Boga<sup>485</sup>.

Seneka pojmował mądrość jako stan najwyższego, a zarazem doskonałego rozumowania<sup>486</sup>. Jej powinnością jest to, aby czyny były zgodne ze słowami<sup>487</sup>, co oznacza, że człowiek musi postępować analogicznie do tego, co mówi. Cynceron zaś uważał, że wartość ta jest najwyższym darem dla człowieka pochodzącym od bogów<sup>488</sup>. Inny myśliciel – Kartezjusz – określił ją jako „trafne posługiwanie się

<sup>481</sup> Zob. B. Stefanowicz, *Informacja...*, s. 101.

<sup>482</sup> Za: S. Chrobak, *Mądrość jako wartość wciąż potrzebna wychowaniu*, „Podstawy Edukacji” 2013, nr 6, s. 175, 176.

<sup>483</sup> Zob. E. Miśkowiec, *Mądry nauczyciel – mądry uczeń. W poszukiwaniu mądrości w wychowaniu*, w: *Mądrość w wychowaniu – wychowanie do mądrości*, red. M. Drożdż, Biblos, Tarnów 2016, s. 17.

<sup>484</sup> Za: J.M. Bocheński, *Zarys historii filozofii*, Oficyna Wydawnicza Dajwór, Kraków 1993, s. 49.

<sup>485</sup> Arystoteles, *Zachęta do filozofii*, PWN, Warszawa 2010, frg. 28.

<sup>486</sup> Zob. za: E. Płóciennik, *Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcja i wskazówki metodyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, s. 29.

<sup>487</sup> Zob. T. Gadacz, *O mądrości. O głupocie. Wypisy z ksiąg filozoficznych*, Znak, Kraków 1995, s. 29.

<sup>488</sup> Zob. za: tamże, s. 11.

rozumem i wybór tego, co najlepsze<sup>489</sup>. Dla M. Schelera mądrość to „bezpośrednie poznanie wartości w konkretnym przypadku”<sup>490</sup>. Z kolei św. Augustyn utożsamiał filozofię ze zdobywaniem mądrości. Łączył ją też z teologią, stąd – według niego – głównym celem filozofowania jest dążenie do osiągnięcia mądrości nadprzyrodzonej. „Oba typy mądrości: kontemplatywny i aktywny, stanowią w augustynizmie organiczną całość, wzajemnie się uzupełniając. Prawdziwą mądrość stanowi bowiem prawda, dzięki której widzimy i posiadamy najwyższe Dobro. Miłość dobra opiera się na uprzednim poznaniu, a pełne poznanie dokonuje się dopiero przez akt miłości. Ludzkie poznanie obok mądrości obejmuje również wiedzę. *Sapientia* i *scientia* to dwa typy ludzkiego poznania, które różnią się zarówno swym przedmiotem, jak i metodą badań, charakterem swych twierdzeń czy, wreszcie, zakresem zainteresowań. Mądrością nazywa intelektualne poznanie rzeczywistości wiecznej, a wiedzą rozumowe poznanie świata materialnego”<sup>491</sup>.

Święty Tomasz z Akwinu określił mądrość jako „rodzicielkę” wszystkich innych cnót kardynalnych. Wyróżnił jej trzy stopnie:

- 1) naturalna – wyrastająca z rozważań filozoficznych; za Arystotelesem różnicował ją na teoretyczną i praktyczną;
- 2) zaczerpnięta z objawienia, opisywana w teologii, kierująca ludzkim życiem nastawionym na Boga – stwórcę i ostateczny cel wszelkich stworzeń;
- 3) w postaci daru Ducha Świętego, uzdalniająca człowieka do «przepojonego miłością odczuwania» opatrnościowej obecności Boga w świecie<sup>492</sup>.

Współcześnie w wykładach filozofii klasycznej mówi się o mądrości z różnych perspektyw: „w filozofii Boga (mądrość zaliczana jest do tzw. doskonałości czystych, którym wolno pozytywnie orzekać o Bogu), antropologii filozoficznej (mądrość opisuje się jako usprawnienie intelektu, umożliwiające dostrzeganie relacji przyczynowych między zdarzeniami oraz właściwą hierarchię przyczyn), etyce (mówi się o praktycznej mądrości, czyli o moralnej cnotie roztropności, naczelnej wśród cnót kardynalnych; pomaga ona trafnie rozpoznawać postaci dobra, ku którym należy dążyć, oraz dobierać do tego właściwe środki; w tym sensie jest ona cnotą intelektualną i moralną zarazem, bo usprawnia zarówno

<sup>489</sup> Za: B. Stefanowicz, *Informacja. Wiedza. Mądrość*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2013, s. 94.

<sup>490</sup> Za: T. Gadacz, *O mądrości...*, s. 11.

<sup>491</sup> S. Kowalczyk, *Mądrość a wiedza w świetle wypowiedzi św. Augustyna*, „Roczniki Filozoficzne” 1967, nr 15(1), s. 111–118, za: S. Chrobak, *Mądrość jako wartość wciąż potrzebna wychowaniu...*, s. 173.

<sup>492</sup> J. Herbut, *Mądrość*, w: *Encyklopedia katolicka...*, k. 309 i n.; por. też J. Maritain, *Nauka i mądrość*, tł. M. Reutt, Fronda/Apostolicum, Warszawa–Ząbki 2005, s. 37–41, za: S. Chrobak, *Mądrość jako wartość wciąż potrzebna wychowaniu...*, s. 174.

rozum, jak i wolę w ich współdziałaniu, a jego owocem jest prawidłowa decyzja co do dobrego postępowania w danych okolicznościach)<sup>493</sup>.

Termin mądrość obecny jest w Biblii. Nasycone są nim prawie wszystkie księgi mądrościowe Starego Testamentu (poza księgą Pieśni nad Pieśniami). W *Piśmie Świętym* z mądrością ściśle wiążą się różnorodne pouczenia oraz napomnienia wygłaszane w publicznych miejscach<sup>494</sup>. Ponadto wartość ta na kartach Biblii często jest identyfikowana z samym Bogiem; odnosi się też do osób dążących do świętości, postępujących w sposób prawy<sup>495</sup>. „Nie można zdobyć mądrości z wykluczeniem Boga, gdyż ona od Niego pochodzi i to On daje zdolność rozróżniania dobra i zła”<sup>496</sup>. Jest cechą Boga: „Pan udziela mądrości, z ust Jego – wiedza, roztropność” (Prz 2, 6).

W Księdze Przysłów mamy do czynienia z personifikacją mądrości: „Powróćcie do moich upomnień, udzielię wam ducha mojego, nauczę was moich zaleceń” (Prz 1, 23). W innym miejscu mądrość wzywa do posłuszeństwa czy też składa obietnice. Zachęca również do podążania za jej wskazówkami: „[...] słuchajcie mnie, błogosławieni ci, co dróg moich strzegą. Słuchajcie przestrogi i bądźcie mądrzy, a jej nie odrzucajcie. Błogosławiony jest człowiek, który mnie słucha, który co dzień u drzwi moich czeka [...]” (Prz 8, 32–34). Autorzy ksiąg mądrościowych podają sposoby osiągnięcia tej wartości, do których należą: bojaźń Pańska (Ps 110, 10; Prz 15, 33), słuchanie rad i napomnień tych, którzy mają więcej mądrości od nas, tj. przodków i mędrców (Prz 4, 1; 12, 1), przy czym bardzo ważna okazuje się pokora i moralne życie.

O znaczącej randze mądrości mówi Kohelet, zaznaczając, że jest ona lepsza niż dziedzictwo (Koh 7,1 1), siła (Koh 9, 16) i narzędzie wojenne (Koh 9, 18). Jej wielką wartość podkreśla także Sofar:

„Nie daje się za nią złota, zapłaty nie waży się w srebrze,  
nie płaci się za nią złotem z Ofiru, ni sardoniksem rzadkim, ni szafirem.  
Złoto i szkło jej nierówne, nie wymienisz jej na złote naczynie;  
nie liczy się kryształ i koral, perły przewyższa posiadanie mądrości.  
I topaz z Kusz nie dorówna, najczystsze złoto nie starczy” (Hi 28, 15–19).

<sup>493</sup> J. Herbut, *Mądrość*, w: *Encyklopedia katolicka...*, k. 310 i n.; por. też J. Maritain, *Nauka i mądrość*, tł. M. Reutt, Fronda/Apostolicum, Warszawa–Ząbki 2005, s. 37–41, za: S. Chrobak, *Mądrość jako wartość wciąż potrzebna wychowaniu...*, s. 174.

<sup>494</sup> Zob. B. Poniży, *Ku osobowej mądrości w literaturze Starego Testamentu*, „Poznańskie Studia Teologiczne” 2006, t. 20, s. 30.

<sup>495</sup> Zob. E. Płóciennik, *Rozwijanie mądrości dziecka...*, s. 28.

<sup>496</sup> A. Zwoliński, *Wychowanie do mądrości*, w: *Mądrość w wychowaniu – wychowanie do mądrości*, red. M. Drożdż, Biblos, Tarnów 2016, s. 30.

Do nabywania tej wartości zachęca autor Księgi Przysłów, mówiąc: „podstawą jest mądrość: zdobądź ją, za wszystko co masz nabądź rozsądku” (Prz 4, 7). Korzyści z jej posiadania i jej wyższość nad cechami zewnętrznymi dostrzega również Syrach, pisząc: „mądrość biednego podniesie mu głowę i posadzi go między możnymi” (Syr 11, 1).

W Księdze Mądrości Syracha możemy ponadto przeczytać o powszechnych pouczeniach moralnych, do których należą:

- „Nie polegaj na bogactwach niesprawiedliwie nabytych, nic ci bowiem nie pomogą w dniu kłęski” (Syr 5, 8),
- „nie czynź zła, aby cię zło nie pochłonęło. Odstąp od nieprawości, a ona odstąpi od ciebie” (Syr 7, 1–2),
- „nie chciej się posługiwać żadnym kłamstwem, albowiem trwanie w nim nie wyjdzie na dobre” (Syr 7, 13).

Zgodnie z Księgą Mądrości, choć wartość ta „jest dostępna każdemu człowiekowi, to jednak jej osiągnięcie wymaga wysiłku kroczenia wyznaczoną przez nią drogą. Jest ona darem, który człowiek otrzymuje i o który powinien prosić”<sup>497</sup>. Tylko podjęty trud stanowi środek do osiągnięcia mądrości, ponieważ człowiek jej nie zdobędzie bez wysiłku, drogą na skróty.

Księgi Nowego Testamentu w wielu miejscach nawiązują do starotestamentalnego nauczania o Mądrości. Paweł Apostoł w Pierwszym Liście do Koryntian pisze, że dla tych, którzy są powołani, Chrystus jest „mocą Bożą i Mądrością Bożą” (I Kor 1, 24). On „stał się dla nas Mądrością od Boga i sprawiedliwością, i uświęceniem, i odkupieniem” (I Kor 1, 30). Autor Listu do Hebrajczyków podobnie wskazuje na tożsamość Jezusa i mądrości Boga. Pisze, że Chrystus jest „odblaskiem Jego [Boga] chwały i odbiciem Jego istoty” (Hbr 1, 3).

Powyższe analizy pokazują, jak bliski jest związek mądrości z filozofią, a także z teologią, psychologią i pedagogiką.

## Rodzaje mądrości

Analiza literatury wskazuje na występowanie różnych rodzajów mądrości oraz ich zakresów. Wojciech Pomykała, analizując powiązanie mądrości z filozofią, wskazuje cztery główne kategorie:

- 1) „mądrość ontologiczna – dotyczy przyrody, świata, wszechświata i specyficznego usytuowania w tym kontekście człowieka, jego osobowości;

---

<sup>497</sup> S. Steuden, *Z rozważań nad mądrością*, w: *Dalej w tę samą stronę. Księga Jubileuszowa dedykowana Profesor Marii Braun-Galkowskiej*, red. Ulfik-Jaworska, A. Gała, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 534.



- 2) mądrość gnozeologiczna (poznawcza) – dotyczy ogólnej wizji możliwości poznawczej człowieka, barier i zasadzek dotyczących poznania przyrody, społeczeństwa i człowieka jako samego siebie;
- 3) mądrość antropologiczna – dotycząca człowieka, kształtu pożądanej jego osobowości, sposobu przyjmowania i odrzucania przezeń ideałów osobowościowych, wzorów z tego zakresu, wartości i ich hierarchii;
- 4) mądrość prakseologiczna – pozostająca w ścisłym związku z mądrością ontologiczną, gnozeologiczną i antropologiczną. Na początku trzeba zrozumieć całą istotę świata i wszechświata, piękno i znaczenie przyrody, szanse i kłopoty ludzkiego poznania, rozpoznać problemy, które się rodzą, a które musimy rozwiązywać, aby na tej podstawie uczyć się dopiero mądrego, dojrzałego postępowania<sup>498</sup>.

Arystoteles z kolei wyróżnił „dwa rodzaje mądrości: teoretyczną i praktyczną. Mądrość teoretyczna (gr. *sofia*, łac. *sapientia*) jest zdolnością do poznawania pierwszych pryncypiów, połączonych z wiedzą naukową zawierającą znajomość przyczyn rzeczy. Różne odmiany mądrości teoretycznej mogą być odpowiednie do różnych nauk mających własne pryncypia. Mądrość praktyczna (gr. *fronesis*, łac. *prudentia*) jest cnotą intelektu, która, mając na uwadze ogólny cel ludzkiego życia (szczęście jednostek lub społeczeństwa), rozpoznaje w konkretnych sytuacjach dobre czyny zbliżające do tego celu i kieruje ich realizacją<sup>499</sup>.

Biorąc pod uwagę kryterium źródeł mądrości, dzielimy ją na przyrodzoną oraz nadprzyrodzoną. Pierwsza z nich „osiągana jest naturalnymi siłami poznawczymi”<sup>500</sup>, a mądrość nadprzyrodzona, jak sama nazwa wskazuje, odwołuje się do sił nadprzyrodzonych – wiary i Boga, na nich się opiera i z nich się wywodzi<sup>501</sup>.

### **Funkcje rozumności – mądrości w życiu człowieka**

Zastanawiając się nad funkcjami, jakie pełni rozumność – mądrość w życiu człowieka, nie sposób jest wymieniść kilku z nich zamkniętych w określonej klasyfikację. W tym miejscu trzeba odwołać się do rozumienia rozumności – mądrości jeszcze w okresie starożytności. Prześledzimy zatem różne propozycje ukazania funkcji rozumności, racjonalności i mądrości, często wynikających z samej definicji.

<sup>498</sup> W. Pomykało, *Mądrość...*, s. 227–229, za: S. Chrobak, *Mądrość jako wartość wciąż potrzebna wychowaniu...*, s. 175.

<sup>499</sup> Za: S. Chrobak, *Mądrość jako wartość wciąż potrzebna wychowaniu...*, s. 173.

<sup>500</sup> S. Kamiński, *Jak filozofować? Studia z metodologii filozofii klasycznej*, t. I, TN KUL, Lublin 1989, s. 55.

<sup>501</sup> Zob. P. Gondek, *Mądrość jako cel filozofii*, [http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Czlowiek\\_w\\_Kulturze/Czlowiek\\_w\\_Kulturze-r1995t6\\_7/Czlowiek\\_w\\_Kulturze-r1995-t6\\_7-s337-343/Czlowiek\\_w\\_Kulturze-r1995-t6\\_7-s337-343.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Czlowiek_w_Kulturze/Czlowiek_w_Kulturze-r1995t6_7/Czlowiek_w_Kulturze-r1995-t6_7-s337-343/Czlowiek_w_Kulturze-r1995-t6_7-s337-343.pdf) (dostęp: 24.02.2018).



W interpretacji Parmenidesa rozumność człowieka pełni funkcję najważniejszej władzy poznawczej, która koordynuje całe ludzkie poznanie i decyduje o jego wartości<sup>502</sup>. Z kolei Zenon z Elei twierdzi, że „rozum jest [...] jedynie narzędziem dialektyki; jest swego rodzaju szablonem myślowym służącym do obalania tez przeciwnika”<sup>503</sup>. Analizę nad rolę rozumu podjęli również Filolaos i Archytas. Filozofowie ci „upatrują rozumność człowieka do rozumności o charakterze matematycznym, tzn. do rozumności ściśle związanej z liczbą, z relacją i proporcją matematyczną. Rozumność to nie całokształt czynności umysłowych. Filolaos odróżnia rozum (*ratio*) od innych czynności umysłowych (*mens*) oraz od zdolności myślenia (*cogitatio*). Według Filolaosa i Archytasa o rozumności człowieka decyduje posiadanie rozumu. Rozum jednak i rozumność mają tu charakter rozumności matematycznej”<sup>504</sup>.

Rozpatrując funkcje rozumności, warto odnieść się do stwierdzenia Arystotelesa, który w swoich pismach „wiąże rozumność człowieka nie z poznawaniem idei, ale rzeczy. Nie jest to jednak poznawanie rzeczy w ich indywidualności, ale w tym, co jest im wspólne. Poznawanie indywidualnych rzeczy w ich indywidualności zarezerwował Arystoteles dla poznania zmysłowego, które człowiek dzieli ze zwierzętami. I z tego tytułu, według Arystotelesa, poznanie zmysłowe nie stanowi o rozumności człowieka. Człowiek bowiem różni się od innych istot ziemskich tym, że ma rozum, poprzez który jest on najbardziej spokrewniony z bogami. Człowiek dzięki posiadaniu zmysłów jest *zoon*, czyli zwierzęciem, a dzięki rozumowi – *zoon logikon*, czyli zwierzęciem rozumnym”<sup>505</sup>. Według św. Tomasza z Akwinu „rozumność umożliwia substancji bycie osobą”<sup>506</sup>.

Robert Kwaśnica, omawiając zagadnienie racjonalności, twierdzi, że jako koncepcja usensowniania świata pełni ona dwie funkcje:

- „po pierwsze, tworzy ona pole życiowe człowieka, czyli wyznacza ramy ludzkiego świata i określa sposób usensowniania znajdujących się w tym świecie obiektów,
- po drugie, organizuje nabywanie nowego doświadczenia, umożliwiając przez to zachodzenie zmian w tworzących je wartościach, kategoriach opisu świata i założeniach interpretacyjnych”<sup>507</sup>.

<sup>502</sup> Zob. K. Narecki, *Logos we wczesnej myśli greckiej*, RW KUL, Lublin 1999, s. 143.

<sup>503</sup> Za: tamże, s. 34.

<sup>504</sup> Za: tamże, s. 217–220.

<sup>505</sup> Za: tamże, s. 35.

<sup>506</sup> Za: tamże, s. 38.

<sup>507</sup> R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2007, s. 35.

Działanie i mądre myślenie jednostki zależą od innych struktur poznawczych, takich jak inteligencja analityczna, praktyczna i twórcza, oraz od pewnych cech osobowościowych. Twórca teorii postawy twórczej – R. Sternberg – wskazywał na rozwijanie i wykorzystywanie w zintegrowany sposób trzech obszarów zdolności jednostki. Są nimi: mądrość, twórczość i inteligencja<sup>508</sup>. Model ten znany jest jako synteza mądrości, inteligencji i twórczości, co w polskiej wersji oznacza się skrótem SMIT<sup>509</sup>. Jak zauważa E. Płóciennik, te właściwości jednostki „rozwijane, pobudzane i stosowane jednocześnie – pozwalają wykorzystywać optymalnie pamięć, wiedzę i zdolności analityczne przy myśleniu transgresyjnym oraz twórczym rozwiązywaniu problemów”<sup>510</sup>. Okazuje się, że niezbędna jednostce jest kreatywność, dzięki której może ona tworzyć rozwiązania lub plany jednostkowe czy zbiorowe<sup>511</sup>. Twórczość towarzyszy dziecku od najmłodszych lat, przejawiając się najpierw w zabawie, a potem rozwijając się w innych dziedzinach życia człowieka. Aby osoba podejmowała twórcze działania, musi być najpierw aktywizowana. W inteligencji twórczej szczególną rolę odgrywa twórcze myślenie, w którym biorą udział takie operacje intelektualne jak: abstrahowanie, asocjacje, rozumowanie dedukcyjne i indukcyjne, tworzenie metafor oraz dokonywanie transformacji<sup>512</sup>. Z kolei inteligencja analityczna pozwala człowiekowi oszacować, na ile twórcze pomysły są właściwe, dobre i możliwe do zrealizowania i osiągnięcia. Dzięki inteligencji praktycznej człowiek wprowadza w życie nowe pomysły oraz nadaje im określoną wartość<sup>513</sup>. Właściwość ta staje się niezbędna w rozwiązywaniu problemów pojawiających się w życiu codziennym, rodzinie czy kontaktach interpersonalnych, „jest ona podstawą dokonywania trafnych wyborów dotyczących rozwiązania problemów (z uwzględnieniem dobra jednostki i ogółu)”<sup>514</sup>.

Omówione powyżej właściwości pozwalają na dokonanie analizy i oceny istniejących rozwiązań oraz umożliwiają weryfikację użyteczności nowych pomysłów czy działań<sup>515</sup>. Robert Sternberg twierdzi, że mądrość „gwarantuje właści-

<sup>508</sup> Zob. za: E. Płóciennik, *Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej. Scenariusze zajęć w przed-szkolu...*, s. 18.

<sup>509</sup> Zob. R.J. Sternberg, L. Jarvin, E.L. Grigorenko, *Mądrość, inteligencja i twórczość w nauczaniu. Jak zapewnić uczniom sukces?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018, s. 29.

<sup>510</sup> E. Płóciennik, *Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej. Scenariusze zajęć dla młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, s. 18.

<sup>511</sup> Zob. tamże.

<sup>512</sup> Zob. tamże, s. 54.

<sup>513</sup> Zob. tamże, s. 18.

<sup>514</sup> Tamże, s. 66.

<sup>515</sup> Zob. tamże, s. 18.

we zastosowanie inteligencji i twórczości w rozwiązywaniu różnych problemów, ponieważ pozwala uwzględniać i łączyć indywidualne osiągnięcia jednostki oraz dobro ogółu<sup>516</sup>. W tej koncepcji wartość ta stanowi część inteligencji praktycznej, a posługiwanie się nią owocuje pomyślną realizacją podjętych przedsięwzięć<sup>517</sup>.

Termin inteligencja definiowany jest jako „zdrowy sąd, rozsądek, zdolność torowania sobie własnej drogi i zdobywania powodzenia w świecie”<sup>518</sup>. Jan Strelau definiuje ją jako „ogólną zdolność adaptacji do nowych warunków i do wykonywania nowych zadań”<sup>519</sup>. Według *Leksykonu PWN* inteligencja to „cecha umysłu odpowiadająca za sprawność w zakresie myślenia, rozwiązywania problemów i innych czynności poznawczych: od poziomu inteligencji zależy poprawność rozumienia złożonych problemów i skuteczność poszukiwania trafnych rozwiązań, a także sprawność działania w sytuacjach nowych i trudnych”<sup>520</sup>. Ksiądz M. Dziewiecki w swoich rozważaniach na temat mądrości, rozumności i inteligencji przestrzega, że choć w języku potocznym inteligencja utożsamiana jest z mądrością, to nie można stawiać między nimi znaku równości. „Inteligencja nie jest tym samym co mądrość, gdyż niektórzy ludzie używają zdolności myślenia w niemądry sposób – na przykład po to, by oszukiwać innych ludzi lub po to, by usprawiedliwiać popełnione przez siebie błędy i żyć w świecie fikcji czy ideologii”<sup>521</sup>.

### Implikacje pedagogiczne

Etapy wychowania do urzeczywistniania rozumności – mądrości, tj. do odkrycia wartości, jaką ona jest, do jej afirmowania i urzeczywistniania przedstawiają się w następujący sposób.

Tabela 4. Struktura etapów wychowania do rozumności – mądrości

Sfera nauczyciela	Sfera ucznia
Poznanie przez wychowawcę stanu mądrości wychowanków, uświadomienie go im	Uświadamianie sobie stanu własnej mądrości
Wspomaganie wychowanków w poznawaniu istoty mądrości i zrozumienie jej znaczenia w życiu człowieka, grup i wspólnot społecznych	Poznanie i zrozumienie istoty mądrości, jej znaczenia dla rozwoju człowieka w aspekcie indywidualnym i społecznym

<sup>516</sup> Tamże, s. 18.

<sup>517</sup> Zob. tamże, s. 18, 19.

<sup>518</sup> S. Kunowski, *Proces wychowawczy i jego struktury. Temperament, indywidualność, charakter, osobowość*, Instytut Pracy Nauczycielskiej, Lublin 1946, s. 51.

<sup>519</sup> J. Strelau, *O inteligencji człowieka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1987, s. 13.

<sup>520</sup> *Pedagogika. Leksykon PWN...*, s. 87.

<sup>521</sup> M. Dziewiecki, *Inteligencja i mądrość*, w: <https://gloria.tv/post/6zjFikTDVofF1p8m3tDKZvMq9> (dostęp: 9.12.2019).

Sfera nauczyciela	Sfera ucznia
Motywowanie wychowanków do stawiania się człowiekiem mądrym	Wzbudzenie w sobie potrzeby permanentnego stawiania się człowiekiem mądrym
Wspomaganie wychowanków w urzeczywistnieniu mądrości poprzez stawianie przed nimi spektrum zadań	Stawianie się człowiekiem mądrym poprzez postępowanie zgodne ze słowami, trafne posługiwanie się rozumem, wybór tego, co słuszne
Wspomaganie wychowanków w wartościowaniu swojej mądrości	Wartościowanie swojej mądrości według kryterium wyboru i urzeczywistnianych wartości
Inspirowanie wychowanków do działań animacyjnych w środowiskach społecznych na rzecz urzeczywistnienia mądrości	Przekonanie i potrzeba działań animacyjnych w środowisku społecznym na rzecz urzeczywistnienia mądrości w wymiarze indywidualnym i społecznym
Wspomaganie wychowanków w działaniach animacyjnych na rzecz urzeczywistnienia mądrości i wartościowanie tych działań	Podjęcie z zaangażowaniem działań animacyjnych oraz wartościowanie ich efektów

Źródło: opracowanie własne.

Wychowanie do rozumności – mądrości w literaturze przedmiotu często określane jest mianem „edukacji dla mądrości”. Proces ten opiera się na personalistycznej i emancypacyjnej koncepcji z uwzględnieniem własnej aktywności, która sprzyja budowaniu dobra w danym człowieku, ale też w jego otoczeniu. Według E. Płóciennik edukacja dla mądrości to „celowy proces nauczania – uczenia się mądrości [...], powinny być w nim uwzględnione zarówno działania dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela, jak i aktywność samego ucznia – doświadczenie i przeżywanie przez niego skutków dobrego i mądrego zachowania w toku uczestnictwa w edukacyjnych i naturalnych sytuacjach w środowisku”<sup>522</sup>. Bardzo ważne jest tu zaangażowanie samych nauczycieli, aktywna postawa uczniów oraz niezbędne uwarunkowania ze strony środowiska. W tym kontekście edukacja dla mądrości jest to „proces edukacyjny, oparty na organizowaniu i wspieraniu aktywności ucznia oraz przeżywaniu przez niego skutków swoich mądrych działań”<sup>523</sup>. Andrzej M. de Tchorzewski utożsamia wychowanie z zaszczepianiem mądrości: „wychowywać to znaczy kierować drugiego człowieka ku mądrości”<sup>524</sup>. Z kolei K. Szewczyk akcentuje, że celem wychowania człowieka mądrego jest wyposażenie go w „wiedzę etyczną i umiejętności pozwalające

<sup>522</sup> E. Płóciennik, *Rozwijanie mądrości dziecka...*, 73.

<sup>523</sup> Tamże, s. 76.

<sup>524</sup> A.M. de Tchorzewski, *Mądrość – dar, cnota, wartość, sprawność*, w: *Mądrość jako sprawność moralna w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2018, s. 29.

oceniać [...] w świetle owej wiedzy konkretne sytuacje wyboru i podejmować decyzje, za które bierze i ponosi całkowitą odpowiedzialność moralną<sup>525</sup>. Mądrość nie jest zatem tożsama z wiedzą czy inteligencją. Wymaga ona bowiem wiedzy etycznej oraz afirmowania fundamentalnych wartości oraz zdolności umożliwiających rozwiązywanie ważnych dylematów natury moralnej, umiejętności rozróżniania dobra od zła i wyborów tej pierwszej wartości. Ponadto w procesie edukacji dla mądrości „powinny zostać uwzględnione: wszechstronny rozwój każdego z uczniów, ich różnorodne doświadczenia, zdolności i umiejętności oraz prawo do konstruowania subiektywnych znaczeń i wyrażania indywidualnych interpretacji, a także wielość, różnorodność i złożoność sytuacji edukacyjnych, które nauczyciele mogą zaproponować<sup>526</sup>”.

Autentycznie wychowywać, urzeczywistniać wartość mądrości może pomóc jedynie prawdziwy mistrz, będący cierpliwym, wytrwałym i pracowitym poszukiwaczem pełni i harmonii wychowanka. Do spotkania z takim nauczycielem dochodzi wyłącznie na gruncie miłości. Tylko wówczas ma on moc odmiany życia swojego podopiecznego. W takim spotkaniu dochodzi do kontaktu „z prawdziwym człowiekiem, który wskaże cel życia, porwie sobą, wciągnie na drogę wysiłków, ukaże sens pracy nad sobą<sup>527</sup>”, a tym samym przeprowadzi ucznia z ciemności do światła, z biedy do bogactwa. Jeśli człowiek nie spotka się z miłością, pozostanie dla siebie istotą niezrozumiałą, nie doświadczy radości z obdarowywania sobą innych, a jego życie będzie pozbawione sensu.

Wychowywanie poprzez dialog to współwychowywanie. Nauczyciel, profesor, wychowawca, służąc swym uczniom, przekazując im mądrość i wiedzę, pomnaża swój dorobek życiowy, naukowy i literacki. Generując w innych rozwój, sam wzrasta jako pedagog, uczony czy artysta. Dopiero, gdy uczy, i dzięki temu, że to robi, staje się coraz lepszym pedagogiem. Dojrzewa do tego, aby postawić dobro ucznia ponad swoim dobrem.

„Sercem” działalności edukacyjnej szkoły jest to, co się dzieje w relacji nauczyciel–uczeń. Prawidłowemu kształtowaniu się tej zależności służyć powinno wszystko: prawo, ustrój szkolny, organizacja, nadzór, programy, ale również nieoficjalne reguły tworzące się podczas sytuacji edukacyjnej. Relacja ta nie może być sprowadzona tylko do procesu dydaktycznego. Nauczyciel i uczeń są oso-

<sup>525</sup> K. Szewczyk, *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, PWN, Warszawa–Łódź 1999, s. 9, 10.

<sup>526</sup> E. Płóciennik, *Mądrość dziecka. Predyspozycje, przejawy, perspektywy wspierania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018, s. 84.

<sup>527</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, s. 198.

bami, które muszą być w stałym dialogu, ogarniającym znacznie szerszy zakres zagadnień niż przekazywanie wiedzy.

Występuje tu swoista podwójność roli, którą ma do spełnienia każda ze stron w relacji pedagogicznej. Nauczając innych, jednocześnie sami się uczymy. Jeżeli jestem nauczycielem mojego ucznia, to staję się zarazem w jakimś stopniu również jego uczniem. Z drugiej zaś strony mój uczeń pełni też poniekąd funkcję mojego nauczyciela<sup>528</sup>.

Mówiąc o charakterze relacji nauczyciel–uczeń warto przypomnieć, że wychowanie jest mało skuteczne, jeśli opiera się na systemie nakazowo-zakazowym, sankcjach i strachu, który niszczy atmosferę w wielu szkołach. Zaufanie nauczyciela do ucznia wzbudza w wychowanku podobne uczucia w stosunku do nauczyciela. Ten szczególny mechanizm sprzężenia zwrotnego buduje zdrową, pozytywną motywację do nauki u ucznia i do pracy u nauczyciela. Wzajemna życzliwość i zaufanie, a także sprawiedliwość w ocenie osiągnięć podopiecznego stanowią właściwy punkt wyjścia do pracy edukacyjnej i zarazem warunek jej powodzenia.

Nauczyciel pracuje przez cały czas pod bacznym okiem uczniów. Od wyników tej ciągłej obserwacji nauczyciela jako człowieka zależy charakter stosunku, jaki mają do niego wychowankowie. Częściowe odsłonięcie siebie jako osoby wobec zgromadzonej na lekcji młodzieży, „uczłowieczenie” sztywnego często toku zajęć jest ważne dla nawiązania prawidłowych relacji osobowych nauczyciela z jego podopiecznymi. Nie pomoże tu ustrój szkoły czy program dydaktyczny, lecz postępowanie oparte na nieformalnych regułach akceptowanych przez obie strony. To przez bliskość i dialog, wiodąc za sobą młodych ludzi, urzeczywistniając swym życiem wartości pożądane u swych podopiecznych, nauczyciele mogą najlepiej wypełniać swoje zadania wychowawcze<sup>529</sup>.

Podjmując refleksję nad urzeczywistnianiem mądrości, warto postawić pytanie o to, kim jest człowiek mądry. Zdaniem P. Baltes, J. Gluck i U. Kunzmann jest to ten, „kto potrafi zachować równowagę w realizowaniu dobra własnego oraz interesów innych ludzi”. Według badaczy pojęcie mądrości zachowuje kulturową uniwersalność i daje się sprowadzić do kilku kryteriów:

- „Mądrość zajmuje się ważnymi i trudnymi pytaniami oraz strategiami dotyczącymi stylu i sensu życia.
- Mądrość obejmuje wiedzę dotyczącą granic wiedzy i elementu niepewności w świecie.

<sup>528</sup> Zob. W. Chudy, *Pedagogia godności...*, s. 209, 210.

<sup>529</sup> Zob. A. Spychała, *Relacje nauczyciel – uczeń w procesie nauczania*, w: [http://www.profesor.pl/mat/n10/pokaz\\_material\\_tmp.php?plik=n10/n10\\_a\\_spychala\\_040509\\_2.php&cid\\_m=10872](http://www.profesor.pl/mat/n10/pokaz_material_tmp.php?plik=n10/n10_a_spychala_040509_2.php&cid_m=10872) (dostęp: 2.II.2011).

- Mądrość reprezentuje najwyższy poziom wiedzy, zdolności sądzenia i kompetencji doradczych.
- Mądrość stanowi wiedzę o wyjątkowo dużym zakresie, głębokości, ciężarze gatunkowym i stopniu wyważenia.
- Mądrość wymaga doskonałej synergii umysłu i charakteru, to jest współgrania wiedzy i cnót.
- Mądrość reprezentuje wiedzę wykorzystywaną dla dobra lub dobrostanu własnego i innych ludzi.
- Mądrość, choć trudno ją zdobyć i określić, łatwo rozpoznać w jej przejawach<sup>530</sup>.

W interpretacji K. Szewczyka mądra jest osoba odznaczająca się „wiedzą etyczną i umiejętnościami pozwalającymi oceniać jej w świetle owej wiedzy konkretne sytuacje wyboru i podejmować decyzje, za które bierze i ponosi całkowitą odpowiedzialność moralną”<sup>531</sup>. Z kolei S. Steuden podkreśla, że człowiek mądry z jednej strony posiada rozległą wiedzę o życiu, trafnie podejmuje decyzje, ale też jest on życzliwy dla otoczenia, przyjazny, pomocny i oddany<sup>532</sup>. Mądrość – zdaniem A.E. Sękowskiego – ściśle odnosi się do afirmowanych przez daną osobę wartości<sup>533</sup>. Swoisty kanon cech wyróżniających mądrego człowieka wymienił J. Brezko, a wśród nich znajdują się:

- „niepowtarzalność, tzw. silna wyrazista osobowość;
- inteligencja, szybkość myślenia, błyskotliwość, z zastrzeżeniem, że wysokie IQ nie gwarantuje mądrości;
- rozległa, pogłębiona wiedza [...];
- pragnienie poznania prawdy dla niej samej, a nie z pobudek pragmatycznych;
- dystans do cudzych i własnych poglądów;
- twórczość, pomysłowość, dostrzeganie nowych połączeń;
- prawość charakteru i trafne rozpoznawanie dobra i zła [...];
- poczucie humoru, unikanie patosu i moralizowania;
- wiedza o tym, jak wcielać w życie dobro, czyli tzw. mądrość życiowa, obejmująca takie zdolności jak: znajomość ludzi, wyczucie sytuacji, budujące oddziaływanie na innych, umiejętność uczynienia z nieprzyjaciół przyjaciół,

<sup>530</sup> P. Baltes, J. Gluck, U. Kunzmann, *Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomysłnym rozwojem w okresie całego życia*, tł. M. Szuster, w: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, PWN, Warszawa 2004, s. 122.

<sup>531</sup> K. Szewczyk, *Wychować...*, s. 9, 10.

<sup>532</sup> Zob. S. Steuden, *Z rozważań...*, s. 533.

<sup>533</sup> Zob. A.E. Sękowski, *Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności*, w: *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, red. A.E. Sękowski, PWN, Warszawa 2013, s. 179.



trafianie w «złoty środek», tj. jest życzliwość, ale nie naiwność, wyrozumiałość, ale nie pobłażliwość<sup>534</sup>.

Józef Bocheński w *Podręczniku mądrości tego świata* zawarł przykazania mądrości, czyli wskazówki dotyczące tego, jak należy postępować. Filozof podzielił przykazania mądrości na dwie klasy, gdzie pierwsza grupa obejmuje zasady podstawowe, druga zaś nakazy dotyczące postępowania wobec innych ludzi<sup>535</sup>. Do zasad podstawowych można zaliczyć osiem grup: „pierwsze przykazanie mądrości (1), wszystkie inne przykazania będące jego zastosowaniami do:

- celu działania – zasada pierwszeństwa życia (2), sensu i używania życia (3);
- działającego – zasada samorządu (4);
- sposobu działania – zasada roztropności (5), umiaru (6), mocy (7);
- przedmiotu działania – zasada przedmiotowości (8)<sup>536</sup>.

W potocznym języku z rozumnością i mądrością nierzadko utożsamiana jest inteligencja, podczas gdy nie można tu stawiać znaku równości. Człowiek bowiem może używać swojej zdolności myślenia i inteligencji w sposób odległy od mądrości. Jak zauważa M. Dziewiecki: „sposób myślenia o nas samych i o naturze człowieka zależy głównie od naszego sposobu postępowania. Ponieważ człowiek nie ma granic w błędzeniu, nie ma też granic w manipulowaniu własnym myśleniem. Nie ma takiego absurdu, w który ktoś z nas nie byłby w stanie uwierzyć, czy którego nie byłby w stanie wmówić samemu sobie, jeśli ma potrzebę, by to, co absurdalne i w oczywisty sposób niezgodne z rzeczywistością, uznać za prawdę. Takie właśnie myślenie według postępowania sprawia, że nawet niektórzy ludzie inteligentni i wykształceni uznają za prawdę coś tak nieprawdziwego jak przekonanie, że możliwa jest spontaniczna samorealizacja człowieka, że piwo to nie napój alkoholowy, [...] że w jakiejś fazie swego rozwoju człowiek nie jest człowiekiem, albo że istnieją «wolne związki», a zatem związki, które nie wiążą, czyli nie są związkami [...]. Ludzie, przeżywający kryzys czy żyjący kosztem innych ludzi, posługują się inteligencją po to, by sprawnie manipulować, biegle oszukiwać, sprytnie kłamać, robić dobre wrażenie, odgrywać rolę, jaka – w ich przekonaniu – im się opłaca. Inteligencja jest czymś wrodzonym, natomiast mądrość jest czymś nabytym. Mądrość to konsekwencja życia uczciwego i prawego<sup>537</sup>.”

<sup>534</sup> Za: L. Smółka, *Co filozofowie sądzą o mądrości, a co dzieci?*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2016, nr 2(8), s. 28.

<sup>535</sup> Zob. J.M. Bocheński, *Podręcznik mądrości tego świata*, PHILED, Kraków 1992, s. 20.

<sup>536</sup> Tamże.

<sup>537</sup> M. Dziewiecki, *Inteligencja i mądrość*, w: <https://www.przewodnik-katolicki.pl/Archiwum/2013/Przewodnik-Katolicki-15-2013/Spoleczenstwo/Inteligencja-i-madrosć> (dostęp: 15.07.2019).

Robert J. Sternberg – bazując na swojej koncepcji mądrości – sformułował konkretne reguły pedagogiczne, które służą wspieraniu tej wartości w procesie edukacji młodych ludzi. Wskazywał m.in. na uwrażliwianie uczniów, by nie ograniczali spełnienia siebie do doczesnych zdobyczy i zaszczytów. Akcentował przy tym kluczową rolę mądrości dla satysfakcjonującego życia. Podkreślał, że to nauczyciel powinien stać się wzorem do naśladowania mądrości. W dalszych zasadach wskazywał, by uczniowie nie tylko koncentrowali się na własnych interesach, ale też równoważyli je z interesami innych ludzi oraz instytucji. Jako znaczący wymóg wskazywał, by wychowankowie zrozumieli, że nie tylko cel, do którego dążą, jest ważny, ale istotne są też środki, którymi ten cel się osiąga. Dodatkowo należy zachęcać wychowanków do krytycznego oraz dialektycznego myślenia. Istotne znaczenie ma uwrażliwianie podopiecznych na dobro wspólne, tak by nie kierowali się egoistycznymi zamiarami. Ponadto nauczyciel winien wspierać i nagradzać mądrość, uczyć nadzorować różne zdarzenia życiowe i procesy myślowe<sup>538</sup>.

Z pedagogicznego punktu widzenia na uwagę zasługuje mądra dobroć. Według J. Tischnera „tylko mądra dobroć przynosi stokrotny plon. Wie ona, gdzie i kiedy rzucić właściwe ziarno. Mądra dobroć pomaga przede wszystkim tym, którzy sami sobie chcą pomóc. Mądra dobroć woli dać wędkę niż rybę. Mądra dobroć chętniej pomaga tym, którzy potem będą mogli także innym pomóc, niż tym, którzy wszystko zgarniają dla siebie. [...] Mądra dobroć umie przekonać. Potrafi wczuć się w sytuację potrzebującego i pomóc tak, jak trzeba pomóc. A poza tym mądra dobroć jest skromna. Zrobi to, co trzeba zrobić, i nie bębni po całej okolicy, czego to dokonała”<sup>539</sup>. Przed wszystkimi podmiotami edukacji szkolnej wyrasta zatem zadanie pracy nad sobą, by stać się nośnikiem mądrej dobroci.

### 5.3. Wolność

W obliczu narastania zjawisk świadczących o występowaniu różnorodności kulturowej, religijnej, społecznej, namysł nad wolnością, jako przymiotem osoby ludzkiej, wartością osobową i społeczną, nabiera szczególnego znaczenia w środowisku rodzinnym, szkolnym, lokalnym i w wymiarze globalnym.

<sup>538</sup> Por. R.J. Sternberg, *Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings*, „Educational Psychologist” 2001, vol. 36, issue 4, za: C. Hendryk, *Edukacja ku mądrości*, w: *Wychowanie jako mądrość miłości*, red. I. Jazukiewicz, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2012, s. 232, 233.

<sup>539</sup> J. Tischner, *Miłość nas rozumie. Rok liturgiczny z księdzem Tischnerem*, Znak, Kraków 2011, s. 197, 198.

Słowo „wolność” znajduje swe zastosowanie w języku potocznym. W życiu codziennym spotykamy bowiem określenia „jestem wolny od”, „jestem zagrożony w swojej wolności”, „moja wolność” i „twoja wolność”, „jestem wolny jak ptak”, „wolność kraju, narodu”, „walczyć o wolność”, „utracić wolność”. Dodatkowo termin ten stanowi przedmiotem wielu analiz naukowych, szczególnie w teologii, filozofii, psychologii i pedagogice.

### Definicyjne ujęcie

Pojęcie wolności jest różnie definiowane. W ujęciach słownikowych i encyklopedycznych podkreśla się niezawisłość, swobodę i określone prawa.

W *Słowniku współczesnego języka polskiego* wolność określana jest w dwu znaczeniach:

- „określone prawo obywateli do czegoś wyznaczone przez dobro powszechne, interes społeczny i porządek prawny”<sup>540</sup>,
- „niezależność, niezawisłość, swoboda, samodzielność”<sup>541</sup>.

W *Encyklopedii powszechnej PWN* wolność zdefiniowana jest w aspekcie możliwości decyzji czynników historycznych i społeczno-moralnych oraz w ujęciu aksjologicznym. Według tego źródła wartość ta to „możliwość podejmowania decyzji i działania zgodnego z aktem wyboru, zdeterminowana przez ogół czynników historycznych i społeczno-moralnych oraz uwarunkowana uznaniem i poznaniem istniejących w świetle obiektywnych konieczności. Pojęcie wolności jest ściśle związane z przyjętym systemem wartości i światopoglądem”<sup>542</sup>.

W kontekście wychowania i integralnego rozwoju osoby ucznia na uwagę zasługuje definicja znajdująca się w *Wielkiej encyklopedii nauczania Jana Pawła II – Encyklopedii nauczania moralnego*. W źródle tym czytamy: „Wolność – integralny element natury ludzkiej; zdolność i możliwość wyboru wartości i opowiedzenia się za nimi. Jest związana z prawdą i dobrem: wyrasta z prawdy i ukierunkowuje się ku dobru. Wolność nie jest tożsama z brakiem jakichkolwiek norm”<sup>543</sup>.

Z kolei w *Encyklopedii nauczania społecznego*, będącej składową częścią *Wielkiej encyklopedii nauczania Jana Pawła II*, wolność definiowana jest jako „zasada życia społecznego, jak i postawa moralno-społeczna”<sup>544</sup>. Wyeksponowany został więc aspekt socjologiczny.

<sup>540</sup> Wolność, w: *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Wilga, Warszawa 2001, s. 536.

<sup>541</sup> Tamże.

<sup>542</sup> Wolność, w: *Encyklopedia powszechna PWN*, Warszawa 1987, s. 772, 773.

<sup>543</sup> S. Nowosad, M. Wyrostkiewicz, Wolność, w: *Wielka encyklopedia nauczania Jana Pawła II, cz. I. Encyklopedia nauczania moralnego*, red. J. Nagórny, K. Jeżyna, POLWEN, Radom 2014, s. 586.

<sup>544</sup> H. Skorowski, Wolność, w: *Wielka encyklopedia...*, s. 1154.

Odniesienie wolności do egzystencji człowieka, godności i podmiotowości znajdujemy w *Encyklopedii aksjologii pedagogicznej*. Czytamy: „Wolność – kategoria aksjologiczna przynależna do wartości moralnych i ontologiczno-aksjologicznych; podstawowy atrybut ludzkiej egzystencji, wynikający z niezbywalnej godności człowieka, stanowiący o tym, że ma on wolną wolę i jest podmiotem czynności, procesów psychicznych, działań oraz zachowań”<sup>545</sup>.

Już ten skrótowy przegląd słownikowych i encyklopedycznych definicji wskazuje, że problem wolności jest zagadnieniem złożonym. Jak podkreśla M. Czerepaniak-Walczak: „wolność jest takim magicznym słowem, które włada umysłami i czynami ludzkimi od początku dziejów ludzkości. W naszym kręgu cywilizacyjnym ludzie (i bogowie) zabiegali o wolność i strzegli jej, poświęcając inne wartości. Więzienie, okowy i poddaństwo były i są uznane za najbardziej haniebne doświadczenia, jakie mogą dotknąć osobę i całe zbiorowości. [...] Wolność człowieka była (i jest) nie tylko wynikiem dominacji nad naturą, ale także wynikiem zawłaszczania wolności innych. Była (i jest) dawana i zdobywana, pozyskiwana i utrzymywana racjonalnie i etycznie, ale i podstępem, nieuczciwie, za wszelką cenę”<sup>546</sup>. W naukowym dyskursie spotykamy różne jej ujęcia: filozoficzne, teologiczne, socjologiczne, psychologiczne bądź pedagogiczne.

W ujęciu filozoficznym wolność definiowana jest przez M.A. Krąpca jako „autodeterminacja osobowego (świadomego) działania”<sup>547</sup>. W ujęciu tym wartość ta odróżnia się od indeterminizmu oraz determinizmu. Odnosi się ją do struktury osobowego bytu człowieka, zaznaczając, że ujawnia się ona w specyfice wolnego działania, urzeczywistniającego się przez akty decyzyjne. Stanowią one syntezę poznania i miłości<sup>548</sup>.

Akty decyzyjne są nieodłącznie związane z osobowym działaniem człowieka, warunkują autodeterminację i konstytuują go jako realne źródło urzeczywistniania dobra. Mieczysław A. Krąpiec podkreśla, że „Tylko działanie osobowe, zwane działaniem ludzkim, może być działaniem wolnym, płynącym z aktu własnej decyzji”<sup>549</sup>. Ważną kwestią jest świadomość wolnego działania, towarzysząca nam stale jako refleksja bądź poznanie przejawiające się m.in. w procesach działania.

<sup>545</sup> A. Biela, *Wolność*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej...*, s. 1335.

<sup>546</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2006, s. 17.

<sup>547</sup> M.A. Krąpiec, *Wolność*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, <http://www.ptta.pl/pef/w/wolnosc.pdf> (dostęp: 28.09.2019).

<sup>548</sup> Zob. tamże.

<sup>549</sup> Tamże.

Współtwórca lubelskiej szkoły filozoficznej w sposób jednoznaczny stoi na stanowisku, że świadomość występowania wolności domaga się filozoficznego wyjaśnienia w odniesieniu do indeterminizmu i nieuświadomionego determinizmu. Autor pisze: „Indeterminizm, czyli brak wszelkiego zdeterminowania w działaniu, nie jest wolnym, lecz przypadkowym sposobem działania (jeśli takie faktycznie istnieje, bowiem brak zdeterminowanego źródła działania jest brakiem rzeczywistego źródła działania, a więc działania w ogóle). Jeśli jakieś działanie uznaje się za niezdeterminowane, to suponuje ono różnorodność źródeł działania bez żadnych determinacji. Indeterminizm jest odwołaniem się do przypadku, czyli nieracjonalnym wyjaśnieniem działania – jest brakiem wyjaśnienia faktu działania.

Różne źródła determinizmu: fizyczno-biologiczny, psychiczny, teologiczny, nie wiążą koniecznościowo człowieka w jego decyzyjnym działaniu. Determinizm fizyczno-biologiczny w postaci działania praw natury wywiera wpływ na czynniki przygotowujące działanie decyzyjne, a więc na różnego rodzaju nastawienia i dyspozycje organiczne, jednak strona materialna tych aktów, chociaż jest w sobie zdeterminowana, nie dotyczy działania intelektu i woli. Rodzi się pytanie: czy zdeterminowanie fizyczno-biologiczne naszego organizmu nie powoduje determinizmu psychicznego? Przecież jesteśmy jednością psychofizyczną i to wszystko, co dzieje się w naszym organizmie w postaci procesów biologicznych, wywiera wpływ na działanie naszej psychiki, która jest psychiką ludzką, czyli wkorzoną w materię biologiczną. W naszym życiu doświadczamy determinizmów biologicznych i psychicznych w postaci różnorodnych uzależnień, które, w przypadkach krańcowych, pozbawiają człowieka wolnego decydowania o własnym, niezależnym działaniu. Pomimo tego uzależnienia, człowiek ma ciągle szansę na pozbycie się go i powrót do stanu normalnego, jakim jest stan wolnych decyzji. Stan uzależnienia się jest traktowany jako stan patologiczny, a przekonanie to jest podstawą zabiegów leczniczych, umożliwiających odzyskanie stanu normalnego wolności działań. Osoba podejmująca pracę nad sobą wie, że ma szansę uwolnić się od psychicznych determinantów, chociaż niekiedy bywa to trudne. Zatem i powszechne przekonanie, i wewnętrzne doświadczenie człowieka, i natura poznania oraz chcenia miłości wskazują, że determinanty psychiczne nie przekreślają ludzkiej wolności, jednak mogą tę wolność stępić i do pewnego stopnia stracić<sup>550</sup>.

Mieczysław Krąpiec odnosi się do zarzutu determinacji teologicznej: „Bóg transcenduje wszelkie kategoriałne sposoby działania. Wolność i determinacja są

<sup>550</sup> Tamże.

nam dane w ludzkim przeżyciu; nie można ludzkiego przeżycia wolności przesuwać na Boga, gdyż transcendencja Boga ogarnia i wolność, i determinację, i nie da się zamknąć w kategoriach ludzkiego bytowania i poznania<sup>551</sup>.

Filozoficzne ujęcie tej wartości podkreśla istotę aktu wolności jako aktu bytu materialno-duchowego, ujmowanego integralnie, z uwzględnieniem czynników materialnych, biologicznych, intelektualnych, woli, zmysłowych źródeł działania poznawczego i pożądanego. Wszystkie one konstytuują wolność człowieka, która ostatecznie jest potwierdzana w procesie realizacji dobra. „Dobro – jak podkreśla M.A. Krapiec – jest zawsze motywem decyzyjnego działania. Prawdziwe dobro, wybrane przez człowieka jako motyw i cel działania, ostatecznie uzasadnia ludzką wolność. Wolność jest zawsze wolnością do realizowania dobra, a nigdy zła, w każdej dziedzinie życia<sup>552</sup>”.

Rozpatrując ujęcie filozoficzne wolności, zasadne staje się odniesienie do jej istoty w nauczaniu Jana Pawła II. Papież ukazuje integralność wolności, co wyraża się w zintegrowaniu wymiaru aksjologicznego, osobowego i podmiotowego. Wolność jest zarazem wartością, przymiotem osoby i nieusuwalnym atrybutem, który świadczy o jej podmiotowości.

Podstawowe źródło wolności stanowi godność osoby, która jest dana, niezniszczalna i nienaruszalna, a ponadto zobowiązuje do rozwijania godności zadanej – osobowościowej. Tym samym wolność jest zakorzeniona w akcie stworzenia na obraz i podobieństwo Boga i odkupienia przez Chrystusa.

Wolność dwustronnie wiąże się z prawdą – jest od niej zależna, z kolei prawda pełni wobec niej funkcję służebną. Bez prawdy wolność nie jest prawdziwą wolnością. Jan Paweł II podkreśla: „Wolność zawiera w sobie kryterium prawdy, dyscyplinę prawdy. Bez tego nie jest prawdziwą wolnością, jest zakłamanie wolności<sup>553</sup>”.

W wolności, jak w soczewce skupiają się: prawda o sobie, o Bogu, o całym świecie. Oderwanie wolności od tego fundamentu, redukcja chociaż jednego elementu strukturalnego prowadzi do zafałszowania tej wartości, samozniewolenia, budowania barier na drodze zdążania do doskonałości, pełni człowieczeństwa<sup>554</sup>. Stanowi to istotę teologicznego ujęcia wolności.

<sup>551</sup> Tamże.

<sup>552</sup> Tamże.

<sup>553</sup> Jan Paweł II, *List do młodych całego świata „Parati Semper” Ojca Świętego Jana Pawła II z okazji Międzynarodowego Roku Młodzieży*, nr 13, w: <https://m.niedziela.pl/arttykul/2346/List-do-mloodych-calego-swiatea-%3CiParati?page=1&per-page=1> (dostęp: 23.06.2020).

<sup>554</sup> Zob. S. Nowosad, M. Wyrostkiewicz, *Wolność...*, s. 586-588.



Jan Paweł II wskazuje na granicę wolności, którą jest sumienie – prawe sumienie. „Być wolnym – pisze Ojciec Święty – to móc i chcieć wybierać, to żyć zgodnie ze swym sumieniem”<sup>555</sup>.

Z kolei S. Nowosad i M. Wyrastkiewicz, dokonując analizy wolności w nauczaniu Jana Pawła II, podkreślają, że wolność jawi się dwuaspektowo – negatywnie jako „wolność od” (przymusów, zła; suwerenność, niezależność) i pozytywnie jako „wolność do” (dobrego działania). W prawdziwej wolności oba te aspekty muszą istnieć jednocześnie. Wartość ta nie jest ostateczną i nie stanowi celu istnienia osoby. Uznaje się ją za źródło do spełniania się człowieka, do osiągnięcia przez niego doskonałości, pełni bytu – stawania się bardziej obrazem Boga, który jest dobry (Mt 19, 17). Jako sens i cel wolności wskazuje się nieskrępowaną możliwość wybierania dobra, co najpełniej przejawia się w miłości<sup>556</sup>.

Analizując nauczanie Ojca Świętego, można zauważyć, że fundament chrześcijańskiej wolności tworzą:

- dar Boga w dziele stworzenia,
- wolność stworzenia jako odbicie wolności samego Boga,
- odpowiedzialność związana z darem wolności,
- dzieło odkupienia człowieka przez Chrystusa,
- dzieło uświęcenia poprzez życie sakramentalne.

Istotne znaczenie w kreowaniu wolności odgrywa miłość, która stanowi kryterium prawdziwej wolności. Człowiek wierzący poprzez dawane życiem świadectwo powiększa swoją wolność o transcendencję i głębiej uczestniczy w wolności Boga. Wolność osobista „dopisywana” jest do wolności Stwórcy. Z kolei wolność Boga ukierunkowana jest ku dobru. Dobrowolne posłuszeństwo człowieka wobec Stwórcy oraz bezinteresowna dobroć Boga wobec człowieka stanowią ogniwo integrujące wolność z prawem naturalnym<sup>557</sup>. Papież podkreśla, że nie jest ono „niczym innym jak światłem rozumu wlanym w nas przez Boga. Dzięki niemu poznajemy, co należy czynić i czego należy unikać. To światło i to prawo Bóg podarował nam w akcie stworzenia”<sup>558</sup>. Ze spostrzeżeń tych wynika, że wolność jest nam zatem dana i stanowi przymiot osoby.

Jak podkreśla S. Kowalczyk: „Społeczeństwo ma prawo bronić się przed nadużyciami wolności we wszystkich sferach życia wspólnotowego, tj. na te-

<sup>555</sup> Jan Paweł II, *Orędzie na XIV Światowy Dzień Pokoju – 1 stycznia 1981 r.* „Chcesz służyć sprawie pokoju – szanuj wolność”, nr 5, w: <https://www.niedziela.pl/arttykul/2274/Oredzie-na-XIV-Swiatowy-Dzien-Pokoju---1> (dostęp: 7.06.2020)

<sup>556</sup> Zob. tamże, s. 587-588.

<sup>557</sup> Zob. M. Halamska, *Wolność. Wychowanie do wolności w świetle nauczania Jana Pawła II*, WAM, Kraków 2000, s. 18.

<sup>558</sup> Jan Paweł II, *Encyklika „Veritatis splendor”*, Pallottinum, Poznań 1993, nr 12.



renie ekonomii, polityki, przekazu informacji, nauki, kultury i religii. Nieuchronne ograniczenia wolności muszą być jednak aprobowane przez samo społeczeństwo w formie przewidzianej prawem, dlatego nie do przyjęcia są autorytarno-totalitarne modele państwa. Bez prawdziwej wolności nie ma autentycznej wspólnoty, w klimacie zniewolenia ginie wolne słowo, gwałcone jest ludzkie sumienie i niemożliwy jest swobodny wybór światopoglądu, zamiera kultura naukowa [...]”<sup>559</sup>.

Wolność uznawana jest za naczelną wartość życia indywidualnego i zbiorowego, co implikuje patologie w jej rozumieniu. Andrzej Maryniarczyk podkreśla, że „zaczęło się upowszechniać przekonanie, że liczy się tylko wolność. Wolność nade wszystko i ponad wszystkim. Tak doszło do absolutyzacji wolności i postawienia jej «przed człowiekiem» czy «zamiast człowieka». Wolność przestała być wyrazem aktu decyzji w wyborze dobra, a stała się sama w sobie nowym bóstwem”<sup>560</sup>. Z tego też względu naświetlenie młodzieży istoty tej wartości jest niezwykle ważnym zadaniem, szczególnie ze względów pedagogicznych. Przekazanie młodym ludziom błędnego rozumienia wolności może stać się bowiem nośnikiem postaw i zachowań szkodliwych społecznie.

W ujęciu socjologicznym wolność znajduje swój wyraz w odniesieniach społecznych i narodowych. Rozumiana jest najogólniej jako wyzwalenie od niesprawiedliwych struktur społeczno-politycznych, ale też nabiera wymiaru wolności zindywidualizowanej. Podkreśla się jej wymiar społeczny oraz indywidualny i traktuje jako prawo w sferze życia społecznego. W socjologii wolność ma wymiar aksjologiczny, pozostając ściśle zintegrowana z wartościami poznawczymi, moralnymi, estetycznymi, ideowymi, narodowymi i religijnymi. Dodatkowo jest odpowiedzialna za ich urzeczywistnianie. Podkreśla się konieczność łączenia wolności indywidualnej z odpowiedzialnym korzystaniem z niej w życiu społecznym. Podnoszony jest również problem granic wolności, które wyznacza dobro drugiego człowieka.

Rozpatrując ujęcie socjologiczne, można wyróżnić koncepcję wolności chrześcijańskiej i niechrześcijańskiej (nowoczesnej i ponowoczesnej). Janusz Mariański wskazuje na ich cechy charakterystyczne i występujące między nimi różnice. Koncepcja wolności chrześcijańskiej „ujmuje wolność jako ukierunkowanie na prawdę o istocie człowieka, natomiast nowoczesna koncepcja wolności odwołuje się do prawdy wyrażanej w relacjach społecznych, ponowoczesna zaś ujmuje

<sup>559</sup> S. Kowalczyk, *Wolność naturą i prawem człowieka. Indywidualny i społeczny wymiar wolności*, Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Sandomierz 2000, s. 201.

<sup>560</sup> A. Maryniarczyk, *Czym jest ludzka wolność?*, „Pedagogia Christiana” 1999, nr 3, s. 5.

człowieka jako istotę heroicznie podejmującą odpowiedzialność moralną, w samotności i na własny rachunek, co grozi koszmarem chaotycznej wolności<sup>561</sup>.

Rozpatrując wolność w ujęciu socjologicznym, na uwagę zasługuje jej odczytanie według społecznego nauczania Kościoła. Podkreśla się w nim nierozłączność tej wartości z prawdą o człowieku, dobrem, odpowiedzialnością, godnością i transcendencją. Jak podkreśla J. Mariański: „Wolność – według społecznego nauczania Kościoła – musi być odpowiedzialna, związana z prawdą o drugim człowieku. Pełną wolność osiąga się poprzez wolność innych osób oraz zobowiązania jednostek wobec innych ludzi. Nie można pojmować jej jako czegoś antyinstytucjonalnego czy zwykłej emancypacji (indywidualnej czy zbiorowej). Bóg pozostaje zobowiązującą podstawą ludzkiej wolności i tylko w horyzoncie prawdy człowiek będzie mógł zrozumieć sens swojej wolności<sup>562</sup>. Tak rozumiana prawda ma swoje odniesienie do transcendencji.

W ujęciu psychologicznym wolność jest odnieszona do koncepcji człowieka oraz nurtów teoretycznych psychologii. W behawioryzmie oraz psychoanalizie punkt wyjścia stanowi mechanistyczna i deterministyczna wizja zachowania człowieka. W sytuacjach decyzyjnych człowiek pozbawiony jest wolnej woli. Wolność warunkują popędy biologiczne, przeżycia z okresu dzieciństwa lub te stymulowane przez środowisko. Z kolei w psychologii humanistycznej i poznawczej człowiek rozumiany jest jako podmiot obdarzony wolną wolą, podejmujący świadome i odpowiedzialne decyzje<sup>563</sup>.

Pojęcie wolności stanowi przedmiot zainteresowania także pedagogów. Według S. Hessena wartość ta jest integralnie połączona z karnością, osobowością, światem wartości i kulturą. Za wskaźniki wolności uznaje się oryginalność i nowość rozwiązywanego zadania.

Wolność człowieka stanowi permanentne zadanie, które jest wciąż podejmowane. Wyzwania tego nie można raz na zawsze rozwiązać, lecz należy je wypełniać na miarę swojej rozwijającej się osobowości. Wolność wyraża i stwarza osobowość. Przejawia się również w rozeznawaniu, wartościowaniu kultury zewnętrznej oraz jej tworzeniu w służbie człowiekowi i rozwijaniu jego człowieczeństwa<sup>564</sup>.

Wolność w ujęciu Z. Matulki ma charakter operacyjny, wskazuje na działania wychowawcze w procesie jej kreowania. Wolność człowieka – zdaniem autorki – polega „na «panowaniu» nad sobą i «kierowaniu» swoim postępowaniem

<sup>561</sup> J. Mariański, *Spoleczeństwo i moralność. Studia katolickiej nauki społecznej i socjologii moralności*, Biblos, Tarnów 2008, s. 71, 72.

<sup>562</sup> Tamże, s. 106, 107.

<sup>563</sup> Zob. A. Biela, *Wolność...*, s. 1335–1337.

<sup>564</sup> Zob. S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Żak, Warszawa 1997, s. 100–124.

zgodnie z normami moralnymi, zasadami współżycia społecznego i przyjętymi obowiązkami”<sup>565</sup>. Wymaga ona wysiłku ascetycznego, który stanowi czynnik dynamizujący dojrzewanie do wolności godnej osoby ludzkiej. Nie ma wolności bez samowychowania, bez stawiania sobie wysokich wymagań i podejmowania działań koniecznych, by sprostać wspomnianym wymaganiom.

Andrzej de Tchorzewski definiuje wolność jako „możliwość dokonywania przez niego wyborów, które można usprawiedliwić w oczach innych”<sup>566</sup>. Podkreśla przy tym, że „Wybory te winny cechować się nieskrępowaniem, suwerennością, autonomią, które są wyznacznikami poszukiwania przez człowieka takich wartości jak prawda, dobro i piękno. Godność człowieka zawsze wiąże się z jego wolnością, której nie przekracza i nie lekceważy, lecz czyni ją wolnością odpowiedzialną”<sup>567</sup>. Autor wskazuje na cztery możliwe podejścia do nadawania pojęciu „wolność” jej znaczenia. Są nimi:

- „wolność jako brak przymusu – człowiek jest bytem autonomicznym, sam stanowi o sobie, decyduje za siebie; to optymistyczna wizja natury człowieka”<sup>568</sup>, podejście to stanowi przykład odczytania liberalnego,
- „wolność jako możliwość celów niesprzecznych z normami, zasadami moralnymi; to zespół sprawności człowieka i środków, jakimi on dysponuje, które pozwalają osiągać moralnie pozytywne cele”<sup>569</sup>; ujęcie to odnosi się do horyzontu aksjologicznego, do urzeczywistniania wartości moralnych,
- „wolność jako władza nad sobą, człowiek jest autorem podejmowanych przez siebie decyzji, ale liczy się z ich realnymi ograniczeniami wynikającymi z praw i konieczności, jakie rządzą światem”<sup>570</sup>; koncepcja ta wskazuje na ograniczenia wolności, eliminuje samowolę, podkreśla samoopanowanie i samostanowienie jako strukturalne elementy omawianej wartości,
- „wolność jako wyzwolenie od ucisku, przemocy, a także jako stan bez grzechu (podejście eschatologiczne)”<sup>571</sup>.

W kontekście pedagogicznym A.M. de Tchorzewski ujmuje wolność na trzech poziomach:

- „utożsamiania ze spontanicznością i realizacją osobistych, rozumowo uzasadnianych pragnień wychowanka, ale wykluczającą niekorzystne skłonności

<sup>565</sup> Z. Matulka, *Wychowanie do wolności...*, s. 249.

<sup>566</sup> A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, WAM, Kraków 2008, s. 247.

<sup>567</sup> Tamże.

<sup>568</sup> Tamże.

<sup>569</sup> Tamże.

<sup>570</sup> Tamże.

<sup>571</sup> Tamże, s. 248.

i ograniczenia jego rozwoju fizycznego, psychicznego, intelektualnego i moralnego oraz duchowego;

- jako wyraz świadomości wychowanka w dokonywaniu samodzielnych wyborów działań oraz umiejętność antycypacji przyszłości, co świadczy o jego aktywnej postawie;
- jako realizację czegoś przez wychowanka zgodnie z jego wolą, która jest wyrazem zdeterminowania samego siebie poprzez osobiste wybory wartości, które są także uznawanymi przez inne osoby<sup>572</sup>.

Ważną kwestią w pedagogicznym ujęciu wolności jest perspektywa integralności, wyrażająca się w łączeniu tego pojęcia z antropologią człowieka, jego egzystencją i strukturami wartości. Takie integralne podejście znajdujemy w rozważaniach M. Nowaka. Łączy on fakt ludzkiej wolności z antropologią, egzystencją człowieka i odpowiedzialnością. Zauważa: „Pytając o możliwość bycia wolnym, musimy pytać nade wszystko o charakter egzystencji ludzkiej, o to, co jest w niej szczególnego. Wolność jest wskaźnikiem autonomii i samowystarczalności ludzkiej egzystencji, ale jej urzeczywistnienie zachodzi w relacji do innych ludzi. Wolność jest zatem osadzona w życiu wspólnotowym i przejawia się jako element porządkujący je. Jest to w zasadzie konstytutywny element życia ludzkiego<sup>573</sup>. Wolność definiuje jako „decyzję woli będącą odpowiedzią wychodzącą z istoty bytu osobowego na pojawiające się wyzwania i zawołania wyrażające się w odpowiedzialności<sup>574</sup>”.

W pedagogicznym ujęciu wolność odnosi się do kontekstu aksjologicznego. Z tego też względu podkreśla się w nim związek z określonymi wartościami. Wolność jest ściśle związana z godnością, prawdą i dobrem. Musi być jednocześnie podporządkowana powyższej triadzie. Wiąże się również z solidarnością i odpowiedzialnością, a urzeczywistnianie tych dwóch wartości gwarantuje poczucie wolności. Zintegrowanie wolności z godnością, prawdą, dobrem, odpowiedzialnością i solidarnością tworzy płaszczyznę, na której rozwijana jest wolność dojrzała, prawdziwa i obiektywna. Im wyższy poziom urzeczywistniania przez człowieka tych wartości, tym wyższe poczucie wolności.

### **Kategorie/rodzaje wolności**

Kategoria wolności posiada wiele wymiarów treściowych. Podkreśla się jej znaczenie w sztuce, w moralności, polityce, religii, w badaniach naukowych. Wyróżnia się wolność pozytywną, negatywną; wolność zewnętrzną, wewnętrzną;

<sup>572</sup> A.M. de Tchorzewski, *Wstęp...*, s. 253.

<sup>573</sup> M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 336, 337.

<sup>574</sup> Tamże, s. 338.

wolność w sferze prywatnej i publicznej; wolność społeczną, kulturalną, polityczną bądź gospodarczą; wolność osoby, grup społecznych, organizacji, narodu, państwa; wolność daną i zadaną, a także „wolność od...” i „wolność do...”.

Rozpatrując wolności każdego człowieka i obywatela, wskazuje się na pięć podstawowych grup:

- wolności osobiste,
- wolności socjalne,
- wolności ekonomiczne,
- wolności kulturalne,
- wolności polityczne<sup>575</sup>.

Wyróżnia się też dwie podstawowe kategorie wolności – wolność wewnętrzna i wolność zewnętrzna. Ta pierwsza zasługuje na szczególną uwagę w aspekcie wychowawczym. Henryk Skorowski zauważa, że jest to „władza osoby, dająca jej możliwość podejmowania wyborów i decyzji w zakresie świata własnych przekonań, poglądów, światopoglądu, a więc tego wszystkiego, co dotyczy świata ludzkiego wnętrza”<sup>576</sup>. To ona decyduje o wewnętrznej autonomii, podmiotowości i zdolności rozwiązywania problemów. Ważną kwestią w tym względzie jest ukierunkowanie wolności na dobro moralne wyrażające się w systemie wartości etyczno-moralnych. Chodzi więc o wolność do wyboru dobra. Wolność wewnętrzna wyraża się jednak również w wolności od wyboru zła, którego nośnikami są różne manipulacje, naciski, techniki psychologiczne deprecjonujące godność osoby<sup>577</sup>.

Wolność zewnętrzna, określana też jako wolność społeczna, ma swój wyraz w codziennej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Wyraża się w wyborze danego postępowania, zachowania, działania w określonych warunkach przez określonego człowieka<sup>578</sup>.

Biorąc za kryterium płaszczyzny życia człowieka, wyróżnia się wolność na płaszczyźnie:

- kulturowej,
- małżeńsko-rodzinnej,
- społeczno-gospodarczej,
- politycznej,
- religijnej<sup>579</sup>.

<sup>575</sup> Zob. A.M. de Tchorzewski, *Wstęp...*, s. 247.

<sup>576</sup> H. Skorowski, *Wolność...*, s. 1155.

<sup>577</sup> Zob. tamże, s. 1155.

<sup>578</sup> Zob. tamże, s. 1155.

<sup>579</sup> Zob. tamże, s. 1156, 1157.

W płaszczyźnie kulturowej wolność odnosi się do tych działań/inicjatyw, które prowadzą do autonomii osoby, rozwoju intelektualnego, duchowego bądź moralnego. Mają zatem na celu integralny rozwój na gruncie szeroko pojętego humanizmu.

W płaszczyźnie rodzinnej wolność odnosi się do wyboru określonego stanu życia, wolność zawarcia małżeństwa i założenia rodziny, wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem, wolność od ograniczeń w zakresie planowania potomstwa, od narzucania wskazań, zaleceń, które naruszają integralność osoby albo rodziny jako wspólnoty osób<sup>580</sup>.

Wolność społeczno-gospodarcza wskazuje na podmiotowość człowieka w życiu gospodarczym i społecznym. W związku z tym przysługują mu wolności: „podejmowania i wyboru pracy, zrzeszania się i gromadzenia, swobodnego poruszania się, od wszelkich form bezprawnego zatrzymania, aresztowania i uwięzienia itp.”<sup>581</sup>.

Na płaszczyźnie politycznej wolność wyraża się w zapatrywaniach politycznych, przynależności do wybranych przez siebie partii, udziale w życiu politycznym, emigracji i imigracji, prawie do azylu.

Wolność religijna ma charakter wolności podstawowej, ponieważ odnosi się do zasadniczej misji Kościoła, jaką jest głoszenie Ewangelii. Wiąże się ona integralnie z innymi rodzajami wolności i prawami człowieka. Jej „rdzeniem” jest wolność sumienia i religii. Obejmuje ona również wolność zrzeszania się w ruchy, stowarzyszenia i wspólnoty religijne<sup>582</sup>.

W procesie wychowawczo-dydaktycznym na uwagę zasługują następujące kategorie wolności: wolność dana i zadana oraz „wolność od...” i „wolność do...”. Zofia Matulka określa wolność daną „jako prawo do decydowania o sobie, o swoich wyborach wartości (także antywartości), o swojej drodze życiowej (wykształceniu, zawodzie, pracy, stanie cywilnym, zainteresowaniach, udziale w życiu społecznym, gospodarczym, politycznym). Zakłada to wolność od przymusu zewnętrznego, od wszelkiego typu władzy absolutnej, także wolność wewnętrzną samej osoby ludzkiej, a więc od rozmaitych wad, nałogów, błędnych poglądów i przekonań”<sup>583</sup>. Z kolei wolność zadana wyjaśniana jest przez autorkę jako „stopniowe wyzwalamie się z wszelkich nieracjonalnych ograniczeń i dorastanie do podejmowania decyzji trafnych w sprawach, w których należy stosować

<sup>580</sup> Zob. tamże, s. 1156.

<sup>581</sup> Tamże, s. 1157.

<sup>582</sup> Zob. tamże.

<sup>583</sup> Z. Matulka, *Wychowanie do wolności...*, s. 244.

zasady pragmatyzmu oraz decyzji zgodnych z normami etycznymi w sprawach, w których obowiązują powinności moralne<sup>584</sup>.

Wolność można rozpatrywać także jako „wolność od...” zła, nacisków zewnętrznych, słabości człowieka (słabych stron osobowości), przypadkowości, dowolności oraz „wolność do...” wyboru dobra, właściwej hierarchii wartości, rozwijania osobowości, twórczości, człowieczeństwa, kultury.

Tadeusz Ślipko, uwzględniając te cztery ujęcia wolności, przedstawia jej czytelną strukturę o charakterze antynomicznego układu. Ujmuje on wolność następująco:

- wolność pozytywna – wolność negatywna,
- wolność prawdziwa – wolność fałszywa,
- wolność szlachetna – wolność przewrotna,
- wolność twórcza – wolność niszczycielska<sup>585</sup>.

W kontekście powyższej struktury autor wyróżnia trzy podstawowe kategorie wolności:

- wolność psychologiczną – rozumianą jako autonomiczną siłę człowieka warunkującą panowanie nad samym sobą i otaczającą rzeczywistością/światem zewnętrznym,
- wolność społeczną – konstytuującą uprawnienia człowieka wyrażające się w wolności sumienia, wolności religijnej, wolności myśli i słów wyrażanych publicznie, a także w wolności obywatelskiej,
- wolność naturalną – u jej podstaw znajduje się godność osobowa; dzięki tej wolności (określanej jako wolność moralna) człowiek zmierza do ideałów moralnych, prawdy i piękna<sup>586</sup>.

Strukturę typów wolności w kontekście podmiotów wychowania przedstawia A.M. de Tchorzewski. Została ona zawarta w tabeli nr 5.

Tabela 5. Typ wolności w kontekście postępowania podmiotów wychowania

Podmioty wychowujące		Podmioty wychowywane	
Wolność od:	Wolność do:	Wolność od:	Wolność do:
Inwigilacji uczniów	Określenia celów i zadań wychowawczych	Nieuzasadnionych ograniczeń	Wyrażania własnych poglądów
Nadmiernej i rygorystycznej ich kontroli	Wyboru metod i środków wychowawczych	Nadmiernych wymagań	Swobody w działaniu

<sup>584</sup> Tamże, s. 244.

<sup>585</sup> Zob. T. Ślipko, *Trojakie oblicze wolności*, w: *Wolność jako wartość i problem edukacyjny*, red. A.M. de Tchorzewski, Wers, Bydgoszcz 1999, s. 9–15.

<sup>586</sup> Zob. tamże, s. 12–14.



Podmioty wychowujące		Podmioty wychowywane	
Agresji fizycznej i psychicznej	Wyrażania obiektywnych opinii i ocen	Lęku przed rodzicami, nauczycielami i rówieśnikami	Samorealizacji w zgodzie z własną wolą
Mobbingu, czyli złego traktowania i zastraszania	Profesjonalnego namysłu	Nietykalności osobistej	Korzystania z dostępnych dóbr

Źródło: A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, WAM, Kraków 2008 s. 249.

Wskazane powyżej dwie kategorie wolności – „wolność od...” i „wolność do...” – powinny stanowić szczególny przedmiot uwagi w procesie wychowawczo-dydaktycznym w edukacji szkolnej. Biorąc pod uwagę ich aksjologiczny wymiar, „wolność od...” można najogólniej określić jako wolność od zła i antywartości, których urzeczywistnianie degraduje w człowieku człowieczeństwo, jego integralny rozwój, niszczy godność osobowościową, powoduje, że człowieczeństwo się kurczy i karłowacieje. Andrzej M. de Tchorzewski podkreśla, że ważną kwestią w tym względzie jest kształtowanie zachowań i postaw, „które mają chronić przed bezpośrednim zagrożeniem dla samego siebie i drugiego człowieka, który jako samoistna wartość obdarowany jest godnością i przysługuje mu prawo do realizacji własnych potrzeb oraz zapewnienia pełnego rozwoju”<sup>587</sup>.

Jeżeli uznajemy „wolność od...” jako wolność od wartości, przekreślamy jej istotę jako czynnika integralnego rozwoju i przymiot osoby. Wolność staje się wówczas nieodpowiedzialna i złowieszcza. Wolność od zła stanowi trajektorię wzbudzania osoby w osobie, osiągnięcia pełni człowieczeństwa, transcendencję pionową i poziomą. Wiąże się ona z „wolnością do...” wyboru dobra. Jej permanentne rozwijanie „świadczy o wewnętrznej dojrzałości osoby ludzkiej”<sup>588</sup>, prowadzi do integralnego rozwoju człowieka, co implikuje rozwój w sferze zewnętrznej – „rozwój z ludzką twarzą”.

### Funkcje wolności w życiu człowieka

Wolność jako wartość pełni w życiu człowieka wiele funkcji. Wśród nich można wyróżnić:

- funkcję rozszerzającego się horyzontu aksjologicznego,
- funkcję budowania podmiotowości i tożsamości rozumianej jako kompetencja rozwiązywania problemów,
- funkcję dynamizującą integralny rozwój człowieka,
- funkcję zabezpieczającą przed redukowaniem człowieczeństwa w człowieku.

<sup>587</sup> Tamże, s. 250.

<sup>588</sup> Tamże, s. 250.

Wolność, która jest związana z wartościami, odsłania ich rozszerzający się horyzont.

Andrzej M. de Tchorzewski formułuje twierdzenie: „wolność jest nie tylko wartością, ale funkcją wymiaru dążeń człowieka ku wartościom”<sup>589</sup>. Punkt wyjścia w tych dążeniach stanowi istota osoby ludzkiej, czyli prawda o człowieku. Tym samym wolność wiąże się z odpowiedzią na pytania: Kim jest człowiek? Skąd pochodzi? Dokąd zmierza? Brak odpowiedzi na te zagadnienia lub błędna odpowiedź ma skutki natury etycznej i moralnej. Prawda o człowieku musi być przez niego przyjęta, zrozumiana i afirmowana. Powinna też stać się podstawą wolności. Wolność występuje więc w integracji przymiotów osoby: godności, rozumności – mądrości, odpowiedzialności, zdolności do twórczości, miłości, transcendencji. Stanowią one pierwszą strukturę aksjologiczną.

Wolność dana człowiekowi wypływa z natury osoby ludzkiej. Człowiek jako osoba jest ze swej natury bytem rozumnym i wolnym. Znaczy to, że posiada zdolność poznania prawdy o świecie, w którym żyje, o zjawiskach w nim zachodzących, o sobie, innych ludziach, o prawach moralnych i świecie wartości. Może też podejmować wolne decyzje dotyczące wyboru wartości tkwiących w poznawanej rzeczywistości. Przedmiotem poznania otaczającego nad świata jest prawda i spektrum wartości. One to przyciągają uwagę człowieka i stanowią czynnik dynamizujący jego działania. Ich atrakcyjność decyduje o wolnym wyborze, którego kryterium stanowią potrzeby, zainteresowania, powinności, zasady moralne i stawiane sobie cele życiowe w perspektywie integralnego rozwoju. Wybór wartości i budowanie ich właściwych struktur w oparciu o obiektywną hierarchię wartości decyduje o rozwoju osobowym człowieka. Ich spektrum czyni rzeczywistość bardziej humanistyczną, prowadząc do pełni człowieczeństwa.

Wolność jest człowiekowi dana, musi więc być on za nią odpowiedzialny. Odpowiedzialność zaś stanowi ogniwo integrujące wolność daną z zadaną.

Wolność wiąże się z wartościami poprzez wzajemne związki i zależności, ale należy również podkreślić, że stanowi podstawowy warunek wyboru wartości ujętych w różne struktury. Według A.M. de Tchorzewskiego strukturę wartości, których fundamentem wyboru jest wolność, przedstawia poniższa tabela.

---

<sup>589</sup> Tamże, s. 252.

Tabela 6. Wolność jako fundament wyboru wartości

Wolność – fundament wyboru wartości	
Wartości moralne	Wartości intelektualne
Dobro, miłość, uczciwość, prawość, wierność, godność, tolerancja, sprawiedliwość, odpowiedzialność, czyste sumienie, męstwo, odwaga, niezależność	Wiedza, mądrość, erudycja, rozsądek, niezależność myślenia, krytycyzm, racjonalność, poznawcza dociekliwość
Wartości estetyczne	Wartości religijne
Piękno, zachwyty, podziw, wrażliwość, sztuka	Bóg jako transcendencja, świętość
Wartości biotyczne	
Życie, zdrowie, sprawność fizyczna, higiena, kondycja fizyczna	

Źródło: A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, WAM, Kraków 2008, s. 252.

Biorąc za kryterium warstwy życia i funkcjonowania człowieka, wolność jest fundamentem wyboru następujących wartości:

- witalnych, hedonistycznych, materialnych (warstwa biologiczna),
- poznawczych (warstwa psychiczna),
- społecznych (warstwa socjologiczna),
- wartości duchowych (warstwa kulturologiczna),
- wartości ostatecznych, w tym religijnych (warstwa światopoglądowa).

Wolność stanowi czynnik budowania podmiotowości człowieka. Funkcja ta wyraża się w podejmowaniu wolnych decyzji, a także w wyborze i urzeczywistnianiu właściwych struktur hierarchicznych.

Wolność jest atrybutem godności człowieka. Andrzej M. de Tchorzewski rozumie przez to „możliwość dokonywania przez niego wyborów, które można usprawiedliwiać w oczach innych”<sup>590</sup>. Jego zdaniem wybory te „winny cechować się nieskrępowaniem, suwerennością, autonomią, które są wyznacznikami poszukiwania przez człowieka takich wartości jak prawda, dobro, piękno. Godność człowieka zawsze wiąże się z jego wolnością, której nie przekracza i nie lekceważy, lecz czyni ją wolnością odpowiedzialną”<sup>591</sup>.

Wolność jest wewnętrznym doświadczeniem, z niego – niczym ze źródła – wyrasta moc i siła podejmowania świadomych decyzji odnoszących się do samego siebie i zewnętrznej rzeczywistości. Ważną kwestią w tym względzie są odniesienia ku obiektywnemu dobru i prawdzie oraz ku obiektywnej strukturze wartości.

Każdy człowiek jest osobą wolną, a to oznacza – jak podkreśla T. Styczeń – „iż losy naszej tożsamości: losy owego być albo nie być sobą, żyć albo nie żyć

<sup>590</sup> A.M. de Tchorzewski, *Wstęp...*, s. 247.

<sup>591</sup> Tamże, s. 247.

w prawdzie o sobie zależą od nas samych, od aktów naszego wolnego wyboru. Prawda o nas zostaje powierzona naszej wolności. Jak ją użyjemy?”<sup>592</sup>.

Wskazane jest więc odkrycie prawdy, jej umiłowanie, podjęcie decyzji między dobrem a złem, wyboru dobra. Opowiedzenie się za prawdą wyzwala i stanowi jedyną szansę „potwierzenia siebie jako siebie, wyzwolenie siebie w sobie. Jedyna szansa dokonania swych własnych powtórnych narodzin”<sup>593</sup>.

Postawa człowieka wobec prawdy może być dwojaka. Może one swym aktem wyboru przyjąć ją lub odrzucić. Różne są też konsekwencje owych wyborów. Opowiedzenie się za prawdą stanowi nośnik potwierdzenia swej wielkiej wartości, jej odrzucenie prowadzi zaś do zaprzeczenia samego siebie i klęski człowieka. Stosunek człowieka do prawdy podkreśla T. Styczeń, zauważając: „Wolność, a dokładniej mówiąc – wolny człowiek, stojąc w obliczu fascynującej prawdy o swej wielkości, może bowiem zdobyć się na odwagę udźwignięcia całego ciężaru i przez jej wolny wybór potwierdzić swą tożsamość, spełnić niejako samego siebie i uwydatnić swą wielkość. Człowiek może się jednak prawdy przerazić, może się jej sprzeniewierzyć, chcieć ją od siebie odepchnąć, a nawet całkowicie nią zawładnąć, poddając ją pod dyktando swej samowoli. Może użyć swej wolności dla «pętania prawdy» o sobie [...]. I stać się przez to sprawcą swej własnej klęski, dokonując swym wolnym wyborem dzieła samozniszczenia, dekompozycji swej podmiotowości, autodestrukcji”<sup>594</sup>.

Ten pierwszy wybór prawdy o wartości człowieka stanowi warunek i zarazem drogę przyjęcia człowieka w darze dla drugiego, wspólnot, grup społecznych i świata. Tylko jednostka afirmująca prawdę o swoim człowieczeństwie, o jego wielkiej wartości, stanowi szansę dla drugiego, dla nowej i lepszej rzeczywistości społecznej. Tadeusz Styczeń zaznacza, że wybór prawdy, jej umiłowanie i urzeczywistnianie w życiu stanowi czynnik samorealizacji, samospełnienia, autokreacji, „wynosi” ku wolności. „Tylko wtedy – pisze autor – sam sobą kieruję i rządę, gdy prawdą się kieruję i rządę, gdy się jej poddaję i oddaję. Więcej. Tylko wtedy siebie w sobie ocalam, wyzwalam i spełniam, gdy sam się w jej stronę «przekraczam». Tylko wtedy samym sobą pozostaję, potwierdzam i spełniam samego siebie”<sup>595</sup>.

Co dzieje się z wolnością człowieka, gdy odrzuci prawdę? Odpowiedź na to pytanie znajdziemy także w rozważaniach T. Stycznia. Zawiera się ona w stwier-

<sup>592</sup> T. Styczeń, *Wolność z prawdy żyje. Wokół encykliki „Veritatis splendor”*, w: Jan Paweł II, *Veritatis splendor. Teksty i komentarze*, red. A. Szostek, RW KUL, Lublin 1995, s. 129.

<sup>593</sup> Tamże, s. 136.

<sup>594</sup> Tamże, s. 130.

<sup>595</sup> Tamże, s. 139.

dzeniu, że człowiek może być „istotą umarłą za życia”. Autor podkreśla, że uciekając od prawdy, odrzucając ją, człowiek ucieka od samego siebie, zdradza samego siebie, niszczy własną tożsamość i wkracza na drogę prowadzącą do moralnego samobójstwa. „Oto człowiek, mówiąc aktem wolnego wyboru «nie» prawdzie przez siebie samego poznanej i przez samego siebie już uznanej, staje się – i jest – nie tylko swej własnej porażki, swej klęski sprawcą – jest także kimś, kto staje się sam pierwszą tego dzieła ofiarą, będąc przecież fizycznie cały czas jednym i tym samym człowiekiem”<sup>596</sup>. Jest on również świadkiem i sędzią tego, co uczynił<sup>597</sup>. Przypomina więc drzewo, które stojąc, umiera.

W wolność człowieka „wpisany” jest wybór, który musi być poprzedzony rozpoznaniem, wartościowaniem, analizą konsekwencji i podjęciem decyzji. Poprzez podejmowane przez siebie wybory człowiek „wpisuje” wolność w świat wartości. „Wolność – pisze S. Hessen – jeżeli już ma być wyborem, to wyborem nie pomiędzy istniejącymi możliwościami, lecz między dobrem a złem, między wartościami obowiązującymi, wymagającymi od człowieka powzięcia określonego postanowienia”<sup>598</sup>.

Analiza wypowiedzi T. Stycznia i S. Hessena pozwala na uogólnione stwierdzenie, że człowiek może użyć swej wolności, by wybrać prawdę o swej wielkiej godności, ale w akcie wyboru tej prawdy może również zaprzeczyć, dokonując zubożenia, a nawet zniszczenia własnej podmiotowości, tożsamości, a tym samym wolności. Tak więc wolność jest związana z podmiotowością i tożsamością człowieka, przez co podwójnie ogniskuje jego tożsamość. Prawda o człowieku staje się czynnikiem zagospodarowywania wolności, wypełnia ją jakością. Wspomniane zagospodarowywanie naszej wolności urzeczywistnianiem wartości stanowi płaszczyznę kreowania tożsamości człowieka. Urzeczywistnianie wolności pokazuje z kolei, kim jest człowiek i na jakim poziomie funkcjonuje jego podmiotowość i tożsamość. Z tego względu wychowanie przez prawdę i do prawdy staje się ważnym celem.

Jak zostało już podkreślone, wolność człowieka ogniskuje wybór i urzeczywistnianie wartości usytuowanych w ich obiektywnej hierarchii. Warunkuje to podporządkowanie wolności prawdzie. „Wolność podporządkowana prawdzie i ujawniająca się przez prawdę staje się źródłem transcendowania osoby w czynie”<sup>599</sup>.

<sup>596</sup> Tamże, s. 151.

<sup>597</sup> Zob. tamże, s. 151.

<sup>598</sup> S. Hessen, *Podstawy pedagogiki...*, s. 115. Zob. także J. Kostkiewicz, *Wychowanie do wolności wyboru*, Impuls, Rzeszów 1998.

<sup>599</sup> E. Podrez, *Moralne uzasadnienie tolerancji*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1999, s. 244.

Ewa Podrez zwraca uwagę na podwójny związek wolności, prawdy i podmiotowości. Jej zdaniem „związek między prawdą, wolnością i podmiotowym «ja» pozostaje w ścisłej więzi z zakresem autonomii osoby, podporządkowanie się osoby prawdzie i dobru staje się źródłem jej transcendencji, czyli szczególnej zdolności osoby do samozależności od prawdy; w wybranej i zaakceptowanej przez podmiot prawdzie, kryje się moralne źródło autonomii osoby.

Wolność zatem sytuuje się w bezpośredniej i podwójnej relacji w stosunku do podmiotu: wskazuje i odsłania jego samozależność, podporządkowanie się prawdzie, a zarazem łączy się z czynem spełnianym przez osobę (realizowania prawdziwego dobra) – i to właśnie dzięki temu podwójnemu związaniu wolności transcendencją wolności przechodzi w transcendencję moralności<sup>600</sup>.

Wolność otwiera przed podmiotem możliwości kreowania tożsamości zorientowanej ku poziomowi postkonwencjonalnemu, w kierunku twórczej samorealizacji. Urzeczywistnienie tej możliwości jest uzależnione – zdaniem E. Podrez – od trzech czynników:

- „Wolność prowadzi do moralnego samospełnienia osoby, a więc dokonuje się poprzez dobroć samego czynu;
- Dobroć czynu znajduje swoją obiektywną miarę w prawdzie o swojej wartości;
- Wolność odsłania zależność podmiotu (struktury samostanowienia wraz ze strukturą samoposiadania i samopanowania) od zawartej w niej miary prawdy i jednocześnie ta samozależność staje się podstawą autodeterminacji podmiotu przez prawdę<sup>601</sup>.

Rozpatrując funkcję wolności w aspekcie podmiotowości, zasadnym staje się ponowne podkreślenie jej moralnego wymiaru. Tadeusz Gadacz zauważa, że „Wolność nie pojawia się w świecie czystych możliwości, lecz w świecie gdzie istnieje: prawda i nieprawda, szczęście i nieszczęście, sprawiedliwość i niesprawiedliwość, uczciwość i nieuczciwość, honor i podłość<sup>602</sup>”.

Działanie człowieka i jego efekty stanowią nośnik wartości lub antywartości. Karol Wojtyła podkreśla, że „Poprzez moralność, poprzez wartość moralną, jaką czyn realnie wnosi w człowieka, sprowadzamy tenże czyn, czyli działanie świadome, do momentu wolności. Wolność ta, najwłaściwiej unaocznia się każdemu człowiekowi w przeżyciu, które można streścić jako «mogę – nie muszę». Jest to nie tylko treść świadomości, ale przejaw i konkretyzacja właściwego człowiekowi

<sup>600</sup> Tamże, s. 244.

<sup>601</sup> Tamże, s. 243.

<sup>602</sup> T. Gadacz, *Wychowanie do wolności*, w: *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1993, s. 102.

dynamizmu”<sup>603</sup>. O dynamizmie ludzkiej woli stanowi aktywny czynnik chęć, podejmując decyzje i wybieram.

Każdy człowiek podejmuje decyzje o różnym ciężarze gatunkowym. Każdemu też w tym obszarze można przypisać pewien poziom umiejętności. Istota podejmowania decyzji tkwi w świadomości, celowości i dobrowolności, a także w zorientowaniu aksjologicznym. Treść decyzji świadczy o jakości człowieka, jego dojrzałości, stopniu rozwoju, orientacji aksjologicznej i wolności. Wolność człowieka urzeczywistnia się w zdolności wybierania. U podstaw wyboru znajduje się rozeznanie w wartościach, związana z nimi wrażliwość i odwaga w ich wyborze. Rzecz w tym, by w wyborach nie zabrakło wielkiej wartości człowieka, czyli jego godności, gdyż wolność jednostki kończy się wraz z niewolą drugiej osoby, z poniżeniem jej godności. Wolność, w której nie uwzględnia się wartości człowieka jako centralnej zasady, jest wolnością „dziką”. Stanowi siłę niszczącą ludzką jednostkę, jej godność, człowieczeństwo, tożsamość, a tym samym swoją podmiotowość godną osoby.

Wolność stanowi istotny warunek budowania podmiotowości. Jej podstawowym wymiarem jest możliwość podejmowania wyborów, decyzji i określonego działania. Ważne, by było to działanie odnoszące się do podstawy etycznej, do właściwej struktury wartości budowanej na ich obiektywnej hierarchii. Należy przy tym podkreślić, że w swych podmiotowych działaniach nie można pragnąć wolności tylko dla siebie, lecz należy ją traktować jako cel, misję dla drugiego człowieka, grup, wspólnot czy całej ludzkości.

Wolność człowieka stanowi czynnik integralnego rozwoju. Według A. Rynio przez wspomniany integralny rozwój człowieka należy rozumieć „całościowy zewnętrzny i wewnętrzny rozwój człowieka i przystosowanie do życia według przyjętego wzoru”<sup>604</sup>. Autorka podkreśla, że „Integralny rozwój człowieka to pełny, wszechstronny, zrównoważony ciąg strukturalnych i funkcjonalnych zmian zależnych od przyczyn wewnętrznych i zewnętrznych zmierzający ku wyższym, pełniejszym i doskonalszym stanom osoby oraz społeczeństwa”<sup>605</sup>. Sprowadza się on do koordynacji oraz harmonii warstw życia i funkcjonowania człowieka: warstwy fizycznej, psychicznej, społecznej, duchowej, religijnej w projekcie życia, które w wyniku tych procesów zaczynają zdążać do pełni człowieczeństwa. Wskaźnikiem tak rozumianego rozwoju jest spójność myśli,

<sup>603</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 148.

<sup>604</sup> A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004, s. 13.

<sup>605</sup> A. Rynio, *Wychowanie do odpowiedzialności*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2019, s. 110.



słowa i czynu zakotwiczona w dobru osobistym, integralnie związanym z dobrem wspólnym<sup>606</sup>.

Jak już wcześniej zasygnalizowano wolność stanowi czynnik integralnego rozwoju człowieka. Sprowadza się to do dynamizowania rozwoju poszczególnych warstw poprzez urzeczywistnianie struktur wartości „przypisanych” w sposób naturalny do określonych warstw życia i funkcjonowania człowieka<sup>607</sup>. Urzeczywistnianie tych wartości w sposób wolny i odpowiedzialny prowadzi z kolei do ich wzajemnego przenikania, co w konsekwencji powoduje harmonizowanie, scalanie osobowości i kieruje nas do dojrzałości osobowościowej.

Ważną kwestią jest określenie antropologicznej podstawy wychowania, czyli odpowiedź na pytanie: Kim jest człowiek? Przyjmując personalistyczną koncepcję człowieka, w myśl której jest on osobą, stawiamy jednocześnie w centrum jego przymioty: godność, rozumność – mądrość, wolność, odpowiedzialność, zdolność do miłości, transcendencji, które to są rozwijane przez wolność daną i zadaną. Z drugiej zaś strony przymioty te stanowią swego rodzaju granicę wolności. Wolność kończy się tam, gdzie nie jest szanowana godność własna i godność drugiego człowieka; gdzie niszczone jest własna mądrość i ograniczane szanse rozwoju człowieka w perspektywie jego rozumności – mądrości; gdzie zaczyna się niewola drugiego człowieka. Odpowiedzialność za siebie i innych, odpowiedzialność przed sobą, drugim człowiekiem czy też instancją wyższą – Bogiem, stanowi granicę, po której przekroczeniu wolność przekształca się w wolność nieodpowiedzialną. Miłość jest tą wartością, która jednoczy człowieka z człowiekiem, stąd jej wyizolowanie z pola wolności czyni przestrzeń wolności „zimną”. Wolność musi zatem generować miłość i transcendencję; nie może być barierą dla tej ostatniej, nie może jej wyizolować, bo wówczas przestaje być czynnikiem rozwoju duchowego.

W kontekście rozumienia istoty wolności, jej odniesienia do prawdy o człowieku i struktur wartości warunkujących osiągnięcie pełni człowieczeństwa oraz integralnego rozwoju powstają zasadnicze pytania: Co to znaczy być człowiekiem wolnym? Kiedy człowiek staje się wolnym? W jaki sposób stawać się człowiekiem wolnym?

Określenie człowieka wolnego musi odwoływać się do podstaw antropologicznych i aksjologicznych. Bez tych dwóch aspektów trudno o określenie, kim jest człowiek wolny, ponieważ wartość ta sięga jego istoty i projektu jego życia urzeczywistnianego teraz i w przyszłości. Bycie człowiekiem wolnym integralnie

<sup>606</sup> Zob. K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom wiejskim...*, s. 11 i inne publikacje autorki dotyczące tego zagadnienia.

<sup>607</sup> Patrz: struktury wartości w niniejszym opracowaniu.

połączone jest z ładem i porządkiem, okolicznością, wiernością osobom, zasadom, ideałom. Fakt ten akcentuje S. Hessen i T. Gadacz.

Jak już zostało podkreślone, S. Hessen łączy wolność z karnością rozumianą jako „przymus zorganizowany w tym znaczeniu, że jest czymś uporządkowanym, lecz że jest również czymś porządkującym, mającym na celu organizację”<sup>608</sup>. Elementy konstytuujące tak rozumianą karność stanowią: samodyscyplina, samoograniczenie, panowanie nad sobą, silna wola, racjonalność, wartościowanie, odpowiedzialność. Autor podkreśla, że karność w tym rozumieniu na pozór sprzeciwia się wolności<sup>609</sup>. Wynika stąd, że wolność sytuuje człowieka w świetle aksjologii, moralności, czyni go podmiotem w projekcie życia, który w drodze wolnych wyborów rozwija siebie i swoją wolność. W procesie tym ważnym zadaniem staje się uwzględnianie faktu, że rzeczywistością rządzą prawa przyrodnicze i moralne, a zadaniem człowieka jest panowanie nad światem rzeczy i stworzeń żywych, zapewniając mu zintegrowany rozwój. Nie oznacza to więc władzy absolutnej. Granicę wolności wyznaczają zatem prawa biologiczne i moralne. Istotą tej wartości jest przyroda zagrożona katastrofami ekologicznymi, bezmyślnym niszczeniem fauny i flory, podlegająca ciągłej degradacji. Sytuacja powyższa implikuje zadania rozumnego korzystania z dóbr ziemi w taki sposób, by oddać ją bogatszą od tej, która została nam powierzona<sup>610</sup>.

W odniesieniu do widzialnej natury zobowiązują nas zarówno prawa biologiczne, jak i moralne, których nie można bezkarnie przekraczać, gdyż człowiek działa przeciwko sobie, stając się sam dla siebie wrogiem, a w ten sposób popada we własną niewolę.

Wolność jest zatem integralnie powiązana z działaniem człowieka, uzewnętrznia się w jego czynach i przez to stanowi o dobru lub złu moralnym. Według S. Hessena czyny wolne charakteryzują się stałością, wewnętrzną konsekwencją, nieugiętością, linią rozwojową. Autor twierdzi: „człowiek wolny ma swoją stałą linię postępowania, której pozostaje wierny, w ciągu swojego życia”<sup>611</sup>. Prawo wolności łączy w sobie fakt i poprawność. Tę integralność podkreśla S. Hessen: „nie tylko «jestem wolny», lecz «bądź wolny». [...] «Bądź wolny» nie znaczy w swej istocie nic innego, tylko «bądź samym sobą», nie bądź zdrajcą swej wewnętrznej jaźni”<sup>612</sup>. Bycie sobą wiąże się z kolei z przekraczaniem samego siebie,

<sup>608</sup> S. Hessen, *Podstawy pedagogiki...*, s. 100.

<sup>609</sup> Zob. tamże.

<sup>610</sup> Zob. Jan Paweł II, *Przemówienie do rolników*, Des Moines 4.10.1979, w: *Ojciec Święty do rolników*, Włocławek 1991, s. 32.

<sup>611</sup> S. Hessen, *Podstawy pedagogiki...*, s. 106.

<sup>612</sup> Tamże, s. 108.

z wyborem wyższych wartości. Autor dodaje: „bądź samym sobą to jest dąż do czegoś wyższego od siebie”<sup>613</sup>.

Tadeusz Gadacz zauważa, że „Wolność wyklucza się z ideą przypadku. Człowiek wolny jest człowiekiem obliczalnym. Dlatego jego stale regularne, choć twórcze i osobiste postępowanie, jest wyrazem jego wolności. Człowiek nieobliczalny nie jest człowiekiem wolnym, ale kapryśnym, szalonym. Tym, co określa wolność i czyni ją obliczalną, jest z jednej strony wspaniałomyślność wobec świata wartości, z drugiej wierność wobec osób i zasad, które związane są z różnymi formami wierności”<sup>614</sup>. Stawanie się i bycie wolnym człowiekiem nie może odbywać się w pustce aksjologicznej. Integralnie łączy się bowiem z wartościami. Jak pisze T. Gadacz: „Być człowiekiem wolnym jako człowiek to być już odniesionym do tego świata wartości, które same przez swe istnienie wzywają do urzeczywistnienia. Wolność zawsze odnosi się do świata wartości. Dodaje ona do świata nową wartość”<sup>615</sup>.

Bycie i stawanie się człowiekiem wolnym w ujęciu filozofii chrześcijańskiej ukazuje Jan Paweł II. Człowieka wolnego określa jako tego, który potrafi poddać się prawdzie i naśladować Chrystusa. „Być wolnym – mówi Ojciec Święty – to znaczy umieć siebie poddać, podporządkować prawdzie, a nie podporządkowywać prawdę sobie, swoim zachciankom, interesom koniunkturalnym. Być wolnym to – wedle programu Chrystusa i Jego Królestwa – nie użycie, ale trud. Trud wolności”<sup>616</sup>. Za jedyną drogę do wyzwolenia należy zatem uznać Jezusa Chrystusa. „Z Niego może człowiek czerpać siłę i moc do podejmowania trudu wolności, która niesie prawdziwe życie”<sup>617</sup>.

Należy podkreślić, że stawanie się człowiekiem wolnym wymaga wysiłku, u podstaw którego znajduje się trud kształtowania siebie. Zadanie to sprowadza się do podejmowania wymagań, zadań oraz zaangażowania w ich realizację, czyli narzucania sobie dyscypliny. Chodzi o kształtowanie charakteru poprzez wzmacnianie mocnych stron osobowości oraz podjęcie walki ze słabościami. Pominięcie tego zadania może prowadzić do ograniczenia wolności, jej utraty, a nawet do stanu, w którym będzie ona nieosiągalna.

Człowiek wolny integruje w sobie odpowiedzialność, urzeczywistnione dobro, prawe sumienie, trud formacji siebie i służbę drugiemu. Najogólniej można powiedzieć, że być człowiekiem wolnym to znaczy dokonywać wyboru i urzeczy-

<sup>613</sup> Tamże, s. 115.

<sup>614</sup> T. Gadacz, *Wychowanie do wolności...*, s. 101.

<sup>615</sup> Tamże, s. 102.

<sup>616</sup> Jan Paweł II, *Serce pragnie sensu. Motywy życia i nadziei*, Image, Warszawa 1991, s. 33.

<sup>617</sup> M. Halamska, *Wolność...*, s. 34.

wistniać szerokie spektrum wartości, budując ich właściwą hierarchię, a przez to kreując siebie ku wyższym jakościom oraz tworząc nową i lepszą rzeczywistość znajdującą się na zewnątrz człowieka, określaną jako cywilizacja miłości.

Należy przy tym zaznaczyć, że bardzo ważną sprawą jest umiejętność wyboru wartości, która decyduje o głębi wolności. Na tę umiejętność zwraca też uwagę Z. Matulka. Zdaniem autorki „człowiek jest wolny wtedy, gdy zawsze, w każdych okolicznościach, bez względu na konsekwencje, umie wybierać wartości, które wybrać powinien. A więc, kiedy postępuje zawsze zgodnie ze swoim dobrze wychowanym sumieniem, kierującym się normami wynikającymi z obiektywnej hierarchii wartości. Jeśli ulega różnorodnym naciskom odwodzącym go od jego powinności, nie jest wolny, staje się niewolnikiem owych nacisków, owych okoliczności czy wreszcie swoich zachcianek, wad lub nałogów. Staje się człowiekiem uzależnionym”<sup>618</sup>. Kiedy więc człowiek staje się wolny? Według Z. Matulki, „odpowiedź może być tylko jedna, wtedy mianowicie, kiedy potrafi podejmować decyzje dotyczące wyboru i przyswajania sobie wartości, zgodnie z tym, co wybrać powinien. Owa powinność wynika zaś z rozumnego poznania, z rozumnej oceny rzeczywistości oraz z dobrej woli osoby poznającej i wybierającej wartości”<sup>619</sup>.

Podsumowując, należy przypomnieć, że wolność to ofiarowany nam dar. Człowiek jest powołany do istnienia jako istota wolna. Wolność zaś została mu dana, ale też zadana. Otrzymał ją w darze, lecz stoi ona przed nim jako zadanie i wyzwanie. To właśnie stanowi podstawę jego integralnego rozwoju, dlatego człowiek musi tę wolność przyjąć i zagospodarować treścią swojego życia. To trudne zadanie, bo sama wolność jest trudna, trzeba się jej uczyć i ją zdobywać. Wymaga ona odpowiedzialności i twórczej odwagi w podejmowaniu decyzji budowania obiektywnego dobra.

Wartość wolności spełnia funkcję zabezpieczającą przed redukcją człowieczeństwa w człowieku. Wyraża się w ustalaniu granic wolności. Wolność zadana musi mieć bowiem swoje ograniczenia, w przeciwnym razie nie posiada aspektu rozwojowego i staje się niewolą.

Wolność zależy od świadomości ograniczających ją barier. Na związek tej wartości z jej ograniczeniami zwraca uwagę R. May. Według niego „człowiek zwraca się w kierunku wolności i odpowiedzialności tym bardziej, im większa jest jego świadomość ograniczających go barier. Wolność jest zdolnością jednost-

<sup>618</sup> Z. Matulka, *Wychowanie do wolności...*, s. 246.

<sup>619</sup> Tamże, s. 244.

ki do uświadomienia sobie tego, że jest zdeterminowana i nie można wolności oddzielić od odpowiedzialności”<sup>620</sup>.

Granice wolności stanowią prawa naturalne i prawo stanowione. Kończy się ona zatem z chwilą łamania tych praw. Na szczególną uwagę zasługuje przekraczanie praw naturalnych, co skutkuje obciążeniem sumienia, które „krzycząc”, niszczy wewnętrzny ład moralny człowieka, przyczyniając się tym samym do karykaturalnej wolności.

Granice wolności tkwią również w kulturze i jej wartościach. Problem ten nabiera szczególnego znaczenia w środowiskach wielokulturowych, w których różnego rodzaju mniejszości (moralne, etniczne itp.) dopominają się swoich praw. Budowanie pól wolności nie może degradować kultury i wartości w niej zawartych, ośmieszać ich i ukazywać w formie karykaturalnej, niszczyć zbudowanych przez nie fundamentów aksjologicznych i historycznych.

W przedstawionym powyżej kontekście można zatem wyróżnić granice osobowe, społeczno-kulturowe i prawne.

Podsumowując, należy podkreślić, że ujęcie omawianej wartości w perspektywie integralnej, jako trajektorii wiodącej do pełni człowieczeństwa, implikuje konieczność i zasadność przyjęcia granic wolności. Nie może być ona utożsamiana z dowolnością bądź samowolą, gdyż prowadzą one na bezdroża nieposłuszeństwa, są źródłem zakłócenia ładu wewnętrznego człowieka i uporządkowanego ładu zewnętrznego. Mogą zatem stać się źródłem chaosu aksjonormatywnego w wymiarze jednostkowym, społecznym/globalnym<sup>621</sup>.

Zdaniem B. Dobroczyńskiego, „wolność rozwija się tylko wtedy, gdy się jej rozumnie używa, a używa się jej rozumnie tylko wtedy, gdy stosuje się do istniejących od wieków, choć zazwyczaj bardzo niepopularnych przepisów, reguł czy ograniczeń. Kiedy zaś próbuje się posługiwać nią w sposób całkowicie niepodlegający żadnym ograniczeniom – otrzymuje się w wyniku tego jej przeciwieństwo, czyli niewolę”<sup>622</sup>.

Jak już zostało podkreślone wolność nie może być oderwana od istoty osoby ludzkiej, od jej przymiotów, egzystencji, doświadczania wartości i doświadczania aksjologicznego. Nie może być oderwana od relacji osobowych, od świata natury, kultury i transcendencji, ponieważ w tych przestrzeniach osobowego

<sup>620</sup> J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 1997, s. 16.

<sup>621</sup> Zob. A.M. de Tchorzewski, *Wstęp...*, s. 252, 253.

<sup>622</sup> B. Dobroczyński, *Bezdroża wolności*, „Pedagogia Christiana” 1999, nr 3, s. 21.

funkcjonowania tkwią szanse urzeczywistnienia prawdziwej wolności, wolności respektującej swoje granice, prowadzącej do pełni człowieczeństwa.

### Implikacje pedagogiczne

Etapy wychowania do urzeczywistnienia wolności przedstawiano w tabeli nr 7.

Tabela 7. Struktura etapów wychowania do wolności

Sfera nauczyciela	Sfera ucznia
Poznanie przez wychowawcę stanu wolności wychowanków i uświadomienie go wychowankom	Uświadomienie sobie stanu własnej wolności
Wspomaganie wychowanków w poznawaniu istoty wolności i zrozumieniu jej znaczenia w życiu	Poznanie i zrozumienie istoty wolności i jej znaczenia dla własnego rozwoju, rozwoju drugiego człowieka, wspólnot i organizacji społecznych, narodu, państwa
Wspomaganie wychowanków w zrozumieniu potrzeby bycia wolnym człowiekiem	Akceptacja wartości wolności
Motywowanie wychowanków do stawania się wolnym człowiekiem we właściwym tego słowa znaczeniu	Potrzeba permanentnego stawania się człowiekiem wolnym
Wspomaganie wychowanków w urzeczywistnianiu wolności poprzez stwarzanie szans bycia wolnym człowiekiem	Stawanie się człowiekiem wolnym poprzez podmiotowe, twórcze działanie uwzględniające, że: <ul style="list-style-type: none"> <li>• prawda jest fundamentem wolności,</li> <li>• najdoskonalszym spełnieniem wolności jest miłość,</li> <li>• wolność jest dobrem i zadaniem, a więc wymaga odpowiedzialności</li> </ul>
Wspomaganie wychowanków w wartościowaniu swej wolności	Wartościowanie swej wolności według kryterium wyboru i urzeczywistnianych wartości
Inspirowanie wychowanków do działań animacyjnych w środowisku społecznym na rzecz urzeczywistnienia wolności	Przekonanie o potrzebie działań animacyjnych w środowisku społecznym na rzecz urzeczywistnienia wolności
Wspomaganie wychowanków w działaniach animacyjnych na rzecz urzeczywistnienia wolności i wartościowanie tych inicjatyw	Pełne zaangażowania podejmowanie działań animacyjnych oraz wartościowanie ich efektów

Źródło: opracowanie własne.

Wolność jest jednym z podstawowych celów i dążeń każdego człowieka, wspólnot, organizacji i państw. Stanowi podstawową kategorię antropologiczną wpisaną w istnienie i rozwój człowieka, ma w związku z tym charakter dynamiczny, co znaczy, że podlega ciągłemu rozwojowi. Dla ludzi wierzących rozwój ten sięga aż do ukształtowania na wzór wolności Bożej.

Wolność jest również kategorią społeczną, ponieważ obejmuje relacje ja–ty, my–oni, czyli nawiązujące się w życiu wspólnotowym.

Biorąc pod uwagę istotę wolności i jej funkcję w rozwoju osobowym człowieka, staje się ona celem wychowania, a stworzenie szans bycia prawdziwie wolnym człowiekiem nabiera znaczenia zadania wychowawczego. Wyraża się to w sformułowaniu celów szczegółowych, zadań wyzwalających aktywność na rzecz urzeczywistnienia wolności, stosowaniu metod aktywizujących, różnorodnych form i metod wychowania.

Z punktu widzenia procesu wychowawczego podstawowe pytania brzmią: W jaki sposób stawać się człowiekiem wolnym? Jak realizować dar ludzkiej wolności? Jakimi treściami zagospodarowywać przestrzeń ludzkiej wolności?

Powyższe problemy analizuje również A. Maryniarczyk, pokazując drogę myślenia w poszukiwaniu odpowiedzi na sformułowane powyżej pytania. Autor zwraca uwagę, że w historii filozofii proponowano różne wyjaśnienia tych kwestii:

- etykę naturalistyczną – teorie realizacji wszelkich inklinacji; należy zaspokajać (świadomie) wszystkie inklinacje, które ujawniają się w ludzkim życiu; wolność zatem to usuwanie przeszkód i zaspokajanie wszelkich „biologiczno-psychicznych” potrzeb;
- etykę wartości – „wolność sprowadzono do świadomego wyboru idealnych wartości. Lecz sam wybór świata idealnych wartości nie oznacza jeszcze życia w wolności”, gdyż wiedza o tym, co jest dobre, nie oznacza konieczności zgodnego z tym postępowania;
- etykę sprawności – cnót (Arystoteles), które kształtowane pod przewodnictwem rozumu mają ułatwić wolność decyzji lub etykę obowiązku (np. I. Kant), zgodnie z którą sformułowane prawa wyznaczają przestrzeń i oparcie ludzkiej wolności<sup>623</sup>.

Andrzej Maryniarczyk podkreśla, że wszystkie te propozycje, które u podstaw mają określoną wizję człowieka, ze względu na jej błędność czy ułomność, jak dotąd się nie sprawdziły. Pierwsza prowadzi do naturalizmu, druga do intelektualizmu, a kolejna do automatyzmu czy nawet (jak w przypadku etyki obowiązku) totalitaryzmu<sup>624</sup>. Według autora propozycją realizowania ludzkiej wolności jest etyka realizacji dobra. To ona powinna przyświecać nauczycielowi w jego pracy pedagogicznej.

Człowiek jako osoba realizuje siebie, urzeczywistnia swoją wolność w wolnym działaniu. Poprzez wolne działania mówi, kim jest, określa własną tożsa-

<sup>623</sup> Zob. A. Maryniarczyk, *Czym jest ludzka wolność?...*, s. 14.

<sup>624</sup> Zob. tamże, s. 15.



mość. Andrzej Maryniarczyk wskazuje, że działaniami, które ukazują przestrzeń ludzkiej wolności, są:

- „Zdolność poznania – poprzez poznanie i w poznaniu człowiek przekracza świat przyrody i w ten sposób manifestuje swoją wolność.
- Zdolność do miłości – zdolność wychodzenia z siebie w stronę innych osób, zdolność poświęcenia się dla drugich [...]. «Tworzy» ona specyficzną przestrzeń wolności wyrażającą się w zdolności do bycia «dla osoby drugiej» i nadaje zasadniczo sens życiu i całemu działaniu osobowemu.
- Zdolność do wolności – czyli do suwerenności aktów decyzyjnych, to znaczy wolność w sensie ścisłym.
- Zdolność do religijności – w aktach religijnych, które podejmuje człowiek (i tylko człowiek), odsłania się kolejny element przestrzeni ludzkiej wolności<sup>625</sup>.

Źródłem tych działań jest osoba. Te podstawowe zdolności powinny stać się szczegółowymi celami wychowawczo-dydaktycznymi.

Warto zastanowić się, w czym więc wyraża się w ujęciu A. Maryniarczyka etyka realizacji dobra jako droga do wolności w aspekcie integralnego rozwoju. Po pierwsze przejawia się w pracy na rzecz dobrowolności ludzkiej wolności, tj. w formacji człowieka do wolnego wyboru dobra, u podstaw której znajduje się wola w wyborze dobra będąca wolną (wolna – wola). Zdaniem autora prawdziwa wolność wyraża się w transcendowaniu „natury”, co widać nie tyle w „panowaniu” nad nią, co jej „podnoszeniu” i „uszlachetnianiu”, a więc w doskonaleniu przy jednoczesnej orientacji ku wyższym jakościami. Dokonuje się to dzięki „mocy” rozumu i woli, jaką dysponuje człowiek, trzeba więc tę „moc” wyzwaląć i rozwijać, by ludzka wola była prawa, tzn. nie kierowała się swoim „wiedzimisież”, ale dobrem rzeczy<sup>626</sup>.

W kontekście realizacji dobra należy podkreślić, że zadaniem człowieka jest podporządkowanie się prawom rządzącym rzeczywistością. Nieprzyjęcie ich ma ujemne skutki, prowadzi bowiem do regresu fizycznego i psychicznego, a nawet do integralnego zniszczenia<sup>627</sup>. W procesie stawania się wolnym człowiekiem szczególnego znaczenia nabiera respektowanie naturalnych praw osoby ludzkiej. Należą do nich: podstawowe prawo do życia i zachowania zdrowia, prawo do wolności (przekonań, sumienia, religijnej, myśli i słowa), prawo do prawdy i jej poszukiwań, prawo do dostępu do wszelkich możliwych informacji, prawo do założenia rodziny i decydowania o wychowaniu swoich dzieci, prawo do wol-

<sup>625</sup> Tamże, s. 13

<sup>626</sup> Zob. tamże, s. 15, 16.

<sup>627</sup> Zob. Z. Matulka, *Wychowanie do wolności...*, s. 245.

nego stowarzyszania się i wpływania w ten sposób na sprawy publiczne, prawo do posiadania własności, działalności gospodarczej, do pracy, odpowiedniego poziomu życia, zabezpieczenia społecznego, opieki zdrowotnej, prawo do osobistego rozwoju, do oświaty i nauki, do udziału w kulturze<sup>628</sup>.

Respektowanie praw naturalnych obowiązuje każdego człowieka, a także mniejsze i większe społeczności. Prawa te ogniskują prawa stanowione, które muszą być do nich dostosowane i je respektować. Prawa naturalne osoby ludzkiej są integralnie związane z sumieniem, tzn. obowiązują w sumieniu, a to oznacza, że z nich wynikają obiektywne normy moralne, do których przestrzegania jest zobowiązany każdy człowiek.

Jak podkreśla Z. Matulka: „powinność ta powoduje odpowiedzialność moralną i prawną. Człowiek, jako istota wolna, może nie uznać norm moralnych, wynikających z praw naturalnych osoby ludzkiej, może je łamać, ponosi jednak konsekwencje swoich czynów”<sup>629</sup>. Tak rozumiana wolność implikuje istnienie hierarchii wartości, w której wartości moralne znajdują się ponad instrumentalnymi, najwyżej zaś usytuowany jest Byt Absolutny, wartości religijne, prawda, dobro i piękno. Powyższa hierarchia ma obiektywny charakter i stanowi punkt odniesienia. Z tego względu powinna pozostawać z nią w zgodności indywidualna hierarchia wartości tworzona w projekcie życia<sup>630</sup>.

W kontekście tym zadaniem wychowawców jest wspomaganie młodego człowieka w przyjęciu tej wolności, poszukiwaniu sposobów jej godnego, odpowiedzialnego zagospodarowania i towarzyszenia mu w tym procesie. Każda instytucja wychowawcza, w tym szczególnie szkoła, powinna prowadzić do wolności, tzn. wyposażać wychowanka w kompetencje stawania się wolnym, u podstaw których znajduje się podjęcie decyzji, wybór, odpowiedzialność i sumienie. By tak się stało, kształtowanie postaw wyrażających się w wolności musi stać się celem edukacyjnym. Warunkiem osiągnięcia powyższego celu jest wiedza na temat wolności, autodyscyplina, wysiłek tworzenia programów wychowawczych, dojrzałość nie tylko każdego człowieka, ale także zespołów ludzkich.

Wolność nabywa się w trakcie wychowania. Jej wartość sytuje się w określeniu istoty tego procesu, ponieważ wychowanie wiąże się z powinnością wspomaganie młodego człowieka w wyzwaniu, zdobywaniu, utrwalaniu wolności wewnętrznej, czyli wolności w wyborze i realizacji zamierzonych celów<sup>631</sup>. Do-

<sup>628</sup> Zob. tamże, s. 245.

<sup>629</sup> Tamże, s. 245.

<sup>630</sup> Zob. tamże, s. 246.

<sup>631</sup> Zob. B. Śliwerski, *Edukacja w wolności*, Impuls, Kraków 1992; zob. także *Edukacja w wolności*, red. W. Śliwerska, B. Śliwerski, Impuls, Kraków 1993.

tyczy ono także wyposażenia w predyspozycje i umiejętności animacji innych do bycia wolnym człowiekiem.

W powyższym kontekście powstaje zatem zasadnicze pytanie: W czym wyraża się wychowanie do wolności/przez wolność? Należy podkreślić, że w procesie tym „spotykają się” dwie wolności – wolność wychowawcy i wolność wychowanka. Na bazie tego spotkania budowane są relacje interpersonalne. Poprzez wolność tych dwóch podmiotów i dzięki niej kreowana jest rzeczywistość szkolna i klasowa, kultura szkoły i klasy, tożsamość zorientowana na urzeczywistnianie prawdziwej wolności tu, teraz i w przyszłości. Ta sytuacja implikuje konieczność pewnych zachowań i postaw zorientowanych na poszanowanie godności, ponoszenie odpowiedzialności, dialog, partnerstwo, poszukiwanie uniwersalnych wartości. Jak podkreśla A.M. de Tchorzewski, relacja między podmiotami wychowania budowana na wolności i przez wolność „będzie najbardziej optymalna wówczas, kiedy nie będzie miał w niej miejsca jakikolwiek przymus, który jest podstawą wychowania rygorystycznego. Także wtedy, kiedy oba podmioty procesu wychowania będą równocześnie poszukiwały takich wartości jak prawda, dobro i piękno oraz rozumiały ich istotę i kierowały się nimi. A każdy z nich zdążyć będzie do przysługującej mu suwerenności, troszcząc się o wzajemne partnerstwo budowane na dialogu, oraz gdy każdy z podmiotów procesu wychowania będzie miał poczucie odpowiedzialności za siebie i drugiego. Ważna jest tu także gotowość do bycia tolerancyjnym. Spełnienie tych warunków pozwala uznać wolność za źródło i istotę godności każdego człowieka. Respektowanie wolności i praw wychowanka jest podstawą gwarantującą ich rozwój i jego wspomaganie”<sup>632</sup>.

W ujęciu S. Hessena wychowanie do wolności sprowadza się do wspomaganie wychowanka w rozwijaniu w sobie karności, mocnych stron osobowości, wspierania go w mądrych wyborach i odpowiedzialnych działaniach<sup>633</sup>. Z kolei według L. Giussaniego konstytuuje się ono przez wychowanie do uwagi, zdolność akceptacji, postawę pytającą i umiejętność podejmowania ryzyka<sup>634</sup>. Autor ten wyznacza określoną rolę uwadze. Jego zdaniem zabezpiecza ona właściwy sposób zachowania wobec rzeczywistości, tzn. otwarty, wolny, bez osądzania jej w oparciu o uprzedzenia. Ten włoski duchowny zauważa, że „Wychowanie do uwagi, to znaczy do otwarcia się na wszelkie wchodzące w grę czynniki i do

<sup>632</sup> A.M. de Tchorzewski, *Wstęp...*, s. 254.

<sup>633</sup> Zob. S. Hessen, *Podstawy pedagogiki...*, s. 100 i n.

<sup>634</sup> Zob. L. Giussani, *Wychowanie do wolności*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Stalowa Wola 1999, s. 183–189.

przyjmowania, czyli świadomego podjęcia tego, co się pojawia przed oczyma, jest podstawową kwestią dla ludzkiej wędrówki<sup>635</sup>.

W kształtowaniu postawy pytającej chodzi głównie o rozwijanie zaciekawienia rzeczywistością, umiejętności postrzegania i rozwiązywania problemów, kształtowania postawy badawczej. W poszukiwaniu tajemnic rzeczywistości ważną sprawą jest stawianie hipotez pozytywnych. „Hipoteza pozytywna jest jakąś opcją, jakimś wyborem. Wychowanie do wolności winno być wychowaniem do opcji na rzecz pozytywnego punktu wyjścia. Nie istnieje nic bardziej patologicznego i nieproduktywnego od systematycznego wątpienia. [...] wychowanie do wolności jest wychowaniem do postawy pozytywnej wobec rzeczywistości, do zdolności bycia pewnym<sup>636</sup>.

Istotno znaczenia nabiera wychowanie do podejmowania ryzyka. Luigi Giussani podkreśla, że „istnieje rozziw, przepaść, pustka pomiędzy intuicją prawdy bytu, daną przez rozum, a wolą; rozdźwięk pomiędzy rozumem, postrzeganiem bytu, a wolnością, która jest świadomym uczuciem, to znaczy, energią przyłgnięcia do bytu [...]. Z tego względu ktoś widzi racje, ale się nie rusza. Nie rusza się, to znaczy brakuje mu energii spójności; spójności konsekwentnego postępowania nie w sensie etycznym, lecz w teoretycznym sensie intelektualnego przyłgnięcia do prawdziwego faktu przeczuwającego racje<sup>637</sup>.

Nieco inaczej ujmuje wychowanie do wolności T. Gadacz. Wychodzi on z założenia, że dla problematyki wychowania ważne znaczenie ma określenie miejsca wolności w funkcjonowaniu człowieka w wymiarze indywidualnym i społecznym. Autor ten podkreśla rolę twórczego działania w wolności, przyjmując, że jednym z jej wskaźników jest twórcze działanie człowieka: „Wychowanie do wolności zakłada więc wychowanie do samookreślenia poprzez twórcze poznanie samego siebie i wykształcenie do wolnej ekspresji twórczej. Poprzez czyn twórczy osoba wyraża siebie samą dla świata i w ten sposób spełnia swą wolność<sup>638</sup>. Budowanie przestrzeni wolności, stawanie się człowiekiem wolnym – jak słusznie zauważa T. Gadacz – jest trudne. „Człowiek, który walczy o wolność tęskni do niej jak do zakazanego owocu. Kiedy ją jednak uzyska, doświadcza jej ciężaru, samotności i odpowiedzialności. Dlatego łatwo z niej rezygnuje i ucieka<sup>639</sup>.

Jak już zostało wcześniej podkreślone, wolność ogniskuje poznawanie siebie i rozpoznawanie problemu, konieczność podejmowania decyzji, uwagę, odpo-

<sup>635</sup> Tamże, s. 184.

<sup>636</sup> Tamże, s. 184, 185.

<sup>637</sup> Tamże, s. 187.

<sup>638</sup> T. Gadacz, *Wychowanie do wolności...*, s. 99.

<sup>639</sup> Tamże, s. 100.

wiedzialność, tożsamość. Tadeusz Gadacz, biorąc pod uwagę powyższe elementy konstytuujące tę wartość, słusznie podkreśla, że „wychowanie do wolności musi więc być świadome potrzeby stwarzania takich warunków, w których wychowanek będzie podejmował własne decyzje, będzie odpowiedzialny za... i wobec i w tej odpowiedzialności doświadczy własnej tożsamości”<sup>640</sup>. Zdaniem T. Gadacza istotny czynnik budowania twórczej wolności stanowi wiara w swoją wolność i umiejętności, tzn. antyautorytarne, wprowadzanie wychowanka w świat wartości. „Wychowanie do wolności powinno zmierzać do wychowania, do wiary w swoją wolność [...]. Punktem wyjścia wszelkiego wychowania musi być więc szacunek dla wolności wychowanka. Wartości stoją wolnością, to znaczy nie mogą być urzeczywistniane przez autorytatywny przymus; nie mogą być urzeczywistniane, o ile nie są wybrane wolną decyzją. Dlatego wychowanie do wolności musi być wychowaniem antyautorytarnym. W wychowaniu nie chodzi bowiem tyle o wykształcenie przyzwyczajęń, ale o wspaniałomyślne korzystanie ze swej wolności. Z jednej strony wychowawca nie może kryć przed wychowankiem dramatu, w jaki uwikłana jest ludzka wolność, z drugiej jednak zadaniem edukacji nie jest tylko nauka myślenia, ale nauka wspaniałomyślności. Dlatego zanim człowiek dojrzeje do pełni świadomego i dojrzałego korzystania ze swej wolności, musi być chroniony od zła i wprowadzany w świat wartości”<sup>641</sup>.

Wychowywać do wolności może tylko wychowawca, który kreuje swoją wolność i sam jest wolny. Swoją wolnością kształtuje on zdolność afirmacji wolności wychowanka poprzez świadectwo własnej wspaniałomyślności wyboru wartości. Istotnego znaczenia nabiera tu zatem strategia świadectwa. Nie może w tym świadectwie zabraknąć tolerancji, otwartości, kultury osobistej, kultury życia społecznego, urzeczywistniania wolności i bycia wolnym człowiekiem.

Ważne w wychowaniu do wolności jest wspomaganie wychowanków w zrozumieniu potrzeby przestrzegania zasady „Wszystko mi wolno, ale...”. Należy przy tym pamiętać, że wszystko mi wolno, ale nie wszystko przynosi korzyść, nie oddam się niczemu w niewolę, nie wszystko buduje (por. 1 Kor 6, 12; 10, 23).

Dla procesu wychowawczego bardzo istotne staje się pytanie o działania, których nie należy podejmować, ponieważ prowadzą na bezdroża wolności, od jej pomniejszania aż do bezpowrotnego utracenia. Według B. Dobroczyńskiego z bezdrożami wolności, z niewłaściwym jej wykorzystaniem mamy do czynienia wówczas, gdy:

- odmawiamy podejmowania ważnych decyzji albo zaprzestajemy wprowadzać je w życie,

<sup>640</sup> Tamże, s. 100.

<sup>641</sup> Tamże, s. 100, 103.

- sprowadzamy wolność tylko do kwestii wyboru czy *de facto* do konfliktu między motywami o różnej sile; inaczej mówiąc, gdy nie doceniamy trwałych efektów podejmowanych wyborów, a więc tego, że nie tylko prowadzą one do pewnych konkretnych konsekwencji, ale mają też konieczny (choć często przeoczony) długodystansowy walor, a mianowicie przecierają ścieżki następnym wyborom tego samego rodzaju, uwrażliwiają nas na pewne aspekty rzeczywistości, a na inne jej aspekty czy obszary znieczulają,
- przypisujemy wolności zbyt wielki obszar dowolności, sądząc, że wolność równa się arbitralności, a więc mniemamy, że z tzw. oferty rzeczywistości można wybierać zawsze to, co się chce,
- jesteśmy przekonani, że być wolnym oznacza ni mniej, ni więcej, jak robić to, na co przyjdzie mi ochota<sup>642</sup>.

Wychowanek powinien też zrozumieć, że z wolnością nierozzerwalnie związana jest konieczność i odpowiedzialność. Na ten fakt zwraca uwagę B. Dobroczyński, pisząc: „Nie sposób wyobrazić sobie wolności bez dyscypliny i ograniczeń z jednej strony (co nieuchronnie pociąga za sobą rozwinięcie takiej czy innej, ale zawsze jakiejś postaci samokontroli), ale także i obecności rzetelnego poznania – zarówno świata, jak i siebie – z drugiej, gdyż odpowiedzialność zachodzi zazwyczaj na gruncie wiedzy o tym, co się powinno było zrobić, a nie zrobiło”<sup>643</sup>. Zdaniem psychologa „bezdroża wolności tak naprawdę polegają niemal w każdym przypadku na braku poznania związku wolności z koniecznością, odpowiedzialnością i wiedzą czy lepiej świadomością. Bowiem wolność dotyczy paradoksalnie sytuacji, których muszą «chcieć» i których pomyślny koniec zależy od naszego doświadczenia oraz poziomu autorefleksji”<sup>644</sup>.

Ograniczanie wolności wychowankom integralnie łączy się z ich reakcjami. Mogą one być różnorodne – od „milczącej zgody” po autonomię. Maria Czerpaniak-Walczak wyróżnia następujące postawy:

- „konformizm – zgodę «dla świętego spokoju» albo podporządkowanie mające swoje osadzenie w pragnieniu poczucia bezpieczeństwa;
- kontestację – bierny opór wobec narzucanych zdań i obowiązków; niekiedy przybiera to postać unikania, «wymigiwania się» wspomaganego usprawiedliwianiem się albo ucieczką;
- krnąbrność – wyrażającą próbę sił pomiędzy uczestnikami interakcji; jest to opór czynny o paradoksalnym charakterze, który może polegać na ironicznym pedantycznym posłuszeństwie lub też na ironicznym nadgorliwości w wypeł-

<sup>642</sup> Zob. B. Dobroczyński, *Bezdroża...*, s. 22–25.

<sup>643</sup> Tamże, s. 27.

<sup>644</sup> Tamże, s. 27, 28.

nianiu cudzych poleceń. Inną postacią krnąbrności jest parodiowanie zleceniodawcy, zwierzchnika, «pana»;

- bunt – spektakularne odmawianie posłuszeństwa i wypełniania obowiązków, jawny protest;
- emancypację – świadome uwalnianie się od ograniczeń, osiąganie wolności i odpowiedzialne korzystanie z nich<sup>645</sup>.

W perspektywie pedagogicznej należy podkreślić problem wolności jako nośnika negatywnych zjawisk, które mają swój udział w rozwoju osobowym człowieka. Należą do nich:

- zachłyśnięcie się wolnością wyrażające się w bezrefleksyjnym korzystaniu z niej, czego przyczyną jest brak zrozumienia sensu wolności, poznania jej wartości i brak wysiłku, by ją uzyskać,
- roszczenia w sytuacji ograniczania wolności, kiedy to wysiłek osoby ogranicza się do wyrażenia roszczeń, a w tym przypadku oczekiwania dobrostanu bez własnego wysiłku,
- ufność wobec dawców wartości, przez co są oni postrzegani jako dobroczyńcy; w takiej sytuacji rodzi się przeświadczenie, że z ich rąk otrzymaliśmy dobro, co z kolei daje nam poczucie bezpieczeństwa, zwalnia nas z obowiązku uważnej troski o siebie i konsekwencji własnych decyzji, a także prowadzi do przerzucenia odpowiedzialności na dobroczyńców<sup>646</sup>.

Z punktu widzenia pedagogiki praktycznie zorientowanej priorytetowym zadaniem jest odpowiedź na pytania: Jak żyć godnie? Jak zagospodarowywać wolność na miarę wartości człowieka? Jak sprawić, by była ona czynnikiem integralnego rozwoju, pogłębiania człowieczeństwa w człowieku, a nie jego degradacji?

Zagospodarowanie wolności okazuje się rzeczą trudną, o wiele trudniejszą niż jej odzyskiwanie czy zdobywanie. Uwarunkowane jest ono dojrzałością osobową, bogactwem osobowym, które trzeba zdobywać w projekcie życia, a także trudem włożonym w formację siebie. Zagospodarowywanie wolności to zdawanie egzaminu ze swej dojrzałości osobowościowej, pełni człowieczeństwa, to wędrówka w górę, która wymaga wysiłku wewnętrznego. Jest to więc trudny egzamin i nieustannie zdawany.

Powyższe zadanie implikuje pytanie o to, w jaki sposób wychowywać do wolności, tj. wspomagać wychowanka w zagospodarowaniu wolności tak, by wzrastał w swoim człowieczeństwie i z jego pełnią przychodził w darze swoim

<sup>645</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Wolność jako wartość dzielona: o wolności w interakcjach edukacyjnych*, w: *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, red. U. Ostrowska, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2001, s. 129.

<sup>646</sup> Zob. tamże, s. 128.



najbliższym, wspólnotom, w których będzie pracował, ojczyźnie. Chodzi zatem o to, by młody człowiek teraz i w przyszłości zagospodarowywał wolność, której owocem będzie generowane dobro w nim samym, a przejawiane w integralnym rozwoju; w drugim człowieku, z którym wchodzi w relacje interpersonalne; we wspólnotach, w których funkcjonuje, oraz w dobrach pracy jego rąk. Chodzi więc o wskazanie pewnych etapów postępowania wychowawczego, jego zasad oraz metod.

Andrzej M. de Tchorzewski wyróżnia trzy fazy wychowania do urzeczywistnienia tej wartości:

- faza pierwsza – świadome poszerzanie przez wychowawców swobody wychowankom, co wiąże się z eliminacją skrupowania, preferowaniem indywidualnego dokonywania wyborów aksjologicznych, dobrowolnością decydowania o sobie w ustawicznie poszerzającym się zakresie<sup>647</sup>,
- faza druga – obejmuje „uwolnienie wychowanka od ścisłych dyrektyw i narzuconych mu norm postępowania oraz uniezależnienie od kontroli i oceny podejmowanych przez niego decyzji i wyborów”<sup>648</sup>,
- faza trzecia – „przyznanie wychowankowi niezależności w sprawach i kwestiach, które wiążą się z jego samostanowieniem, samowystarczalnością w ramach poziomu jego rozwoju i dojrzałości psychofizycznej i społecznej”<sup>649</sup>.

W kontekście kategorii wolności psychologicznej, społecznej, naturalnej A.M. de Tchorzewski sformułował trzy dyrektywy pedagoga. Przedstawiają się one następująco:

- wolność psychologiczna – „kształtowanie u wychowanków poczucia i pragnienia wolności wyrażające się swobodą myśli, przeżyć, refleksji, nieskrępowanej doświadczeniem wewnętrznym i zewnętrznym”<sup>650</sup>,
- wolność społeczna – „kształtowanie u wychowanków postawy wolności rozumianej jako wartość egzystencjalna, czyli uwolnionej od wszelkiego przymusu zewnętrznego, pozwalająca decydować o sobie i dokonywać uznanych przez siebie wyborów wartości”<sup>651</sup>,
- wolność naturalna – „kształtowanie postawy wolności rozumianej jako moralna prawość człowieka, która zasadza się na mocy wewnętrznego rozstrzygnięcia i wybierania oraz rozwijania własnego sumienia”<sup>652</sup>.

---

<sup>647</sup> Zob. A.M. de Tchorzewski, *Wstęp...*, s. 254.

<sup>648</sup> Tamże, s. 253, 254.

<sup>649</sup> Tamże, s. 254.

<sup>650</sup> Tamże, s. 248.

<sup>651</sup> Tamże, s. 248.

<sup>652</sup> Tamże, s. 249.

Wskazane powyżej dyrektywy stanowią podstawę wyróżnienia przez A.M. de Tchorzewskiego dwóch kategorii wolności: „wolności do...” i „wolności od...”, które generują określone zachowanie i postępowanie dwóch podstawowych podmiotów wychowania, czyli wychowanków i wychowawców.

W kształtowaniu umiejętności korzystania z wolności można wyróżnić kilka zadań szczegółowych. Według Z. Matulki pierwszym z nich jest wprowadzenie wychowanków w świat wartości, tzn. „ukazanie im tego wszystkiego, co wartościowego istnieje w kulturze narodowej i ogólnoludzkiej. Kultura bowiem jest nośnikiem wartości i poprzez nią coraz to nowe pokolenia je przejmują”<sup>653</sup>. Chodzi o wyposażenie kolejnych generacji w wiedzę o wartościach, ukazanie im ich roli i znaczenia dla wszechstronnego rozwoju człowieka. W ten oto sposób wolność zostaje podporządkowana prawdzie. Drugim bardzo ważnym zadaniem jest prezentowanie wzorców osobowych, które by kierowały ku wyższym jakościom życia i stanowiły przykład praktycznego postępowania. Mogą nimi być autorytety lokalne, narodowe, światowe, postacie literackie, a także religijne<sup>654</sup>. Trzecim bardzo ważnym zadaniem – zdaniem Z. Matulki – jest „ukazanie sensu miłości w życiu osób ludzkich”<sup>655</sup>. Istotnego znaczenia w tym względzie nabiera kształtowanie postawy altruistycznej. Stanowi ona bowiem płaszczyznę, na której człowiek doznaje miłości i obdarza nią innych ludzi. Z kolei czwarte zadanie w wychowaniu do wolności upatrywane jest w urzeczywistnianiu wartości, tzn. „w ukazywaniu sposobów ich realizacji w codziennym życiu oraz uczenie podejmowania zgodnych z nimi wolnych decyzji w stwarzanych w tym celu sytuacjach wychowawczych”<sup>656</sup>.

U podstaw zasad wychowania do wolności powinny się znaleźć: wolny wybór, podejmowanie decyzji i prawda. W powyższym aspekcie J. Wilk formułuje następujące zasady wychowania:

- „zasada kierowania rozwojem wychowanka, aby naturalna zdolność do decydowania przejawiać się mogła w całej dojrzałości, także z możliwością błędzenia;
- zasada wzajemnego odniesienia prawdy i wolności; im bardziej zaś jesteś wolny, tym bardziej potrafisz wybrać prawdę [...].

Wychowywać do wolności przez prawdę oznacza poprowadzić człowieka do odkrycia prawdy, do fascynacji i kosztowania prawdy”<sup>657</sup>.

<sup>653</sup> Z. Matulka, *Wychowanie do wolności...*, s. 246.

<sup>654</sup> Zob. tamże, s. 247.

<sup>655</sup> Tamże.

<sup>656</sup> Tamże, s. 248.

<sup>657</sup> J. Wilk, *Pedagogika rodziny*, KUL, Lublin 2002, s. 167, 168.

Przywołany autor ukazuje także drogi wychowania do wolności:

- przez wolność emocjonalną, tj. zaspokajanie potrzeby bezpieczeństwa, miłości, uwalnianie od lęku,
- przez wyzwolenie z egocentryzmu – włączanie w role społeczne, wyzwalamie poczucia odpowiedzialności, zaangażowanie na rzecz dobra wspólnego, kształtowanie umiejętności dawania i postawy patriotyzmu,
- przez wspomaganie aktywności – stwarzanie szans do aktywności własnej wychowanka,
- przez wyzwalanie twórcze – tworzenie warunków do rozwoju różnorodnej twórczości,
- przez wolność, którą daje wiara – pozwalanie dziecku wzrastać z pozytywnym, pogodnym obrazem Boga jako Ojca pełnego dobroci i miłości, do którego zawsze i wszędzie można się z ufnością zwracać,
- przez swobodę określania siebie – wspomaganie w wyborze własnej drogi i realizowaniu swego pełnego powołania<sup>658</sup>.

Zdaniem J. Wilka podstawową metodę wychowania do wolności stanowi „dialog wychowawczy z wychowankami, u podstaw którego znajduje się wspólne podejmowanie i rozwiązywanie problemów aksjologicznych i krytyczne ocenianie własnego postępowania”<sup>659</sup>. Na uwagę zasługują też następujące metody: metaplan, dyskusja, rozmowa kierowana, świadectwo, drama, metoda projektów. Należą one do grupy metod aktywizujących refleksję wychowanka, jego myślenie i wyobraźnię, budzących sferę motywacyjną i uczuciową, co w efekcie powinno prowadzić do autoformacji, do wyboru dróg budowania wolności, u podstaw której znajduje się świat wartości, a w nim naczelną rolę zajmuje godność człowieka, jego wielka wartość i wynikające z niej zadania.

Należy podkreślić, że urzeczywistnianie wartości, w tym wolności, przez dzieci i młodzież zależy w dużym stopniu od funkcji agosu, którą pełnią rodzice i nauczyciele. Rozeznanie w wolności, jako wielkiej wartości stanowiącej istotny czynnik integralnego rozwoju, wyrażającego się we wzroście dojrzałości osobowościowej, mającej swój wyraz w warstwie biologicznej, psychicznej, społecznej, moralnej, kulturowej i światopoglądowej, zależy od siły oddziaływania przekazywanych treści oraz własnej aktywności dzieci i młodzieży.

Jak podkreśla A.M. de Tchorzewski „dorastające podmioty wychowania są z reguły «skazane na wolność», zaś procesy pedagogiczne mają im służyć w od-

<sup>658</sup> Zob. tamże, s. 166–170.

<sup>659</sup> Zob. Z. Matulka, *Wychowanie do wolności...*, s. 248.

krywaniu tego, co wartościowe i służące dobru (wszechogarniającemu), prawdzie (niepodważalnej) i pięknu (nieskazitelnemu)<sup>660</sup>.

Wychowanie mające na celu urzeczywistnianie wolności integruje wolność emocjonalną i wyzwoloną z egocentryzmu, a także wolność w określaniu samego siebie<sup>661</sup>.

Ważną kwestią w wychowaniu ku wolności jest imperatyw pedagogiczny, stanowiący obecnie zapomnianą kategorię. Według A.M. de Tchorzewskiego jest „to zrozumiale określany/wyartykułowany przekaz wychowujących, który komunikuje wychowankom o konieczności ich zachowań i postępowania zgodnych ze społecznie akceptowanymi normami oraz oczekiwaniami. Przekaz imperatywu pedagogicznego dokonuje się na drodze werbalnej oraz poprzez samą postawę wychowującego w konkretnych sytuacjach wychowawczych<sup>662</sup>. Autor wyróżnia następujące rodzaje tego przekazu:

- posłuszeństwo,
- prawdomówność,
- dyscyplina,
- karność,
- odpowiedzialność,
- sumienność<sup>663</sup>.

Nie są one czynnikami przymusu, zniewolenia, lecz wywołają wewnętrzną dyspozycyjność, będącą odpowiedzią na wołania płynące z wartości i norm powszechnie akceptowanych i uznanych za obowiązujące w różnych płaszczyznach oraz kontekstach życia społecznego<sup>664</sup>.

Wychowanie do wolności wymaga podjęcia przez nauczyciela określonych zadań. Do kluczowych należy poznanie stanu wolności wychowanków i uświadomienie im, że zdobywanie wolności stanowi priorytetowe zadanie. Łączy się to z poznaniem prawdy o sobie: swoich potrzebach, dążeniach, mocnych i słabych stronach osobowości, skłonnościach do bezkrytycznego ulegania wpływom innych. Odpowiedź na pytanie, jakie posiadam cechy charakteru, a jakich nie mam w aspekcie wolności, pozwoli uświadomić wychowankom stan swojej wolności, co z kolei jest podstawowym warunkiem dalszych oddziaływań w podmiotowym spotkaniu wychowawcy i wychowanka w celu podjęcia trudu budowania wolności. Drugie bardzo ważne zadanie to wspomaganie podopiecznych w poznaniu

---

<sup>660</sup> A.M. de Tchorzewski, *Wstęp...*, s. 251.

<sup>661</sup> Zob. tamże, s. 266.

<sup>662</sup> Tamże, s. 270.

<sup>663</sup> Zob. tamże, s. 271–274.

<sup>664</sup> Zob. tamże, s. 270, 271.

istoty wolności i jej znaczenia dla rozwoju człowieka. Ważnym w tym względzie zagadnieniem staje się zrozumienie, czym jest prawdziwa wolność, a także odróżnienie jej od swawoli i właściwe pojmowanie związanych z nią granic. Wychowanek musi przyswoić sobie prawdę, zgodnie z którą wolność stanowi podstawowy warunek rozwoju człowieka. Bez wolności nie ma działań autonomicznych i samorealizacji. Wyrasta stąd zadanie motywowania wychowanków do stawania się człowiekiem wolnym. Bez wyzwolenia w sobie takiej potrzeby podopieczny nie osiągnie pożądanego stanu wolności.

Potrzeba bycia wolnym człowiekiem jest podstawą do kreowania swej wolności. Wychowawcy mają za zadanie stwarzać szanse bycia wolnym. Zawierają się one w dostarczaniu instrumentów poznawania i wartościowania siebie, w stwarzaniu sytuacji i stawianiu zadań sprzyjających podmiotowym działaniom o charakterze innowacyjnym, twórczym, w których wychowanek będzie się potwierdzał i realizował, z których będzie czerpał radość i siły do doskonalenia oraz rozwijania swoich możliwości.

Ważnym zadaniem w podmiotowym działaniu staje się zrozumienie przez wychowanków, że prawda jest fundamentem wolności, za której najdoskonalsze spełnienie uznaje się miłość. Wolność jest darem i zadaniem, a więc wymaga odpowiedzialności. Budowanie wolności to zadanie permanentne, stąd ważne okazuje się jej wartościowanie według kryterium wyboru i urzeczywistnienia prawdziwych wartości. Wolność bowiem musi być odnieszona do wartości, w przeciwnym razie staje się niewolą.

Wolność jest kategorią społeczną i pożądaną społecznie, co implikuje potrzebę animacji społeczności do budowania tej wartości. Animacja także stanowi pożądaną umiejętność współczesnego człowieka. Wyrasta stąd potrzeba kształtowania u wychowanka zdolności działań animacyjnych podejmowanych w środowisku społecznym i prowadzących do budowania wolności. W takiej sytuacji rola wychowawcy będzie się sprowadzać do zachęcania, inspirowania, konsultacji, wyrażania radości i uznania, jak również ukazywania niedociągnięć, propozycji zmian prowadzących w kierunku doskonalenia. Każde działanie, by nie pozostało obojętne dla podmiotu, powinno być ocenione w aspekcie uzyskanych efektów według kryterium aksjologicznego w wymiarze społecznym<sup>665</sup>.

---

<sup>665</sup> Wykorzystano fragmenty K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I. *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja...*, s. 138–169.

## 5.4. Odpowiedzialność

Wielostronne zgłębienie istoty odpowiedzialności jest niezwykle ważne, ponieważ jej urzeczywistnianie warunkuje ludzkie życie. Wartość ta ogniskuje takie pojęcia jak: spełnienie obowiązku, urzeczywistnianie dobra, przyjęcie winy, wytłumaczenie się z czegoś, odpowiadanie na zawołanie drugiego człowieka, sytuacji, zwolnienie z odpowiedzialności, jej odrzucenie. Jest kategorią filozoficzną, etyczną, społeczną i pedagogiczną.

### Definicyjne ujęcie

Syntetyczne określenia odpowiedzialności spotykamy w ujęciach słownikowych i encyklopedycznych. W *Słowniku współczesnego języka polskiego* odpowiedzialność określana jest jako „konieczność ponoszenia konsekwencji swojego lub czyjegós postępowania, zachowania wynikające z przekonania wewnętrznego lub nakazu prawnego”<sup>666</sup>.

W definicji zamieszczonej w *Encyklopedii aksjologii pedagogicznej* znajdujemy odniesienie do postępowania osoby, wolności, oceny postępowania według reguł moralnych. Zgodnie z tym źródłem odpowiedzialność to „cecha moralnego postępowania osoby ludzkiej, która wypływa z dobrowolności postępowania, w sensie sprawstwa aksjologicznego oznacza stan rzeczy, w którym skutki działania (również poprzedzająca je intencja) są podstawą oceny człowieka jako sprawcy tych skutków z perspektywy określanego systemu reguł moralnych”<sup>667</sup>.

W *Wielkiej encyklopedii nauczania Jana Pawła II – Encyklopedii nauczania moralnego* pojęcie odpowiedzialności jest zdefiniowane jako odpowiedzialność moralna rozpatrywana na trzech płaszczyznach:

- osoby odpowiedzialnej,
- dziedziny odpowiedzialności,
- instytucji.

W opracowaniu tym czytamy: „Odpowiedzialność moralna osoby (subiektywna) dotyczy jednostki wolnej od determinacji wewnętrznych bądź też zewnętrznych (wolność), posiada ona subiektywne znaczenie moralne, gdyż nie działa się w oczekiwaniu na rekompensatę albo z obawy przed karą, ale dlatego że ma się poczucie odpowiedzialności. Odpowiedzialność moralna dotyczy również świata, w którym się żyje (rodzina, funkcje zawodowe, działalność społeczna itd.) oraz aktywności politycznej. Uwarunkowania życia człowieka, będące w dużej

<sup>666</sup> *Słownik współczesnego języka polskiego...*, s. 662.

<sup>667</sup> I. Chłodna-Błach, *Odpowiedzialność*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, POLWEN, Radom 2016, s. 672.

mierze konsekwencją wspólnej pracy i relacji społecznych, są również przez niego kształtowane; stąd zaangażowanie w nie może mieć znaczenie moralne”<sup>668</sup>.

W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* podkreślono cztery ujęcia odpowiedzialności w określeniu tego pojęcia. Ewa Albińska zauważa, że można wyróżnić następujące znaczenia tego terminu – odpowiedzialność jako:

- „obowiązek moralny lub prawny polegający na ponoszeniu konsekwencji swoich czynów – odpowiadać za siebie (łac. *response*), samoobrona przed sądem,
- cecha postępowania człowieka, będąca rezultatem sterowania tym postępowaniem w stosunku do innych i samosterowania własnym rozwojem,
- postawa samorealizacji, moralności, więzi społecznych,
- wartość moralna przejawiająca się w przeżyciach psychicznych człowieka (osobowego «ja») oraz w jego czynach”<sup>669</sup>.

Już ten przegląd definicji słownikowych i encyklopedycznych wskazuje, że pojęcie to ma wieloaspektowy charakter. Dodatkowo jest różnie definiowane i ujmowane, zależnie od dyscypliny naukowej.

W filozofii znajdujemy skrajne ujęcia, począwszy od wykluczenia odpowiedzialności w teoriach subiektywistycznych i relatywistycznych wartości oraz deterministycznych i indeterministycznych koncepcjach świata i człowieka (W. Hegel, Z. Freud), aż po odpowiedzialność jako ludzki fenomen w rozumieniu filozofii dialogu. W filozoficznych analizach odpowiedzialności wprowadzane są pewne założenia. Wyróżnia się podmiot odpowiedzialności, jej przedmiot oraz instancje przynależne do samej istoty tej wartości<sup>670</sup>.

W perspektywie wychowania do urzeczywistniania odpowiedzialności na uwagę zasługuje jej ujęcie w personalizmie, filozofii egzystencjalnej, filozofii dialogu, a także w ujęciu fenomenologicznym.

W pierwszym z tych nurtów – w personalizmie – odpowiedzialność odnoszona jest do wymiaru aksjologicznego, zwłaszcza do wartości człowieka jako osoby, jego godności, rozumności – mądrości, wolności i transcendencji. Odpowiedzialność to prawo i obowiązek, przeznaczenie, powołanie człowieka. Jest niezbywalnym przymiotem osoby ludzkiej, ponieważ tylko człowiek może być odpowiedzialny.

Aksjologiczną i normatywną podstawę odpowiedzialności stanowi wartość osoby.

<sup>668</sup> J. Kowalski, *Odpowiedzialność moralna*, w: *Wielka encyklopedia...*, s. 383-384.

<sup>669</sup> E. Albińska, *Odpowiedzialność*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2004, s. 773.

<sup>670</sup> Zob. J. Filek, *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, Żnak, Kraków 2003, s. 16.



Wyróżnia się odpowiedzialność pierwotną, rozumianą jako przymiot osoby (w pewnym sensie daną), i odpowiedzialność wtórną, powstającą na bazie praktyki ludzkiego działania, czynu – aktów czynienia odpowiedzialnym. Między tymi ujęciami/kategoriami istnieje związek o charakterze warunkującym/przyczynowo-skutkowym. Według J. Filka „Akty czynienia odpowiedzialnym i pociągania do odpowiedzialności mają status możliwych wydarzeń społecznych i zgoła nie przynależą do istoty odpowiedzialności jako ontologicznej charakterystyki bytu ludzkiego. Człowiek znajduje się w stosunku odpowiedzialności nie dopiero jako sprawca określonego czynu, lecz jako człowiek; rozstrzygający jest tu charakter dokonanej przezeń czynu czy jego zaniechania, lecz samo usytuowanie człowieka w bycie”<sup>671</sup>.

Odpowiedzialność jako przymiot osoby ma charakter niezależny, warunkuje odpowiedzialność rozumianą jako cechę charakteru, postawę, czyli bycie odpowiedzialnym. Związek pierwotnej odpowiedzialności ze wspomnianym byciem odpowiedzialnym naświetla J. Filek, pisząc: „ta pierwotna odpowiedzialność pozostaje absolutnie niezależna od tego, czy spełniam odpowiednie akty czy też nie, niezależna więc od tego czy sobie ją uświadamiam czy nie, czy uświadamiając ją sobie, poczuwam się do niej czy nie, czy poczuwając się do niej, podejmuję ją czy nie. Jako ten, który tą odpowiedzialnością jest związany, jestem odpowiedzialny. Jako ten, który tę odpowiedzialność rzeczywiście podejmuje, mogę stać się odpowiedzialny. Jednakże stać się odpowiedzialny bądź nieodpowiedzialny mogę jedynie dlatego, że już jestem odpowiedzialny”<sup>672</sup>.

Rozpatrując odpowiedzialność w ujęciu personalistycznym, należy przyjrzeć się ujęciu K. Wojtyły. Jego zdaniem odpowiedzialność ogniskuje wolną wolę, wolność, powinność sumienia, prawdę, świat wartości, działanie i jego efekt, relacje „ja–ty”, autorytet. Szczególną uwagę autor przywiązuje do związku tej wartości z miłością, co staje się ważną sprawą dla pracy pedagogicznej. Wszystkie te elementy są ze sobą integralnie związane, stanowią całość. Człowiek jest istotą rozumną i wolną. Wolność ta wyraża się w zdolności działania i jego efektach, za które człowiek jest odpowiedzialny. Odpowiedzialność przejawia się zatem w działaniu człowieka, w jego dokonaniach. Wola jednostki, rozumiana jako zdolność samodzielnego odpowiadania na wartości tkwiące w przedmiotach, staje się czynnikiem integrującym działanie człowieka, orientując go ku transcendencji. Odpowiedzialność jest faktem wewnątrzsobowym, przeżywanym w integracji z sumieniem, decyzją, wolą – wolnymi wyborami<sup>673</sup>.

<sup>671</sup> Tamże, s. 18.

<sup>672</sup> Tamże, s. 16-17.

<sup>673</sup> Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 200 i n.

Człowiek spełnia się w działaniu, to w nim kształtuje się i poznaje, przez działanie i jego efekt „mówi”, kim i jaki jest. W charakterze działania i jego efektach odzwierciedla się odpowiedzialność osoby. Jak podkreśla K. Wojtyła: „Odpowiedzialność mówi przede wszystkim o osobie spełniającej czyn i zarazem spełniającej siebie przez ten czyn”<sup>674</sup>. Autor, ukazując związek między sprawczością a odpowiedzialnością, podkreśla, że stosunek ten „daje podstawę do tych elementarnych ustaleń, na których opiera się cały porządek moralny i prawny w swym wymiarze międzyludzkim i społecznym”<sup>675</sup>. Zwraca przy tym uwagę, że odpowiedzialność integralnie połączona jest z powinnością. „Tylko wówczas człowiek jest odpowiedzialny za x, kiedy powinien był spełnić x lub też – w innym przypadku – gdy powinien x nie spełnić. Jedno może zawierać się w drugim z uwagi na to, że przejście od wartości do powinności odbywa się nie tylko drogą pozytywną, ale i negatywną. I tak np. człowiek, który jest sprawcą kłamstwa, jest odpowiedzialny za wprowadzanie w błąd innych, czego «nie powinien» był się dopuścić, równocześnie bowiem «powinien» był przestrzegać prawdomówności. Związek odpowiedzialności ze sprawczością implikuje powinność”<sup>676</sup>. Powinność człowieka łączy go ze światem wartości, otwiera na nie, stanowi nakaz ich urzeczywistniania, przez co stają się one cechami osobowości, co z kolei prowadzi do pogłębiania człowieczeństwa. Zdolność odpowiadania na wartości nadaje działaniu osobowej transcendencji. Karol Wojtyła zwraca uwagę na ten ważny z pedagogicznego punktu widzenia problem, podkreślając funkcję transcendencji. Autor zauważa: „W ślad za nią idzie też odpowiedzialność, która najściślej łączy się z czynem właśnie ze względu na to, że zawiera on w sobie owo znamienne dla woli odpowiadanie na wartości. W ten sposób rysuje się układ odpowiadanie–odpowiedzialność. Człowiek dlatego bywa odpowiedzialny za swoje czyny i dlatego przeżywa odpowiedzialność, że ma moc odpowiadania wola na wartości. Zdolność ta zakłada prawdziwość – relację do prawdy, w której zakorzenia się powinność jako moc normatywna prawdy. Powinność zaś stanowi ową dojrzałą postać odpowiadania na wartości, z którą najbliższej związana jest odpowiedzialność”<sup>677</sup>.

Z powyższych rozważań wynika, że zdolność do wolnego wyboru wartości stanowi uzasadnienie odpowiedzialności i jednocześnie zobowiązanie. Wybierając wartość zawartą w przedmiocie działania, jesteśmy odpowiedzialni nie tylko za niego, ale również za nas samych, tzn. za wartość naszego działania. Łączą

<sup>674</sup> Tamże, s. 212.

<sup>675</sup> Tamże.

<sup>676</sup> Tamże.

<sup>677</sup> Tamże, s. 213.

się w ten sposób dwie strony odpowiedzialności za przedmiot oraz podmiot. Odpowiedzialność za wybraną wartość w przedmiocie i jej urzeczywistnianie w naszej osobowości staje się płaszczyzną budowania odpowiedzialności moralnej<sup>678</sup>, a istotną funkcję w tym względzie pełni wolność.

Jak podkreśla J. Tischner, u podstaw odpowiedzialności znajduje się wolność. „Tylko wtedy można przypisać jakiś czyn podmiotowi działania, gdy podmiot ten jest wolny, gdy działa świadomie i z własnej woli. Może on wtedy rzec: «to, co uczyniłem, ja uczyniłem»<sup>679</sup>. Według J. Tischnera podstawowymi elementami konstytuującymi poczucie odpowiedzialności są: dobra wola człowieka, zmysł moralny, sumienie, świadomość (przekonanie, że w konkretnej sytuacji, w jakiej się znalazł, nie tylko wiedział, co należy, lecz rzeczywiście mógł coś zrobić), możliwości działania<sup>680</sup>. Twierdzi on, że „Odpowiedzialność to nic innego jak przekonanie, że się jest rzeczywistym sprawcą aktu moralnego i jego skutków. Odpowiedzialność to nader złożone przeżycie. Obejmuje ono nie tylko to, co dotyczy «wnętrza» człowieka, lecz również to, co się wiąże z jego ciałem»<sup>681</sup>. W ujęciu autora wartość ta ma zmienny charakter i stanowi permanentne wyzwanie dla człowieka. „Odpowiedzialność jest odpowiedzialnością w sytuacji, która jest konkretna, zmienna, często niepowtarzalna, podobnie jak zmienne są siły zaangażowanego człowieka [...]. Nie ma dla człowieka stałego pola odpowiedzialności, pole to jest raz szersze, raz węższe»<sup>682</sup>.

Odpowiedzialność jest zintegrowana z prawdą. W powyższym kontekście definiowana jest jako „odpowiedź dawana działaniem na otrzymaną, usłyszaną prawdę życiową, katechizowaną, naukową»<sup>683</sup>. Odpowiedzialność można zdefiniować jako służbę prawdzie i zdolność do ponoszenia konsekwencji własnych działań, które często wymagają ryzyka wybierania i szukania prawdy. U podstaw odpowiedzialności leży więc służba prawdzie. Człowiek, który podejmuje działania, musi postrzegać je w perspektywie odpowiedzialności, dokonywać analizy, czy są one zgodne z tym, czego pragnął, do czego dążył i czego oczekiwał. Powinien zastanowić się, czy pewne działania nie powinny zostać zastąpione przez inne, czy nie należy zaprzestać wykonywania niektórych z nich i wybrać część z możliwych jako najlepsze.

<sup>678</sup> Zob. tamże, s. 213, 214.

<sup>679</sup> J. Tischner, *Gra wokół odpowiedzialności*, „Znak” 1995, nr 10, s. 48.

<sup>680</sup> Zob. J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei*, w: J. Tischner, D.v. Hildebrand, J.A. Kłoczowski, J. Pościak, *Wobec wartości*, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 1982, s. 100.

<sup>681</sup> Zob. tamże, s. 101.

<sup>682</sup> Tamże, s. 101.

<sup>683</sup> B. Smoczyk, *Odpowiedzialność – córka prawdy*, „eSPe” 2001 nr 56, s. 9.

W filozofii egzystencjalnej (M. Heidegger, G. Picht) odpowiedzialność ujmowana jest w kontekście stawianych przed człowiekiem zadań związanych z jego egzystencją: zadań opiekowania się powierzonymi ludźmi i rzeczami w granicach jego możliwości<sup>684</sup>. Kategoria odpowiedzialności wpisana jest zatem w osobową egzystencję jednostki, w treść odpowiedzi udzielanej na pytanie o to, kim jestem, skąd pochodzę i dokąd zmierzam.

Człowiek jako osoba znajduje się w różnych sytuacjach, a poprzez nie tkwi zawsze w polu odpowiedzialności ponoszonej w różnej mierze i na różnym poziomie. Odpowiada przed kimś za coś bądź za kogoś<sup>685</sup>. U podstaw tego zjawiska znajduje się struktura relacji. Jak podkreśla M. Nowak, „Istota ludzka jako osoba jest wpisana w «ty» innych osób, a w sensie ostatecznym i najwyższym w «Ty» Boga [...]. Jest włączona w relację z drugim «ty». Od drugiego «ty» przychodzi do mnie «zawołanie», wypowiedzenie «słowa», które stwarza mi możliwość wyrażania istoty mojej egzystencji. Dopiero w takim kontekście «zawołania» i «udzielania odpowiedzi» zaczynam realizować «moją wolność». Z zawołaniem i odpowiedzią łączy się kategoria «odpowiedzialności»<sup>686</sup>.

Człowiek jako osoba ze swej istoty, tj. wielkiej wartości, godności, rozumności i wolności, powinien zawsze czuć się odpowiedzialny za urzeczywistnianie własnego życia, za egzystowanie drugiego człowieka, z którym przyszło mu żyć i pracować, a także za dobra, które stworzył, i za świat metafizyczny.

Wielokrotnie już przywoływany w niniejszej pracy M. Nowak zwraca uwagę na dwa wymiary odpowiedzialności. Jego zdaniem „odpowiedzialność człowieka w swojej strukturze jest jakby dwuwymiarowa: jestem odpowiedzialny przed kimś, za coś lub za kogoś. Najwyższą zaś instancją jest tu moje istnienie, moja egzystencja. Jestem za nią odpowiedzialny w ostateczności przed Bogiem. Instancją tą nie może być ani jakaś «neutralna» siła rodzaju historii, natury czy kultury, ani też naród, społeczność czy państwo. Jest nią natomiast będące poza mną drugie «Ty». Wobec tej transcendentnej osobowej instancji jestem odpowiedzialny w moim sumieniu zarówno za własną egzystencję, jak też za wszystko, co istnieje i co spotykam w swoim życiu (osoby, inne istnienia oraz rzeczy)”<sup>687</sup>.

Jak zostało wcześniej powiedziane, odpowiedzialność jest kategorią moralną, aksjologiczną i społeczną. U jej podstaw znajduje się społeczny związek między czynem a konsekwencją, relacje międzyludzkie, przeżycia przedmiotu związane z aktem wyboru, dyspozycja ludzka do określonego wartościowania i działania.

<sup>684</sup> Zob. E. Albińska, *Odpowiedzialność...*, s. 773.

<sup>685</sup> Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki...*, s. 339.

<sup>686</sup> Tamże, s. 339.

<sup>687</sup> Tamże, s. 343.

Jest ona postawą człowieka i wielką wartością. Odpowiedzialność stanowi rdzeń moralnego doświadczenia człowieka<sup>688</sup>.

W etyce tradycyjnej odpowiedzialność to „postawa moralna, którą «pielęgnuje» człowiek i tym samym jest zawsze gotowy do odpowiadania za swoje czyny”<sup>689</sup>. Traktując tę wartość jako postawę, wyróżnia się w niej komponent poznawczy (informacje, myślenie), emocjonalno-motywacyjny i działaniowy. Ponadto może o niej świadczyć nie tylko działanie, ale także powstrzymanie się przed jego podjęciem (m.in. jako wynik wartościowania)<sup>690</sup>.

Rozpatrując odpowiedzialność w filozofii dialogu na szczególną uwagę zasługuje odniesienie do wartości miłości. Związek miłości i odpowiedzialności jest jednym z centralnych zagadnień nauczania Jana Pawła II. W myśl nauki papieża odpowiedzialność za miłość sprowadza do odpowiedzialności za osobę. W osobie tkwi bowiem źródło odpowiedzialności i do osoby jest ona skierowana. Wartość osoby decyduje zatem o ciężarze gatunkowym odpowiedzialności. Ojciec Święty podkreśla, że „Ogrom jej rozumie tylko ten, kto ma gruntowne poczucie wartości osoby. Ten, kto ma tylko zdolność reagowania na wartości seksualne związane z osobą i w niej tkwiące, ale wartości osoby samej nie widzi, ten będzie wciąż mieszał miłość z erotyką, będzie wikłał życie sobie i drugim, zaprzeczając w tym wszystkim dla siebie i dla nich właściwy sens miłości oraz istotny jej «smak»”<sup>691</sup>.

Odpowiedzialność za miłość ogniskuje troskę o jej dobro, przyście w darze, postawę altruizmu i wzajemny wzrost osobowy. Jak pisze K. Wojtyła: „Miłość oderwana od poczucia odpowiedzialności za osobę jest zaprzeczeniem samej siebie, jest zawsze i z reguły egoizmem. Im więcej poczucia odpowiedzialności za osobę, tym więcej prawdziwej miłości”<sup>692</sup>.

W rozumieniu filozofii dialogu (E. Levinas, J. Tischner) odpowiedzialność jest miarą człowieka, jego człowieczeństwa realizowanego na różnych płaszczyznach życia i obszarach działania. Istotę odpowiedzialności jako kategorii społecznej określają dar osoby dla drugiego we wspólnie podejmowanych działaniach i dla niego samego oraz zdolność do ponoszenia konsekwencji za drugiego człowieka w imię dobra i solidarności.

<sup>688</sup> Zob. W. Wołoszyn, *Istota odpowiedzialność*, w: *Odpowiedzialność jako problem edukacyjny*, red. A.M. de Tchorzewski, Wers, Bydgoszcz 1998, s. 14.

<sup>689</sup> Tamże, s. 14.

<sup>690</sup> Zob. H. Nowicka-Kozioł, *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1997, s. 9.

<sup>691</sup> K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność...*, s. 116.

<sup>692</sup> Tamże, s. 117.

Zdaniem J. Schwartländera odpowiedzialność to „właściwe ludziom bycie jeden dla drugiego i za drugiego, doświadczane jest to w obcowaniu ludzi ze sobą: jako domaganie się pewnego bezwarunkowego bycia jeden dla drugiego i za drugiego. Odpowiedzialność zatem, wedle tego, to sam moralno-praktyczny rozum, którym owa bezwarunkowa idea ludzkiego sposobu bycia – bycia w świecie jeden z drugim, dla drugiego i za drugiego – doświadczana jest jako coś w najwyższym stopniu wiążącego. Idea ta wyraża zarówno istotę wolności, jak i absolutną zasadę życia i działania w dobru”<sup>693</sup>.

Jak podkreśla J. Górniewicz, „pojęcie odpowiedzialności ujawnia różnorodne konteksty i sensory. Jednak wspólnym elementem wielu definicji jest to, że człowiek będący podmiotem odpowiedzialności jest źródłem oceny moralnej własnych czynów, wypowiedzi, zachowań oraz uczestnikiem sytuacji i zdarzeń, w których uczestniczą też inne osoby. Stąd odpowiedzialność zrelatywizowana jest do obowiązku wykonania jakiegoś działania albo jego uniknięcia”<sup>694</sup>.

Alina Rynio, dokonując analizy psychologicznego ujęcia odpowiedzialności, uwzględnia fakt, „iż odpowiedzialnym (dojrzałym) postępowaniem człowieka nie kierują jedynie bodźce wewnętrzne (np. popędy) lub zewnętrzne (np. konformizm), ale refleksja i wybór, decyzja”<sup>695</sup>.

W ujęciu psychologicznym odpowiedzialność jest ujmowana jako cecha osobowości, postawa, zachowanie uwarunkowane kontekstem społecznym bądź sytuacyjnym. Rozumienie jej w perspektywie psychologii czynu warunkują teoretyczne koncepcje człowieka oraz teorie psychologiczne (podobnie jak wartość wolności).

W psychologii behawioralnej człowiek ujmowany jest deterministycznie. Funkcjonuje według reguł reaktywnych. Odpowiedzialność zawiera się zatem w ścisłym schemacie bodziec–reakcja, a tym samym w polu ograniczającym, i sprowadza się do odpowiedzialności wyznaczonej przez adekwatną odpowiedź na bodziec (jeśli można w tym wypadku mówić o odpowiedzialności).

Z pedagogicznego punktu widzenia na uwagę zasługuje nurt psychologii humanistycznej, który przyjmuje koncepcję człowieka jako jednostki zdolnej do podejmowania decyzji, wyboru, działania, czyli koncepcję człowieka wolnego i odpowiedzialnego. Alina Rynio zauważa, że w psychologii humanistycznej przedmiotem zainteresowań jest człowiek jako osoba zdolna do rozwoju<sup>696</sup>.

<sup>693</sup> J. Schwartländer, *Odpowiedzialność jako podstawowe pojęcie filozoficzne*, „Znak” 1995, nr 10, s. 16.

<sup>694</sup> J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne...*, s. 18.

<sup>695</sup> A. Rynio, *Wychowanie...*, s. 51.

<sup>696</sup> Zob. tamże, s. 55.

Odpowiedzialność w psychologii jest też ujmowana w kontekście społecznym (J. Reykowski, S. Schwartz). Zgodnie z nim doświadczenie odpowiedzialności powstałe na gruncie zachowań prospołecznych stanowi dobro natury „pozaosobistej”. Według S. Schwartza czuć się odpowiedzialnym to postrzegać związek między sobą a tą osobą. Autor ten, bazując na społecznej koncepcji człowieka, wyjaśnia zachowania prospołeczne przez aktywizację norm społecznych. Spostrzeżenie, a następnie rozumienie oczekiwań społecznych stanowią czynnik zachowań i sposobów postępowania według ogólnych norm społecznych. Należy przy tym zauważyć, że norma społecznej odpowiedzialności ma wymiar kluczowy<sup>697</sup>.

Alina Rynio, analizując prace S. Schwartza, podkreśla, że wyróżnia on cztery stadia zachowania społecznego, które prowadzą do poczucia odpowiedzialności:

- „uświadomienie sobie, że jakaś osoba potrzebuje czegoś, że brak jej jakiegoś pożądanego dobra;
- spostrzeżenia, iż ta potrzeba może być zaspokojona, jeśli podjęte zostaną pewne działania;
- uznanie, że jest się zdolnym do jednego lub więcej takich działań, które mogą przynieść ulgę potrzebującemu;
- rozbudzenie, przynajmniej w pewnym stopniu, poczucia odpowiedzialności za podjęte działania”<sup>698</sup>.

Ten sam autor wyróżnia pięć sytuacji będących przyczynami sprawczymi odpowiedzialności, a są nimi:

- przypadkowy kontakt z oznaką potrzeby drugiej osoby,
- przyczynowy związek między własnym działaniem a potrzebą drugiego człowieka,
- dysponowanie szczególnie dogodnymi warunkami działania (wyróżniająca sytuacja, szczególne umiejętności, wysoka wiedza, wyjątkowość),
- wywołanie uczucia, że odpowiadam za coś, co dzieje się z drugim człowiekiem,
- zetknięcie się z apelem, że ktoś potrzebuje pomocy<sup>699</sup>.

Dokonując analizy odpowiedzialności w ujęciu psychologicznym, A. Rynio podkreśla, że „odpowiedzialność jako właściwość psychologiczna jest taką konstrukcją osobową, w której mechanizmy regulacji ontogenetycznie późniejsze odgrywają rolę w sterowaniu postępowania, zaś mechanizmy pierwotne są im podporządkowane”<sup>700</sup>. Autorka ta zwraca uwagę, że „poszukując obiektywnych uwarunkowań zachowania, psychologia nie tyle zwalnia człowieka

<sup>697</sup> Zob. za: tamże, s. 62.

<sup>698</sup> Tamże, s. 62.

<sup>699</sup> Zob. za: tamże, s. 62, 63.

<sup>700</sup> Tamże, s. 65.



z odpowiedzialności, co usiłuje oznaczyć jej granice jako normę rzeczywistych uwarunkowań<sup>701</sup>.

Z punktu widzenia pedagogicznego interesujące się staje pragmatyczne ujęcie odpowiedzialności. Według W. Dykcika „wymaga ono różnych orientacji myślowych i fenomenologicznych:

- w ujęciu deterministycznym jest to zamiar–decyzja–realizacja–skutki–wina–sankcje;
- w ujęciu indeterministycznym jest to świadomość–wolność–przyczynowość wartości–wola ich osiągnięcia;
- w ujęciu sytuacjonistycznym racje człowieka–wartości–poczucie odpowiedzialności–możliwość autonomicznego działania–konsekwencje<sup>702</sup>.

Rozpatrując odpowiedzialność w ujęciu pedagogicznym, należy ustalić pewne stałe punkty odniesienia. Wartość ta przynależy do osoby – do człowieka. Budzi się ona w jego świadomości – samoodpowiedzialność. Drugim punktem odniesienia jest moralny wymiar człowieka. Odpowiedzialność potwierdza się w działaniach moralnie wartościowych, czyli w czynie człowieka. Zobowiązuje ona jednocześnie do działań moralnie wartościowych, a następnie podtrzymuje w nich człowieka swą siłą i mocą. Za A.M. de Tchorzewskim trzeba jednak podkreślić, że „każdy człowiek jest odpowiedzialnym moralnie tylko wówczas, gdy istnieje możliwość rozróżniania dobra od zła, prawdy od fałszu oraz gdy dokonuje się między nimi świadomego wyboru<sup>703</sup>. Trzecim punktem stałego odniesienia jest drugi człowiek, Bóg oraz otaczający świat.

W nieco innej perspektywie, a mianowicie odpowiedzialności w ujęciu pedagogicznym, łączą się i przenikają jej trzy wymiary:

- odpowiedzialność osobista, indywidualna, konkretna,
- odpowiedzialność o zasięgu mezo, która dotyczy odpowiedzialności społecznej, jakości postaw oraz działań podejmowanych w poczuciu budowania więzi społecznych w wymiarze wspólnotowym,
- odpowiedzialność o zasięgu makro, której istotą jest orientowanie wychowanków na urzeczywistnianie dobra od skali mikro po dobro w wymiarze globalnym<sup>704</sup>.

<sup>701</sup> Tamże.

<sup>702</sup> W. Dykcik, *Jednostkowa i społeczna odpowiedzialność za los oraz sens życia każdego człowieka*, w: *Socjalizacja a wartości*, red. T. Frąckowiak, J. Modrzejewski, Eruditus, Poznań 1995, s. 135.

<sup>703</sup> A.M. de Tchorzewski, *Odpowiedzialność nauczyciela akademickiego (między dyskursywnym słowem a onirycznym dialogiem)*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. K.W. Jaskot, Oficyna IN PLUS, Bydgoszcz 2006, s. 345.

<sup>704</sup> Zob. tamże, s. 345–347.

Odpowiedzialność jest zintegrowana z podmiotowym rozwojem intelektualnym, psychicznym i moralnym, działaniem człowieka, orientacją aksjologiczną i tożsamościową człowieka. Jak podkreśla M. Michalik: „jawi się więc jako przejaw świadectwa tej odrębności, a także jako nieodzowny koszt moralny, jaki trzeba ponieść za bycie sobą i za bycie w zbiorowości”<sup>705</sup>.

Odpowiedzialność funkcjonuje tam, gdzie żyje i rozwija się człowiek. Słusznie zauważa M. Michalik, twierdząc, że „nie ma takiej dziedziny życia zbiorowego, takiego obszaru współżycia ludzi, wreszcie takiej sfery postępowania człowieka, do których nie odnosiłoby się wieloznaczne pojęcie odpowiedzialności”<sup>706</sup>. W kontekście tego ujęcia powstaje pytanie o źródła i warunki odpowiedzialności.

Według J. Tischnera źródłem odpowiedzialności jest dobro. Píše on, że „Odpowiedzialność «wypływa» z wydarzenia dobra. Dobro wydarza się między osobami. Dobro nie jest pierwotne ani we mnie, ani w tobie, jest między nami”<sup>707</sup>. Stanowi więc ono ogniwo interpersonalne, integrujące dwie osoby, a tym samym jest źródłem odpowiedzialności.

Józef Tischner formułuje pytanie: „gdzie należy szukać źródłowego doświadczenia odpowiedzialności”, a następnie udziela na nie następującej odpowiedzi: „w przeżywanym czasie dramatycznym, szczególnie w chwili, w której dochodzi do naszych uszu skierowane ku nam pytanie innego człowieka. Wiemy wtedy: trzeba dać odpowiedź: «odpowiadam za odpowiedź»”<sup>708</sup>. Zaznacza przy tym, że odpowiadając, stajemy się przede wszystkim dla człowieka.

Według K. Wojtyły źródło odpowiedzialności tkwi w powinności moralnej, przez co wartość ta związana jest z sumieniem. Człowiek ponosi odpowiedzialność moralną za te czyny, które powinien spełnić i co do których nie ma moralnych wątpliwości<sup>709</sup>.

Aby powstało poczucie odpowiedzialności, konieczne okazuje się spełnienie pewnych warunków. Zdaniem J. Tischnera „człowiek musi odkryć co dobre, co lepsze, co najlepsze, musi zobaczyć siebie w relacji do odkryć tego dobra i zła, musi nadto mieć świadomość własnej siły, własnej zdatności do podjęcia owego aktu, musi wreszcie domyślić się, co zrobić, kiedy zrobić, jakich środków użyć do obranego celu”<sup>710</sup>.

<sup>705</sup> M. Michalik, *O niektórych paradoksach odpowiedzialności*, w: *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, red. A.M. de Tchorzewski, Wers, Bydgoszcz 1998, s. 21.

<sup>706</sup> Tamże, s. 20.

<sup>707</sup> J. Tischner, *Gra wokół odpowiedzialności...*, s. 49.

<sup>708</sup> Tamże, s. 50.

<sup>709</sup> Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 212.

<sup>710</sup> J. Tischner, *Etyka wartości...*, s. 101.

Autor wprowadza pojęcie pola odpowiedzialności poszczególnej jednostki i definiuje je jako „przestrzeń jego życia, w której człowiek w pojedynkę lub wspólnie z innymi może skutecznie chcieć dobra. Dobro jest tu nie tylko treścią jego życia, lecz spoczywa w zasięgu jego działania”<sup>711</sup>.

Według M. Michalika odpowiedzialność determinują następujące wektory, które dodatkowo określają jej istotę, warunki i decydują o jej konkretnych przejawach oraz roli:

- wolność,
- wartość,
- aktywność ludzka, decyzje czynu,
- sumienie,
- racjonalność<sup>712</sup>.

Inne warunki odpowiedzialności wyróżnia H. Jonas, a są nimi: „moc sprawcza, samokontrola, przewidywalność skutków”<sup>713</sup>. Również według M. Nowickiej-Kozioł warunki odpowiedzialności mają triadyczny charakter. Należą do nich: świadomość, wolność i możliwość wyboru. Autorka zauważa, że „Pierwszym warunkiem zaistnienia odpowiedzialności jest istnienie świadomości człowieka, jest to warunek konieczny, ale niewystarczający. Drugim warunkiem wydaje się istnienie marginesu wolności ludzkiej, tzn. możemy mówić o odpowiedzialności wówczas, gdy uznajemy człowieka za źródło możliwych decyzji opartych na zrozumieniu sytuacji, wartościowaniu i wyborze. Właśnie wybór, możliwość wyboru implikuje odpowiedzialność. Jest on trzecim warunkiem istnienia odpowiedzialności”<sup>714</sup>.

Na świadomość jako ważny, lecz niewystarczający warunek odpowiedzialności zwrócił uwagę J.P. Hudzik. Według niego „Epistemiczna postać samoświadomości nie jest siedliskiem odpowiedzialności. Odpowiedzialność zakłada istnienie także nieracjonalnych, czyli wolicjonalno-emocjonalnych odniesień do siebie i do drugich. Jej dysponentem jest rozum, który jest podporządkowany rzeczywistości – praktyce, a nie taki, który posługuje się nią; nie operuje on więc już w obszarze prawdy metafizycznej (bezczasowej), lecz historycznej, narracyjnej, wymagającej interpretacji”<sup>715</sup>.

<sup>711</sup> Tamże, s. 101.

<sup>712</sup> Zob. M. Michalik, *O niektórych paradoksach...*, s. 26, 27.

<sup>713</sup> H. Jonas, *Teoria odpowiedzialności: pierwsze rozróżnienia*, „Znak” 1995, nr 10, s. 74.

<sup>714</sup> M. Nowicka-Kozioł, *Odpowiedzialność...*, s. 14, 15.

<sup>715</sup> J.P. Hudzik, *Odpowiedzialność – przystanek na drodze od starego do nowego humanizmu*, w: *O nowy humanizm w edukacji*, red. J. Gajda, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 120.

Zdaniem R. Ingardena podstawowymi warunkami urzeczywistniania odpowiedzialności są:

- odniesienie do wartości i antywartości oraz związków między nimi,
- tożsamość osobowa jednostki,
- wolność,
- czasowość – odpowiedzialność trwa w jakimś czasie<sup>716</sup>.

### Rodzaje odpowiedzialności

Kategoria odpowiedzialności posiada przedmiot, treść, zakres i rodzaje. Różni się odpowiedzialność pierwotną (sposób bycia w świecie, wśród i wobec innych) oraz odpowiedzialność wtórną, rozumianą jako kompetencję nabywaną przez podmiot na podstawie stosunku do odpowiedzialności pierwotnej, podstawowej<sup>717</sup>.

W odpowiedzialność wpisany jest autorytet. Ważnym jej aspektem jest zatem odpowiedzialność przed kimś, która włącza człowieka w świat innych osób. Należy dodać, że „Odpowiedzialność «przed» zakłada odpowiedzialność «za»”<sup>718</sup>. Punktem wyjścia odpowiedzialności przed kimś jest własne „ja”, czyli odpowiedzialność przed sobą uwarunkowana sumieniem. Ona to stanowi drogę do odpowiedzialności przed drugim człowiekiem i Bogiem.

Człowiek wierzący w swym życiu prowadzi dialog z samym sobą, z drugim człowiekiem, a także ze swoim Stwórcą. W powyższym kontekście można wyróżnić odpowiedzialność wobec samego siebie (autoodpowiedzialność), odpowiedzialność wobec społeczności (odpowiedzialność społeczna) i wobec Boga (odpowiedzialność religijna)<sup>719</sup>.

Mieczysław Michalik wskazuje następujące wymiary odpowiedzialności:

- „konkretny, indywidualny – «mikrozasięg» odpowiedzialności osobistej,
- średni zasięg – odpowiedzialność określonych grup i ról społecznych: politycznej, obywatelskiej, zawodowej (np. nauczycielskiej),
- «makrozasięg» – fundamentalna odpowiedzialność i współodpowiedzialność za świat i innych wyrażająca ludzką ontologię, istotność, kondycję gatunkową człowieka, miernik człowieczeństwa, a więc wymiar uniwersalny, w jakimś stopniu metafizyczny<sup>720</sup>.

<sup>716</sup> Zob. R. Ingarden, *Książeczka o człowieku...*, s. 73 i n.

<sup>717</sup> Zob. J. Kielbasa, *Wciąż więcej pytań*, „Znak” 1995, nr 10, s. 32.

<sup>718</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 214.

<sup>719</sup> Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 341.

<sup>720</sup> M. Michalik, *O niektórych paradoksach...*, s. 21, 22.

Istnieje odpowiedzialność za przedmiot, za siebie, za drugiego człowieka, a także za społeczności, w których funkcjonujemy. Można zatem mówić o odpowiedzialności indywidualnej, społecznej i zawodowej.

Roman Ingarden wyróżnia cztery kręgi, w których występuje fenomen odpowiedzialności:

- „ktoś ponosi odpowiedzialność za coś, jest za coś odpowiedzialny,
- ktoś podejmuje odpowiedzialność za coś,
- ktoś jest za coś pociągany do odpowiedzialności,
- ktoś działa odpowiedzialnie”<sup>721</sup>.

Nieco inaczej problem ten ujmuje M. Michalik, który wyróżnia pięć kręgów odpowiedzialności: odpowiedzialność zawodową, funkcji, roli; odpowiedzialne postępowanie; ponoszenie odpowiedzialności; odpowiedzialność za innego i odpowiedzialność sytuacyjną. Charakteryzuje on te poszczególne grupy w następujący sposób:

- „Odpowiedzialność zawodowa, pełnionej roli i funkcji odnoszona bywa w najbardziej luźnym sensie do określonych ról, funkcji, zadań zawodów, prac, działań, czynności traktowanych jako odpowiedzialne ze względu na ich zasięg i znaczenie społeczne, bezpośredni związek z podstawowymi wartościami, wpływ na losy określonych jednostek lub zbiorowości. Tak mówi się o odpowiedzialnej roli, np. polityka, o odpowiedzialnym zawodzie nauczyciela itp. Taka odpowiedzialność jest na kogoś nakładana lub jest przez kogoś na siebie brana [...]. Chodzi o zadania i role szczególnie istotne ze względu na swój charakter i skutki.
- Odpowiedzialne postępowanie – człowiek odpowiedzialny w tym znaczeniu to tyle, co zawsze zdający sobie sprawę z tego, co mówi i czyni, przewidujący indywidualne i społeczne skutki swego postępowania, unikający pochopnych decyzji, wążący rozumnie sprawy, które rozstrzyga, liczący się z określonymi dobrami innych ludzi [...] odpowiedzialność w tym znaczeniu, przejawia się praktycznie w powiązaniu z pełnionymi przez jednostkę ludzką rolami społecznymi.
- Ponoszenie odpowiedzialności za swe postępowanie, za decyzje, za spowodowanie jakiegoś stanu rzeczy. Najogólniej biorąc, chodzi tu o złożone zagadnienie winy i kary oraz zasługi i nagrody – różnych ich przejawów.
- Odpowiedzialność jednostki za innego – za jego los, postępowanie. Odpowiedzialność za innego funkcjonuje w mikrospołecznościach i makrospołecznościach.

---

<sup>721</sup> R. Ingarden, *Książeczka o człowieku...*, s. 73, 74.

- Odpowiedzialność sytuacyjna – w sytuacji konfliktów moralnych, w sytuacji potrzeby wyboru jednej z dwu zderzających się zasad lub wartości, wyboru dramatycznego [...]. Aby wybierać, trzeba nie na czyjąkolwiek, lecz tylko na własną odpowiedzialność i to właśnie jest jeden z wyznaczników moralnej dojrzałości i moralnego autentyzmu człowieka. Podstawową więc rolę w sytuacji konieczności wyboru odgrywa sumienie<sup>722</sup>.

Kazimierz Sośnicki wyróżnia trzy rodzaje odpowiedzialności: fizyczną, psychologiczną i moralną. Pierwsza z nich sprowadza się do odpowiedzialności za wykonanie czynu. Z odpowiedzialnością psychologiczną mamy do czynienia wówczas, gdy źródłem negatywnego oddziaływania są cechy charakteru jednostki. Z kolei przedmiotem odpowiedzialności moralnej są sytuacje potencjalne odpowiedzialności<sup>723</sup>.

Jak już zostało wcześniej podkreślone, przedmiotem odpowiedzialności jest sam człowiek, drugi człowiek, przedmiot bądź wykonywane zadania. Z odpowiedzialności płynie wsparcie, opieka, pielęgnacja, zabezpieczenie, rodzaj i jakość wykonywanych zadań. Jak podkreśla M. Nowak: „W oryginalnym znaczeniu pojęcia «odpowiedzialność» zawarta jest odpowiedzialność za coś, co istnieje, za jego utrzymanie, pielęgnowanie, opiekę, zabezpieczenie. Podobnie też wchodzi tutaj w grę odpowiedzialność za wykonanie pewnego zadania, za czynienie, osiąganie czegoś lub zmienianie. W obu przypadkach chodzi o coś, co znajduje się wobec mnie, a więc o pewne przedmioty lub zadania, za które jestem odpowiedzialny. Takim obiektem może być człowiek. Jestem odpowiedzialny za jego bezpieczeństwo, opiekę lub mam wobec niego wypełnić określone zadania”<sup>724</sup>.

Za pierwotną odpowiedzialność uznaje się odpowiedzialność za siebie. Ona jest nośnikiem odpowiedzialności za rzeczy, zjawiska, za drugiego człowieka, ojczyznę, naród itd. Bez odpowiedzialności za siebie trudno mówić o odpowiedzialności w innych zakresach. Jak zaznacza E. Podrez, „najbardziej elementarną postawą odpowiedzialności podmiotowej jest odpowiedzialność przed sobą, przed własnym «ja», która konkretyzuje się w sumieniu wraz z powinnością. Dopiero na płaszczyźnie uczestnictwa kształtuje się (poprzez sądy sumienia) poczucie własnego «ja», co czyni osobę zdolną do podjęcia odpowiedzialności za innych i wobec innych”<sup>725</sup>.

Odpowiedzialność za siebie „wymaga zgody” na treść i zakres wewnętrznych procesów postrzeganych w kategorii jednostkowego przedmiotu. Odpowiedzial-

<sup>722</sup> M. Michalik, *O niektórych paradoksach...*, s. 22 i n.

<sup>723</sup> Zob. K. Sośnicki, *Teoria środków wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1973, s. 83–85.

<sup>724</sup> M. Nowak, *Podstawy pedagogiki...*, s. 343.

<sup>725</sup> E. Podrez, *Moralne uzasadnienie...*, s. 259.

ność wobec siebie może być efektem aktywności podmiotowej w aspekcie autoformacji bądź przedmiotem własnej aktywności, kiedy to człowiek jest odpowiedzialny za siebie przed sobą. Odpowiedzialność za siebie wymaga podjęcia decyzji dotyczącej koncepcji własnej osoby, wierności przyjętym celom, zasadom czy też wartościom, które będą warunkowane poprzez styl życia określany przez jego jakość. Maria Nowicka-Kozioł pokreśla, że „decydując się na jakąś koncepcję własnej osoby w danej chwili, zamykam sobie jednocześnie możliwości bycia innym i za to dobrowolne ograniczenie również ponoszę odpowiedzialność przed moją autoświadomością; oznacza to jej nieustanną kontrolę”<sup>726</sup>.

Najogólniej można więc powiedzieć, że człowiek jest odpowiedzialny przed sobą za własną tożsamość, której wskaźnikami są m.in.: samowychowanie, samodoskonalenie, autoformacja. Procesy te odbywają się w relacji do drugiego człowieka i do świata. „Odpowiedzialność wobec siebie za indywidualną treść osobowości wiąże się bezpośrednio z ponoszeniem odpowiedzialności za swoje wybory związane ze światem «innych»”<sup>727</sup>. W zakres odpowiedzialności za siebie i drugiego człowieka wchodzi: postawy i zachowania, świadomość i poczucie, potrzeba i konieczność, obowiązek i powinność, gotowe naturalne dyspozycje i kompetencje oraz postulat ich kształtowania (rozwoju)<sup>728</sup>.

Według W. Dykcika „poczucie odpowiedzialności za los i sens życia drugiego człowieka polega na tym, aby w dokonujących się przemianach nie dopuścić do frustracji tych ludzi, którzy nie widzą dla siebie szans ani miejsca godnej egzystencji”<sup>729</sup>. Jak podkreśla wspomniany autor, „odpowiedzialność wobec kogoś stawia określone powinności przed rodziną, społeczeństwem, państwem, tak jak odpowiedzialność za kogoś może obejmować dzieci, chorych, niepełnosprawnych, starych itd.”<sup>730</sup>.

Na uwagę zasługuje odpowiedzialność indywidualna i zbiorowa. Pierwsza z nich może dotyczyć własnej osoby, polega na odpowiedzialności za siebie, za swoje postępowanie. Można ją również ujmować jako obywatelską, zawodową, polityczną, w przypadku wychowanka – za uczniowską, a ponadto za wynikającą z działalności zespołowej. Z tak rozumianą odpowiedzialnością łączy się współodpowiedzialność związana z aktywnym współudziałem w życiu określonej wspólnoty: rodziny, zespołu przyjaciół, wspólnoty klasowej, szkolnej, lokalowej. Chodzi więc o odpowiedzialność za pewne stany rzeczy powstałe w wyniku jej

<sup>726</sup> M. Nowicka-Kozioł, *Odpowiedzialność...*, s. 43.

<sup>727</sup> Tamże, s. 46.

<sup>728</sup> Zob. W. Dykcik, *Jednostkowa i społeczna...*, s. 136.

<sup>729</sup> Tamże, s. 138.

<sup>730</sup> Tamże, s. 136.



działania wspólnie z innymi. Uwzględniając zaś szersze kręgi, można mówić o współodpowiedzialności za życie, historię i przyszłość narodu, za globalną sytuację ludzkości, za świat. W takim rozumieniu spotykamy się z odpowiedzialnością zbiorową, rozumianą jako współodpowiedzialność za działanie grupy, do której należymy. Odpowiedzialność grupy dotyczy zarówno działań podejmowanych w przeszłości i teraźniejszości, jak i jej przedstawicieli i liderów.

Podstawową komórką społeczną, w której żyje i rozwija się człowiek, jest rodzina. Odpowiedzialność za jej rozwój i prawidłowe funkcjonowanie ponosi każda jednostka, jak również państwo. Wyrazem tej odpowiedzialności jest szacunek i troska o członków rodziny, o ich byt i prawidłowy rozwój osobowy, osobowościowy, samorealizację, urzeczywistnianie tradycji rodzinnych i najwyższych wartości, budowanie życzliwej atmosfery.

Odpowiedzialność za drugiego człowieka rodzi się na podstawie kontaktów interpersonalnych, jest nośnikiem odpowiedzialności za makrostruktury, w których żyje dana jednostka. U podłoża odpowiedzialności nie znajduje się identyfikacja z osobami, lecz raczej z systemem wartości.

Szczególnego znaczenia nabiera odpowiedzialność za naród. Jej wyrazem jest troska o kulturę, obrona rodzinnych tradycji, tworzenie nowych wartości kulturowych w teraźniejszości, poszanowanie przeszłości, urzeczywistnianie wartości narodowych, rodzinnych, życia społecznego, szacunek wobec życia. Ten ostatni wymóg jest jednym z podstawowych warunków egzystencji narodu, ponieważ dziecko stanowi wielką wartość.

Na uwagę w tym względzie zasługują wartości ukształtowane kulturowo, np. równość, sprawiedliwość, braterstwo, postępek, które to są wartościami społecznymi. Ich wspólne przeżywanie i urzeczywistnianie motywuje działania społeczne (różne w swoich szczegółowych planach i wynikach), zwiększa identyfikację ze społeczeństwem i wyzwala poczucie odpowiedzialności za realizację tych wartości<sup>731</sup>.

Odpowiedzialność społeczna podmiotu konstituuje odpowiedzialne działanie, którego wskaźnikiem jest wybór wartości, cel, sens działania, jego sposób (motywy, środki, formy), efekty i następstwa. Reasumując zagadnienie przedmiotu, treści i zakresu odpowiedzialności, należy podkreślić za J. Schwartländerem, że „pełne doświadczenie odpowiedzialności wymaga, by w sposób uchwytany łączyć z sobą w jedno oba te podstawowe odniesienia: odpowiedzialność za własne swe działanie i odpowiedzialność za świat”<sup>732</sup>.

<sup>731</sup> Zob. M. Nowicka-Kozioł, *Odpowiedzialność...*, s. 50.

<sup>732</sup> J. Schwartländer, *Odpowiedzialność...*, s. II.

### Funkcje odpowiedzialności w życiu człowieka

Analizując zagadnienie odpowiedzialności jako przymiotu osoby ludzkiej, warunkującego osiągnięcie pełni człowieczeństwa, można wyróżnić zasadnicze funkcje, jakie pełni ona w życiu człowieka. Należą do nich:

- funkcja aksjologiczna,
- funkcja budująca podmiotowość/tożsamość człowieka,
- funkcja dynamizująca integralny rozwój,
- funkcja wzmacniająca integrację społeczną.

Funkcja aksjologiczna wyraża się w związku odpowiedzialności z wartościami – w odpowiadaniu na wartość<sup>733</sup>. Odpowiedzialność jest istotnym warunkiem urzeczywistniania wartości, ich preferowania, tworzenia, obrony przed deprecjowaniem, izolowaniem, redukcją struktur warunkujących integralny rozwój. Siła zaangażowania w urzeczywistnianie wartości stanowi o związku odpowiedzialności z wartościami. Na ten fakt zwrócił uwagę F. Zawadzki. Według niego odpowiedzialność „polega na świadomym i aktywnym reagowaniu człowieka na wartości rozpoznawane przez niego w otaczającym go świecie zdarzeń, rzeczy i zjawisk wywołujących w nim aktywność zarówno intelektualno-emocjonalną, jak i zmysłowo-praktyczną. W związku z tym brak odpowiedzialności (nieodpowiedzialność) tłumaczyć należy obojętnością (brakiem jakiegokolwiek zaangażowania) wobec określonych wartości. Obojętność ta może mieć dwa źródła: brak wiedzy w ogóle o określonych wartościach lub brak właściwego ich rozeznania”<sup>734</sup>.

Wybór wartości nie dokonuje się w próżni osobowej i osobowościowej. Zawsze dokonywany jest ze względu na człowieka i dla człowieka. W przestrzeni tych wyborów stoi druga jednostka i z tego względu są one ogniwem łączącym daną osobę z drugim człowiekiem, co z kolei implikuje ponoszenie za niego odpowiedzialności.

Istotne jest, by wybrać wartość w sposób wolny i opowiedzieć się za wartościami prawdziwymi. Jak podkreśla W. Dykcik „Odpowiedzialna wolność wyboru obiektywnych wartości, ich jakości oraz hierarchii, regulowana jest u człowieka jego rozumem, sumieniem i wolą, a więc równocześnie racjami i emocjami. Są one przejawem jego autonomii, czyli możliwości samostanowienia, prywatności i intymności”<sup>735</sup>.

<sup>733</sup> Zob. I. Mudrecka, *Poczucie odpowiedzialności młodzieży skonfliktowanej z prawem: studium pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010, s. 27.

<sup>734</sup> F. Zawadzki, *Pytanie o odpowiedzialność*, w: *Człowiek i świat wartości*, red. J. Lipiec, Krajowa Agencja Wydawnicza, Kraków 1982, s. 581.

<sup>735</sup> W. Dykcik, *Jednostkowa i społeczna...*, s. 136.

Funkcja budująca podmiotowość/tożsamość wyraża się w wolnych, odpowiedzialnych wyborach, a także twórczych działaniach stanowiących o rozwoju w aspekcie indywidualnym i społecznym. Występuje jednak też zależność odwrotna – to poczucie sprawczości w podmiotowych działaniach wzmacnia poczucie odpowiedzialności. Można więc te zależności zamknąć w schemat: świadomość odpowiedzialności–działania podmiotowe–poczucie odpowiedzialności–pojęcie odpowiedzialności–działania podmiotowe.

Wskaźnikiem tożsamości zorientowanej postkonwencjonalnie jest podmiotowość jednostki wyrażająca się w wolnych wyborach i twórczych, odpowiedzialnych działaniach. Nie ma dojrzałej tożsamości bez odpowiedzialności i nie ma odpowiedzialności bez podmiotowości. „Warunkiem odpowiedzialności jest podmiotowość jednostki [...]. Warunkiem podmiotowości jest odpowiedzialność”<sup>736</sup>. Można więc mówić o odpowiedzialności podmiotowej, którą M. Nowicka-Kozioł rozumie jako „pewną ogólną skłonność, dyspozycję będącą komponentem głębokiej infrastruktury podmiotowej tożsamości”<sup>737</sup>. Autorka pisze: „Wydaje się, że odpowiedzialność to drugi warunek podmiotowości. Jest ona konsekwencją wolności tkwiącej w podmiocie i wynika z poczucia sprawczości, z poczucia, że indywidualizm jest jedynym źródłem podjętych decyzji i wyborów. To poczucie sprawczości i wynikająca z niego odpowiedzialność to podstawowe, wydaje się, warunki podmiotowości, które wykluczają istnienie determinantów zniewalających świadomość jednostki, manipulujących jej decyzjami”<sup>738</sup>.

Działalność podmiotowa, której wskaźnikiem są autonomiczne wybory, wyznacza zakres odpowiedzialności. Zaprzeczenie podmiotowości, ograniczenie szans dokonywania samodzielnych wyborów i podejmowania decyzji, przedmiotowe traktowanie człowieka ogranicza jego odpowiedzialność.

W powyższym kontekście E. Podrez zwraca uwagę na wzajemnie warunkujące się elementy, które okazują się istotne dla zaistnienia zjawiska odpowiedzialności i jego miejsca w strukturze moralności. Są nimi:

- „wybór i rozstrzygnięcie (decyzja moralna);
- [...] transcendencja osoby w czynie”<sup>739</sup>.

Zdaniem autorki na pytanie: „czym jest odpowiedzialność i co ją konstituuje oraz co decyduje o jej zasięgu, należy odpowiadać etapami. Na pierwszym etapie, określonym przez opis fenomenologiczny, odpowiedzialność jawi się jako odpowiedź na wartości i dotyczy zawsze osób jako sprawców konkretnych czynów.

<sup>736</sup> H. Nowicka-Kozioł, *Odpowiedzialność...*, s. 147.

<sup>737</sup> Tamże, s. 144.

<sup>738</sup> Tamże, s. 148.

<sup>739</sup> M. Nowicka-Kozioł, *Odpowiedzialność...*, s. 148.

Na drugim etapie analizy odpowiedzialność wpisana jest w akt samostanowienia i z niego wynika zarówno w wymiarze podmiotowym, jak i przedmiotowym<sup>740</sup>.

Jak już wielokrotnie podkreślaliśmy, odpowiedzialność jest integralnie związana z tożsamością człowieka, która kształtuje się w relacjach z innymi. Jedno z pytań tożsamościowych brzmi: Jakie miejsce zajmuję w środowisku społecznym? Jak mnie postrzegają inni i co warunkuje mój obraz zbudowany z tych spostrzeżeń?<sup>741</sup> Znaczącym czynnikiem owego usytuowania w grupie społecznej, we wspólnocie, w której człowiek funkcjonuje, jest odpowiedzialność za siebie, za dokonywane i urzeczywistniane wybory. U ich podstaw znajduje się określone spektrum wartości, są bowiem płaszczyzną, na której rozgrywa się treść i jakość życia człowieka oraz następuje budowanie jego człowieczeństwa.

Odpowiedzialność pełni funkcję dynamizującą integralny rozwój. Wyraża się ona w scalaniu przymiotów osoby i nadawaniu im treści etyczno-moralnej, co gwarantuje tym samym znaczące usytuowanie człowieka w świecie. Drugim wymiarem jest odpowiedzialne urzeczywistnianie wartości warunkujących rozwój poszczególnych sfer życia ludzkiego i funkcjonowania jednostki. Integralny rozwój może zostać zapewniony także przez gotowość ponoszenia konsekwencji własnych działań, mających charakter prorozwojowy.

Odpowiedzialność porządkuje życie wewnętrzne człowieka, relacje interpersonalne z innymi jednostkami i grupami społecznymi, w których podmiot funkcjonuje, oraz z Bogiem. Jest czynnikiem określającym sens życia ludzkiego, budującym poznanie tożsamości, a także nadającym jakość podmiotowym działaniom.

Wartość ta pozostaje zintegrowana z pełnionymi rolami społecznymi, określonymi przez zakres obowiązków, zasady i normy zachowania, przywileje, metody i środki działania. Ogniwem integrującym jest tu identyfikacja człowieka z pełnioną rolą. Ona to sprawia, że wypełniane obowiązki mają charakter wewnętrzny, stają się nośnikami radości, dumy, rozwoju osobowego. Zależność tę ujęła M. Nowicka-Kozioł w następujący sposób: „Dobre pełnienie ról społecznych implikuje odpowiedzialność, zaś identyfikacja z tymi rolami odpowiedzialność z pewnością potęguje i czyni wewnętrzną, a nie zewnętrznie narzuconym obowiązkiem<sup>742</sup>”.

Odpowiedzialność stanowi istotny czynnik integracji społecznej. Z tego względu powstaje pytanie o ogniwo integrujące odpowiedzialność człowieka

<sup>740</sup> J. Tischner, *Gra wokół odpowiedzialności...*, s. 50.

<sup>741</sup> Zob. L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010, s. 142–146.

<sup>742</sup> M. Nowicka-Kozioł, *Odpowiedzialność...*, s. 52.

z drugą osobą tak, by być również za nią odpowiedzialnym. Jest nim świat wartości. Ewa Podrez wyróżnia „trzy podstawowe wartości, które wiążą osobę z jej czynami w ramach uczestnictwa i nakładają na nią odpowiedzialność za siebie i za drugiego:

- wartość personalistyczna, a więc samospełnienie się osoby w dobru,
- wartość czynu obiektywnie wynikająca z jego przedmiotowej zawartości,
- wartość postawy (afirmacja osoby przez osobę i wynikające stąd moralne zobowiązania) określona przez normę personalistyczną<sup>743</sup>.

Podmiotowe poczucie odpowiedzialności społecznej ma związek ze stosunkami interpersonalnymi. Uznanie istnienia więzi międzyludzkich, ważności egzystencji „innego” bądź też – w wersji altruistycznej – konstatacja priorytetu dobra ponadpodmiotowego stanowią podstawowy motyw wiodący<sup>744</sup>.

Drugi człowiek jawi się więc jako swego rodzaju przedłużenie mojego „ja”. Niekiedy jest też jego odkryciem. Drugiego człowieka można poznawać z nastawieniem na „ty”, co implikuje dialog, w który zaangażowane są dwie osoby. To one ustalają jakąś płaszczyznę porozumienia<sup>745</sup>. Rodzi ona poczucie odpowiedzialności za partnera komunikacji. Jeśli występuje integracja osobowa i osobowościowa, jeśli uznajemy jego wielką wartość jako osoby, mamy podobne zainteresowania, znamy jego słabe i mocne strony osobowości, wyrażamy gotowość współpracy i współdziałania, identyfikujemy się z nim, to jego klęski są naszymi klęskami i na odwrót<sup>746</sup>.

Człowiek jest istotą społeczną, funkcjonuje w różnych grupach i wspólnotach. Swoje działania podejmuje wspólnie z innymi osobami i dla innych, budując więzi międzyosobowe. Podejmowane działania z drugim człowiekiem bądź z grupą osób stanowi płaszczyznę wspólnie podzielonej odpowiedzialności, współodpowiedzialności. Wiąż z drugą osobą zobowiązuje do odpowiedzialności za nią, za jej egzystencję, rozwój, za relacje międzyosobowe. Staje się to czynnikiem budowania wspólnoty, samorealizacji, transcendencji. Karol Wojtyła podkreśla, że istota odpowiedzialności wypływa z samej natury międzyosobowej wspólnoty, w której rośnie wzajemna odpowiedzialność osoby za osobę. Jest ona refleksem sumienia i transcendencji, która zarówno po stronie „ja”, jak i „ty”, staje na drodze do samospełnienia, a równocześnie warunkuje właściwy, tj. autentycznie osobowy wymiar wspólnoty<sup>747</sup>.

<sup>743</sup> E. Podrez, *Moralne uzasadnienie...*, s. 313.

<sup>744</sup> Zob. M. Nowicka-Kozioł, *Odpowiedzialność...*, s. 47.

<sup>745</sup> Zob. tamże, s. 49.

<sup>746</sup> Zob. tamże, s. 49, 50.

<sup>747</sup> Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 213, 214.

Odpowiedzialność jest pewną istotną cechą postępowania człowieka i stanowi rezultat kierowania tym postępowaniem. Władysław Dykcik podkreśla, że „Istota fenomenu odpowiedzialności człowieka w różnych relacjach i sytuacjach jego społecznego działania określana jest jako centralna i wyjątkowa właściwość uświadomionego postępowania, zgodnego z wolną wolą realizowania podstawowych wartości i potrzeb ludzkich”<sup>748</sup>. Odpowiedzialność jest ściśle związana z działaniem człowieka, ujawnia się w działaniu, „które konstytuowane jest przez świadomość, wolność, przyczynowość, dzięki którym staje się ono głęboko humanistyczne”<sup>749</sup>. Jak podkreśla autor, „na tym konkretnym zjednoczeniu polega właściwa praktyka odpowiedzialności”<sup>750</sup>.

Odpowiedzialność za świat sprowadza się do odpowiedzialności za współdziałanie w budowaniu całości stosunków życia ludzkiego, m.in. w rodzinie, miejscu pracy, lokalnej wspólnoty, polityce poprzez przyjęcie norm i ról oraz ich doskonalenie w perspektywie dobra. Budując swoją odpowiedzialność, należy patrzeć na nią holistycznie, w perspektywie integralnej, łącząc różne jej zakresy i przedmioty.

### Pedagogiczne implikacje odpowiedzialności

Etapy wychowania do urzeczywistniania odpowiedzialności przedstawiono w tabeli nr 8.

Tabela 8. Struktura ogniw/etapów wychowania ku odpowiedzialności

Sfera nauczyciela	Sfera ucznia
Poznanie przez wychowawcę stanu odpowiedzialności wychowanków i uświadomienie go im	Uświadamianie sobie stanu własnej odpowiedzialności
Wspomaganie wychowanków w poznawaniu istoty odpowiedzialności i zrozumienie jej znaczenia w życiu człowieka, grup i wspólnot społecznych	Poznanie i zrozumienie istoty odpowiedzialności i jej znaczenia dla rozwoju człowieka w aspekcie indywidualnym i społecznym
Motywowanie wychowanków do stawiania się odpowiedzialnymi	Potrzeba permanentnego stawiania się człowiekiem odpowiedzialnym
Wspomaganie wychowanków w urzeczywistnianiu odpowiedzialności poprzez stwarzanie szans bycia odpowiedzialnym dzięki stawianiu spektrum zadań	Stawianie się człowiekiem odpowiedzialnym poprzez rzetelne wykonywanie obowiązków oraz osoby, wobec których zobowiązuje go powinność, wspólnoty i grupy, w jakich funkcjonuje, społeczność lokalna itd.

<sup>748</sup> W. Dykcik, *Jednostkowa i społeczna...*, s. 135.

<sup>749</sup> Tamże.

<sup>750</sup> J. Schwartländer, *Odpowiedzialność...*, s. II.

Sfera nauczyciela	Sfera ucznia
Wspomaganie wychowanków w wartościowaniu swojej odpowiedzialności w codziennym biegu zdarzeń	Wartościowanie swojej odpowiedzialności według kryterium wyboru i urzeczywistnianych wartości, wśród których swe znaczące miejsce znajduje wartość człowieka, prawda, dobro
Inspirowanie wychowanków do działań animacyjnych w środowiskach społecznych na rzecz urzeczywistnienia odpowiedzialności – bycia człowiekiem odpowiedzialnym	Przekonanie i potrzeba działań animacyjnych w środowisku społecznym na rzecz urzeczywistnienia odpowiedzialności w wymiarze indywidualnym i społecznym
Wspomaganie wychowanków w działaniach animacyjnych na rzecz urzeczywistnienia odpowiedzialności i wartościowania tych działań	Podjęmowanie z zaangażowaniem działań animacyjnych oraz wartościowanie ich efektów

Źródło: opracowanie własne.

Rozpatrując implikacje pedagogiczne, zasadnym staje się zwrócenie uwagi na odpowiedzialność wychowawczą, definiowaną przez A. Łuczyńskiego jako „odpowiedzialne oddziaływanie wychowawcze na jednostkę ludzką, uwzględniające wartość miłości, troski, zaufania, mądrości i dialogu, zmierzające do ukształtowania jej osobowej indywidualności, dojrzałości oraz autonomii moralnej”<sup>751</sup>. Tak rozumiana odpowiedzialność jest zadaniem i zobowiązaniem, które ma swoje miejsce w szeroko rozumianej przestrzeni edukacyjnej, obejmującej nauczanie, wychowanie, formację i opiekę. Odpowiedzialność wychowawcza winna być skierowana na nadrzędny cel, jakim jest integralny rozwój i wychowanie ucznia, osiąganie przez niego dojrzałości osobowościowej, pełni człowieczeństwa. Nie może ona mieć nic wspólnego z wychowaniem autorytarnym bądź z rezygnacją ze wspomagania młodych ludzi w osiąganiu powyżej wskazanego celu. W odpowiedzialność wychowawczą „wpisana” jest odpowiedzialność jako przymiot osoby poszczególnych podmiotów edukacji/wychowania; odpowiedzialność w działaniach pedagogicznych; odpowiedzialność nauczyciela przed sobą, uczniami, rodzicami, dyrektorem szkoły bądź innymi instytucjami prawnymi; odpowiedzialność za siebie, w tym za własny integralny rozwój, dawanie świadectwa wartościom, stawanie się autorytetem, wzorem godnym naśladowania; odpowiedzialność za integralny rozwój i wychowanie uczniów, budowanie dobrych relacji osobowych z podopiecznymi, nauczycielami, dyrekcją szkoły, innymi pracownikami, rodzicami. Jak pisze A. Łuczyński: „Odpowiedzialny wychowawca cechuje się autonomią moralną:

- posiada szacunek dla innych i uznanie ich praw;
- liczy się ze skutkami swego działania;

<sup>751</sup> A. Łuczyński, *Odpowiedzialność wychowawcza*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej...*, s. 672.



- posiada zdolność do empatii, rozumienie uczuć innych i wrażliwości na nie;
- konsekwentnie dąży do wyznaczonych celów;
- posiada umiejętność nawiązywania kontaktów interpersonalnych;
- posiada zdolność formułowania i wyrażania zasad moralnych;
- gotów jest poddać pod osąd innych ludzi, własne działania i decyzje<sup>752</sup>.

Autentyczna odpowiedzialność nauczyciela rodzi się w jego sumieniu i świadczy o dojrzałości osobowościowej, o moralnej treści jego osobowości, a zwłaszcza o postawie względem pracy wychowawczo-dydaktycznej i opiekuńczej, co stanowi fundament jego autorytetu i wzoru osobowego godnego naśladowania<sup>753</sup>.

Rozumne działania człowieka, za które ponosi on odpowiedzialność, sterowane są przez samokontrolę, która decyduje o wystąpieniu pożądanych społecznie form zachowania. Ogniskuje ona zdolność poznania siebie, mocnych i słabych stron swojej osobowości, rozumienia rangi naszego postępowania, określonego działaniem wartościowym, oraz pokierowania własnym postępowaniem.

Powyższe czynniki, wzmacniające poczucie odpowiedzialności, implikują ważne zadania pedagogiczne, za jakie uznaje się gruntowanie w wychowankach poczucia odpowiedzialności i stwarzanie ku temu szans. Ich podstawę stanowi kształtowanie w podopiecznych umiejętności samokontroli, samoobserwacji, rozpoznawania mocnych i słabych stron osobowości i w ich aspekcie umiejętności podejmowania decyzji samorozwojowych.

Ogólnie ujmując to zagadnienie, należy zauważyć, że czynnikiem wzmacniającym poczucie odpowiedzialności jest poziom wiedzy o sobie i o doniosłości pełnionej roli. Jej ranga ogniskuje poczucie własnej wartości, godności, wolności, winy, niewypełnionych należycie obowiązków.

Jak już zostało wcześniej podkreślone, warunkiem istnienia odpowiedzialności jest wolność, a w zasadzie jej granice. Tylko człowiek wolny może być bowiem odpowiedzialny. Nie ma więc odpowiedzialności bez wolności. Odbierając człowiekowi wolność, tym samym pozbawiamy go odpowiedzialności. Z drugiej zaś strony trudno mówić o odpowiedzialności w sytuacji wolności bez granic. W ten oto sposób wyrasta zadanie wspomagania młodych ludzi w zrozumieniu związku odpowiedzialności z wolnością, w tym z wolnością posiadającą granice. Jak zauważa M. Nowicka-Kozioł: „Wolność absolutna, mimo że stawia odpo-

<sup>752</sup> Tamże, s. 677. Zob. także E. Albińska, *Odpowiedzialność...*, s. 773–780; J. Żebrowski, *Odpowiedzialność jako wartość i jej wychowawcze implikacje*, w: *Odpowiedzialność rodzicielska jako wartość. Teoria i praktyka*, red. U.B. Kozubowska, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2010, s. 15–30.

<sup>753</sup> Por. A.M de Tchorzewski, *Odpowiedzialność nauczyciela akademickiego (między dyskursywnym sporem a onirycznym dialogiem)*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki...*, s. 349.

wiedzialność w totalnym wymiarze, faktycznie z racji pustki moralnej, która jest konsekwencją, rezygnuje z odpowiedzialności, gdyż nie znajduje ona żadnego sensownego desygnatu. Odpowiedzialność może tu funkcjonować jako ontologiczne i metafizyczne założenie, niemające swego wyrazu w sferze ontycznej. Wydawać się zatem może, że gwarancja istnienia odpowiedzialności jest swoistym ograniczeniem wolności, jakim systemem wartości, wobec którego i przez który ma podmiot «odpowiadać»<sup>754</sup>.

To właśnie urzeczywistniane spektrum wartości decyduje o koncepcji życia osoby, ponieważ wizja ta budowana jest na pewnych ideałach i wartościach. Samowychowanie, autoformacja oznacza zatem zgodę na spektrum treści, które „wdzierają” się do naszej świadomości. To przyzwolenie oznacza przyjęcie pozytywnej postawy – postawy aprobaty wobec siebie przez przyswojenie określonego kryterium wartościowania. Jak twierdzi M. Nowicka-Kozioł: „Oznacza opowiedzenie się za sobą samym w odniesieniu do jakiegoś kryterium wartościowania, które uznałem za słuszne, czy też dla mnie jako jakość kwalifikowanej «całości» pożądane. Właśnie w perspektywie owego konstytutywnego dla mnie kryterium czuję się odpowiedzialny za treść swojej świadomości, za to, kim jestem w odniesieniu do tego «kim mogłem być» lub też «kim powinienem być»<sup>755</sup>.

Z punktu widzenia pedagogicznego, a ściślej – wychowawczego, ważne są zależności między poczuciem tożsamości indywidualnej a odpowiedzialnością moralną.

Tożsamość indywidualną konstytuują odpowiedzi na pytania: Kim jestem? Jakie miejsce zajmuję w społecznościach bliższych i dalszych? Jakie posiadam kompetencje do rozwiązywania problemów?<sup>756</sup> Nauczyciel ma za zadanie wspomagać młodych ludzi w odpowiadaniu na powyższe kwestie w perspektywie odpowiedzialności. Trudności w udzieleniu odpowiedzi na powyższe pytania implikują brak poczucia odpowiedzialności.

Maria Nowicka-Kozioł podkreśla, że „niewyraźny obraz «ja», zaburzona struktura osobowości, często korespondująca z tym zaniziona samoocena nie ewokuje postaw odpowiedzialności moralnej [...]. Dzieje się to przede wszystkim dlatego, że zaburzenia w sferze tożsamości są w swej istocie zaburzeniami w poczuciu własnej podmiotowości. Człowiek, który nie czuje się podmiotem działania nie może czuć się odpowiedzialny za swoje czyny<sup>757</sup>. Implikuje to stwierdzenie, że ukształtowana tożsamość warunkuje poczucie i postawę odpowiedzialności, ta zaś zwrótnie warunkuje tożsamość jednostki.

<sup>754</sup> M. Nowicka-Kozioł, *Odpowiedzialność...*, s. 35.

<sup>755</sup> Tamże, s. 44.

<sup>756</sup> Zob. L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana...*, s. 112 i n.

<sup>757</sup> M. Nowicka-Kozioł, *Odpowiedzialność...*, s. 100.

Wspomaganie wychowanków w rozwijaniu tożsamości staje się ważnym zadaniem, gdyż stanowi drogę wiodącą do poczucia i postawy odpowiedzialności. Odpowiedzialne wybory moralne będą świadczyć o dojrzałości wychowanka i warunkować jego tożsamość.

W rozwijaniu i kształtowaniu tożsamości ważną rolę odgrywa okres dorastania, w którym młody człowiek poszukuje „filozofii życia”, dąży do samopoznania, samookreślenia, krytycznie odnosi się do innych, szczególnie dorosłych, i budowanej przez nich rzeczywistości. To wówczas mogą się pojawić trudności w identyfikacji z nowymi rolami, wartościami, normami, co zwykle prowadzi młodego człowieka do buntu i przeciwstawienia się „dorosłym” i ich wymaganiom. To z kolei niekiedy przyczynia się do identyfikacji z wzorami niepożądanymi wychowawczo, a nawet do przystąpienia do grup przestępczych<sup>758</sup>. Wiek dorastania ma zasadniczy wpływ na to, czy w wychowanku ukształtuje się poczucie tożsamości, prowadzące do tożsamości dojrzałej, czy też nastąpi jej dyfuzja bądź ukształtuje się „tożsamość lustrzana”, czyli przyjęta od rodziców lub innych osób znaczących, lub „tożsamość odroczone”, w której decyzje wyboru odkładane są na potem.

Nadrzędnym celem wychowawczo-dydaktycznym jest wspomaganie młodych ludzi w stawianiu się odpowiedzialnymi. Rozpatrując problem bycia odpowiedzialnym, zasadnym staje się przyjęcie za J. Filkiem założenia, zgodnie z którym „Akty czynienia odpowiedzialnym i pociągania do odpowiedzialności mają status możliwych wydarzeń społecznych i zgoła nie przynależą do istoty odpowiedzialności jako ontologicznej charakterystyki bytu ludzkiego. Człowiek znajduje się w stosunku odpowiedzialności nie dopiero jako sprawca określonego czynu, lecz jako człowiek; rozstrzygający jest tu nie charakter dokonanego przezeń czynu czy jego zaniechania, lecz samo usytuowanie człowieka w bycie”<sup>759</sup>.

Według J. Filka czynnikami warunkującymi bycie odpowiedzialnym są: uświadamianie sobie własnej odpowiedzialności, poczuwanie się do niej i jej podejmowanie. Jak podkreśla autor: „Jedynie w konsekwencji spełniania tych aktów stajemy się – w wyżej wskazywanym sensie – odpowiedzialni, tzn. przyswajamy sobie cechę odpowiedzialności. Owa strefa aktów poprzedza przeto nabywaną odpowiedzialnościowość”<sup>760</sup>.

W kontekście powyższych rozważań ważnym staje się pytanie: Co znaczy być odpowiedzialnym? Zdaniem J. Tischnera odpowiedź na nie łączy się integralnie z wartością dobra. Według niego „być odpowiedzialnym znaczy: być odpowie-

<sup>758</sup> Zob. tamże, s. 108.

<sup>759</sup> J. Filek, *Filozofia odpowiedzialności...*, s. 18.

<sup>760</sup> Tamże, s. 17.

działnym za urzeczywistnianie dobra lub za nieurzeczywistnianie zła. Dobro i zło są nam dane źródłowo poprzez poczucie odpowiedzialności<sup>761</sup>.

Czym więc będzie ucieczka od odpowiedzialności i jakie wywoła skutki? Nośnikiem czego stanie się nieodpowiedzialność? Józef Tischner udziela następującej odpowiedzi: „To ucieczka od dobra w stronę swawoli i zła. To również ucieczka od człowieka – od relacji dialogu, od pytań i roszczeń, od odpowiedzi<sup>762</sup>. Urzeczywistnianie zła jest ostatecznym skutkiem nieodpowiedzialności – zła w wymiarze indywidualnym i społecznym.

Cechę odpowiedzialnego człowieka stanowi postrzeganie potrzeb i oczekiwań drugiej osoby, wspólnot i organizacji, w których żyje i pracuje, postrzeganie czynników rozwojowych, wartościowanie sytuacji, podejmowanie decyzji w aspekcie urzeczywistniania wartości. Według J. Górniewicza „być odpowiedzialnym znaczy [...] mieć świadomość tego, czego oczekuje od jednostki grupa, co sprzyja jej rozwojowi, oznacza to również przyjęcie jako istotnego czynnika działania jakby ducha «zbiorowego myślenia»<sup>763</sup>. W powyższym kontekście wyrastają następujące zadania pedagogiczne: uwrażliwianie na sytuację drugiego człowieka, rozwijanie zdolności podejmowania decyzji w perspektywie odpowiedzialności.

Z pedagogicznego punktu widzenia istotnym staje pytanie: Co przesłania naszą odpowiedzialność za siebie i drugiego człowieka? Czynnikiemami tymi są zapewne: egoizm, gnuśność, obojętność, ironia, zmysłowość, materializm, zubożenie uczuciowe. To one powinny być eliminowane z postaw i zachowań wychowanków przy ich własnej aktywności i wsparciu nauczyciela.

Czy odpowiedzialność można mierzyć? Na pytanie to Z. Zwoliński udziela twierdzącej odpowiedzi. Jego zdaniem „bardziej odpowiedzialnym jest ten, kto obiektywnie wie i może więcej od tego, kto wie i może mniej [...]. Miarą odpowiedzialności jest nie tylko stopień (stopnie) wolności w tych różnych sensach, ale i stopnie posiadanych mocy i wiedzy. Czyni nas to odpowiedzialnym także za zaniechania w zdobywaniu potrzebnej i możliwej do zdobycia wiedzy i mocy do urzeczywistniania dobra, rozróżniania dobra od zła, różnych niuansów piękna od szpetoty, wrażliwości itp.<sup>764</sup>.

Ilość i jakość inercji, oporu materii, którą człowiek z wolnego wyboru odpowiedzialnie przewyciężył, oraz wielkość urzeczywistnionego przez niego dobra, a także jakość, sposób i dynamizm rozwiązywanych problemów i wynika-

<sup>761</sup> J. Tischner, *Gra wokół odpowiedzialności...*, s. 50.

<sup>762</sup> Tamże, s. 50.

<sup>763</sup> J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne...*, s. 16.

<sup>764</sup> Z. Zwoliński, *O podstawie odpowiedzialności*, „Znak” 1985, nr 10, s. 65.

jące z nich doświadczenie świadczą o moralnej odpowiedzialności<sup>765</sup>. Zdaniem Z. Zwolińskiego miara odpowiedzialności znajduje się wewnątrz człowieka i poza nim, a jest nią stopień wolności, posiadanej wiedzy, mocy, wrodzona zdolność odróżniania dobra od zła, różnych niuansów, piękna od brzydoty i wrażliwość na przedmiot odpowiedzialności<sup>766</sup>. Najogólniej można powiedzieć, że wskaźnikami odpowiedzialności są:

- dążenie do prawdy,
  - jakość wyborów w aspekcie dobra,
  - kompetencja do rozwiązywania problemów w perspektywie aksjologicznej.
- Triada ta stanowi zadania zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia.

Wychowanek powinien zrozumieć i być przekonany, że dojrzała odpowiedzialność mierzona jest jakością postaw i wyborów wolnych (ale nie swawolnych), przemyślanych, świadomych i – co najważniejsze – wartościowych wyborów obiektywnego dobra<sup>767</sup>. To właśnie ich powinien nieustannie dokonywać.

Z odpowiedzialnością integralnie wiąże się wina. Jest ona w jakiś sposób połączona z człowiekiem, bytuje w nim, może być siłą prorozwojową, wpływając na rozwój osobowy. Józef Tischner zwraca uwagę, że nikt nie pozostaje wolny od winy. Przeglądając biografie największych świętych, widzimy, że im także towarzyszyło jej głębokie poczucie. „Świadomość winy wcale nie musi zabić człowieka. Wręcz przeciwnie, często ona właśnie leży u źródeł rozkwitu. Ludzie ci nie uciekali od winy, ani nie obwiniali innych. Znaleźli właściwą drogę”<sup>768</sup>.

Przyznanie się do winy w perspektywie nadziei wyzwala człowieka ku wyższym jakościom swojego „być”. Należy podkreślić, że towarzyszy mu lęk przed potępieniem i karą. Przyznanie się do winy powinno zawierać identyfikację zła, określenie tych, których ono dosięgło, wskazanie na siebie jako na jego źródło. Takie założenie implikuje unicestwienie siebie jako źródła zła, tj. zaniechanie swoich działań, postaw, wypowiedzanych słów oraz odrodzenie siebie, a także zmianę swojego postępowania w kierunku pozbywania się złudzeń moralnych o sobie na rzecz prawdy na swój temat. Wskaźnikiem będzie wówczas pokora i autentyczne urzeczywistnianie coraz szerszego spektrum wartości. Powyżej wymienione elementy przyznania się do winy pociągają określone zadania dla nauczyciela, które można określić jako pomocowe z towarzyszącym udziałem, oraz zadania samowychowawcze dla ucznia – wychowanka.

<sup>765</sup> Zob. tamże, s. 66.

<sup>766</sup> Zob. tamże, s. 66.

<sup>767</sup> Zob. M. Wszola, *Pełnoletnia odpowiedzialność*, „eSP” 2001, nr 56, s. 17.

<sup>768</sup> J. Tischner, *Etyka wartości...*, s. 107.

Józef Tischner podkreśla, że „wina rodzi się nie tylko stąd, że stało się jakieś zło, ale i stąd, że w człowieku istnieje «dobra rada», która cierpi, gdy widzi, co się stało”<sup>769</sup>, gdy widzi krzywdę drugiej osoby. Jego zdaniem „Zranić drugiego człowieka jako człowieka to zakłócić w nim jego osobowe stawanie, «nie pozwolić mu być», wytrącić go z jego nadziei istotnej, a także nie spotkać się z nim na płaszczyźnie owej nadziei, nie zobaczyć w nim człowieka. Ale nie przez przypadek lub roztargnienie! Lecz wbrew sumieniu, wtedy gdy drugi znalazł się w polu naszej odpowiedzialności”<sup>770</sup>. Zranienie szybko przemija, ale wina trwa w triadzie:

- w drugim człowieku – człowieku zranionym,
- w człowieku, który zranił,
- w osobie trzeciej – świadku zdarzenia (trzecim człowieku, Bogu)<sup>771</sup>.

Nierozwiązany problem winy ma swoje konsekwencje, „staje się u człowieka źródłem postaw agresywnych, pretensjonalnych, napięć, którymi zadręcza siebie i innych”<sup>772</sup>. Jest on różnie przez człowieka rozwiązywany. Najczęściej przez:

- nałożenie pola odpowiedzialności,
- pozbycie się świadka przez wmawianie prawie każdemu, że się jest niewinnym,
- obwinienie pokrzywdzonego<sup>773</sup>.

Józef Tischner ukazuje specyfikę procesu przejścia od świadomości winy do zwrotu aksjologicznego. Według niego „o jednym nie wolno zapomnieć. Przejście od świadomości winy do «odrodzenia» z winy nie przebiega automatycznie jak przepływ wody z jednego miejsca strumienia w drugie. Jest to przejście twórcze, rodzaj szczególnego «skoku jakościowego», którego kształt jest indywidualny, niepowtarzalny, zależny od ludzkiej inteligencji, od twórczych zdolności człowieka”<sup>774</sup>. O kwestii tej należy pamiętać w pracy pedagogicznej. Ważne będzie więc wspomaganie wychowanka, by „odradzający się” uczynił dobry użytek ze wszystkich bolesnych przeżyć; wspieranie go w postrzeganiu zranienia w drugim człowieku, w wystrzeganiu się wyrządzenia mu krzywdy po raz drugi, w czynieniu mocnych postanowień odwrótu od zła i orientowaniu swojego życia ku wartościom.

Rozpatrując pole odpowiedzialności, J. Tischner uwzględnia ograniczoną odpowiedzialność i odpowiedzialność pozbawioną wszelkich ograniczeń. Źródłami ograniczonej odpowiedzialności – według autora – są:

<sup>769</sup> Tamże, s. 110.

<sup>770</sup> Tamże, s. 104.

<sup>771</sup> Zob. tamże, s. 105.

<sup>772</sup> Tamże, s. 106.

<sup>773</sup> Zob. tamże, s. 106, 107.

<sup>774</sup> Tamże, s. 111, 112.

- braki w sposobach widzenia wartości,
- braki w sposobie widzenia rzeczywistości, w której wartości mają być realizowane,
- braki siły w realizacji odpowiedzialności – moralna bezsilność,
- brak konsekwencji w realizacji odpowiedzialności,
- nadwrażliwość moralna, która przejawia się w preferowaniu jednej wartości, reagowaniu na nią całą swoją osobowością, co jest w pewien sposób połączone z niewrażliwością,
- przeszkody w działaniu<sup>775</sup>.

Na uwagę zasługuje odpowiedzialność przesadna, która charakteryzuje się tym, że „człowiekowi wydaje się, że jego pole odpowiedzialności nie ma granic. Cierpi za miliony i milionom udziela dobrych rad. Stara się ratować ludzi nawet wbrew ich woli i od nieszczęść, które są tylko jego nieszczęściami. Reformuje cały świat, zapominając jednocześnie to, co jest jego codziennym obowiązkiem. Jedno w każdym razie jest znamienne: tam, gdzie poczucie odpowiedzialności «wystąpiło z brzegów», zawsze przecenia się własny rozum, własne serce, siebie, a nie docenia rozumu i serca innych ludzi”<sup>776</sup>.

Na zakończenie należy podkreślić jeszcze jeden aspekt, a mianowicie to, że z odpowiedzialnością nierozdzielnie związany jest cel życiowy i obrana droga jego realizacji. Wierność tym dwóm elementom stanowi o naszej odpowiedzialności. Istotnego znaczenia nabiera treść celów w aspekcie aksjologicznym, wytrwałość, umiejętność pokonywania trudności, wierność obranym ideałom, permanentne wartościowanie siebie, sytuacji, swego działania, jego efektów w aspekcie urzeczywistnianego dobra, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. To właśnie stanowi podstawową drogę stawania się człowiekiem odpowiedzialnym.

W powyższym kontekście na uwagę zasługuje odpowiedzialność pedagogiczna, która sprowadza się do odpowiedzialności za siebie, za świadectwo wartościom dawane swoim życiem, za cel wychowania i za jego sposób. Wychowanie ku odpowiedzialności wymaga od nauczyciela podjęcia w pierwszej kolejności rozpoznawania poziomu odpowiedzialności wychowanków za siebie, za drugiego człowieka, za wspólnoty i grupy, a także za obiektywną rzeczywistość i świat oraz odpowiedzialności przed... Stanowi to podstawowy warunek skuteczności działań wychowawczych.

Ważną sprawą z wychowawczego punktu widzenia jest analiza dotychczasowych sytuacji wymagających od wychowanka podjęcia decyzji, wartościowanie działania i jego skutków. Poddawanie ocenie dotychczasowych własnych zach-

<sup>775</sup> Zob. tamże, s. 101.

<sup>776</sup> Tamże, s. 103.



wań i postaw w aspekcie odpowiedzialności staje się podstawowym warunkiem zrozumienia jej istoty i rozwijania siebie, autoformacji w perspektywie tej wartości. Drugim zadaniem jest z kolei uświadomienie wychowankom potrzeby bycia odpowiedzialnym człowiekiem, wspomaganie ich w poznaniu istoty odpowiedzialności oraz jej znaczenia dla integralnego rozwoju człowieka, wspólnot i organizacji, społeczności mniejszych i większych, narodu, państwa, świata.

Podstawowe osiągnięcie wychowawcze polega na zrozumieniu przez wychowanków, że bez odpowiedzialności nie ma człowieka, jego wielkiego Być. Nie ma rozwoju w perspektywie dobra, a także świata, w którym urzeczywistniana jest wielka godność człowieka i jego wartość.

Motywowanie wychowanków do stawiania się człowiekiem odpowiedzialnym to ważne zadanie, które powinno być nieustannie podejmowane. Integralnie łączy się ze stwarzaniem sytuacji wychowawczych, na których rozgrywać się będzie treść i jakość odpowiedzialności uczniowskiej. Chodzi więc o stworzenie szansy bycia odpowiedzialnym. Istotnego znaczenia nabiera tu umiejętność budowanie sytuacji wyzwalających podmiotową aktywność wychowanka, wyrażającą się we właściwym ich wartościowaniu, w wyborze wartości. Istotne staje się też stawianie zadań, do których wykonania zobowiązuje wychowanka powinność. Fakt ich realizacji oraz jakość będą stanowić wskaźnik odpowiedzialności.

W tym względzie dużego znaczenia nabiera budzenie świadomości wymagań, jakie stawiane są przed wychowankiem, argumentowanie ich słuszności, motywowanie do sprostania tym wymaganiom i wspomaganie w analizie własnych działań w aspekcie dobra.

Ważkim zadaniem, spoczywającym po stronie wychowawcy, jest wspieranie wychowanków w wartościowaniu swojej odpowiedzialności. Poznanie i stosowanie przez uczniów kryterium wartościowania odpowiedzialności, którym jest wybór i urzeczywistnianie wartości z wartością człowieka w centrum, staje się doniosłym osiągnięciem wychowawczym.

W procesie wartościowania istotne są granice odpowiedzialności. Zrozumienie ich i uwzględnianie w procesie wartościowania uwalnia wychowanków od nadmiernego obwiniania, cierpienia, stresu i poczucia małej wartości.

Obserwowalnym zjawiskiem społecznym staje się narastający brak odpowiedzialności w różnych dziedzinach funkcjonowania człowieka w rodzinie, w pracy zawodowej i działalności politycznej. Wyrasta stąd zadanie inspirowania wychowanków do działań animacyjnych w środowisku społecznym na rzecz urzeczywistniania odpowiedzialności, tzn. bycia człowiekiem odpowiedzialnym. Angażowanie się podopiecznych w działalność animacyjną ma podwójne znaczenie. Wtórnie wzmacnia postawę odpowiedzialności, ponieważ „zobowiązuje” do jej świadectwa, oraz generuje dobro w wymiarze społecznym, jakim jest postawa odpowiedzialności przejawiana przez animowane osoby i grupy ludzi.

## 5.5. Zdolność do miłości

Miłość to najwyższa wartość człowieka potwierdzona w *Hymnie o miłości*: „Tak więc trwają wiara, nadzieja, miłość – te trzy: z nich zaś największa jest miłość” (1 Kor 13,13). Stanowi wartość daną i zadaną. Daną, gdyż jest przymiotem osoby ludzkiej, która przez zaangażowane działanie zorientowane na urzeczywistnianie tej wartości powoduje, że staje się ona trwałą postawą i dyspozycją.

### Definicyjne ujęcia

Miłość jest celem życia, szczytem i centrum dojrzałości osobowościowej. W literaturze występują jej różne ujęcia. Stanowi przedmiot analiz filozoficznych, teologicznych, psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych. Wyodrębnia się różne rodzaje miłości i wskazuje drogi jej urzeczywistniania. W ujęciach definicyjnych podkreśla się afirmację osoby, ukierunkowanie na dobro, moc jednoczącą z drugim człowiekiem. Wskazuje się węższe i szersze znaczenie tego pojęcia, aspekt uczuciowy i aspekt postaw oraz zachowań.

W *Słowniku współczesnego języka polskiego* miłość określona została jako „głębokie uczucie do drugiej osoby, połączone zwykle z silnym pragnieniem stałego obcowania z nią i chęcią obdarzania jej szczęściem, któremu (głównie w relacji kobieta–mężczyzna) towarzyszy pociąg fizyczny do osoby będącej obiektem tego uczucia; silne przywiązanie do kogoś i gotowość do bezinteresownego oddania się, służenia komuś”<sup>777</sup>.

Z kolei według *Słownika psychologicznego* miłość to: „Bardzo silne, z reguły trwałe powiązanie emocjonalno-poznawcze człowieka z obiektem miłości, wyrażające się potrzebą kontaktu z nim, zajmowaniem przez obiekt centralnego miejsca w życiu jednostki, gotowością do rezygnacji z wielu spraw na rzecz obiektu miłości”<sup>778</sup>.

W *Encyklopedii aksjologii pedagogicznej* miłość definiowana jest jako „akt sfery pożądczo-wolitywnej, polegający na afirmacji osoby oraz chceniu dla niej dobra; podstawowy akt woli nakierowany na dobro jako cel i motyw ludzkiego działania; w znaczeniu szerszym oznacza podstawowy przejaw dążenia każdego bytu od właściwego mu (lub poznanego dobra); zawarta w bytach moc pozwalająca im jednoczyć się z doskonałym je (bytowo) dobrem; w rozumieniu potocznym odnosi się do międzyosobowej więzi o podłożu uczuciowym”<sup>779</sup>.

<sup>777</sup> Miłość, w: *Słownik współczesnego języka polskiego...*, s. 522.

<sup>778</sup> W. Szewczuk, *Miłość* w: *Słownik psychologiczny*, red. tenże, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1985, s. 156.

<sup>779</sup> A. Gudaniec, *Miłość*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej...*, s. 592.

Ujęcie integralne w definiowaniu wartości miłości znajdujemy w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*. Według J. Gajdy miłość to „jedna z najważniejszych wartości w życiu człowieka, wszechogarniające uczucie, silna emocja i jednocześnie postawa wobec życia, określa wzajemne relacje międzyludzkie i stosunek człowieka do świata; nadaje barw ludzkiej egzystencji, determinuje los poszczególnych osób i łączy się ściśle z sensem życia”<sup>780</sup>. Autor podkreśla personalistyczny wymiar miłości, odniesienie do istoty osoby ludzkiej, jej wartości, godności, zdolności współodczuwania, potrzeby jej afirmacji. Wskazuje przy tym, że wartość miłości jest czynnikiem doskonalenia osoby w perspektywie wzajemności<sup>781</sup>.

W *Wielkiej encyklopedii Jana Pawła II – Encyklopedii nauczania moralnego* miłość ujęta jest jako cnota teologalna. W źródle tym czytamy „Miłość – (gr. *eros*, *agape*; łac. *amor*, *caritas*) cnota teologalna mająca szczególne znaczenie dla sensu wszystkich cnót (por. 1 Kor 13, 8). Polega ona na miłowaniu Boga ponad wszystko i ze względu na Niego samego oraz na miłowaniu bliźniego ze względu na Boga”<sup>782</sup>. Autor rozwija pojęcie miłości, ukazując jej chrześcijański wymiar, podkreślając, że „Jezus oba te przykazania połączył w jedno (por. Mk 12, 29–31). Miłość powinna obejmować także nieprzyjaciół (por. Mt 5, 43–48). Jako największe przykazanie miłości może doprowadzić do daru życia za innych, tak jak to się stało z Jezusem Chrystusem (por. J 5, 13; 1 J 3, 16). Motywem miłości bliźniego jest sam Bóg, który obdarza duchem miłości (por. Rz 5, 5). Jej źródłem i wzorem jest wewnętrzne życie Trójcy Świętej. Miłość posiada wartości dla doczesnej i eschatologicznej przyszłości człowieka”<sup>783</sup>.

Ten skrótyowy przegląd słownikowych i encyklopedycznych ujęć miłości wskazuje na złożoność, wieloaspektowość tego zagadnienia. Wartość ta jest przedmiotem naukowych penetracji w filozofii teologii, psychologii, socjologii i pedagogice. Każda z tych dyscyplin poszukuje własnej koncepcji miłości i podejmuje próbę tworzenia teoretycznych przesłanek oraz budowania teorii.

W filozofii miłość nierozzerwalnie wiąże się z koncepcją człowieka, a jej rozumienie uwarunkowane jest antropologicznymi podstawami, ale też odwrotnie – rozumienie miłości staje się źródłem wiedzy o człowieku, jego życiu i funkcjonowaniu. Ujmując ten problem historycznie – od starożytności aż po czasy współczesne – można wskazać różne koncepcje miłości. Syntetyczne ich ujęcie

<sup>780</sup> J. Gajda, *Miłość*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2004, s. 305.

<sup>781</sup> Zob. tamże, s. 305.

<sup>782</sup> A.F. Dziuba, *Miłość*, w: *Wielka encyklopedia – Wielka encyklopedia nauczania Jana Pawła II*, POLWEN, Radom 2014, s. 336.

<sup>783</sup> Tamże, s. 336.

przedstawia A. Maj, wyróżniając: „jednoczącą siłę kosmiczną (Eurypides, Hezjod, Parmenides); pragnienie posiadania dobra i kontemplacji piękna (Platon); więź łącząca przyjaciół (Arystoteles); relacja między człowiekiem i Bogiem (Orygenes, św. Augustyn); przyłgnięcie bytu do dobra (św. Tomasz z Akwinu); wzniosły akt ducha (G.W. Leibniz, B. Spinoza); egoistyczne uczucie cielesne (T. Hobbes, Rousseau); jedność lub identyczność kochających (J.G. Fichte, F.W.J. Schelling, G.W.F. Hegel); ogólnoludzka solidarność (L. Feuerbach, A. Comte, H. Spencer), ślepy instynkt biologiczny (A. Schopenhauer, S. Freud); urzeczywistnianie wartości (M. Scheler); wzajemne darowanie się osób (Marcel); energia kosmiczna (P. Teilhard de Chardin); iluzja absolutnych podmiotów (Sartre)”<sup>784</sup>.

Syntetyczną – w perspektywie historycznej – analizę myśli filozoficznej dotyczącej miłości przedstawił A. Gudaniec. Zgodnie z nią w najstarszej filozofii greckiej miłości przypisuje się moc władającą całym kosmosem, integrującą elementy wszechświata i porządkującą/harmonizującą życie ludzi i zwierząt. Z kolei u Platona istotę miłości (*eros*) stanowi pragnienie posiadania dobra. Potrzeba ta powiązana jest z naturą człowieka i stanowi fundament dla życia duchowego. Nieco inną koncepcję przedstawia Arystoteles, wskazując na dwa aspekty/wymiary miłości – miłość jako uczucie, z natury swej bierne, i miłość wyrażoną poprzez wolne akty wiązania się osób w relacje. W takim rozumieniu wartość ta ma charakter społeczny, a u jej podstaw znajduje się przyjacielski związek<sup>785</sup>. Za źródło moralnej doskonałości uznał on miłość siebie (*philantia*), rozumianą jako „cnotę dążącą do piękna i dobra (oraz do umocnienia i praktykowania cnot) i przeciwstawianą egoistycznemu zabieganiu o przyjemności i korzyści”<sup>786</sup>.

W chrześcijańskim ujęciu miłości centrum jej i źródło stanowi Bóg, który sam jest Miłością i z miłości stworzył i stwarza wszystkie byty. Tak rozumianą miłość określa się greckim terminem *agape* bądź łacińskim *caritas*. Stanowi ona czynnik integrujący z Bogiem i z każdym człowiekiem<sup>787</sup>.

W kontekście koncepcji platońskiej w chrześcijaństwie pojawia się dwuaspektowe pojęcie miłości – cielesnej (*eros*), czyli skierowanej ku dobrom tego świata, oraz duchowej (*agape*), zwróconej ku Bogu i szczęściu wiecznemu<sup>788</sup>.

<sup>784</sup> A. Maj, *Wartości religijne w ujęciu teologicznym*, w: K. Chałas, A. Maj, J. Mariański, *Wychowanie ku wartościom religijnym. Elementy teorii i praktyki*, Jedność, Kielce 2006, s. 276, 277; zob. także A. Gudaniec, *Miłość*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. VII, PTTA, Lublin 2006, s. 237–242.

<sup>785</sup> Zob. A. Gudaniec, *Miłość*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej...*, s. 593.

<sup>786</sup> Tamże, s. 593.

<sup>787</sup> Zob. tamże.

<sup>788</sup> Zob. tamże, s. 594.

W epoce średniowiecza pojawia się koncepcja czystej miłości bezinteresownej (Piotr Abelard), rozumianej jako wyrzeczenie się nagrody (szczęścia oraz bliskości z ukochaną osobą), i mistycznej miłości do Boga (św. Bernard z Clairvaux) zakładającej ufność w otrzymanie swojej nagrody. Syntezą powyżej wskazanych teorii stała się koncepcja św. Tomasza z Akwinu<sup>789</sup>. „Miłość jest według niego rodzajem afektywnego zjednoczenia, zaś człowiek doświadcza jej najpierw jako uczucia (*passio*), tj. jako oddziaływania dobra, a następnie jako wolnego aktu zwrócenia się ku temu dobru. Szukając sobie właściwego dobra, otwiera się on na dobro najwyższe (Boga), zdolne go ostatecznie uszczęśliwić”<sup>790</sup>.

Na koncepcje miłości istotny wpływ miały subiektywne teorie wartości. W subiektywistyczno-epistemologicznym modelu refleksji filozoficznej odmawiano miłości statusu wartości obiektywnej. Jak zauważa A. Gudaniec, w świetle tego nurtu filozoficznego „miłość jest analizowana zasadniczo jako idea, nie zaś jako fakt dany w doświadczeniu”<sup>791</sup>.

Należy też wskazać na przeciwstawne koncepcje miłości wzniosłej i bezinteresownej (G.W. Leibniz, B. Spinoza) oraz miłości z natury egoistycznej (T. Hobbes, P. Holbach, J.J. Rousseau)<sup>792</sup>.

Na uwagę z pedagogicznego/wychowawczego punktu widzenia zasługuje idea miłości romantycznej (idealistycznej). Jak podkreśla A. Gudaniec, „Była ona próbą ukazania (całkowitej) identyczności bytów skończonych z nieskończonością – Bogiem (m.in. J.G. Fichte, F.W.J. Schelling, G.W.F. Hegel, E. von Hartmann). Miłość jest bądź utożsamianiem się podmiotu z drugą osobą, bądź świadomością takiej jedności; polega na wyrzeczeniu się świadomości samego siebie i na zapomnieniu o sobie po to, by odnaleźć na powrót siebie. Uczucie miłości odsłania ostateczną tajemnicę universum, ogarnia całość życia i wszechświata, jest samo dla siebie celem”<sup>793</sup>.

Na bazie tej koncepcji powstały inne:

- L. Feuerbacha – miłość rozwija się zakresowo „od obiektów pożądania erotycznego, przez rodzinę, przyjaciół, aż do ludzkości jako takiej, która jest najwyższym podmiotem miłości”<sup>794</sup>;
- A. Comte’a i H. Spencera – „miłość jest rozumiana jako uczucie solidarności i podstawa więzi społecznych”<sup>795</sup>;

<sup>789</sup> Tamże, s. 594.

<sup>790</sup> Tamże.

<sup>791</sup> Tamże.

<sup>792</sup> Zob. tamże, s. 594.

<sup>793</sup> Tamże, s. 594, 595.

<sup>794</sup> Tamże, s. 595.

<sup>795</sup> Tamże, s. 595.

- A. Schopenhauera – „miłość erotyczna jest ślełą emocją na usługach instynktu przetrwania gatunku, który objawia jedynie pozbawioną nadziei wolę życia [...]; wrodzona miłość agape [...] polegająca na współczuciu, czyli poznaniu cierpienia drugiego oraz cierpienia świata [...] prawdziwa miłość jest percepcją (poczuciem) podstawowej kosmicznej jedności”<sup>796</sup>.

W myśli filozoficznej M. Schelera miłość ujmowana jest w perspektywie aksjologicznej. Stanowi czynnik warunkujący moralność osoby, ponieważ ukierunkowuje na wartości uniwersalne.

Integralne ujęcie miłości znajdujemy u G. Marcela. W centrum tej koncepcji znajduje się osoba, której pełnia człowieczeństwa ujawnia się przez miłość. „Najwyższym przejawem bytowania człowieka i szczytem jego osobowej doskonałości jest akt darowania siebie drugiemu w miłości, akt całkowicie bezinteresownej afirmacji drugiej osoby, w którym człowiek spełnia się jako osobowy, znajdując sensowność swego życia i działania”<sup>797</sup>.

W personalizmie etycznym miłość jest nierozzerwalnie związana z aksjologią i moralnością człowieka jako osoby, z jego antropologią. Jak podkreśla A. Maj, „Z antropologicznego punktu widzenia zjawisko miłości rozpatruje się w odniesieniu do jej podstawy, którą stanowi natura człowieka. W analizach podkreśla się ontologiczną, psychologiczną i duchową zdolność człowieka do miłości. Eksponuje się ludzką pełnowymiarowość miłości, która nie tylko jest uniesieniem uczuć, lecz przede wszystkim działaniem i trwałą postawą. Miłość ogarnia uczucia człowieka oraz wolę i uzdalnia ją do działania, a także inspiruje sferę intelektualną; jest doświadczeniem całego człowieka. Z jednej strony spełnia człowieka, z drugiej rodzi poczucie jego szczęścia”<sup>798</sup>.

Pogłębienia problemu integralności w rozumieniu miłości dokonuje K. Wojtyła. W jego koncepcji miłość jest przymiotem osoby ludzkiej obok godności, rozumności – mądrości, wolności, odpowiedzialności i transcendencji. Według Ojca Świętego kochanie/miłowanie człowieka obliguje go do sformułowania podstawowego zadania, które warunkuje postrzeganie/rozumienie wartości ludzkiej. Jan Paweł II w UNESCO apelował o integralne patrzeć na człowieka, o jego afirmację i wymaganie miłości, aby „do końca i integralnie widzieć człowieka jako szczególną, samoistną wartość, jako podmiot związany z osobową transcendencją. Trzeba tego człowieka afirmować dla niego samego, nie dla jakiegokolwiek racji i względów – jedynie dla niego samego. Trzeba tego człowieka po prostu miłować dlatego, że jest człowiekiem – trzeba wymagać od niego miłości

<sup>796</sup> Tamże.

<sup>797</sup> Tamże.

<sup>798</sup> A. Maj, *Wartości religijne w ujęciu teologicznym*, w: *Wychowanie ku wartościom...*, s. 277.



ze względu na szczególną godność jaką posiada<sup>799</sup>. Według K. Wojtyły „miłość w profilu obiektywnym jest faktem międzyosobowym, jest wzajemnością i przynależnością opartą o jakąś wspólnotę dobra – jest więc zawsze zjednoczeniem dwojga osób, a może stać się ich przynależnością<sup>800</sup>”.

Miłość musi być odpowiedzialna za siebie i drugiego człowieka, stąd erotyczny popęd staje się przedmiotem odpowiedzialności i powinien być odnoszony do wartości człowieka – jego godności.

Rozpatrując personalistyczne ujęcie tej wartości, zasadnym staje się przedstawienie jej określenia w koncepcji Cz.S. Bartnika. Jego zdaniem „miłość jest całosobowym zwróceniem się istoty rozumnej, wolnej i twórczej ku drugiej osobie lub społeczności [...] dla ich dobra [...], a ostatecznie w celu spełnienia naszej osoby w innych, a innych w nas<sup>801</sup>”.

Miłość jest przedmiotem analiz także teologów. W ujęciu teologicznym najogólniej ujmuje się ją jako treść świętości i zjednoczenia z Bogiem.

Biorąc pod uwagę Stary i Nowy Testament, można wskazać jej cechy charakterystyczne. Na podstawie Starego Testamentu ich syntezy dokonał A. Maj, który zauważył: „W Starym Testamencie bezinteresowna miłość Boża porównywana jest do miłości ojca do syna, matki do dzieci i ukazywana jako większa od nich (Oz II; 1; Iz 49, 14–15). Obrazem miłości Boga do człowieka, do Narodu Wybranego jest miłość oblubieńcza, małżeńska (Iz 62, 4–5). Przymierze zawarte między Bogiem i Izraelem przedstawiają prorocy (Ozeasz, Ezechiel, Izajasz) jako zaślubiny zawarte z niezmierzonej miłości Boga<sup>802</sup>. W Nowym Testamencie znajdujemy pełnię objawienia Bożej miłości. Jest to miłość Boga i człowieka. Jej wartość i miejsce w hierarchii ukazuje przykazanie miłości. „Zbliżył się jeden z uczonych w Piśmie, który im się przysłuchiwał, gdy rozmawiali ze sobą. Widząc, że Jezus dobrze im odpowiedział, zapytał go «Które jest pierwsze ze wszystkich przykazań?» Jezus odpowiedział «Pierwsze jest: Słuchaj Izraelu, Pan Bóg nasz, Pan jest jeden. Będziesz miłował Pana Boga swego całym swoim sercem, całą swoją duszą, całym swoim umysłem i całą swoją mocą. Drugie jest to: Będziesz miłował swego bliźniego jak siebie samego. Nie ma innego przykazania większego od tych” (Mk 12, 28–31).

Miłość została więc ukazana w dwóch znaczeniach:

- wertykalnym – miłość wobec Boga,
- horyzontalnym – miłość bliźniego.

<sup>799</sup> Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury. Przemówienia Ojca Świętego w siedzibie UNESCO z VI 1980*, w: *Nauczanie papieskie*, t. III, Pallotinum, Poznań–Warszawa 1985, s. 728, 729.

<sup>800</sup> K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność...*, s. 116.

<sup>801</sup> Cz.S. Bartnik, *Dogmatyka katolicka*, t. II, Wydawnictwo KUL, Lublin, 2003, s. 579.

<sup>802</sup> A. Maj, *Wartości religijne w ujęciu teologicznym...*, s. 280.



Miłość Boga jest źródłem, podstawą i wzorem miłości bliźniego. Te dwie miłości łączą się i wzajemnie przenikają. Doświadczenie chrześcijańskie stanowi swego rodzaju „soczewkę”, w której się skupiają, jest ono też wyrazem ich zintegrowania<sup>803</sup>.

Bóg jest miłością i jej źródłem. Ta miłość Boża objawiła się w Chrystusie. Jezus Chrystus stanowi dowód miłości Boga. Tak „Bóg umiłował świat, że Syna swego Jednorodzonego dał, aby każdy, kto w Niego wierzy, nie zginął, ale miał życie wieczne” (J 3, 16).

Adam Maj przedstawił także syntezę istoty miłości zawartej w Nowym Testamencie. Według niego „Doskonałym osobowym Objawieniem miłości Bożej jest Jezus Chrystus, Bóg-Człowiek, Odkupiciel człowieka (por. KKK 1823). Bowiem tak «Bóg umiłował świat, że Syna swego Jednorodzonego dał, aby każdy, kto w Niego wierzy, nie zginął, ale miał życie wieczne» (J 3, 16). Wcielenie Syna Bożego jest Wcieleniem Boskiej Miłości. Jezus Chrystus naucza o miłości jako największym oraz nowym w swoim dynamizmie i zakresie przykazaniu (J 13, 34), które obejmuje w jedno miłość Boga i bliźniego (Łk 10, 27). Wezwanie Jezusa do miłości jest radykalne i oryginalne. W swoim zakresie rozciąga się na każdego człowieka, obejmując dobrych i złych, przyjaciół i wrogów. Szczególnym znakiem Jezusowej nauki jest przykazanie miłowania nieprzyjaciół, modlitwa za nich, niesienie pomocy, odpłacanie dobrem za zło, rezygnacja z zemsty, przebaczenie (Mt 5, 43–48; Łk 6, 27–36). W przypowieści o Sądzie Ostatecznym Jezus wskazuje na miłość jako kryterium zbawienia, utożsamiając się z każdym potrzebującym (Mt 25, 31–46). Jezus Chrystus nie tylko uczy o miłości, ale ją świadczy aż «do końca» (J 13, 1). Okazuje miłość cierpiącym na duszy i ciele, ubogim i głodnym, udzielając przebaczenia grzechów, uzdrawiając, podnosząc na duchu (Mk 2, 1–12; 5, 25–34; 9, 36; Łk 7, 36–48; 17, 1–19). Męka i Śmierć Jezusa jest najdoskonalszym świadectwem Jego miłości, bezgranicznej miłości Boga do człowieka [...]. Chrystus jako Uosobiona Miłość pozostaje najdoskonalszym wzorem miłości Boga i bliźniego. Jezus uzdalnia i powołuje człowieka do życia miłością (J 4, 20–21; 13, 34). Modelem miłości bliźniego jest Chrystusowa miłość do człowieka: «Przykazanie nowe daję wam, abyście się wzajemnie miłowali, tak jak Ja was umiłowalem; żebyście i wy tak się wzajemnie miłowali» (J 3, 34). Istotnym źródłem takiej miłości jest Duch Święty udzielony człowiekowi dzięki łasce zbawienia, który rozlewa w jego sercu miłość Bożą (Rz 5, 5)<sup>804</sup>.

<sup>803</sup> Zob. I. Stolarczyk, *Miłość jako zasada etyczno-społeczna w listach pasterskich Prymasa Tysiąclecia*, w: *Społeczna potrzeba pamięci. Osoba i dzieło Kardynała Stefana Wyszyńskiego Prymasa Tysiąclecia*, red. A. Rynio, M. Parzyszek, TN KUL, Lublin 2017, s. 137.

<sup>804</sup> A. Maj, *Wartości religijne w ujęciu teologicznym...*, s. 281.

W socjologii miłość nie jest eksponowana jako wartość w życiu społecznym czy też specyficznie definiowana. Sławomir Partycki, analizując jej znaczenie w życiu społecznym, zwrócił uwagę, że w ostatnich dwóch stuleciach miłość nie znajduje swego należnego miejsca w myśli społecznej. Wręcz odwrotnie – podkreśla się jej nieużyteczność, brak praktycznego zastosowania, a włączenie jej do spektrum zasad regulujących życie społeczne traktowane jest jako swoisty brak roztropności<sup>805</sup>. Mimo tych niepokojących praktyk autor podkreślił znaczenie czynnej miłości w życiu społecznym jako trajektorii wiodącej do wspólnego dobra i zjednoczenia w działaniu<sup>806</sup>. Wyeksponował właściwą tej wartości funkcję integracji społecznej, czynnika warunkującego spójność grupy i przekształcania jej we wspólnotę<sup>807</sup>.

Na uwagę w tym względzie zasługuje miłość społeczna, określana przez T. Piątkę jako „aktywna siła w człowieku, siła, która jednoczy go z innymi ludźmi”<sup>808</sup>. Autor zauważył, że „czynny charakter miłości społecznej to przede wszystkim dawanie innym m.in. swojej radości, swojego zainteresowania, zrozumienia, swojej wiedzy, humoru i swojego smutku, wzbogacając w ten sposób drugiego człowieka, zwiększając jego poczucie sensu istnienia, wzbogacając zarazem poczucie własnego istnienia, a tym samym poczucie wzajemnego sensu istnienia”<sup>809</sup>.

Miłość społeczną odnosi się do dobra wspólnego, którego realizacja warunkowana jest cnotami społecznymi usposabiającymi do czynienia dobra moralnego, do urzeczywistniania wartości moralnych w przestrzeni społecznej. Jak podkreśla T. Piątek: „Miłość społeczna ma na względzie dobro drugich w relacji do dobra wspólnego, więc nie tyle jakiegokolwiek dobro drugiego, lecz to, które staje się dobrem wspólnym, żeby w tym charakterze służyć wszystkim”<sup>810</sup>. Trójska grupy społecznej o dobro wszystkich członków swojej wspólnoty oraz tych, którzy są z nią związani, jest wskaźnikiem miłości społecznej<sup>811</sup>.

Charakteryzowana przez nas wartość znajduje swój wyraz także w analizach naukowych na gruncie psychologii. W psychologicznym ujęciu miłości jest rozpatrywana jako element strukturalny osobowości, część składowa instynktów i popędów, w tym popędu seksualnego, cecha charakteru, potrzeba psychiczna,

<sup>805</sup> Zob. S. Partycki, *Miłość a życie społeczne*, TN KUL, Lublin 2018, s. 165.

<sup>806</sup> Zob. tamże, s. 139.

<sup>807</sup> Zob. tamże, s. 175.

<sup>808</sup> T. Piątek, *Miłość społeczna – wybrane aspekty pomocy społecznej*, w: *Wartości w pedagogice. Miłość jako wartość we współczesnej pedagogice*, red. W. Furmanek, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego – Instytut Badań Edukacyjnych, Rzeszów 2009, s. 246.

<sup>809</sup> Tamże.

<sup>810</sup> Tamże, s. 246, 247.

<sup>811</sup> Zob. tamże, s. 247.

uczucie, wydarzenie<sup>812</sup>. Według B. Wojciszkiego miłość to „najważniejsze wydarzenie między narodzinami a śmiercią”<sup>813</sup>.

Pierwszym psychologiem, który dokonał analizy miłości, był L. Rubin. W jego ujęciu stanowią ją dwa komponenty – „kochanie” i „lubienie”. Z kolei według E. Fromma „miłość to pozytywna emocjonalna postawa wobec ludzi i świata. Miłość, jako postawa, to przychylny, życzliwy stosunek do ludzi – nie tylko do konkretnych jednostek, lecz do wszystkich mieszkańców ziemskiego globu”<sup>814</sup>. W tej koncepcji podkreśla się zatem dynamiczny charakter miłości, jej siłę afirmacyjną i kreacyjną. W dojrzałej miłości – jak w soczewce – skupiają się radość z kontaktów z drugą osobą i w relacjach z nią, afirmacja jej wartości, dążenie do rozwoju drugiej osoby i pogłębiania miłości. Erich Fromm pisze: „autentyczna miłość jest ekspresją dawania i zakłada troskę, szacunek, odpowiedzialność i wiedzę. Nie jest to «uczucie» w tym znaczeniu, że się jest przedmiotem czyjegoś wpływu, ale czynne dążenie do rozwoju i szczęścia osoby kochanej wyrastające z własnej zdolności do kochania”<sup>815</sup>.

Na gruncie psychologii miłość ujmowana jest jako postawa wobec siebie i drugiego człowieka. Wyróżniamy w niej komponenty poznawcze, behawioralne i afektywne. Wyraża się ona w rozważnym decydowaniu i konkretnym działaniu; w odsłanianiu kochanej osobie bogactwa wewnętrznych, duchowych potrzeb; w rozwijaniu talentów, okazywaniu radości z jej sukcesów; w towarzyszeniu jej w chwilach radosnych i smutnych, służeniu wsparciem w trudnych, a czasem dramatycznych chwilach.

Komponent poznawczy przejawia się w zdobywaniu wiedzy o drugim człowieku. Poznanie osoby jako obiektu miłości warunkuje jej powstanie jako zjawiska.

Komponent behawioralny przejawia się w systematycznym podejmowaniu w każdej sytuacji decyzji wynikającej z troski o dobro kochanej osoby.

Komponent afektywny wyraża się przez naszą obecność w życiu ukochanej osoby, by wspomagać ją w osiągnięciu osobowego piękna i pełni człowieczeństwa. Ta obecność w życiu drugiego człowieka określana jest jako obecność w każdej chwili, w momentach trudnych i radosnych; jako obecność troskliwa o los ukochanej osoby.

Na gruncie polskiej psychologii na uwagę zasługuje ogólne ujęcie miłości zaproponowane przez M. Braun-Gałkowską. Według niej miłość to „umiejętność

<sup>812</sup> Zob. W. Muszyński, *Miłość i związki uczuciowe w społeczeństwie późnonowoczesnym i cywilizacji medialnej*, w: *(Roz)czarowanie? Miłość i związki uczuciowe we współczesnym społeczeństwie*, red. W. Muszyński, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 10.

<sup>813</sup> B. Wojciszke, *Psychologia miłości*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 1995, s. 5.

<sup>814</sup> E. Fromm, *Niech stanie się człowiek*, PWN, Warszawa–Wrocław 1994, s. 54.

<sup>815</sup> Tamże.

i aktywne, pozytywne ustosunkowanie się do drugiego człowieka<sup>816</sup>, a okresem jej kształtowania się w takim rozumieniu jest dzieciństwo i młodość.

Miłość jest przedmiotem analiz pedagogów (W. Furmanek, J. Wilk, J. Gajda i inni). Józef Wilk stawia pytanie: „Czym jest miłość?”, na które wielu badaczy próbuje wskazać odpowiedź. Przywołany autor twierdzi, że miłość jest tajemnicą, dlatego „musimy zrezygnować z całkowitego jej zrozumienia, ale nie wolno nam przeoczyć światła, jakie z niej płyną”<sup>817</sup>.

W pedagogicznych ujęciach miłości podkreśla się jej odniesienie do godności, która z kolei jako wartość dana i zadana, trwała, nienaruszalna, niezbywalna jest gwarantem dojrzałej, trwałej miłości. Wzywa jednocześnie do poszanowania godności osoby w dojrzewaniu miłości. Należy jednocześnie podkreślić moralną zależność miłości i godności. To w miłości i poprzez nią człowiek osiąga pełnię człowieczeństwa, dopełnia swą wielkość i godność, rozwija godność osobowościową. Jak podkreśla W. Furmanek: „Fundamentem i szczytem ludzkiej godności oraz wielkości jest zdolność kochania, tworzenia więzi i życia w komunii z innymi osobami, ostatecznie z Bogiem”<sup>818</sup>.

W aspekcie pedagogicznym na szczególną uwagę zasługuje wszechogarniający charakter miłości – powinna ona obejmować całego człowieka. Jej miarą jest miłość samego siebie i odniesienie do drugiego człowieka wyrażane w słowach „Wszystko więc, co byście chcieli, żeby wam ludzi czynili, i wy im czyńcie” (Mt 7, 12).

### Rodzaje miłości

Powyzsze analizy i doświadczenie ludzkie wskazują, że miłość jest zagadnieniem złożonym, posiada bogatą treść i sposób jej urzeczywistnienia. Janusz Gajda poddaje w wątpliwość, czy można mówić o miłości w ogóle, i proponuje określać jej rodzaje oraz dokonywać ich charakterystyki<sup>819</sup>.

Ellen Berscheid, biorąc za kryterium funkcje miłości, wyróżnia cztery jej rodzaje:

- miłość jako przywiązanie – niewyuczona, pełni funkcję ochrony,
- miłość współczująca – częściowo wyuczona, wiąże się z zainteresowaniem dobrem drugiego człowieka,

<sup>816</sup> M. Braun-Galkowska, *Miłość aktywna. Psychiczne uwarunkowania powodzenia w małżeństwie*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1985, s. 138.

<sup>817</sup> J. Wilk, *Pedagogika rodziny*, KUL, Lublin 2002, s. 145.

<sup>818</sup> W. Furmanek, *Miłość jako zjawisko duchowości człowieka*, w: *Wartości w pedagogice. Miłość jako wartość...*, s. 38.

<sup>819</sup> Zob. J. Gajda, *Miłość*, w: *Encyklopedia pedagogiczna...*, s. 306–311; zob. także J. Gajda, *Oblicza miłości*, WSiP, Warszawa 1993.

- miłość przyjacielska – nabyta, wiąże się z sympatią, lubieniem, systemem nagród i kar,
- miłość romantyczna – wiąże się z namiętnością i pożądaniem seksualnym<sup>820</sup>.  
W powyższym kontekście na uwagę zasługują trzy komponenty każdej formy miłości:
- afirmacja osoby,
- zdolność współodczuwania,
- dobro podmiotu miłości.

Afirmacja wyraża się w ufnym oddaniu siebie drugiej osobie i pragnieniu przynależności do niej oraz pełną akceptacją podmiotu uczuć. Zdolność współodczuwania powoduje, że człowiek zaczyna myśleć i odczuwać kategoriami osoby kochanej. Dobro podmiotu wyraża się zaś troską, wielostronnym poznaniem osoby kochanej, ponoszeniem odpowiedzialności i poszanowaniem godności<sup>821</sup>.

Według G. Szabelskiej w zależności od poziomu, na jakim dochodzi do zjednoczenia osób, wyróżniamy:

- miłość na poziomie zmysłowym – warstwa cielesna, seksualna jest podstawą fascynacji drugą osobą,
- miłość na poziomie emocjonalnym – przejawia się głównie w sympatii; jest podstawą odkrycia drugiej osoby; fascynacja nią dokonuje się w sferze uczuciowej,
- miłość na poziomie duchowym – podstawą zjednoczenia osób jest sfera intelektualno-wolitywna; przedmiotem podziwu są wartości intelektualne, moralne, cechy i walory charakterologiczne<sup>822</sup>.

Z kolei J. Gajda wyróżnia:

- miłość erotyczną,
- miłość Boga,
- miłość ojczyzny,
- miłość pracy,
- miłość życia<sup>823</sup>.

W literaturze wskazuje się też inne rozróżnienia miłości, np.: miłość osobową, przyjacielską, chrześcijańską, rodzicielską, wychowawczą.

<sup>820</sup> Zob. E. Berscheid, *Poszukiwanie znaczenia miłości*, w: *Nowa psychologia miłości*, red. R.J. Sternberg, K. Weis, Moderator, Taszów 2007, s. 257–274.

<sup>821</sup> Zob. W. Furmanek, *Miłość kategorią aksjologiczną*, w: *Wartości w pedagogice. Miłość jako wartość...*, s. 551.

<sup>822</sup> Zob. G. Szabelska, *Miłość – źródło poczucia sensu życia*, w: *Sens życia – sens wychowania. Dylematy człowieka przelotu wieków*, red. A.M. de Tchorzewski, P. Zwierchowski, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 2001, s. 53, 54.

<sup>823</sup> Zob. J. Gajda, *Miłość...*, s. 306–311.

Podstawowymi kategoriami miłości są miłość *eros* i miłość *agape*. Nie pozostają one w stosunku do siebie całkowicie rozłączne, mimo że pierwszej z nich przypisuje się wymiar naturalny, biologicznego pożądania, a drugiej – wymiar doskonały i duchowy.

Pojęcie i rozumienie miłości *eros* w ujęciu historycznym ewoluuje. W starożytnej Grecji pojęciem tym określano miłość, „Która nie rodzi się z myśli i woli człowieka, ale w pewien sposób mu się narzuca”<sup>824</sup>. Podkreślano wymiar egoistyczny przejawiający się jako pragnienie otrzymywania, ale zauważano też aspekt otrzymywania ze swej obfitości. *Eros* był rozumiany jako boska siła, co z kolei sprawiało, że domagano się jej kultu. Adam Maj zwraca uwagę, że „w takim znaczeniu pożądania *eros* stanowił nie wywyższenie człowieka, ale jego degradację”<sup>825</sup>. Tak rozumiana miłość wymagała oczyszczenia i dyscypliny. Spełnienie tych warunków gwarantowało pełną szczęśliwość, a nie chwilową przyjemność<sup>826</sup>.

Moc oczyszczenia charakteryzuje miłość *agape*, która łączy miłość siebie, miłość Boga i bliźniego. „Jej istotą jest samodarowanie się kochającego kochanemu, a jej źródłem Bóg w Trójcy Świętej Jedyny”<sup>827</sup>.

Miłość erotyczna łączy/integruje sferę fizjologiczną, psychiczną i społeczno-kulturową człowieka. Jej cechą charakterystyczną są „biologiczne pożądania prowadzące do zespolenia seksualnego połączone z silnym uczuciem więzi emocjonalno-psychicznej dwojga ludzi”<sup>828</sup>. Ta kategoria miłości posiada istotny wymiar społeczny i moralny. Na skutek naturalnego popędu seksualnego do zjednoczenia osób we wzajemnym uczuciu miłości następuje budowanie, obustronne darowanie i tworzenie wspólnoty, „która odczytuje swoje osobiste i społeczne powołanie do wspólnego realizowania osobowych celów, związanych zwłaszcza z rozwojem rodziny”<sup>829</sup>.

Wzajemne darowanie nadaje miłości erotycznej wymiaru osobowego i moralnego. U podstaw tak rozumianej miłości znajduje się godność osoby.

Szczególne znaczenie ma poszanowanie godności własnej i drugiej osoby, wzajemna, odpowiedzialność i urzeczywistnianie normy personalistycznej – człowiek zawsze jest celem, nigdy środkiem<sup>830</sup>.

<sup>824</sup> Benedykt XVI, *Encyklika „Deus caritas est”*, Wydawnictwo Księży Sercanów, Kraków 2006, nr 3.

<sup>825</sup> A. Maj, *Wartości religijne w ujęciu teologicznym...*, s. 280.

<sup>826</sup> Zob. Benedykt XVI, *Encyklika „Deus caritas est”...*, nr 4.

<sup>827</sup> A. Maj, *Wartości religijne w ujęciu teologicznym...*, s. 280.

<sup>828</sup> J. Gajda, *Miłość*, w: *Encyklopedia pedagogiczna...*, s. 309. Zob. tenże, *Oblicza miłości*, WSiP, Warszawa 1993.

<sup>829</sup> A. Gudaniec, *Miłość*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej...*, s. 598.

<sup>830</sup> Zob. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność...*, s. 90, 91.



Powołanie do miłości wyrażane w związku małżeńskim polega na wypełnianiu najgłębszej prawdy o człowieku, o jego istnieniu „na obraz i podobieństwo Boże”.

Jan Paweł II wskazuje na istotę zależności między płciowością i miłością w związku małżeńskim. Zauważa, że „Płciowość, poprzez którą mężczyzna i kobieta oddają się sobie wzajemnie we właściwych i wyłącznych aktach małżeńskich, nie jest bynajmniej zjawiskiem często biologicznym, lecz dotyczy samej wewnętrznej istoty osoby ludzkiej jako takiej. Urzeczywistnia się ona w sposób prawdziwie ludzki tylko wtedy, gdy stanowi integralną część miłości, którą mężczyzna i kobieta wiążą się ze sobą aż do śmierci. Całkowity dar z ciała byłby zakłamanie, jeśli nie był znakiem i owocem pełnego oddania osobowego, w którym jest obecna cała osoba, również w swym wymiarze doczesnym. Jeżeli człowiek zastrzeżę coś dla siebie lub rezerwuje sobie możliwość zmiany decyzji w przyszłości, już przez to samo nie oddaje się całkowicie”<sup>831</sup>. Miłość erotyczna nie może być zatem oderwana od osobowego darowania, ponieważ w ten sposób zredukowana zostaje do popędu płciowego, powoduje degradację więzi osobowych, przeżyć duchowych, rozwoju w sferze duchowej, prowadzi do uprzedmiotowienia osób i niszczy integralność człowieka.

W nauczaniu Kościoła miłość *eros* i miłość *agape* nie są sobie przeciwstawiane ani rozdzielane. Podkreśla się w nich wzajemny związek z naturą, która jest budowana dzięki łasce.

Papież Benedykt XVI napisał, że: „miłość w gruncie rzeczy jest jedną rzeczywistością, ale mającą różne wymiary”<sup>832</sup>. Podkreślał również, że „miłość, która chciałaby być tylko nadprzyrodzona, traci swoją siłę, podczas gdy zamknięcie miłości w tym, co skończone, jej sekularyzacja i oddzielanie od dynamicznego wychylenia ku temu, co wieczne, zniekształcają także miłość ziemską, która ze swej istoty jest pragnieniem nieskończonej pełni”<sup>833</sup>.

Wszystkie rodzaje miłości mają u swoich podstaw miłość osobową, która warunkuje ich kształt i treść, a dodatkowo stanowi o głębi miłości. Jest ona przymiotem osoby, powołaniem człowieka, a będąc czynnikiem osobotwórczym, decyduje o jego życiu. Warto pamiętać, że miłość dojrzewa w woli i sercu człowieka, w jego duchowości. Ma charakter integralny, obejmując wszystkie sfery życia ludzkiego. Jest też „zapisaną kartą” o człowieku. Człowiek, dając jej świadectwo, mówi o sobie, pokazuje siebie i swoje człowieczeństwo.

Miłość osobowa stanowi czynnik aktywizujący całe życie uczuciowo-wolitywne podmiotu. Na jej treść wskazuje A. Gudaniec, pisząc, że „Przedmiotem miłości

<sup>831</sup> Jan Paweł II, *Familiaris consortio*, Wydawnictwo TUM, Wrocław 1994, s. 19.

<sup>832</sup> Benedykt XVI, *Encyklika „Deus caritas est”...*, nr 8.

<sup>833</sup> J. Ratzinger – Benedykt XVI, *Patrzyć na chrystusa*, Salwator, Kraków 2005, s. 80.



jest dobro lub piękno, które przyciąga kochający podmiot w akcie upodobania i skłania go do wyłonienia wolnego aktu chcenia danego dobra jako celu. Rola miłości w życiu ludzkim polega na wyznaczaniu, dążenia do właściwych dla osobowej natury celów. Miłość osobowa jest aktem wolnym, w pełni świadomym, angażującym się od wewnątrz, jednoczącym cały podmiot ludzki, ponieważ ten całą mocą wybiera dobro jako odpowiednią dla siebie boską miłość. Właściwym źródłem miłości osobowej, od którego zależą wszystkie ludzkie akty miłości, w tym zmysłowe akty upodobania, jest konieczna naturalna miłość woli w stosunku do dobra jako takiego<sup>834</sup>.

Miłość osobowa wyraża się w kochaniu osób i rzeczy jako dobra względnego. Stanowi akt jednoznaczny, „łączy człowieka z dobrem i zarazem sprawia, że jest on zdolny podporządkować swoje działanie celom istniejącym poza nim (wychodzić «poza siebie» – tzw. ekstatyczny ruch miłości)”<sup>835</sup>.

Wzorem każdej miłości jest miłość siebie. Arkadiusz Gudaniec podkreśla, że „Oznacza to, że każdy przedmiot miłości jest chciany ze względu na kochający go podmiot. Z drugiej strony, poznawane intelektualnie dobro wzbudza w woli miłości o charakterze bezinteresownym, tj. niemającym na względzie jakiegokolwiek korzyści czy też przyjemności jej podmiotu”<sup>836</sup>.

Miłość siebie nie jest sprzeczna z miłością Boga ani też z miłością bliźniego. Nie należy jej utożsamiać z egocentryzmem i samouwielbieniem. Jak podkreśla A. Maj, miłość samego siebie „wyraża [...] naturalną akceptację dla swojego istnienia oraz zgodę na swoje życie i jego los, w perspektywie wiary jest potwierdzeniem miłości Bożej do samego siebie. W tym znaczeniu każdy może powiedzieć: Bóg mnie kocha, z miłości mnie stworzył i odkupił, On mnie prowadzi i uświęca, Jemu zależy na moim zbawieniu i szczęściu wiecznym”<sup>837</sup>. Takie spojrzenie oczami Boga na siebie ma moc sprawczą do zbudowania realistycznego obrazu siebie. Adam Maj zauważa, że „zobowiązuje do poznania i akceptacji siebie jako stworzenia, swojej skończoności, ograniczeń i śmiertelności, własnej cielesności, urody, swoich możliwości życiowych i zalet, powołania i pełnionych ról, doświadczeń cierpienia i przeżywanych radości. Wymaga rozpoznania swoich wad i grzeszności, domaga się pokonywania z łaską Bożą zła moralnego”<sup>838</sup>. Rozpoznany, realistyczny obraz siebie w kontekście obrazu Boga stanowi barierę

<sup>834</sup> J. Gajda, *Miłość*, w: *Encyklopedia pedagogiczna...*, s. 309; zob. tenże, *Oblicza miłości*, WSiP, Warszawa 1993.

<sup>835</sup> A. Gudaniec, *Miłość*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej...*, s. 596.

<sup>836</sup> Tamże, s. 597.

<sup>837</sup> A. Maj, *Wartości religijne w ujęciu teologicznym...*, s. 283.

<sup>838</sup> Tamże, s. 283.

dla egoizmu, samolubstwa, próżności, ważności, pychy, zarozumialstwa, agresji, a także ulegania wszelkim zniewoleniom<sup>839</sup>. Jest zobowiązaniem do daru z siebie dla drugiego człowieka. Zrealizowanie tego zobowiązania stanowi trajektorię budowania siebie, osiągnięcia pełni człowieczeństwa. Poprzez ten proces przez Chrystusa i z Chrystusem rodzi się i rozwija miłość człowieka do Boga. Wyraża się ona w rozeznaniu Boga jako ostatecznego dobra, szczęścia i źródła własnego dobra oraz w kształtowaniu siebie na obraz i podobieństwo Boże. Miłość ta wyrasta z przykazania miłości: „Będziesz miłował Pana Boga swego z całego serca, z całej duszy swojej, ze wszystkich sił. Będziesz miłował bliźniego swego jak samego siebie”<sup>840</sup>.

Ukazując istotę miłości człowieka do Boga, należy podkreślić, że jej przedmiotem jest Bóg. Miłość stanowi odpowiedź człowieka na miłość Boga, która ma charakter wszechogarniający. Buduje się ją we wspólnocie z Bogiem i poprzez tę wspólnotę, która stanowi źródło i czynnik rozwijania, kształtowania i ocalania wspólnoty osób ludzkich. Jest ona odpowiedzią na miłość Boga do człowieka. „Tak Bóg umiłował świat, że Syna swego nam dał, aby kto w niego wierzy, nie umarł, ale miał życie wieczne” (J 3, 16).

Urzeczywistniana miłość Boga jest wszechogarniająca, globalna, integralna. Jej zakres we właściwych proporcjach obejmuje całe dzieło stworzenia Boga – osobowy świat nadprzyrodzony i doczesny: aniołów, Matkę Zbawiciela, świętych, każdego człowieka, świat natury, będący dziełem stworzenia<sup>841</sup>.

Miłość do Boga ma charakter integralny, co oznacza, że angażuje wszystkie sfery życia i funkcjonowania człowieka: sferę fizyczną, psychiczną, społeczno-moralną, kulturową i światopoglądową, a także takie jego przymioty jak rozumność – mądrość, uczuciowość i wolność. Domaga się dynamizmu i zaangażowania zarówno wewnętrznego, jak i zewnętrznego, wyrażanego w działaniach moralnie wartościowych, animacji społeczno-kulturalnej i religijnej. Miłość do Boga integruje wewnętrzne życie człowieka z jego aktywnością w przestrzeni społecznej. Jak podkreśla A. Maj, miłość do Boga „Wyraża się w pobożności, w poszukiwaniu chwały oraz woli Bożej i czynnym zaangażowaniu w jej realizację, w zachowywaniu przykazań i unikaniu grzechu. Porządkuje i rozwija wewnętrznie życie ludzkie i jego społeczną aktywność. Nadaje ostateczny sens wszystkim doświadczeniom, działaniom i całości życia ludzkiego. Jest koniecznym warunkiem zbawienia i szczęścia człowieka”<sup>842</sup>.

<sup>839</sup> Zob. tamże, s. 283.

<sup>840</sup> KKK 2133.

<sup>841</sup> Zob. A. Maj, *Wartości religijne w ujęciu teologicznym...*, s. 283.

<sup>842</sup> Tamże, s. 283.

Miłość do Boga jest integralnie związana z miłością do siebie i miłością bliźniego. Benedykt XVI podkreśla, „że kocham w Bogu i z Bogiem również człowieka”<sup>843</sup>. Przedmiot miłości bliźniego stanowi drugi człowiek, w tym nie-przyjaciel. Jej podstawą jest przykazanie miłości „będziesz miłował bliźniego swego jak siebie samego” (Kpł 19, 18; Mt 22, 39), natura osoby ludzkiej i jej wartość wyrażana w godności osobowej, synostwo Boże, noszony obraz Boga – akt stworzenia i odkupienia.

Podstawę tę charakteryzuje A. Maj, pisząc: „przykazanie wzywające do miłości bliźniego na miarę miłości siebie jest wyraźnym wezwaniem Boga, które człowiek zarazem odkrywa wewnątrz własnej osoby, podniesionej do rangi dziecięstwa Bożego. Zdolność do miłości czyni realnym zewnętrznym i wewnętrznym zobowiązaniem «będziesz miłował» (Mt 22, 39), a dzięki temu będziesz stawał się sobą, człowiekiem – obrazem Bożym, spełnionym i szczęśliwym. Miłość bliźniego jest odkryciem Innego – osoby ludzkiej posiadającej własną niezbywalną godność, powołanej do zbawienia i poznania prawdy (1 Tm 2, 4). Tym, co potwierdza godność drugiego, jego podmiotowość i co jest miarą jego wielkości i szansy spełnienia, jest miłość *agape* jako samo obdarowanie nią bliźniego”<sup>844</sup>. Miłość bliźniego okazuje się niemożliwa bez miłości siebie, wiążącej się z „inwestycją w siebie, w powiększanie swego kapitału – w swoją duchowość, sferę poznawczą, społeczno-moralną, kulturową i religijną. Miłość bliźniego wyraża się w darze drugiemu swego potencjału permanentnie różnorodnej aktywności i przejawianiu postawy altruistycznej. Jej szczególnym wyrazem są akty miłosierdzia i ofiary.

Podstawowymi cechami miłości bliźniego jest:

- uniwersalność – obejmuje każdego człowieka bez względu na pochodzenie, religię, narodowość, status społeczny, sytuację materialną, stan moralny, sympatię lub antypatię, cierpiących duchowo, fizycznie, ubogich;
- bezwarunkowość – miłość bliźniego jest bezwarunkowa, nie mogą mieć miejsca stawiane warunki, które uzasadniane są nawet dobrymi i wzniosłymi motywami;
- bezinteresowność – wykluczenie własnej korzyści, najwyższym celem jest dobro drugiej osoby; bliźni jest celem, a nie środkiem do własnych celów; bliźni nie może być traktowany przedmiotowo”<sup>845</sup>.

Miłość bliźniego posiada swoją szczególną egzemplifikację w przyjaźni i małżeństwie. Konstytuuje ją prawda o człowieku, poszanowanie godności własnej i drugiej osoby, poszanowanie jej wolności, odpowiedzialność za drugiego czło-

<sup>843</sup> Benedykt XVI, *Encyklika „Deus caritas est”*..., nr 18.

<sup>844</sup> A. Maj, *Wartości religijne w ujęciu teologicznym*..., s. 284.

<sup>845</sup> Tamże, s. 285.

wieka, transcendencja i życzliwość. Jej szczegółowym wyrazem jest miłosierdzie, będące wyrazem troski o cierpiących, ubogich materialnie i duchowo, odrzuconych, chorych. Miłosierdzie jako przejaw miłości bliźniego stanowi strukturalne ogniwo budowania cywilizacji miłości.

Miłość ojczyzny w dobie gwałtownych przemian społeczno-kulturowych, zjawisk globalizacji, migracji i związanym z tym narastającym problem tożsamościowym, zasługuje na szczególną uwagę. Jak wskazuje określenie tej kategorii miłości, zwanej patriotyzmem, jej przedmiotem jest ojczyzna. Można też mówić o szczegółowym przedmiocie, który odnosi się do elementów strukturalnych ojczyzny, a są nimi: człowiek, rodzina, naród, kultura, język, literatura, szkolnictwo i nauka, sztuka, muzyka, etos narodowy, historia i tradycja, religia, terytorium (ziemia), w granicach którego znajduje się państwo. Miłość ojczyzny musi być czynna, czyli łączyć w sobie patriotyzm z zaangażowaniem w wypełnianie obowiązku wobec własnego kraju. Wiąże więc uczucie z postawą. W liście Episkopatu Polski z dnia 5 września 1972 czytamy, że „Prawdziwa miłość do Ojczyzny opiera się na głębokim przywiązaniu i umiłowaniu tego, co rodzinne, niezależnie od czasu i przestrzeni”. Przejawia się ona zatem w trosce o rozwój gospodarczy, społeczny, kulturalny i religijny, co wiąże się z dbałością o własny integralny rozwój, rzetelnym wypełnianiu swoich obowiązków i podejmowaniu zadań na rzecz rozwoju ojczyzny.

Należy pamiętać, że miłość własnej ojczyzny zawiera zobowiązanie do poszanowania innych narodów i ich ojczyzn. W tym dwustronnym uwarunkowaniu miłości ojczyzny/patriotyzmu znajduje się jego aktualność jako postawy pożądanej dziś i w przyszłości, warunkującej rozwój człowieka tak, by mógł kształtować świat z „ludzką twarzą”. Tak rozumiany patriotyzm nie ma nic wspólnego z idealizowaniem i wywyższaniem własnego narodu, z nienawiścią do innych nacji, pogardą, zaczepną wojną, dążeniem do podbojów bądź dominacji. Nie wiąże się też z kosmopolityzmem, którego cechuje brak poczucia więzi ze swoją ojczyzną i przekonanie, że nie jest ona potrzebna.

U podstaw patriotyzmu znajduje się integracja dobra osobistego z dobrem wspólnym. Sercem ojczyzny jest człowiek, rodzina, społeczność, naród. Dobro osobiste kumuluje wartości otrzymywane w domu rodzinnym, tkwiące obiektywnie w środowisku lokalnym i przez nie utworzone oraz dobra otrzymane od środowiska ponadlokalnego. Z tego powodu ważnym zadaniem staje się zachowanie otrzymanych wartości, ich urzeczywistnianie i twórcze pomnażanie.

Podstawowym warunkiem rozwoju dobra wspólnego jest samodoskonalenie i rozwój swoich możliwości, by pełniej uczestniczyć w budowaniu ojczyzny. Zaangażowanie we własny rozwój staje się jednym z istotnych warunków czynnego patriotyzmu, co z kolei także implikuje szereg zadań. Należą do nich:

- poszanowanie własnej godności i drugiego człowieka,
- odkrywanie mocnych stron osobowości i ich rozwijanie poprzez zgłębianie wiedzy, poszukiwanie obszarów samorealizacji,
- stawianie sobie ambitnych zadań na miarę swoich możliwości i odpowiedzialna ich realizacja,
- budowanie dobrych relacji interpersonalnych,
- przychodzenie w darze drugiemu człowiekowi.

Istotny okazuje się zatem integralny rozwój siebie, pozwalający na troskę o trwanie i rozwój ojczyzny, w której będzie możliwa pełnia życia i człowieczeństwa. W patriotyzmie znajduje się bowiem uszanowanie siebie, miłość do samego siebie, drugiego człowieka i do wspólnoty ludzkiej<sup>846</sup>.

Wskaźnikami postawy miłości ojczyzny są:

- miłość w ojczyźnie,
- kochanie człowieka, miłość bliźniego,
- szacunek do dziedzictwa i pomnażanie go,
- troska o kulturę i odpowiedzialne jej budowanie,
- troska o pokój i wolność,
- odpowiedzialność za siebie, za swoje czyny, wspólnotę, w której człowiek żyje i pracuje, za naród, kraj,
- solidarność z ojczyzną,
- gotowość do służby ojczyźnie, jej obrony aż do poniesienia ofiary,
- zaangażowanie w urzeczywistnianie wartości ojczyzny<sup>847</sup>.

Miłość ojczyzny jest jedną z istotnych wartości warunkujących rozwój osobisty, społeczny, kulturowy, religijny, a także rozwój dobra wspólnego. Należy do wartości warunkujących życie narodowe i międzynarodowe. Jej źródło tkwi w rodzinie, szkole, środowisku lokalnym, historii ojczyzny i dziedzictwie, ale też w codziennym życiu wypełnionym rzetelnie, odpowiedzialnie wykonywanymi obowiązkami, zorientowanymi na urzeczywistnianie właściwej hierarchii wartości.

W kontekście charakteru opracowania na uwagę zasługuje miłość wychowawcza. Określana jest jako „wartość pedagogiczna, która przyjmuje postać moralnej zasady postępowania wychowawcy wobec wychowanka; przejawia się w afirmacji osoby wychowanka i animacji go do urzeczywistniania właściwych wartości, okazywaniu przyjaźni, solidarności z nim, serdeczności, dobroci, trosce o integralny rozwój i pełnię człowieczeństwa, a także we wzajemnym zaufaniu

<sup>846</sup> Zob. K. Chałas, *Teoretyczne podstawy wychowania ku wartościom narodowo-patriotycznym*, w: K. Chałas, S. Kowalczyk, *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym. Narod, Ojczyzna, patriotyzm, państwo, pokój*, Jedność, Lublin–Kielce 2006, s. 154-157..

<sup>847</sup> Zob. R.E. Rogowski, *Mysł o patriotyzmie*, „Wychowawca” 2000, nr 6, s. 27.

i budowaniu przyjaznej atmosfery<sup>848</sup>. Miłość wychowawcza „wpisuje” się w istotę osoby, w miłość osobową, bliźniego oraz w istotę powołania nauczycielskiego. Józef Wilk definiuje ją jako „pragnienie dobra dla wszystkich, bez zatrzymywania się na poziomie partykularnych przywiązań (które są wyrazem afektywnych, nierozwiązanych problemów w samym wychowawcy, gdy wykraczają poza próg zdrowego rozsądku)”<sup>849</sup>. Podkreśla jednocześnie, że miłość wychowawcza jest formą „przeżywanego i okazywanego zaufania [...], swoistego optymizmu względem wychowanka”<sup>850</sup>. „Wzywa” ona wychowawcę, by traktował swojego podopiecznego z przyjaźnią, troską i mu to okazywał. Miłość wychowawcza kształtuje treść środowiska wychowawczego, warunkuje metody, zasady i środki wychowania.

Czynnikami, które ją konstytuują, są:

- postrzeganie wychowanka i siebie jako osoby posiadającej określone przymioty: godność, rozumność – mądrość, wolność, odpowiedzialność, zdolność do miłości i transcendencji,
- odnoszenie się z szacunkiem do uczniów i tworzenie przyjaznej, serdecznej atmosfery podczas zajęć wychowawczych, dydaktycznych, opiekuńczych,
- wykazywanie troski o integralny rozwój wychowanków,
- przychodzenie podopiecznym z pomocą, towarzyszenie im w rozwiązywaniu różnorodnych problemów,
- okazywanie zaufania, optymizmu, pragnienia dobroci,
- stawianie wysokich wymagań w zakresie nauczanych przedmiotów oraz zasad społeczno-moralnych przy jednoczesnym dawaniu świadectwa własną osobą i wykazywaniu przy tym troski, dobroci i sprawiedliwości,
- towarzyszenie wychowankom w różnych sytuacjach i formach aktywności, których są inicjatorami, będące wyrazem miłości wobec nich,
- budowanie autentycznego autorytetu wychowawcy starającego się być wzorem godnym naśladowania.

Według M.F. Szymańskiej wskaźnikami miłości wychowawczej są:

- wysoki poziom odpowiedzialności,
- wysoki poziom optymizmu pedagogicznego wychowawcy, który wynika z wiary, nadziei i miłości,
- wysoki stopień troski wychowawcy o wychowanka,
- wysoki poziom asystencji wychowawcy w podejmowanych zadaniach rozwojowych,

<sup>848</sup> M.F. Szymańska, *Miłość wychowawcza*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej...*, s. 599.

<sup>849</sup> J. Wilk, *Miłość wychowawcza tajemnicą skuteczności*, w: *Współczesny wychowawca w stylu księdza Bosko*, red. tenże, Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego, Lublin 1998, s. 139.

<sup>850</sup> Tamże, s. 140, 141.

- wysoki poziom budowania przez wychowawcę życzliwej, rodzinnej atmosfery wychowawczej,
- wysoki poziom współpracy wychowawcy z innymi podmiotami edukacyjnymi<sup>851</sup>.

Doświadczenie miłości wychowawczej jest dwustronną siłą sprawczą w rozwoju wychowanka i wychowawcy. Pozwala im kształtować poczucie własnej wartości, wiarę w siebie, poczucie podmiotowości i autonomii<sup>852</sup>. Na uwagę w powyższym kontekście zasługuje miłość rodzicielska, która ma altruistyczny charakter, pozbawiona jest egoizmu i posiada ogromną więź uczuciową – świętą więź. Jest mikroszkolą miłości bliźniego, troski o drugiego człowieka, gotowości służenia mu z pomocą.

### Funkcje miłości w życiu człowieka

Każda wartość pełni w życiu człowieka określone funkcje, tym bardziej miłość wchodząca w triadę trzech nadrzędnych wartości, którymi są oprócz niej wiara i nadzieja. Miłość pełni następujące funkcje:

- integrującą rozwój człowieka, ukierunkowując go ku doskonałości,
- aksjologiczną w aspekcie rozszerzającego się horyzontu aksjologicznego,
- poznawczą.

Z pedagogicznego punktu widzenia na szczególną uwagę zasługuje wszechogarniający charakter miłości i jej znaczące miejsce w życiu człowieka. Rozpatrując ten pierwszy aspekt, należy podkreślić, że miłość jest:

- przymiotem osoby ludzkiej,
- podstawą życia naturalnego i nadprzyrodzonego,
- czynnikiem motywującym do działania, a tym samym wpływającym na rozwój człowieka,
- źródłem rozwoju duchowego, siły i energii duchowej,
- nośnikiem pokoju, szczęścia, dobra, odpowiedzialności,
- źródłem poznania i zrozumienia siebie i odnalezienia sensu własnego życia,
- czynnikiem integracji intelektu, woli, decyzji, odpowiedzialności, uczuć,
- antidotum na samotność, pustkę, alienację,
- przeżyciem integralnym,
- sposobem istnienia człowieka,

<sup>851</sup> Zob. M.F. Szymańska, *Miłość wychowawcza*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej...*, s. 600, 601.

<sup>852</sup> Por. D. Opozda, *Doświadczenie miłości w relacji wychowawczej siłą rozwoju rodzica i dziecka*, w: *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, red. A. Rynio, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 476.



- siłą pragnienia dobra i szczęścia dla drugiej osoby,
- siłą duchową skłaniającą człowieka ku doskonałości.

Miłość jest więc uczuciem wszechogarniającym i jednocześnie postawą wobec drugiego człowieka i życia. Jak zauważa W. Furmanek: „określa ona wzajemne relacje międzyludzkie i stosunek człowieka do świata. W hierarchii wartości zajmuje pierwsze miejsce. Nadaje barwę naszej egzystencji, determinuje los poszczególnych osób i przede wszystkim łączy się ściśle z sensem życia człowieka jako istoty kochającej i potrzebującej miłości – *homo amans*”<sup>853</sup>.

Miłość obejmuje wszystkie warstwy życia i funkcjonowania człowieka oraz dziedziny jego życia. Jej urzeczywistnianie jest źródłem dyspozycji psychicznych, wyrażanych w określonych zachowaniach ukierunkowanych na rozwój poszczególnych warstw: biologicznej, psychicznej, społecznej, kulturowej, światopoglądowej. Miłość warunkuje zatem integralny rozwój człowieka<sup>854</sup>.

Jako siła duchowa miłość wiedzie człowieka do pracy nad sobą, do doskonałości i pełni człowieczeństwa. Jak podkreśla M. Jałoch, „Miłość jest wartością naczelną, niezmienną i nieprzemijającą i jedynie ona, wśród zmienności i kruchości bytu, ma moc skłaniania człowieka do nieskończonego dążenia ku poprawie doskonałości”<sup>855</sup>.

Życie duchowe człowieka polega na miłości i do niej się sprowadza. Pełni ona zatem funkcję aksjologiczną, jest źródłem struktur aksjologicznych urzeczywistniających się przez człowieka, łączy je ze sobą i wzajemnie warunkuje, nadając im hierarchię zasługującą na miano hierarchii obiektywnej. W miłości tkwi siła integrująca ją z innymi wartościami: wiarą, nadzieją, prawdą, dobrem, pięknem, wolnością i odpowiedzialnością.

Na uwagę zasługuje związek miłości z wiarą. Wiara stanowi fundament budowania miłości: miłości własnej, do drugiego człowieka, do Boga. Siłą wiary jest miłość, której ostateczny kształt jako miłości dojrzałej formuje właśnie wiara. Kochać oznacza powierzyć się drugiej osobie bez żadnych zastrzeżeń, powierzyć się z wiarą, że spotka nas wzajemność.

Miłość związana jest z nadzieją, która daje nam odwagę patrzenia w przyszłość w perspektywie rozwijającej/rozwijanej miłości, pozwala na pokonywanie trudności i kryzysu w procesie urzeczywistniania miłości, na optymistyczne patrzenie w przyszłość naznaczoną pełnią miłości. Nadzieja pozwala nam trwać w miłości i przed nią nie uciekać.

<sup>853</sup> W. Furmanek, *Miłość jako zjawisko duchowości człowieka...*, s. 40.

<sup>854</sup> Zob. B.M. Parysiewicz, *Wychowanie do miłości. Studium z duszpasterstwa rodzin*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010, s. 129.

<sup>855</sup> M. Jałoch, *Miłość jako najważniejsza wartość*, „Remedium” 2004, nr 6.

Kolejną wartością, z którą wiąże się miłość, jest prawda. To ona warunkuje poznawanie siebie, drugiego człowieka i czynników determinujących postępowanie człowieka w określonych sytuacjach. Od prawdy zależne jest podejmowanie trafnych decyzji, urzeczywistnianie właściwych struktur hierarchicznych, a przez to budowanie człowieczeństwa w człowieku. Wartość ta wyjaśnia nam fenomen miłości, jej funkcje w życiu jednostkowym i społecznym. Miłość wymaga poznania prawdy o drugiej osobie. Dodatkowo należy pamiętać, że budowana jest na prawdzie dotyczącej nas samych, drugiego człowieka, na wartości moralnej postępowania w miłości.

Miłość bezpośrednio łączy się z dobrem, ponieważ sama je stanowi. Jest dobrem osoby kochanej i dobrem duchowym. Karol Wojtyła zauważył, że „miłość woli wyraża się przede wszystkim w pragnieniu dobra dla osoby umiłowanej”<sup>856</sup>. Waldemar Furmanek, syntetyzując stanowisko K. Wojtyły, podkreśla, że istota miłości tkwi w dobru jej podmiotu. Wyraża się ono w trosce, poszanowaniu godności, poczuciu odpowiedzialności, opiece i zainteresowaniu<sup>857</sup>.

Wolność to kolejna wartość, z którą wiąże się miłość. Akt wolności warunkuje proces urzeczywistniania miłości. Karol Wojtyła wskazuje, że „miłość polega na zaangażowaniu wolności, jest ona wszak oddaniem siebie, a oddać siebie to właśnie ograniczyć swoją wolność ze względu na drugiego”<sup>858</sup>. Ograniczenie tej wolności ma charakter radosny, twórczy, ponieważ „Wolność jest dla miłości”<sup>859</sup>. Miłość nadaje jej nową treść i kształt. Karol Wojtyła podkreśla, że „Miłość angażuje wolność i napełnia ją tym, do czego z natury łącznie wola – napełnia ją dobrem. Wola dąży do dobra, a wolność jest własnością woli i dlatego wolność jest dla miłości, przez nią najbardziej człowiek uczestniczy w dobru. To jest istotny tytuł do jego pierwszeństwa w porządku moralnym w hierarchii cnót oraz hierarchii zdrowych tęsknot i pragnień człowieka. Człowiek pragnie miłości bardziej niż wolności – wolność jest środkiem, a miłość celem”<sup>860</sup>.

Chociaż miłość wzywa człowieka, to może on na jej wezwanie odpowiedzieć pozytywnie lub negatywnie. Ma więc możliwość, aby zagospodarować swą wolność miłością lub nie, wybrać dobro tkwiące w miłości bądź się od niego odwrócić lub pozostać obojętnym.

---

<sup>856</sup> K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność...*, s. 121.

<sup>857</sup> Zob. W. Furmanek, *Miłość jako zjawisko duchowości człowieka*, w: *Wartości w pedagogice. Miłość jako wartość...*, s. 32.

<sup>858</sup> K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność...*, s. 120.

<sup>859</sup> Tamże, s. 120.

<sup>860</sup> Tamże.

Miłość związana jest z odpowiedzialnością, która warunkuje miłość prawdziwą, dojrzałą. Przestrzeń odpowiedzialności obejmuje miłość siebie, drugiego człowieka, Boga. Tę pełnię odpowiedzialności determinuje odpowiedzialność za siebie jako osobę. To ona warunkuje pełnię miłości. Jest transferem odpowiedzialności w miłości za drugą osobę, a w końcowym efekcie odpowiedzialności za własną miłość, jej dojrzałość i integralny rozwój.

Opisywana w niniejszym podrozdziale wartość pełni funkcję poznawczą. Jest źródłem wiedzy o człowieku, pozwala zrozumieć siebie, własne zachowania, postawy, wartości, cele i plany życiowe oraz powyższe elementy odnoszące się do drugiej osoby.

Jan Paweł II w encyklice *Redemptor hominis* ukazał istotę miłości jako wartości pełniącej doniosłą funkcję w życiu człowieka. Stwierdził, że „Człowiek nie może żyć bez miłości. Człowiek pozostaje dla siebie istotą niezrozumiałą, jego życie jest pozbawione sensu, jeśli nie objawi mu się Miłość, jeśli nie spotka się z miłością, jeśli jej nie dotknie i nie uczyni w jakiś sposób swoją, jeśli nie znajdzie w niej żywego uczestnictwa”<sup>861</sup>.

W kontekście powyżej przedstawionych funkcji miłości w życiu człowieka należy również podkreślić, że jest ona traktowana jako zjawisko konstytuowane przez potrzebę, cel, uczucie, postawę, czas, historię, przedmiot miłości i uwarunkowane wieloma czynnikami: dojrzałością osobowościową, doświadczeniem życiowym, zasobem wiedzy, preferowaną i urzeczywistnianą hierarchią wartości, kulturą zewnętrzną i wewnętrzną człowieka, jego stosunkiem do samego siebie i świata, kompetencjami społecznymi.

### Implikacje pedagogiczne

Etapy wychowania do urzeczywistniania miłości przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 9. Struktura etapów wychowania do miłości

Sfera nauczyciela	Sfera ucznia
Poznanie przez wychowawcę stanu miłości wychowanków i uświadomienie go im	Uświadamianie sobie swojego stanu miłości
Wspomaganie wychowanków w poznawaniu istoty miłości i zrozumienie jej znaczenia w życiu każdej osoby ludzkiej	Poznanie i zrozumienie istoty miłości, znaczenia, jakie pełni w życiu człowieka oraz w odkrywaniu jego sensu w aspekcie indywidualnym i społecznym

<sup>861</sup> Jan Paweł II, *Redemptor hominis*, Znak, Kraków 2009.

Sfera nauczyciela	Sfera ucznia
Motywowanie wychowanków do urzeczywistnienia autentycznej, pełnowymiarowej miłości, która nie tylko jest uczuciem, ale przede wszystkim działaniem i trwałą postawą	Wzbudzenie w sobie potrzeby permanentnego miłowania człowieka dlatego, że jest człowiekiem
Wspomaganie wychowanków w urzeczywistnianiu miłości zarówno względem siebie, jak i drugiego człowieka	Stawanie się człowiekiem realizującym miłość poprzez ekspresję dawania, troskę, szacunek i odpowiedzialność, których źródłem jest sam uczeń i inne osoby
Wspomaganie wychowanków w wartościowaniu swojego stanu miłości	Wartościowanie swojego stanu miłości według kryterium poszanowania siebie i innych ludzi, okazywania pomocy potrzebującym, dążenia do rozwoju drugiej osoby
Inspirowanie wychowanków do działań animacyjnych w środowiskach społecznych na rzecz urzeczywistnienia autentycznej miłości, w której centrum stałby każdy człowiek; okazywanie mu szacunku, otaczanie go troską, bycie odpowiedzialnym za siebie i drugiego	Przekonanie i potrzeba działań animacyjnych w środowisku społecznym na rzecz urzeczywistnienia autentycznej miłości w wymiarze indywidualnym i społecznym
Wspomaganie wychowanków w działaniach animacyjnych na rzecz urzeczywistnienia miłości i wartościowania tych działań	Pełne zaangażowanie podejmowanie działań animacyjnych oraz wartościowanie ich efektów

Źródło: opracowanie własne.

Na miłość, jako przymiot osoby, trzeba patrzeć dwustronnie, czyli jako na wartość daną i zadaną. Priorytetowym zadaniem jest stworzenie wychowankom szansy zrozumienia istoty miłości, będącej wielką wartością, osobowego rozumienia miłości jako „dialogu, jako nieustannej, nie tylko zależnej od siły uczucia, wymiany darów (dobra) między osobami”<sup>862</sup>. Ważne staje się też kształtowanie miłości jako postawy względem siebie, drugiego człowieka, rodziny, ojczyzny, Boga.

Uczeń powinien znać i rozumieć rozwojową funkcję miłości. Na ten jej ważny wymiar zwraca uwagę W. Furmanek, pisząc: „Człowiek najpełniej rozwija się, gdy kocha samego siebie i uczy się szczerze i dojrzałe kochać innych ludzi. Człowiek, który kocha, staje się bowiem silny, niezależny, wolny od lęków i rozczarowań”<sup>863</sup>.

<sup>862</sup> K. Ożóg, *Leksem miłości. Rozważania semantyczne i kulturowe*, w: *Wartości w pedagogice. Miłość jako wartość...*, s. 59.

<sup>863</sup> W. Furmanek, *Miłość kategorią aksjologiczną*, w: *Wartości w pedagogice. Miłość jako wartość...*, s. 76.

Siła miłości skierowana do wewnątrz i na zewnątrz stanowi istotny czynnik kształtowania osobowości, integralnego rozwoju. Ta bardzo istotna cecha miłości implikuje zadanie budowania sytuacji wychowawczo-dydaktycznych, stwarzających szansę urzeczywistnienia miłości, którego efektami będzie uszlachetnienie wychowanków, czynienie ich lepszymi i życzliwszymi względem siebie, drugiego człowieka, grup, wspólnot, w których żyją i funkcjonują.

Ważne, by młodzi ludzie nabywali doświadczenia głębokiej refleksji nad wartością miłości, uczyli się dobroci, życzliwości, empatii, przyjęcia i zrozumienia drugiego człowieka, gotowości niesienia wielorakiej pomocy, ale też doświadczenia afirmacji drugiego człowieka w imię miłości. Za zadanie o istotnym znaczeniu należy uznać stwarzanie sytuacji, w których tkwi szansa różnorodnej aktywności w imię tej wielkiej wartości, jaką jest miłość znajdująca swą szczegółową egemplifikację w jej rodzajach: miłości osobowej, miłości siebie, Boga, bliźniego, ojczyzny i innych. Należy wspomóc wychowanka w zrozumieniu, że wszystkie te formy miłości integrują się ze sobą w jednej wielkiej Miłości. Na uwagę w tym względzie zasługuje urzeczywistnianie miłości chrześcijańskiej.

Fundamentalnym zadaniem jest wspomaganie młodych ludzi w zrozumieniu istoty miłości jako wielkiej wartości „wpisanej” w życie i powołanie człowieka, jako przymiotu osoby ludzkiej. Wiedza o miłości, jej rodzajach, roli w życiu każdego człowieka, grup i wspólnot społecznych to jeden z elementów nabywanego doświadczenia miłości. Ważnym celem w tym względzie okazuje się zrozumienie przykazania miłości: „Będziesz miłował Pana Boga twójego z całego serca, z całej duszy swojej, ze wszystkich swych sił. Będziesz miłował bliźniego jak siebie samego” (KKK 2133).

W powyższym kontekście wyrasta zadanie wspomagania wychowanka w zrozumieniu relacji między Bogiem i człowiekiem, która ma charakter dwukierunkowy. „Ponieważ Bóg pierwszy nas umiłował, miłość nie jest już tylko przykazaniem, ale odpowiedzią na dar miłości, z jaką Bóg do nas przychodzi”<sup>864</sup>.

Wychowanek powinien umieć opisać, w jaki sposób Bóg przekazał ludziom dar miłości. Zwrot młodego człowieka ku Chrystusowi staje się priorytetowym zadaniem. Zmiana ta powinna mieć u swoich podstaw wiedzę, że „w konkretnej realizacji planu zbawienia Bóg najpełniej objawił swoją miłość i przekazał ją ludziom w Osobie i zbawczym dziele Jezusa Chrystusa. Aby poznać tę Chrystusową miłość, nie wystarczy wiedzieć o niej. Trzeba osobiście doświadczyć w głębi własnej osoby, że człowiek jest przez Chrystusa kochany i że w Jego miłości, poprzez Ducha Świętego, Ojciec objawia swoją miłość ku ludziom. Poznać to

<sup>864</sup> Benedykt XVI, *Encyklika „Deus caritas est”...*, nr 1.

wszystko znaczy poznać naprawdę Chrystusa<sup>865</sup>. Jak podkreśla Jan Paweł II: „Mądrość Boża objawiona w Chrystusie, Synu Maryi, ukazuje [...] wymiar miłości, w szczególności wymiar miłości miłosiernej. Chrystus uczy nas, że ponad poziomem dóbr, które można i trzeba dzielić wedle miar sprawiedliwości – człowiek jest powołany do miłości, która jest większa od wszelkich dóbr przemijających. Ona jedna nie przemija, Miłość nie przemija. Ona jest miarą życia wiecznego – to znaczy życia człowieka w Bogu samym. Albowiem Bóg sam jest Miłością<sup>866</sup>”.

Ważną sprawą jest, by wychowanek zrozumiał proces udzielania człowiekowi Bożej miłości i wyróżnił w nim pewne ogniwa. Pierwszym z nich jest chrzest, świadome akty miłości czynione przez człowieka, zależne od jego woli, sakrament Eucharystii i wzajemna miłość między ludźmi. Rzecz w tym, by wychowanek zaangażował się w realizację tych etapów, które stają przed jego życiem, i pogłębiał w sobie rozumienie, że „udzielenie miłości Bożej człowiekowi, aby posiadał zdolność kochania na miarę samego Boga, zaczyna się już od chwili, kiedy człowiek staje się zdolny do świadczonych aktów miłości. Odtąd ta szczególna obecność Boga w człowieku zależy od ludzkiej woli. Życie ludzkie staje się szeregiem aktów wyboru, pomiędzy fikcją własnego fałszywego «ja», karmionego samolubnymi pragnieniami i ślepych namiętnościami, a prawdziwą ludzką osobowością, którą Bóg pragnie ukształtować w człowieku na wzór Chrystusa.

Istotnym celem staje się również ukształtowanie umiejętności wartościowania siebie według kryterium budowania wspólnoty z Bogiem, zjednoczenia z Chrystusem oraz predyspozycji odkrywania i poszanowania Chrystusa w sobie i w drugim człowieku. Odkrywanie i poszanowanie Chrystusa w sobie zobowiązuje do poszanowania własnej godności, rozwijania talentów, do doskonalenia siebie – zgłębiania swojej wiedzy, kształtowania umiejętności zaangażowanego urzeczywistniania właściwej hierarchii wartości, budowania wspólnot społecznych, odpowiedzialnej realizacji swojego powołania, zgłębiania człowieczeństwa.

Wychowanek powinien zrozumieć i być przekonany, że «wspólnota człowieka z Bogiem jest najdoskonalej urzeczywistniana w miłości przez miłość. Jest ona siłą rodzącą, rozwijającą, kształtującą i ocalającą wspólnotę osób ludzkich»<sup>867</sup>.

Wychowanek powinien zrozumieć, że Bóg napełnia nas miłością, uczy, jak dać mu odpowiedź na ten dar miłości Boga i każdego człowieka oraz przekazać

<sup>865</sup> P.P. Ogórek, *Czym jest świętość w teologii życia wewnętrznego T. Mertona*, Wydawnictwo oo. Karmelitów Bosych, Kraków 1982.

<sup>866</sup> Jan Paweł II, *Homilia wygłoszona w czasie Mszy św. beatyfikacyjnej matki Bolesławy Lament*, w: tenże, *Pielgrzymki do Ojczyzny. Przemówienia i homilie*, Wydawnictwo oo. Karmelitów Bosych, Kraków 1999.

<sup>867</sup> W. Słomka, *Źródła postaw i życia chrześcijańskiego*, TN KUL, Lublin 1996.

zywać tę miłość innym. Tym sposobem podstawowy wniosek, który powinien sformułować wychowanek, brzmi: „miłość jest koniecznym wymogiem rozwoju człowieka, spełnienia się i szczęśliwości. Rozwoju, spełnienia się i uszczęśliwienia człowieka nie osiąga się bez miłości. Miłość jawi się jednak nie tylko jako istotny warunek ludzkiego rozwoju, spełnienia się i szczęśliwości, ale także jako istotna treść przeżywania szczęśliwości wiecznej”<sup>868</sup>. Istotnym zadaniem staje się stworzenie wychowanekowi szansy zrozumienia, że miłość jest drogą do spełnienia siebie i drugiego człowieka, uszczęśliwiania oraz doświadczenia tych dwóch wartości.

Biorąc pod uwagę problemy rozwojowe młodzieży, na szczególną uwagę zasługuje zrozumienie związków i zależności związanych z formą miłości *agape*. Ważne, aby wychowanek zrozumiał, że istnieje „relacja między miłością i Boskością: miłość obiecuje nieskończoność, wieczność – jako rzeczywistość wyższą i całkowicie inną w stosunku do codzienności naszego istnienia.

Drogą do tego celu nie jest po prostu poddanie się instynktowi. Konieczne jest oczyszczenie i dojrzewanie, które osiąga się także na drodze wyrzeczenia. Nie jest to odrzucenie erosa, jego «otrucie», lecz uzdrowienie go w perspektywie jego prawdziwej wielkości.

Zależy to przede wszystkim od konstrukcji istoty ludzkiej, złożonej z duszy i ciała. Człowiek staje się naprawdę sobą, kiedy ciało i dusza odnajdują się w wewnętrznej jedności, a o rzeczywistym przewyciężeniu wyzwania erosa można mówić, kiedy ta jedność staje się faktem. Jeżeli człowiek dąży do tego, by być jedynie duchem i chce odrzucić ciało jako dziedzictwo tylko zwierzęce, wówczas duch i ciało tracą swoją godność. Jeśli z drugiej strony odżegnuje się od ducha i wobec tego uważa materię, ciało za jedyną rzeczywistość, tak samo traci swoją wielkość”<sup>869</sup>.

Wychowanek powinien przyjąć i zrozumieć prawdę, że „kocha nie sama dusza ani nie samo ciało: kocha człowiek, osoba, która kocha jako stworzenie stanowiące jedność złożoną z duszy i ciała. Jedynie wówczas, kiedy obydwa wymiary stapiają się naprawdę w jedną całość, człowiek staje się w pełni sobą. Tylko w ten sposób miłość – *eros* – może dojrzewać, osiągnąć swoją prawdziwą wielkość”<sup>870</sup>. Wychowanek powinien wiedzieć, że chrześcijaństwo wszystkie oblicza miłości osadza w miłości *agape*, która – jak podkreśla W. Słomka – „postawie i czynom miłości nadaje boską wartość, gdyż to sam Bóg jest miłością w takim znacze-

<sup>868</sup> W. Furmanek, Miłość kategorią aksjologiczną, w: *Wartości w pedagogice. Miłość jako wartość...*, s. 79.

<sup>869</sup> Benedykt XVI, *Encyklika „Deus caritas est”...*, nr 5.

<sup>870</sup> Tamże.



niu i sam Duch Święty udziela człowiekowi daru do miłowania taką miłością. Najogólniej mówiąc – miłość ta polega na samodarowaniu się kochanym<sup>871</sup>.

Ważnym więc staje się poznanie przez wychowanka podstaw antropologicznych człowieka w aspekcie wiary chrześcijańskiej, co prowadzi do odpowiedzi na pytanie o to, kim jest człowiek. Chodzi głównie o to, by wychowanek wiedział, że „wiara chrześcijańska zawsze uznawała człowieka za jeden byt a zarazem dwoisty, w którym duch i materia przenikają się wzajemnie, doświadczając w ten sposób nowej szlachetności. Owszem *eros* pragnie unieść nas w «ekstazie» ku Boskości, prowadząc nas samych, lecz właśnie dlatego wymaga ascezy, wyrzeczeń, oczyszczeń i uzdrowień<sup>872</sup>.

Wychowanek powinien zrozumieć, że miłość obok prawdy i czynu stanowi element konstruktywny osoby. Wchodzi w zespół wartości, które określają człowieka, a są nimi: godność, rozumność – mądrość, wolność, odpowiedzialność, zdolność do miłości i do transcendencji.

Ważne jest zgłębienie w sobie przekonania, że miłość obejmuje całość egzystencji i dąży do wieczności. „Miłość jest «ekstazą», ale ekstazą nie w sensie chwili upojenia, lecz ekstazą – drogą, trwałym wychodzeniem z «ja» zamkniętego w samym sobie kierunku wyzwolenia z «ja» w darze z siebie i właśnie w ten sposób w kierunku odnalezienia siebie, a wręcz w kierunku odkrycia Boga<sup>873</sup>. Należy pamiętać, że Stwórca tak umiłował świat, że Syna Jednorodzonego nam dał, aby ten nas odkupił przez ofiarę krzyża. Jego życie stanowi odpowiedź na podstawowe pytanie o sposób, w jaki powinno się budować miłość.

Najważniejszym celem staje się zrozumienie przez wychowanka, że „miłość w gruncie rzeczy jest jedną rzeczywistością, ale mającą różne wymiary; to jeden, to drugi może bardziej dochodzić do głosu. Gdy jednak dwa owe wymiary oddalają się zupełnie od siebie, powstaje karykatura czy [...] ograniczona forma miłości<sup>874</sup>.

Rozpatrując urzeczywistnianie wartości miłości należy podkreślić jej wymiar społeczny i wspólnotowy. Wychowanek powinien wiedzieć, że osoba posiada nie tylko charakter tożsamościowy, ale również relacyjny. Występuje ona zawsze w relacji do jakiegoś przedmiotu lub podmiotu. Jest zdolna do wchodzenia w kontakty z drugą osobą lub wspólnotą. Rzecz w tym, by te relacje były nacechowane służbą innemu człowiekowi, miłością bliźniego.

<sup>871</sup> W. Słomka, *Źródła postaw...*, s. 66.

<sup>872</sup> Benedykt XVI, *Encyklika „Deus caritas est”...*, nr 5.

<sup>873</sup> Tamże, nr 6.

<sup>874</sup> Tamże, nr 8.

Miłość między Bogiem a człowiekiem przekłada się na miłość bliźniego, tworzy jej fundamenty. Należy jednak podkreślić, że również miłość bliźniego warunkuje miłość Boga. Zadaniem staje się ukazywanie wychowankowi tego nierozzerwalnego związku miłości Boga i miłości bliźniego. Należy przy tym zwrócić uwagę, że ta druga polega na miłości w Bogu i z Bogiem również innego człowieka, nawet tego, którego nie znamy i do którego nie czujemy szczególnej sympatii.

Jak podkreśla A. Słomkowski: „Bez miłości bliźniego nie ma prawdziwej miłości Boga prawdziwego. O ile z miłością Boga nie łączy się miłość bliźniego, jest albo nieszczera miłość, albo Bóg źle pojęty, albo jedno i drugie [...]. Być chrześcijaninem znaczy miłować Boga i bliźniego”<sup>875</sup>.

Miłości bliźniego stawiane są wymagania, które wychowanek powinien znać, a następnie starać się im sprostać. Są nimi: powszechność miłości, prawdziwość, czynność i ofiarność. Antoni Słomkowski napisał, że „Miłość bliźniego musi być powszechna, prawdziwa, czynna i ofiarna”<sup>876</sup>. Ważnym zadaniem jest zrozumienie tych wymagań i nabywanie kompetencji potrzebnych do ich spełniania.

Wychowanek, zgodnie z zasadą, że miłość ma być powszechna, powinien wiedzieć, że powinna obejmować wszystkich ludzi, wyrażać się w życzeniu im dobra i uczynności świadczonej w pierwszym rzędzie osobom najbliższym. Uczeń musi pamiętać, że miłość powinna obejmować nawet nieprzyjaciół, i to właśnie do tej trudnej postawy należy przysposabiać uczniów. Jest ona bowiem cechą wybitnie chrześcijaństwa. Jak czytamy: „Chrystus daje nakaz, daje siłę, a równocześnie przez życie swoje i świętych daje dowód, że praktykowanie tak daleko posuniętej miłości bliźniego jest możliwe. «Ojcze, przebacz im, bo nie wiedzą, co czynią», prosi Jezus za tych, którzy Jego, niewinnego, do krzyża przybili”<sup>877</sup>. Jednym z najważniejszych celów jest więc kształtowanie postawy przebaczenia bliźniemu, który wyrządził nam jakąś krzywdę bądź zło, zintegrowanej z modlitwą prośby o siły wewnętrzne potrzebne do przebaczenia, o przemianę serca, o zwrot ku przyjaźni i serdeczności.

Miłość ma być prawdziwa, a wychowanek powinien rozumieć jej istotę, wartościować siebie według jej kryterium oraz nieustannie podejmować działania doskonalące. Należy więc zwrócić uwagę, że nie wystarczy być dobrym, czynić postępy w życiu duchowym i miłować Boga oraz bliźniego tylko dla Boga. Przy takim podejściu bliźni jest marginalizowany, staje się obojętny. Tak okazywana miłość nie pełni funkcji ogniwa integrującego ludzi, może za to wzbudzić gniew

<sup>875</sup> A. Słomkowski, *Ku doskonałości*, Drukarnia Loretańska, Warszawa 1993, s. 95.

<sup>876</sup> Tamże, s. 97.

<sup>877</sup> Tamże, s. 99.

i niechęć. Miłość prawdziwa sprowadza się do miłowania Boga w bliźnim, a nie poza nim, do poszanowania jego godności i uwzględnienia jego potrzeb, sytuacji, w jakiej się znajduje. Serdeczność, przyjaźń, spojrzenie w duszę drugiego człowieka i okazywanie mu serca stają się podstawą dla wychowanka w doskonaleniu siebie w aspekcie miłości prawdziwej<sup>878</sup>.

Miłość bliźniego musi być czynna i ofiarna. Wychowankowi należy uświadomić, że ma on stać się bliźnim dla tych, których zsyła mu Opatrzność, czyli dla najbliższych osób, grona przyjaciół, kolegów z klasy, nauczycieli, kapłanów, jak również osób przygodnie spotkanych. Ważna w tym względzie jest wiedza, że nie wystarczy się „rozczułać” nad drugim człowiekiem, jego potrzebami bądź sytuacją, w jakiej się znalazł, ale nade wszystko trzeba przyjść w darze. Ten dar może przyjmować różną formę: czasu, pracy, dóbr intelektualnych, materialnych, może dużo kosztować, a nawet wymagać trudu i ofiary. Priorytetowym zadaniem staje się więc budowanie gotowości do działań na rzecz drugiego, wzbudzanie ducha ofiarności i potwierdzanie go w czynie.

W aspekcie praktykowania miłości bliźniego w życiu codziennym ważne jest, aby udzielić wychowankowi kilku wskazówek. W ich zakres wchodzi:

- „unikanie grzechów popełnionych przeciwko miłości bliźniego językiem, przez obmowy, krytyki, niesłuszne sądy;
- nie zamykanie oczu na zło, które jest wokół nas, lecz zło się przeciwstawić na właściwy sposób – przez prostowanie drogi bliźniemu, szanując przy tym jego godność, łącząc prawdę z miłością, wzajemne znoszenie się z cierpliwością i łagodnością;
- dzielenie z drugim człowiekiem smutków i radości, wczucie się w położenie drugiego, zaspokojenie jego potrzeb, co może wiązać się z «przekreśleniem siebie»<sup>879</sup>.

Szczególną postacią miłości bliźniego jest miłość skierowana do człowieka potrzebującego pomocy, znajdującego się w trudnej sytuacji, określana jako miłosierdzie. Jego źródło znajduje się w miłosierdziu Boga, o czym koniecznie powinien wiedzieć wychowanek. Jest ono nieskończone i nieograniczone. „Samo w sobie, jako doskonałość nieskończonego Boga, jest również nieskończone. Nieskończona więc i niewyczerpalna jest też gotowość Ojca w przyjmowaniu synów marnotrawnych wracających do Jego domu. Nieskończona jest gotowość i moc przebaczenia, mając swe stałe pokrycie w niewysłowionej wartości ofiary Syna. Żaden grzech ludzki nie przewyższa tej mocy ani jej nie ogranicza. Ograniczyć ją może tylko od człowieka brak dobrej woli, brak gotowości nawrócenia, czyli

<sup>878</sup> Por. tamże, s. 100.

<sup>879</sup> Por. tamże, s. 101–104.

pokuty, trwanie w oporze i sprzeciwie wobec łaski i prawdy, a zwłaszcza wobec świadectwa Krzyża i zmartwychwstania Chrystusa<sup>880</sup>.

W języku biblijnym miłosierdzie definiowane jest jako „miłość czynna, która zwraca się do człowieka, ogarnia wszystko, co składa się na jego człowieczeństwo. Miłość ta w sposób szczególny daje o sobie znać w zetknięciu z cierpieniem, krzywdą, ubóstwem, w zetknięciu z całą historyczną ludzką kondycją, która na różne sposoby ujawnia ograniczoność i słabość człowieka, zarówno fizyczną, jak i moralną<sup>881</sup>.

Jak zostało podkreślone, podmiotem miłosierdzia jest człowiek znajdujący się w trudnej sytuacji. Może mieć ono charakter socjalno-materialny, egzystencjalny, duchowy, fizyczny, a także moralny. Wyrasta stąd zadanie kształcenia umiejętności wartościowania sytuacji, w której znajduje się drugi człowiek, rozwijania badawczej postawy skierowanej na różnego rodzaju uwarunkowania.

Z wychowawczego punktu widzenia na szczególną uwagę zasługuje trudna sytuacja o charakterze moralnym, której powodem jest orientacja na wychowanie ku antywartościom, ich preferowanie i urzeczywistnianie, innymi słowy ukierunkowanie na świat zła. Wychowanek powinien wiedzieć, że miłosierdzie to doświadczenie, w którym spotykają się prawda i miłość, dobro i zło, afirmacja godności i jej zagrożenie. W swoim właściwym i pełnym kształcie objawia się ono jako dowartościowywanie, podnoszenie do góry, wydobywanie dobra spod wszelkich nawarstwień zła obecnego w świecie i człowieku<sup>882</sup>. Wyrasta więc zadanie uzdalniania wychowanka do pomocy drugiemu, aby mógł on wkroczyć na drogę integralnego rozwoju osobowego. Wiąże się to z kształtowaniem postawy miłości *agape*, która stanowi szczególny wymiar miłości, jest „zdolna do pochylenia się nad każdym synem marnotrawnym, nad każdą ludzką nędzą, nade wszystko zaś nad nędzą moralną, nad grzechami<sup>883</sup>. Oznacza ona służbę drugiemu człowiekowi, dzielenie się sercem, słowem, modlitwą, czynem jego losu, aż do wyrwania go z trudnej sytuacji.

Z miłosierdziem integralnie związana jest sprawiedliwość, szczególnie wówczas, gdy człowiek potrzebujący pomocy wybrał zło, które dotknęło drugiej osoby, w tym człowieka obdarzającego pomocą. Wówczas miłosierdzie przejawia się dzięki przekraczaniu bez miary sprawiedliwości – miłość staje się miłosierdziem wówczas, gdy wypada jej przekroczyć ścisłą miarę sprawiedliwości, ścisłą, a czasem

<sup>880</sup> Jan Paweł II, *Encyklika „Dives in misericordia”*, TUM, Wrocław 1996, nr 13.

<sup>881</sup> Tamże, nr 3.

<sup>882</sup> Por. tamże, nr 6.

<sup>883</sup> Tamże.

bardzo wąską<sup>884</sup>. Miłość ogarniając sprawiedliwość daje początek miłosierdziu, ono zaś objawia samą doskonałość sprawiedliwości<sup>885</sup>. Ważne, by wychowanek dostrzegł, że w tak pojętych relacjach między miłosierdziem a sprawiedliwością brakuje miejsca dla zawziętości, nienawiści, okrucieństwa, chęci zniszczenia przeciwnika, narzucenia mu całkowitej zależności, ograniczenia wolności, surowej kary, bezwzględności, pamiętliwości bądź nieumiejętności przebaczenia. Jest za to miejsce na przywracanie człowiekowi samemu człowiekowi, odzyskiwanie godności człowieka, spotkanie ludzi w przestrzeni dobra. „Autentyczne chrześcijańskie miłosierdzie jest zarazem jakby doskonalszym wcieleniem sprawiedliwości, o ile ta w swoich granicach dąży również do takiego zrównania. Jednakże «zrównanie» przez sprawiedliwość zatrzymuje się w kręgu dóbr przedmiotowych związanych z człowiekiem, podczas gdy miłość i miłosierdzie sprawiają, iż ludzie spotykają się ze sobą w samym tym dobru, jakim jest człowiek z właściwą mu godnością”<sup>886</sup>.

W procesie pedagogicznym miłosierdzie należy więc rozpatrywać w trzech płaszczyznach jako:

- miłosierdzie Boże względem człowieka – w jego centrum znajduje się miłość Boga do człowieka, zaufanie Bogu, nawrócenie,
- miłosierdzie względem osób będących w potrzebie – jego wartością staje się miłość bliźniego i altruizm,
- miłosierdzie wobec osób, które zawiniły wobec nas (jednostki lub grupy) – centralną wartością na tej płaszczyźnie jest przyznanie się do winy, przebaczenie, zadośćuczynienie i odwrót od zła.

Miłość łączy ze sobą miłosierdzie Boże, zauważenie człowieka potrzebującego pomocy, miłość bliźniego ze względu na Boga i samego siebie oraz działania pomocowe.

Patrząc od strony nauczyciela, nadrzędnym i ogólnym zadaniem jest wspomaganie wychowanków w urzeczywistnianiu aktów miłosierdzia. Od strony ucznia priorytetem staje się gotowość i zaangażowanie w dawanie świadectwa wartości miłosierdzia.

Powyższy cel pociąga za sobą cele szczegółowe, do których należą:

- poznanie i zrozumienie istoty miłosierdzia w odniesieniu do Boga i człowieka,
- wzbudzanie pragnienia miłosierdzia dla siebie, bycia miłosiernym dla drugiego człowieka,
- zaangażowanie w modlitwę miłosierdzia,
- poszanowanie i afirmacja ludzkiej godności,

<sup>884</sup> Zob. tamże, nr 5.

<sup>885</sup> Por. tamże, nr 8.

<sup>886</sup> Tamże, nr 14.

- gotowość i umiejętność przychodzenia człowiekowi z pomocą (czynem, słowem, modlitwą),
- zdolność przyznania się do winy,
- zdolność odwrotu od zła,
- zrozumienie skutków miłosierdzia w życiu osobistym i społecznym,
- zaangażowanie w dawanie osobistego świadectwa miłosierdzia,
- animacja społeczności szkolnej i lokalnej do dawania świadectwa miłosierdziu<sup>887</sup>.

W wychowaniu ku wartości, jaką jest miłość chrześcijańska, na szczególną uwagę zasługuje miłość między dwiema osobami odmiennej płci, pomiędzy kobietą a mężczyzną. W tym kontekście wychowanek powinien zrozumieć, że miłość ta jest wzajemnym stosunkiem osób do dobra i ma charakter osobowy. Przyjęcie tej prawdy jako ogólnego celu implikuje cele szczegółowe. Pierwszym z nich jest właściwe poznanie etapów kształtowania się miłości, które jednocześnie stanowią jej elementy strukturalne. Według K. Wojtyły są nimi upodobanie, pożądanie, życzliwość i miłość oblubieńcza<sup>888</sup>.

Wychowanek powinien zdać sobie sprawę, że podobać się to znaczy przedstawiać sobą pewne dobro, które druga osoba poznaje i czyni przedmiotem uwagi. W poznaniu tym biorą udział czynniki rozumowe oraz uczucia i wola. Każdy człowiek posiada w sobie wiele wartości, które nas pociągają, ale największą z nich jest on sam. Za podstawową sprawę należy uznać odkrycie i przyjęcie przez podopiecznego prawdy, zgodnie z którą przedmiotem upodobania jest wartość osoby. Jak podkreśla K. Wojtyła: „Należy przeżywać różne wartości, które w niej tkwią, zawsze przeżywać wraz z nimi w akcie upodobania wartość samej osoby – to, że ona sama jest wartością, a nie tylko zasługuje na upodobanie ze względu na takie czy inne wartości w niej zawarte”<sup>889</sup>. Ważną sprawą staje się zatem wspomaganie wychowanka w dostrzeganiu piękna wewnętrznego danej osoby, a nie tylko atutów zewnętrznych.

Drugim aspektem miłości jest pożądanie. Na początku należy zrozumieć jego źródła. Zdaniem K. Wojtyły „płyne ono stąd, że osoba ludzka jest bytem ograniczonym i niewystarczającym sobie, a przeto – najobiektywniej mówiąc – potrzebuje innych bytów [...]. Płeć jest także pewnym ograniczeniem, jednostronnością. Mężczyzna potrzebuje więc kobiety niejako dla uzupełnienia swo-

<sup>887</sup> Szerzej na ten temat: K. Chałas, *Miłosierdzie celem, treścią, strategią wychowania i osiągnięciem wychowawczym*, w: *Miłosierdzie jako wartość w języku współczesnej edukacji*, red. R. Niparko, J. Skrzypczak, Wydawnictwo UAM, Poznań 2004, s. 29–37.

<sup>888</sup> Zob. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność...*, s. 70–144.

<sup>889</sup> Tamże, s. 74.

jego bytu, ona podobnie potrzebuje mężczyzny. Ta obiektywna ontyczna potrzeba daje o sobie znać za pośrednictwem popędu seksualnego. Na podłożu tego popędu wzrasta miłość osoby do osoby. Miłość ta jest miłością pożądania, wypływa bowiem z potrzeby, a zmierza do znalezienia dobra, którego brak<sup>890</sup>.

Bardzo ważne jest zrozumienie przez wychowanka różnicy pomiędzy miłością pożądania a samym pożądaniem, zwłaszcza zmysłowym. Podopieczny powinien wiedzieć, że „Pożądanie zakłada odczucie zmysłowe jakiegoś braku, które to przykre odczucie mogłoby zostać usunięte za pośrednictwem określonego dobra. W ten sposób np. mężczyzna może pożądać kobiety; osoba występuje wówczas jako środek do zaspokojenia pożądania, podobnie jak pokarm służy do zaspokojenia głodu [...]. Pożądanie sugeruje odniesienie o charakterze użytkowym, w danym wypadku przedmiotem takiego odniesienia byłaby osoba drugiej płci. [...] Miłość pożądanie nie zaznacza się jednak bynajmniej jako samo pożądanie. Miłość ta zaznacza się tylko jako pragnienie dobra dla siebie [...]. Miłość jest przeżywana jako pragnienie osoby, a nie jako samo pożądanie<sup>891</sup>. W powyższym kontekście ważnym zadaniem dla wychowanka staje się ugruntowanie w sobie przestrzegania zasady personalistycznej. Zgodnie z nią należy „stać na straży”, by miłość pożądania nie przekształciła się w postawę utylitarystyczną.

Trzecim aspektem miłości jest życzliwość. Karol Wojtyła stwierdził, że „Nie wystarcza tylko pragnąć osoby jako dobra dla siebie, trzeba ponadto i przede wszystkim pragnąć również jej dobra [...] miłość osoby do osoby musi być życzliwa, inaczej nie będzie prawdziwa. Więcej nie będzie w ogóle miłością, będzie tylko egoizmem<sup>892</sup>. Wychowanek powinien odkryć tę prawdę i głęboko ją zakorzenić w strukturę osobową. Wyrasta więc zadanie kształtowania postawy bezinteresowności w miłości, wzbudzania w sobie pragnień dobra drugiej osoby bez względu na siebie i podejmowania zadań w tym kierunku. Podopieczny musi zrozumieć, że taka miłość doskonali jego osobę i najpełniej rozwija drugiego człowieka. Powinien też umieć dostrzec związki i zależności między pożądaniem a życzliwością, bacząc jednak, by to pierwsze nie stało się wyłączną treścią i sensem związku dwojga ludzi.

Ważnym celem jest kształtowanie umiejętności wartościowania miłości według kryterium powyższej triady. Pozwala to wychowankowi na kształtowanie prawdziwej, czystej miłości, która zwrotnie stanie się czynnikiem rozwoju jego i osoby przez niego wybranej.

Ważnym problemem w rozwoju miłości jest wzajemność, u podstaw której znajduje się altruizm. Wychowanek powinien wiedzieć, że „nie może być praw-

<sup>890</sup> Tamże, s. 75.

<sup>891</sup> Tamże, s. 75, 76.

<sup>892</sup> Tamże, s. 78.



dziwej wzajemności opartej tylko na pożądaniu lub na postawie konsumpcyjnej. Postawa taka nie szuka bowiem właściwego sobie wyrazu w postaci miłości wzajemnej, ale szuka tylko zaspokojenia, nasycenia. Jest ona w gruncie rzeczy tylko i wyłącznie egoizmem, a wzajemność musi zakładać u obu osób altruizm<sup>893</sup>. Wyrasta zadanie kształtowania postawy altruistycznej, która jest podstawą międzyosobowej wspólnoty dojrzewiania „my”. W kontekście wzajemności budowanej na altruizmie wychowanek powinien rozumieć relacje między koleżeństwem, przyjaźnią i sympatią. Należy go wspomóc w zrozumieniu, że koleżeństwo budowane jest na czymś wspólnym: na pracy, zadaniach, zainteresowaniach. Przyjaźń sprowadza się do dojrzałego zaangażowania się na rzecz dobra drugiej osoby. U podstaw sympatii znajduje się zaś współdoznawanie wzruszeń i uczuć.

W powyższym kontekście wyrasta przed wychowankiem zadanie przekształcania sympatii w przyjaźń i dopełnianie przyjaźni sympatią oraz postrzeganie koleżeństwa jako płaszczyzny, na której mogą rodzić się te dwie postawy<sup>894</sup>.

W centrum uwagi znajduje się miłość oblubieńcza, rozumiana jako szczególna postać miłości. Polega ona na darowaniu swojej osoby drugiemu człowiekowi. Wychowanek powinien zrozumieć i potrafić uzasadnić, że w centrum tej miłości musi stać odpowiedzialność za osobę, a źródłem i motywem odpowiedzialności jest wartość osoby. Nie pozwala to mieszać erotyki z miłością<sup>895</sup>. W związku z tym wyrasta zadanie kształtowania postawy odpowiedzialności za siebie i drugą osobę, z którą wychowanek wchodzi w związek miłości oblubieńczej bądź w nim jest. Ważne, by podopieczny zrozumiał, że ta odpowiedzialność pozwala budować własne „ja”, własną egzystencję w oparciu o „ja” tej drugiej osoby. „Miłość oderwana od poczucia odpowiedzialności za osobę jest zaprzeczeniem samej siebie, jest zawsze i z reguły egoizmem. Im więcej poczucia odpowiedzialności za osobę, tym więcej prawdziwej miłości”<sup>896</sup>. U podstaw tak rozumianej miłości oblubieńczej znajduje się przestrzeganie praw naturalnych i nauki Kościoła. Wychowanek musi być o tym przekonany, dokonać w tym względzie wolnego wyboru i z zaangażowaniem stosować te zasady w życiu.

Podsumowując kwestię miłości bliźniego, miłosierdzia, miłości między dwiema osobami odmiennej płci, należy podkreślić, że wychowanek powinien podjąć zadanie zgłębiania w myślach i w sercu oraz potwierdzenia czynem tekstu wypracowanego w trakcie Soboru Watykańskiego II: „Człowiek będąc jedynym na

<sup>893</sup> Tamże, s. 81.

<sup>894</sup> Por. tamże, s. 84-85.

<sup>895</sup> Por. tamże, s. 117.

<sup>896</sup> Tamże.

ziemi stworzeniem, którego Bóg chciał dla niego samego, nie może odnaleźć się w pełni inaczej jak tylko poprzez bezinteresowny dar z siebie samego<sup>897</sup>.

Miłość – obok wiary i nadziei – jako najwyższa wartość wśród przywołanej triady zasługuje w szczególny sposób na afirmację w procesie animacji społeczności do jej urzeczywistnienia. Ogniskuje wartości poszanowania drugiego człowieka, jego osobowości, nabywania umiejętności dialogu, troskę o jego rozwój, o wybór dobra i odwrócenie się od zła, przebaczenie, akceptację, pomoc, współpracę, wolność i odpowiedzialność. Miłość ze swej natury jest animacyjna. Jak podkreśla Jan Paweł II: „Miłość – to znaczy: być przy Osobie, którą się miłuje (jestem przy Tobie), to znaczy zarazem: być przy miłości, jaką jestem miłowany. Miłować – to znaczy czuwać”<sup>898</sup>. Wartość ta jest zatem drogą do wolności, natchnieniem, źródłem kreatywności i motywów do twórczej działalności człowieka. W działalności animacyjnej należy ukazać jej moc, siłę i szanse urzeczywistnienia miłości w sobie, w ludziach. Budowanie cywilizacji miłości powinno znaleźć się w centrum działań animacyjnych.

Omawiana przez nas wartość „narzuca” postawy nauczyciela, metody i formy wychowania zorientowanego na jej urzeczywistnienie. Nauczyciel musi być świadkiem miłości, stanowić wzór godny naśladowania w odniesieniu się do drugiego człowieka. Wskaźnikami takiej postawy będą: życzliwość, troska, odpowiedzialność, gotowość niesienia pomocy. Pedagog musi przekonywać samym sobą, że miłość jest podstawowym i właściwym biegiem życia.

Ważnym zadaniem jest ukazywanie spektrum wartości integralnie związanych z miłością i generowanych przez jej wartość. Chodzi o zaprezentowanie struktur aksjologicznych, w centrum których znajduje się miłość. Zadaniem nauczyciela staje się więc zwrócenie uwagi na banalizowanie słowa miłość, spłaszczenie i trywializację tego pojęcia we współczesnej kulturze<sup>899</sup>.

W aspekcie dydaktycznym ważną kwestią jest dobór metod wychowawczo-dydaktycznych. Na uwagę w tym względzie zasługuje dyskusja, rozmowa, analiza literatury, filmu, metoda projektów, których celem jest urzeczywistnienie miłości. Jako niezwykle istotne zadanie należy wskazać troskliwe towarzyszenie młodym ludziom na drogach urzeczywistniania tej wielkiej wartości, jaką jest miłość<sup>900</sup>.

<sup>897</sup> Zob. KDK 24.

<sup>898</sup> Jan Paweł II, *Apel Jasnogórski. Rozważanie wygłoszone do młodzieży*, w: tenże, *Pielgrzymki...*, s. 263.

<sup>899</sup> Por. K. Ozóg, *Leksem miłości. Rozważania semantyczne i kulturowe*, w: *Wartości w pedagogice. Miłość jako wartość...*, s. 76.

<sup>900</sup> Wykorzystano fragmenty K. Chałas, A. Maj, J. Mariański, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. IV. *Religia, wiara, nadzieja, miłość, modlitwa, świętość...*, s. 275–288; 372–391 (uzupełniając treści).

## 5.6. Zdolność do twórczości

Rozpatrując zdolność do twórczości jako przymiot osoby, należy podkreślić, że wśród istot żywych tylko człowiek może ją podjąć, w niej się wyrażać i potwierdzać, ubogacać nią drugiego, grupy wspólnoty, społeczeństwo i poprzez nią wchodzić w relacje z innymi i budować twórcze środowisko.

Twórczość ma uniwersalny charakter, towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów aż po współczesność i trzeba mieć nadzieję, że będzie towarzyszyć zawsze. Dotyczy każdej dziedziny życia, stanowiąc jednocześnie czynnik budowania kultury i rozwoju człowieka. Jej źródłem jest człowiek, bez którego nie ma aktywności twórczej. Dodatkowo osoba stanowi pierwszą przyczynę twórczości, w którą wpisuje swą wartość<sup>901</sup>.

### Definicyjne ujęcie

Analiza literatury poświęconej tej problematyce wskazuje na różne ujęcia twórczości i działalności twórczej.

W *Encyklopedii aksjologii pedagogicznej* K. Najder-Stefaniak stwierdza, że twórczość to „działalność teoretyczna i praktyczna, której celem jest twórczy człowiek z jego zdolnościami i umiejętnościami, umożliwiającymi twórcze życie, aktywność wyrażająca się w sprawności przekształcania i wytwarzania czegoś nowego oraz oryginalnego, ściśle związana z poznaniem, inteligencją, motywacją, cechami osobowości oraz środowiskiem społeczno-kulturowym i wychowawczym”<sup>902</sup>.

W *Słowniku współczesnego języka polskiego* spotykamy dwa bardzo krótkie określenia twórczości: „twórczość – tworzenie czegoś (szczególnie dzieł artystycznych)” oraz „ogół dzieł w dorobku artysty, «naukowca»”<sup>903</sup>. W określeniach tych zaakcentowane są dwa aspekty twórczości – proces twórczy oraz wytwory działalności twórczej.

Twórczość jest przedmiotem analiz filozofów, teologów, psychologów, socjologów i pedagogów, zwłaszcza pedagogów kultury. Analiza związanej z nią literatury wskazuje, że twórczość ujmowana jest wieloaspektowo jako:

- wytwór,
- proces,
- zespół zdolności,
- zespół stymulatorów społecznych.

<sup>901</sup> Zob. M.A. Runco, *Insight for Creativity, Expression for Impact*, „Creativity Research Journal” 1995, t. 8, nr 4, s. 387.

<sup>902</sup> K. Najder-Stefaniak, *Twórczość*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej...*, s. 1183.

<sup>903</sup> *Twórczość* w: *Słownik współczesnego języka polskiego...*, s. 454.

Twórczość posiada podstawy antropologiczne. W tym kontekście odnoszona jest do mającego cechy wyjątkowości aktu stworzenia człowieka i świata. To przez wyjątkowość daną człowiekowi twórczość została wpisana w jego istotę.

Pojęcie twórczości początkowo było odnoszone do Boga, a następnie do człowieka. Wyraz twórczości Bożej zwykle się określać cudem stworzenia.

Konieczność antropologiczno-aksjologicznego podejścia do twórczości podkreślają M. Szymańska i S. Szymański, zauważając, że „Antropologiczno-aksjologiczne podejście do twórczości będzie traktować ją w kategoriach ontyczno-ontologicznych. W chrześcijańskiej perspektywie personalistycznej należy przyjąć, że człowiek stworzony na obraz i podobieństwo Boga jest obdarzony właściwością twórczości, gdyż Bóg jest Creatorem, czyli Stwórcą”<sup>904</sup>. Jak wskazują autorzy, „Właściwość też można potraktować jako jeden z elementów strukturalnych osoby wskazujący na jej niepowtarzalność, nadający osobowości indywidualny kształt. Jest ona zatem związana ze szczególnym rysem powołania człowieka do pełnionych przez niego ról i zadań, jakie wpisują się w samospełnienie, samostanowienie, samopotwierdzenie, samowychowanie – umożliwiające odczytanie i urzeczywistnianie powołania życiowego, które dojrzałe realizowane, nosi znamiona profilu szczęśliwości”<sup>905</sup>.

W myśli filozoficznej i psychologicznej daje się zauważyć na przestrzeni wieków linię rozwojową pojęcia twórczości, a systematyzuje ją K. Najder-Stefaniak, ukazując jej charakterystyczne etapy:

- od twórczości przypisanej Bogu do twórczości w sztuce, nauce, technice, edukacji,
- od wytwarzania fikcyjnego istnienia (aktywność artysty) do twórczości, która uzupełnia i upiększa naturę, przekracza ją, dodaje doskonałości,
- od stanowiska, że twórczości nie ma, do stanowiska, że twórczość istnieje, ponieważ wyobraźnia jest wolna i twórcza,
- od aktywności artystycznej do twórczości, którą określano pozaartystycznością człowieka (twórczość w nauce, w życiu),
- od zasady determinizmu do zasady twórczości jako wyniku „aktu wolnego” o dwustronnym ukierunkowaniu: od podmiotu i zwrótnie do podmiotu,
- od nadawania materii kształtu do tworzenia siebie poprzez nadawanie kształtu materii i przez to oddziaływanie na innych w drodze komunikowania,

<sup>904</sup> M. Szymańska, S. Szymański, *Twórcza postawa człowieka wobec realizacji jego życiowego powołania*, w: *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna*, red. A. Walulik, J. Mólka, WAM, Kraków 2017, s. 226.

<sup>905</sup> Tamże, s. 226, 227.

- od potrzeby twórczości do rozwoju, postępu, przekraczania granic teraźniejszości,
- od działania ukierunkowanego potrzebą osiągnięcia wartości, podejmowanego w sytuacji niedostatecznego zasobu środków lub sposobów do przekroczenia aktywności przez podmiot cechujący się postawą odpowiedzialności,
- od aktywności twórczej człowieka do twórczej aktywności jako odpowiedzi na problemy teraźniejszości i przeszłości<sup>906</sup>.

Twórczość jest przedmiotem badań psychologów i psychologicznego namyślu. W obrębie tej dziedziny twórczość człowieka ma związek z osobowością twórczą. Według E. Nęcki jest ona trwałą organizacją cech psychicznych człowieka warunkujących zachowania kreatywne<sup>907</sup>. Z kolei A. Kamińska wskazuje, że „Osobę twórczą można opisać według trójczłonowego schematu: zdolności (asocjacyjne, analogii, metaforyczne, transformacyjne i abstrakcyjne), motywów (instrumentalnych, zabawowych, zawodowych, kierowniczych i komunikacyjnych) i umiejętności (poła wiedzy związanego z dziedziną, w której przejawia się owa twórczość, techniki generalizacji pomysłów oraz umiejętności unikania przeszkód). Za najważniejszy warunek sprzyjający aktywności twórczej uznawana jest tzw. motywacja immamentna (wewnętrzna), która realizuje się poprzez zainteresowania, przyjemności i satysfakcję osobistą, a nie ze względu na zewnętrzne naciski, kary czy nagrody”<sup>908</sup>.

Według S. Popka – znanego psychologa twórczości – „twórczość swoim zakresem obejmuje wszystko to, co nie jest pierwotnym dziełem przyrody, a zatem w skład twórczości wchodzi takie dziedziny, jak: sztuka, nauka, technika, organizacja życia społecznego i różnorodne czynności życia ludzkiego dnia codziennego. Rezultatem tak pojmowanej twórczości, a zatem obiektami oceny są rzeczy (dzieła), których właściwością jest to, że są niezmiennie w określonym czasie (np. dzieła architektury, malarstwa, dzieła naukowe) lub trwające tylko w pewnej sekwencji czasowej i zależne w swoich wartościach od artystycznej interpretacji”<sup>909</sup>.

Andrzej Góralski określił warunki twórczości. Zaliczył do nich zharmonizowanie oddziaływania i współdziałania możliwości oraz konieczności, jak rów-

<sup>906</sup> Zob. K. Najder-Stefaniak, *Twórczość*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej...*, s. 1183–1188.

<sup>907</sup> Zob. E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2003, s. 217, 218.

<sup>908</sup> A. Kamińska, *Twórczy i autonomiczny nauczyciel we współczesnej szkole*, w: *Wychowanie, socjalizacja, edukacja*, red. M. Chrost, K. Jakubiak, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2018, s. 785. Zob. także D. Czelakowska, *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji. Rozpoznawanie i kształcenie*, Impuls, Kraków 2007, s. 104, 105.

<sup>909</sup> S. Poppek, *W kręgu aktywności twórczej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015, s. 25.

niez zakorzenie w wytworze twórczości w świecie. Zauważył, że „Twórczość jest wówczas, gdy zachodzi zrównoważone, a więc strukturalizowane i harmonijne oddziaływanie i współdziałanie możliwości i konieczności oraz gdy wytwór tego oddziaływania i współdziałania zakorzenia się w świecie i trwa co najmniej przygodnie”<sup>910</sup>.

Według J. Rudniańskiego twórczość/twórcze działanie łączy w sobie stronę wewnętrzną, wyrażającą się w procesach myślowych, i zewnętrzną, przejawiającą się w zachowaniach mających miejsce w procesie rozwiązywania problemów. Według niego „Twórcze działanie w znaczeniu psychologicznym jest to wewnętrzne (myślowe) lub zewnętrzne (przejawiające się w zachowaniu) rozwiązywanie każdego problemu, którego sposób rozwiązania lub rozwiązanie nie jest rozwiązującemu znane. [...] Zawsze wtedy, gdy nie są znane działającemu wszystkie istotne elementy składające się na strukturę danej czynności oraz sposób powiązania tych elementów między sobą – będziemy mówili o działaniu twórczym w sensie psychologicznym”<sup>911</sup>.

Andrzej Góralski opracował otwarty katalog wyjaśnień/cech działalności twórczej. Kryterium wyróżnień stanowi w nim przynależność do różnych kategorii rzeczywistości. Klasyfikacja ta przedstawia się następująco:

- „twórczy to nowy i cenny,
- twórczy to podstawowy środek do trwałego wyrażania siebie, do efektywnej samorealizacji, do skutecznej samoochrony,
- twórczość to podstawowy środek do przewycięzania błędu, równie dobrze indywidualnego, co grupowego,
- twórczość urzeczywistniona tworzy wzorzec postępowania, jest algorytmizacją niealgorytmizowanego,
- twórczość jest dialogiem mistrza z przeszłością,
- twórczość jest zawsze próbą formowania przyszłości; jest krystalizacją śladu przeszłości,
- twórczość jest czynnikiem każdego urzeczywistnionego trwania [...]”<sup>912</sup>.

Rozróżnienia interpretacji słowa „twórczość” dokonał również S. Morawski. Opracowany przez niego zbiór znaczeń przedstawia się następująco:

- „mistrzostwo wykonania, sprawność, wirtuozeria,
- tworzenie nowych układów (syntez) z elementów już znanych,

<sup>910</sup> A. Góralski, *Teoria twórczości. Eseje filozoficzne i pedagogiczne*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2003, s. 45–52.

<sup>911</sup> J. Rudniański, *Homo cogitans. O myśleniu twórczym i kryteriach wartości*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1981, s. 12

<sup>912</sup> A. Góralski, *Teoria twórczości. Eseje filozoficzne i pedagogiczne...*, s. 45–52.

- odkrywanie cech istotnych (w filozofii i nauce, a także sztuce),
- rozwiązywanie problemów praktyczno-technicznych (wynalazczość),
- wymyślanie, tworzenie fikcji (twórczość artystyczna),
- nadawanie sensu (hermeneutyczna interpretacja),
- samorozwój, autokreacja,
- twórcze ingerowanie w stosunki społeczne,
- świętość jako tworzenie ideałów życia<sup>913</sup>.

W ujęciach socjologicznych podkreśla się społeczny kontekst twórczości. Normy i wartości uznane przez określoną społeczność stanowią kryterium uznania wytworu bądź działania za twórcze. Twórczość jest zatem nierozzerwalnie związana z kulturą danej zbiorowości.

Jak zaznacza R. Schulz: „Twórczość jest zjawiskiem społecznym dlatego, że pozostaje w genetycznych i funkcjonalnych powiązaniach z kulturą danej zbiorowości: wyrasta z określonych doświadczeń życia zbiorowego i prowadzi do nich z powrotem przez ich wzbogacenie o nowe elementy. Z drugiej strony twórczość ma charakter społeczny w tym znaczeniu, że przebiega w społeczeństwie i podlega wielorakim oddziaływaniom środowiskowym.

Istotnie poszukiwanie nowości nie odbywa się nigdy w próżni. Podobnie jak wszystkie inne formy ludzkiej aktywności działalność twórcza ma zawsze swój kontekst: odbywa się w szerszym układzie warunków (materialnych, przestrzennych, społecznych, kulturowych), które są dla innowatora środowiskiem jego działalności (pracy)<sup>914</sup>.

Twórczość uznaje się za czynnik stopniowego budowania kultury przez ludzkość w historii jej rozwoju, czego efektem jest powstanie języków, zwyczajów i obyczajów, innowacji technicznych oraz norm moralnych<sup>915</sup>.

Jarosław Rudniański podkreśla, że „Termin «działanie twórcze» rozumiemy w znaczeniu socjologicznym wtedy, gdy używany jest dla określenia takiego działania w różnego rodzaju dziedzinach działalności ludzkiej, którego rezultaty zarówno odbiegają swoją oryginalnością od uzyskanych dotychczas, jak też zyskują aprobatę społeczną<sup>916</sup>.

Podsumowując, w ujęciu socjologicznym twórczość/działalność twórczą ujmuje się w kontekście społeczno-kulturowym. Z jednej strony jest uwarunko-

<sup>913</sup> S. Morawski, *Zmierzch estetyki – rzekomy czy autentyczny?*, Czytelnik, Warszawa 1987, s. 121, 122.

<sup>914</sup> R. Schulz, *Twórczość: społeczne aspekty zjawiska*, PWN, Warszawa 1990, s. 330.

<sup>915</sup> Zob. S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza...*, s. 159.

<sup>916</sup> J. Rudniański, *Homo cogitans. O myśleniu twórczym i kryteriach wartości...*, s. 16.



wana przez kulturę danej społeczności/wartości w niej zawarte, z drugiej zaś – pomnaża jej zasoby kulturowe.

Zagadnienie twórczości znajduje swój wyraz także w badaniach pedagogów, szczególnie w pedagogice twórczości i pedagogice kultury. Aktywność twórcza jest związana z osobą, jej egzystencją, kreatywnością, która stanowi jej synonim. Według K.J. Szmidta „Kreatywność jest zdolnością człowieka do w miarę częstego generowania nowych wytworów (rzeczy, idei, metod działania)”<sup>917</sup>.

Maria Szymańska i Sebastian Szymański twórczość w ujęciu pedagogicznym definiują jako wartość „obiektywną – posiada swoistą strukturę bytową, obejmującą formę, materię i egzystencję, umożliwia realizację powołania życiowego dokonującego się na drodze nieustannego doświadczania procesów transformacyjnych zachodzących w ludzkiej przestrzeni życia wewnętrznego i zewnętrznego, które pozytywnie dezintegrują osobowość poprzez wnoszenie elementu znamionującego się nowością, oryginalnością, ukierunkowaniem na jednostkowe i społeczne dobro godziwe”<sup>918</sup>. Autorzy podkreślają przy tym, że „Twórczość sprzyja konstruktywnej transformacji środowiska życia zewnętrznego”<sup>919</sup>.

Twórczość jako cechę przynależną każdemu człowiekowi, chociaż w różnym stopniu, podkreśla A. Cudowska. Według niej „Twórczość jest jedną z podstawowych cech człowieka i przynależy każdemu podmiotowi, chociaż urzeczywistnia się w różnym stopniu u poszczególnych jednostek, zależnie od czynników wewnętrznych (genetycznych) i zewnętrznych (środowiska przyrodniczego i społecznego)”<sup>920</sup>.

Z kolei J. Szmidt wskazuje na czteroaspektowy paradygmat interpretacji:

1. „twórczość jako wytwór (aspekt atrybutywny),
2. proces psychiczny (aspekt procesualny),
3. osoba twórcy (aspekt personologiczny),
4. czynniki zewnętrzne warunkujące proces tworzenia (aspekt stymulatorów i inhibitorów)”<sup>921</sup>.

Autor charakteryzuje poszczególne aspekty ujęcia twórczości w następujący sposób: „Atrybutywny sposób określenia twórczości wiąże się z koniecznością ustalenia obiektywnych kryteriów wyboru. Najczęściej wymienia się dwa kryteria pozwalające odróżnić produkt twórczy od nietwórczego: nowość i użyteczność

<sup>917</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2013, s. 123.

<sup>918</sup> M. Szymańska, S. Szymański, *Twórcza postawa...*, s. 230.

<sup>919</sup> Tamże, s. 230.

<sup>920</sup> A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2004, s. 27.

<sup>921</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości. Idee – aplikacje – rady na twórczą drogę*, Impuls, Kraków 2005, s. 62.

lub szerzej – wartość dzieła. [...] Procesualne rozumienie twórczości koncentruje się na specyficznych właściwościach procesów psychicznych, które prowadzą do powstania twórczej idei lub są składnikiem twórczych zachowań. [...] Podejście do twórczości w aspekcie podmiotowym (personologicznym) koncentruje się na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o cechy charakteryzujące twórców lub o cechy tzw. osobowości twórczej. [...] Podejście do twórczości w aspekcie czynników wpływających na proces tworzenia jest najbardziej charakterystyczne dla pedagogiki. Bo też pedagogika, a w tym głównie dydaktyka, interesuje się najbardziej warunkami dydaktyczno-wychowawczymi, w jakich przebiega lub powinna przebiegać aktywność twórcza człowieka [...]”<sup>922</sup>.

Ujęcie twórczości bywa odnoszone do wytworów, procesu, cech struktury osobowości, trudu zmagania się, stanu konieczności bądź wyboru. Aleksander Nalaskowski zwraca uwagę, że „charakterystyczną cechą niemal wszystkich definicji twórczości jest przeciwstawianie jej temu, co już istnieje. Zatem efekt twórczości (wytwór) jest charakteryzowany jako «nowy», gdyż istnieje coś starego. Proces twórczy to ciąg zmagania z istniejącym. Osobowość twórcza jest zespołem takich cech, które powodują, iż jednostka podejmuje (jest w stanie podjąć) działania zmierzające do zmiany tego «co jest»”<sup>923</sup>. Ten sam autor definiuje twórczość w aspekcie konieczność–wybór, widząc w niej działanie, „którego celem jest zmiana stanu konieczności na stan wyboru”<sup>924</sup>. Jak pisze: „Twórczość jest [...] wyzwaniem się z konieczności pozostawania w narzuconych (bardziej lub mniej dosłownie) ryzach świata. W jego regułach gry dyktowanych przez pokolenia, w jego gustach estetycznych i sposobach rozwiązywania różnych problemów tkwi uzależnienie, dla którego jedynym wyjściem jest poszukiwanie alternatywy, a więc przetwarzanie w wybór tego, co było koniecznością”<sup>925</sup>.

Czynnikami warunkującym przekształcanie sytuacji konieczności w sytuację wyboru jest myślenie dywergencyjne oraz twórcze predyspozycje rozumiane jako „czysta umiejętność dokonywania operacji myślowych będących podstawą dywergencyjnego wytwarzania”<sup>926</sup>.

Przywołany już A. Nalaskowski dokonuje interpretacji twórczości w aspekcie celu jako źródła twórczych motywacji. Wyróżnia tym samym dwie kategorie celów:

---

<sup>922</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości...*, s. 17–21.

<sup>923</sup> A. Nalaskowski, *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, WSiP, Warszawa 1998, s. 15.

<sup>924</sup> Tamże, s. 15.

<sup>925</sup> Tamże, s. 16.

<sup>926</sup> Zob. tamże, s. 17.

- cel zawarty w twórczym działaniu zmierzającym do wytworzenia przedmiotu – „do czego zmierza określone działanie (zespół działań) i co ma w jego wyniku bezpośrednio powstać”<sup>927</sup>,
- cel określający korzyści natury psychicznej dla podmiotu (cel ostateczny)<sup>928</sup>.

W aspekcie tych dwóch celów autor podkreśla, że „Twórcza aktywność jest jednym ze sposobów ludzkiego działania i tak też powinna być traktowana. Jest pewnym środkiem i jako taka ukierunkowuje się na cel. Realizacja wytworu środek ów wspiera, a odległy cel napełnia kształtem i realnością”<sup>929</sup>.

Kolejnym odniesieniem w analizie twórczości jest twórczość jako reakcja. Aleksander Nalaskowski twierdzi, że „Nic nie stoi [...] na przeszkodzie, aby działanie twórcze (konieczność i wybór) uznać za złożoną strukturalnie reakcję człowieka na obrany przezeń cel, który w najogólniejszych zarysach jest konstytuowany przez potrzeby. Reakcja jest złożona i strukturalna, gdyż przebiega wzdłuż i w poprzek ludzkiej osobowości”<sup>930</sup>.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, należy zauważyć, że w ujęciu twórczości zaproponowanym przez uznanego pedagoga przedstawiono ją jako działanie przełamujące konieczności „w stronę wyborów, a jednocześnie jeden z możliwych sposobów zaspakajania potrzeb stanowiących treść celów jednostkowych”<sup>931</sup>. Autor stoi na stanowisku, że „Twórczość zatem będzie działaniem, którego celem jest zmiana stanu konieczności na stan wyboru. Koniecznością może być też wiele wariantów danego przedmiotu (w sensie logicznym przedmiotu istnienia), które jednostka zastaje. Na skutek pewnych operacji dochodzi do podjęcia aktywności, która zmierza do zmiany konieczności przyjęcia jednego z istniejących wariantów na możliwość wybierania wariantu jeszcze nieobecnego. Istotą tak pojmowanej twórczości jest uwalnianie się jednostki od tego, co zawarte w danej sytuacji jako konieczne, do tego, co ukazuje się w jej świadomości jako możliwe”<sup>932</sup>.

Zmiana sposobu postrzegania całej rzeczywistości bądź wybranych jej elementów, przeprowadzona na podstawie szeregu analiz przed rozpoczęciem procesu twórczego, na początku jego drogi i w trakcie trwania, znajduje swój wyraz w ujęciu twórczości (utożsamianej z działalnością twórczą) wypracowanym przez W. Limont. Według autorki działalność twórcza to „nietypowe, inne niż do tej

<sup>927</sup> Tamże, s. 18.

<sup>928</sup> Zob. tamże, s. 18.

<sup>929</sup> Tamże, s. 18.

<sup>930</sup> Tamże, s. 19.

<sup>931</sup> Tamże, s. 19.

<sup>932</sup> Tamże, s. 15.

pory spojrzenie na zagadnienia i sytuacje, znalezienie nowych, wcześniej nieznanych powiązań między elementami, oderwanie się od wyuczonych schematów, zobaczenie problemu z odległej perspektywy, niejako «z drugiej strony lustra» lub «do góry nogami». Dopiero wówczas to, co dobrze znane, okazuje się, że ma zupełnie nowe składniki i znaczenia, które pozwalają na nowe rozwiązanie problemu lub dostrzeżenie w czymś znanym nowej jakości<sup>933</sup>. Podobne stanowisko w tej kwestii prezentuje W. Dobrołowicz. Autor zaznacza, że „zamiast o twórczości możemy mówić o czynnościach czy działaniach twórczych w odróżnieniu od czynności odtwórczych, stereotypowych. Z tego punktu widzenia główną własnością czynności twórczych jest to, że nie opierają się one na znanej, ukształtowanej wcześniej i ustalonej strukturze. W działaniu twórczym nie możemy «iść utartą drogą», ale zmuszeni jesteśmy «przecierać nowe szlaki»<sup>934</sup>.

Wielostronne ujęcie twórczości przedstawia A. Wiechnik. Ma ono charakter integrujący różne jej aspekty: aspekt wytworu, procesu tworzenia wytworu, procesu rozwiązywania problemów. Autorka pisze: „Twórczość to wszelkiego rodzaju działania przynoszące nowe wytwory, to przygotowywanie, projektowanie i wprowadzanie w życie nowych, lepszych rozwiązań, droga w nieznanne, u podstaw której leży reorganizacja obrazu świata, umiejętność widzenia i odpowiadania, to proces rozwiązywania problemów, zdolność do restrukturalizacji rzeczywistości i stawiania takich zadań, u podstaw których leży rozbieżność między stanem rzeczywistym a standardem stanu idealnego»<sup>935</sup>.

Integralne podejście w zdefiniowaniu pojęcia twórczości spotykamy u N. Lazarewicz. Według niej „Twórczość stanowi atrybut działalności ludzkiej, jej ważniejszą, nieodłączną właściwość, która zdeterminowała zaistnienie człowieka i cywilizacji ludzkiej oraz leży u podstaw dalszego postępu kultury materialnej i duchowej. Twórczość zakłada działalność oryginalną, zdolność do niestandardowego rozwiązania sytuacji problemowych, wyobraźnię produktywną – połączenie z racjonalno-krytycznym nastawieniem do osiągniętego wysiłku»<sup>936</sup>.

W kontekście przedstawionego tematu zasadnym staje się opisanie podejścia do twórczości charakterystycznego dla pedagogiki twórczości. Zdaniem O. Hirny w tej subdyscyplinie przyjmuje się, że „Twórczość jest rodzajem działalności

<sup>933</sup> W. Limont, *Wykorzystanie myślenia metaforycznego w edukacji ku twórczości*, w: *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, red. A. Tokarz, Kraków 2005, s. 93.

<sup>934</sup> W. Dobrołowicz, *Psychologia twórczości w zarysie*, Wydawnictwo WSP, Kielce 1982, s. 25.

<sup>935</sup> R. Wiechnik, *Intelektualne i kreatywne zdolności uczenia się*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1996, s. 46, 47.

<sup>936</sup> N. Lazarewicz, *Twórczość jako jedność możliwego i koniecznego*, w: *Filozofia i pedagogika twórczości – główne problemy i zasadnicze rozstrzygnięcia*, red. J. Łaszczyk, Universitas, Warszawa 2011, s. 62.

ludzkiej – rzemiosła lub umiejętności – w której obowiązują pewne zasady, reguły, kanony, jakich można i powinno się nauczać. Najlepiej byłoby też, gdyby nauczali jej mistrzowie. Innymi słowy twórczość w pedagogice nie jest traktowana tylko jako przedmiot badań, lecz jako «rzecz znana», którą należy wprowadzić do praktyki edukacyjnej»<sup>937</sup>.

Agata Cudowska wskazuje na trzy aspekty twórczości w pedagogice twórczości:

- aspekt teleologiczny,
- rozwojowy,
- dydaktyczny.

Autorka podkreśla, że „W pedagogice o twórczości mówi się w sensie teleologicznym. Traktuje się ją jako cel edukacji, ale jednocześnie warunek jej rozwoju, a niejednokrotnie także jako środek realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych»<sup>938</sup>.

Syntetyzujące ujęcie działalności twórczej prezentuje z kolei A. Badora. Według niej „Działalność twórcza – jest to proces realizowany przez osobę. Działania będące jego składowymi ukierunkowane są na opracowanie wytworu (realnego oraz wirtualnego), charakteryzującego się nowością w zakresie nauczania i uczenia się oraz wartościowością w kontekście wiedzy, umiejętności i postaw. Efekt końcowy działalności twórczej jest wynikiem integracji czynników wewnętrznych (osobowych) oraz zewnętrznych (społeczno-kulturowych)»<sup>939</sup>.

Rozpatrując twórczość w ujęciu pedagogicznym, należy podkreślić, że jest ona wartością obiektywną. Kluczowe okazuje się jednak to, by nabrała dla człowieka znaczenia subiektywnego, dzięki czemu spełni swe wielostronne funkcje.

Twórczość jest darem danym i zadaniem bądź wartością daną i zadaną. Uznaje się ją za wielki potencjał człowieka i jednocześnie wyzwanie, by go wykorzystać dla rozwoju własnego i drugiego człowieka, grup, wspólnot społecznych. Należy go wykorzystać w rozwiązywaniu problemów w sferze przyrodniczej, materialnej, społecznej, moralnej, kulturowej o różnym zasięgu: lokalnym, krajowym lub międzynarodowym.

<sup>937</sup> O. Hirny, *Twórczość w układzie kategorii pedagogicznych*, w: *Psychologia twórcza – nowe horyzonty*, red. S. Popek i in., Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 358.

<sup>938</sup> A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji...*, s. 28.

<sup>939</sup> A. Badora, *Działalność twórcza młodzieży szkolnej w cyberprzestrzeni*, TN KUL, Lublin 2019, s. 55.

## Rodzaje twórczości

Według kryterium teoretyczno-badawczego wyróżnia się podejście elitarne i egalitarne. W pierwszym z nich mieści się twórczość tylko wybitnych twórców, czyli ta o dużej wartości, dzieła nowe w skali powszechnej. Z kolei w ujęciu egalitarnym każdy człowiek jest twórczy, choć w zróżnicowanym stopniu, co sprawia, że można wyróżnić twórczość w szerokim znaczeniu<sup>940</sup>.

Mówi się o twórczości jako aktywności potencjalnej i skryzalizowanej. Ta pierwsza jest powszechna i łatwo nią stymulować, rozwijać. Twórczość skryzalizowana odnosi się do rzadkich, cennych przejawów aktywności twórczej, znajduje się ona na najwyższym poziomie<sup>941</sup>.

Ze względu na treść twórczości, przedmiotu zainteresowań i działalności człowieka można wyróżnić twórczość literacką, plastyczną, teatralną, naukową, pedagogiczną, kulinarną itd. Biorąc z kolei za kryterium poziom twórczości, E. Nęcka wyróżnia następujące poziomy/rodzaje twórczości:

- ideacyjną (płynną) – stanowi ona fundament do budowania innych poziomów twórczości, ujawnia się w zdolności do wytwarzania nowych pomysłów,
- skryzalizowaną – umożliwia realizację pomysłów i ich urzeczywistnienie,
- twórczość dojrzałą – następuje w niej rozwój zdolności „ideacji, skryzalizowanej w postaci zdolności do rozwiązywania pewnej kategorii problemów rzeczywiście ważnych dla określonej dziedziny twórczości”<sup>942</sup>; jej warunkiem jest dojrzałość osobowościowa w wymiarze indywidualnym i społecznym,
- wybitną – jest szczególnym rodzajem twórczości dojrzałej; prowadzi do dzieł o dużym ciężarze gatunkowym, które w sposób znaczący zmieniają pewną dziedzinę życia<sup>943</sup>.

## Funkcje twórczości w życiu człowieka

Twórczość jest wpisana w człowieczeństwo i stanowi czynnik integralnego rozwoju, swoistą substancję egzystencji człowieka. Ukierunkowuje postęp i nadaje kształt cywilizacji. Według M. Michalik samo istnienie człowieka można określić jako działalność twórczą, ponieważ każdego dnia osoba zasypia z doświadczeniami, których wcześniej nie znała, a które tworzą jej nową jakość struktur wewnątrzosobowych<sup>944</sup>.

<sup>940</sup> Zob. K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości...*, s. 70.

<sup>941</sup> Zob. M. Olczak, *Trening twórczości i wychowanie estetyczne*, w: *Pedagogika twórczości i dialogu*, red. J. Łaszczyk, Universitas Rediviva, Warszawa 2004, s. 91.

<sup>942</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości...*, s. 217, 218.

<sup>943</sup> Zob. tamże, s. 216–218.

<sup>944</sup> Zob. M. Michalik, *Twórczość jako miłość – twórczość jako destrukcja*, w: *Filozofia i pedagogika twórczości: główne problemy, zasadnicze rozstrzygnięcia: księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Andrzejowi Góralskiemu*, red. J. Łaszczyk, Universitas Rediviva, Warszawa 2011, s. 68, 69.

Rozpatrując szczegółowe funkcje twórczości w życiu człowieka, należy wskazać na następujące grupy:

*Funkcja poznawcza*

Twórczość jest źródłem wiedzy potrzebnej do rozwiązania problemu; w procesie twórczym czerpiemy z już zdobytych doświadczeń/wiedzy, ale też poszukujemy wiedzy nowej, niezbędnej do rozwiązania problemu. Dodatkowo należy podkreślić, że w procesie nabywania wiedzy twórczość jest źródłem wiadomości o samym sobie, o swoim potencjale twórczym, który rozwija się w trakcie działalności twórczej.

*Funkcja rozwojowa zdolności poznawczych*

Twórczość/działalność twórcza z jednej strony uwarunkowana jest stopniem rozwoju pamięci, uwagi, wyobraźni, myślenia, z drugiej zaś poprzez działalność twórczą rozwijane są zdolności poznawcze. Na szczególną uwagę zasługuje rozwijanie w procesie działalności twórczej wyobraźni i myślenia twórczego.

*Funkcja osobowościowa*

Dotyczy rozwoju pewnych cech osobowości takich jak: cierpliwość, spontaniczność, opozycyjność w stosunku do tego, co zastane, poczucie autonomii, emocjonalność, niepokój twórczy, nadzieja, zdolność tworzenia.

Jak podkreśla A. Góralski: „Twórczość wiąże się niekiedy z przeżyciem cierpienia, innym razem z wielką, przemożną radością lub dumą z dokonania. Przeżycia te, które psycholog nazwie emocjami, są dla twórcy i twórczości podstawowe. Stanowią rodzaj zarzewia pozostającego po spełnieniu twórczości. Zarzewia będącego zacznem pragnień i dążeń, planów i czynów, dokonań”<sup>945</sup>.

Na szczególną uwagę zasługuje zdolność tworzenia. Na tę cechę osobowości rozwijaną w procesie działalności twórczej zwraca uwagę K. Karniłowicz. Autor pisze, że „Podstawową cechą osobowości twórczej jest «zdolność tworzenia». Jest to szczególna dyspozycja psychiczna, która może być nabyta i która nie należy wyłącznie do szczególnych uzdolnień wrodzonych. [...] Istnieje silny związek pomiędzy zdolnością tworzenia a wiarą w celowość czy wartościowość produktu pracy twórczej. Wybitne uzdolnienia twórcze nie wystarczą, gdy brak tej wiary lub gdy istnieją zbyt duże przeszkody zewnętrzne w pracy. I przeciwnie – silne dążenie w kierunku stworzenia czegoś nowego i wartościowego lub przypadkowe nieraz znalezienie sposobności pracy w danej dziedzinie są to czynniki, które mogą budzić potencjalne uzdolnienia twórcze”<sup>946</sup>.

<sup>945</sup> A. Góralski, *Teoria twórczości. Eseje filozoficzne...*, s. 14.

<sup>946</sup> Za: K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości...*, s. 15.



### *Funkcja aksjologiczna*

Twórczość stanowi wartość osobową, ale jest też źródłem wartości i ich nośnikiem. Poprzez działalność twórczą urzeczywistniane są wartości, ale mogą być urzeczywistniane również antywartości. Andrzej Góralski podkreśla, że „urzeczywistniać twórczość to przeżywać i budować pewien dramat. Dramat mający swoje korzenie w tym, iż co prawda dokonanie twórcze zawsze przynosi dobro – jest przecież realizacją zarówno nowości, jak i cenności – zarazem jednak buduje potencjalną groźbę, nowość może bowiem okazać się złem”<sup>947</sup>.

### *Funkcja społeczna*

Twórczość realizowana jest w określonym środowisku społecznym. Stanowi ono czynnik dynamizujący działalność twórczą bądź ją hamujący. Działalność twórcza poprzez tkwiące w niej wartości – dobro i piękno – stanowi czynnik integracji społecznej w wymiarze komunikacyjnym, normatywnym, funkcjonalnym i kulturowym.

### *Funkcja kulturowa*

Aktywność twórcza stanowi o powiększaniu zasobów kulturowych danej społeczności, ale jest też czynnikiem rozwoju kultury twórcy. O jej treści i poziomie świadczą wytwory tej działalności, odnoszące się do tematyki ziemskiej i pozaziemskiej.

W kontekście funkcji pełnionych przez twórczość zasadne staje się podkreślenie, że jest ona wartością obiektywną, ale posiada dla człowieka także subiektywne znaczenie.

Twórczość, będąca przymiotem osoby ludzkiej, realizującej swą misję życiową i swoje powołanie, nadaje jej życiu sens, ukierunkowuje podejmowane działania. W tym wyraża się jej funkcja kreatywna, którą trzeba rozpatrywać w odniesieniu do siebie, do drugiego człowieka i środowiska życia na różnych poziomach: lokalnym, regionalnym, narodowym, międzynarodowym. Mimo napotykanых przeszkód i trudności stanowi ona czynnik przeżywania radości samostanowienia i samopotwierdzenia.

## **Twórczość/działalność twórcza – implikacje pedagogiczne**

Etapy wychowania do urzeczywistniania twórczości, tj. do tworzenia dzieł nieszablonowych, innowacyjnych, do bycia człowiekiem kreatywnym, prowadzącym twórcze życie, przedstawiono w tabeli poniższej.

<sup>947</sup> A. Góralski, *Twórczość jako dążenie do mistrzostwa*, w: *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 35.

Tabela 10. Struktura etapów wychowania do twórczości

Sfera nauczyciela	Sfera ucznia
Poznanie przez wychowawcę stanu aktywności twórczej wychowanków i uświadomienie im tego poziomu	Uświadamianie sobie stanu własnej aktywności twórczej
Wspomaganie wychowanków w poznawaniu istoty twórczości i zrozumienie jej znaczenia w życiu człowieka, grup i wspólnot społecznych	Poznanie i zrozumienie istoty twórczości, jej znaczenia dla rozwoju człowieka w aspekcie indywidualnym i społecznym
Motywowanie wychowanków do stawania się człowiekiem twórczym, prowadzącym twórcze życie, zdolnym do przekształcania i wytwarzania czegoś nowego oraz oryginalnego	Wzbudzenie w sobie potrzeby permanentnego stawania się człowiekiem twórczym, kreatywnym, zdolnym do tworzenia tego, co oryginalne i niepowtarzalne
Wspomaganie wychowanków w urzeczywistnianiu twórczości poprzez stwarzanie szans do wykazania się twórczym działaniem	Stawanie się człowiekiem twórczym poprzez podejmowanie innowacyjnych, oryginalnych rozwiązań, nietypowe spojrzenie na różne sytuacje, oderwanie się od wyuczonych schematów
Wspomaganie wychowanków w wartościowaniu swojej aktywności twórczej	Wartościowanie swojej aktywności twórczej według kryterium wyboru i urzeczywistnianych wartości
Inspirowanie wychowanków do działań animacyjnych w środowiskach społecznych na rzecz urzeczywistnienia twórczej postawy i aktywności	Przekonanie i potrzeba działań animacyjnych w środowisku społecznym na rzecz urzeczywistnienia twórczych postaw i działań w wymiarze indywidualnym i społecznym
Wspomaganie wychowanków w działaniach animacyjnych na rzecz urzeczywistnienia twórczości i wartościowanie tych działań	Podejmowanie z zaangażowaniem działań animacyjnych oraz wartościowanie ich efektów

Źródło: opracowanie własne.

Twórczość jako wartość implikuje podstawowe zadanie dla nauczyciela. Jest nim wychowanie zorientowane na urzeczywistnianie tej wartości, czyli inspirujące do aktywności twórczej i przez tą aktywność. Nie może ono mieć charakteru sporadycznych inicjatyw, lecz powinno być procesem obejmującym określone ogniwa. To w nich tkwią szczegółowe zadania dla nauczyciela. Są nimi:

- poznanie charakteru i poziomu twórczości uczniów/aktywności twórczej,
- wspomaganie wychowanków w poznaniu fenomenu twórczości i jej funkcji w życiu człowieka,
- wspomaganie wychowanków w wartościowaniu rzeczy i zjawisk w aspekcie twórczości,
- wspomaganie wychowanków w akceptacji wartości twórczości jako sposobu wyrażania siebie, rozwijania i doskonalenia, a także bycia i funkcjonowania w różnych obszarach życia i środowiskach społecznych,

- motywowanie wychowanków do podejmowania twórczości/aktywności twórczej,
- wspomaganie podopiecznych w podejmowaniu twórczości i w jej realizacji,
- wspomaganie wychowanków w wartościowaniu swej twórczości, swych predyspozycji, możliwości, zdolności twórczych, efektów rozwojowych, wytworów twórczości na płaszczyźnie piękna oraz w ocenie dobra rozwojowego w aspekcie indywidualnym i społecznym,
- inspirowanie wychowanków do działań animacyjnych w środowisku społecznym w celu podejmowania aktywności twórczej,
- wspomaganie wychowanków w działaniach animacyjnych i ich wartościowaniu<sup>948</sup>.

W powyższym kontekście zadaniem nauczyciela staje się zgłębienie wiedzy z zakresu pedagogiki twórczości. Przedmiotem badań tej subdyscypliny pedagogicznej jest wspomaganie rozwoju twórczych zdolności człowieka. Przed nauczycielem wyrasta zatem powinność zdobycia wiedzy w zakresie wychowania do twórczości i przez twórczość oraz opracowania programu wychowawczo-dydaktycznego kształtowania postaw twórczych, motywowania do aktywności twórczej, stwarzania sytuacji sprzyjających wyzwoleniu jej różnych rodzajów, w których znaczące miejsce zajmą metody i formy stymulujące, wspierające i rozwijające wyobraźnię twórczą, umiejętności i zdolności twórczego myślenia, a także dyspozycje emocjonalno-motywacyjne i działania. Chodzi również o budowanie metodyki twórczego działania obejmującej cele, treści, metody, techniki, zasady twórczego rozwiązywania zadań i sytuacje wychowawcze.

Na szczególną uwagę zasługuje ten ostatni aspekt, a mianowicie tworzenie sytuacji wychowawczych. Jak już zostało podkreślone, sytuacja wychowawcza definiowana jest jako „splot i harmonia warunków, rzeczywistych faktów oraz całokształt towarzyszących im okoliczności (układ bodźców, czynników, wpływów natury, kultury, transcendencji), w którego ramach dokonuje się proces wychowawczego oddziaływania i nabywania doświadczeń w relacji wychowawca–wychowanek, z uwzględnieniem preferowanych oraz urzeczywistnianych wartości edukacyjnych”<sup>949</sup>. Czynnikiem warunkującymi sytuację wychowawczą są natura–kultura–transcendencja.

Biorąc pod uwagę twórczość/aktywność twórczą, czynniki te nabierają szczególnego znaczenia. Natura poprzez swe piękno i tajniki może stać się inspiracją

<sup>948</sup> Por. K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I. *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja...*, s. 51.

<sup>949</sup> J. Górską, *Sytuacja wychowawcza*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej...*, s. 1109.

do twórczości. Budzi wówczas wyobraźnię, siły duchowe, motywuje do aktywności i kształtowania kompozycji wytworu.

Kultura, w tym kultura środowiska, stanowi istotny czynnik aktywności twórczej. Dostarcza problemów do rozwiązania, treści, wskazuje metody i formy twórczości, wzywa do podjęcia działań twórczych. Należy pamiętać, że wytwory twórczości tworzą i wzbogacają kulturę w aspekcie indywidualnym i społecznym. Twórczość/aktywność twórcza pozwala stanąć wobec Transcendencji, otworzyć się na Boga, wejść z Nim w relacje, a przez to transcendować swoją twórczość.

Na uwagę w tym względzie zasługują metody rozwijania twórczej aktywności i ich kategorie/rodzaje. Jak zauważa K. Najder-Stefaniak: „W kontekście metod stymulowania myślenia i konsekwencji działania wyodrębnia się metody, których celem jest usprawnienie poszukiwania rozwiązywania konkretnych zadań za pomocą odpowiednich zabiegów (np. burza mózgów, analiza morfologiczna, synektyka), a także te, których zadaniem jest rozwijanie zdolności twórczych jednostek i zespołów (np. trening twórczości). W pierwszej grupie twórczość traktowana jest instrumentalnie, jako środek do celu. W drugiej celem działania jest twórczy człowiek, któremu zdolności i umiejętności umożliwiają twórcze bycie. Osiągnięcie tego celu wiąże się nie tylko z przyswojeniem umiejętności radzenia sobie z zadaniami, których rozwiązanie wymaga aktywności twórczej, ale także umiejętności dostrzegania lub formułowania i stawiania zadań”<sup>950</sup>.

Do działań nauczyciela, który pragnie rozwijać twórczość uczniów, A. Kamińska zalicza szereg czynników, tzw. stymulatorów. Według niej są nimi „innowacyjny i elastyczny program nauczania, demokratyczny klimat w klasie, myślenie rozbieżne (dywergencyjne), indywidualizacja nauczania i praca w małych grupach, wspólne planowanie działań przez nauczycieli i uczniów, nauczanie przez odkrywanie i przeżywanie, zachęcanie każdego ucznia do twórczości – do aktywnego uczestnictwa w zajęciach lekcyjnych i do ekspresji własnej, zachęcanie do autoewaluacji, w tym przede wszystkim formatywnej, traktowanie twórczości jako strategii nauczania/uczenia się i sposobu samorealizacji, nacisk na współpracę, wzbudzanie motywacji wewnętrznej oraz kształcenie uczniów i studentów do autonomii i odpowiedzialności”<sup>951</sup>.

Istotnym zadaniem jest stwarzanie szans do kreatywności, czyli do rozwijania cech sprzyjających twórczemu myśleniu, wyrażającemu się w generowaniu nowych wytworów, którymi mogą być rzeczy, idee, metody i działania. Aktywność

<sup>950</sup> K. Najder-Stefaniak, *Twórczość*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej...*, s. 1187.

<sup>951</sup> A. Kamińska, *Twórczy i autonomiczny nauczyciel we współczesnej szkole. Wychowanie, socjalizacja, edukacja*, red. M. Chrost, K. Jakubiak, Kraków 2018, s. 787; zob. także E. Jastrzębska, *Strategia psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym*, Impuls, Kraków 2011, s. 67.

nauczyciela w tym zakresie powinna się sprowadzać do budowania autorskiego, innowacyjnego programu nauczania, w którym twórcze zaangażowanie stanowi cel, treść i sposób pracy; do wytwarzania w klasie demokratycznego klimatu, sprzyjającego emancypacji, niezależności, autonomii, indywidualności; do rozwijania wyobraźni i myślenia twórczego; stosowania zasady indywidualizacji mającej swój wyraz w korzystaniu z indywidualnych programów kształcenia; kształcenia w oparciu o strategię nauczania przez odkrywanie i przeżywanie, inspirowanie uczniów do twórczości, poprzez działalność twórczą; wspomagania w urzeczywistnianiu autonomii, wolności, odpowiedzialności, piękna; kształtowania postaw twórczych<sup>952</sup>.

Kształtowanie postaw twórczych łączy się z uwrażliwieniem na problemy, rzeczy, przeżycia, które pozwalają dostrzec to, co niezwykle, potrzebne, subtelne. Ma związek z rozwijaniem zdolności do pozostawania stale w gotowości, otwartości i mobilności wobec zmian i sytuacji, a także z pogłębianiem zdolności do przeobrażeń i nadawania nowych znaczeń<sup>953</sup>.

W postawie twórczej – jak w soczewce – skupiają się: wrażliwość na problemy, rzeczy, zjawiska, przeżycia; zdolność do gotowości rozwiązywania nowych zadań i problemów w sposób niekonwencjonalny; zdolność nadawania nowych znaczeń; myślenie przyczynowo-skutkowe, umiejętność rozwiązywania problemów, harmonizowanie myśli, zdolności i wrażliwości z własną osobowością; emancypacja, wolność, niezależność, zaciekawienie i zdziwienie, odpowiedzialność<sup>954</sup>.

Ważne jest, by poprzez stwarzanie różnorodnych sytuacji sprzyjających rozwijaniu twórczości, integralnie ją łączyć z myśleniem przyczynowo-skutkowym, zdolnością rozwiązywania problemów i organizacją koherentną, pozwalającą harmonizować myśli, zdolności i wrażliwość z własną osobowością<sup>955</sup>. Istotną kwestię stanowi „walka” z utartymi nawykami, schematami, sztywnością myślenia, zahamowaniami, lękami, prowadząca do wyzwolenia zaciekawienia i zdziwienia, odwagi, wytrwałości oraz autonomicznej motywacji wewnętrznej.

## 5.7. Zdolność do transcendencji

Wzrastanie człowieka w wymiarze moralnym oznacza stawanie się coraz bardziej bogatym w wartości duchowe i święte: sprawiedliwość i wewnętrzny spokój,

<sup>952</sup> Por. E. Jastrzębska, *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym...*, s. 67.

<sup>953</sup> Por. R. Glatan, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, t. I. Wojnar, Warszawa 1985, s. 49–55.

<sup>954</sup> Zob. I. Stańczak, *Teoria rozwiązywania innowacyjnych zadań*, Impuls, Kraków 2013, s. 38.

<sup>955</sup> Por. tamże.

pracowitość i rozwój wewnętrznej kultury oraz mądrość przekraczającą granice doczesności i sięgającą ku Transcendencji<sup>956</sup>. Czesław S. Bartnik podkreśla, że „Transcendencja zakłada określoną ontologię: osoba jest bytem, realnością, jestestwem rzeczywistym i pełnym, a nie tylko idea, modelem, pojęciem, wartością czy też czystą formą. Obserwujemy obecnie tendencję do redukcyjnego ujmowania człowieka, pewien powrót do koncepcji greckiej, według której człowiek to jestestwo myślące, rozumne (gr. *dzoon logikon*, łac. *animal rationale*). Tak więc i w myśli współczesnej człowiek zostaje zredukowany jedynie do rozumu, do umysłu”<sup>957</sup>. Analizy zawarte w niniejszym podrozdziale koncentrują się wokół wezwania każdego człowieka do owego przekraczania tego, co przyziemne, materialne, cielesne oraz stawiania sobie wyższych celów, które będą prowadzić ku pełni człowieczeństwa, a zatem wezwania do transcendencji.

### Deficyjne ujęcie

Podjmując analizę transcendencji jako przymiotu osoby ludzkiej, zasadnym staje się analiza pojęcia „transgresja”, ponieważ obydwa powyższe terminy stanowią wyraz ludzkiego pragnienia wykraczania poza faktyczny stan rzeczy i świadomości. Nie są one jednak tożsame. Termin „transgresja”, tłumaczony z łaciny (*transgressio*), oznacza przejście, przekroczenie. Interesującą interpretację podjął w tej kwestii K. Dąbrowski w swojej teorii dezintegracji pozytywnej, gdzie zaznaczył, że „rozwój osoby dokonuje się w wielkim trudzie, ponieważ jednostka dokonuje przekraczania własnego poziomu intelektualnego i emocjonalnego oraz nabywa przy tym nowe zachowania”<sup>958</sup>. Dezintegracja ma charakter wielopłaszczyznowy i zarazem wielopoziomowy, co według autora „stanowi o sensie rozwoju autentycznego człowieka, a więc rozwoju opartego na miłości rozwoju i miłości mądrości”<sup>959</sup>. Człowiek jest niejako skazany na rozwój, na przekraczanie siebie. Owo przekraczanie, czyli transgresja, ma związek ze „świadomością wszechstronnego doskonalenia siebie, z samowychowaniem i autoterapią”<sup>960</sup>. Transgresjonizm wskazuje na działania, przez które „człowiek – najczęściej świadomie i intencjonalnie – przekracza dotychczasowe granice swoich możliwości

<sup>956</sup> Por. W. Granat, *Życie wewnętrzne powołaniem każdego chrześcijanina*, „Ateneum Kapłańskie” 1975, z. 2, s. 195.

<sup>957</sup> Cz.S. Bartnik, *Osoba ludzka jej wymiar społeczny i transcendentny*, „Ethos” 2005, nr 1/2, s. 48.

<sup>958</sup> K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, PIW, Warszawa 1979, za: S. Ślaski, *Zachowania transgresyjne – próba psychologicznego pomiaru*, „Przegląd Psychologiczny” 2010, t. 53, nr 4, s. 402.

<sup>959</sup> K. Dąbrowski, *Elementy filozofii rozwoju*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej, Warszawa 1979, za: *Transgresje, innowacje, twórczość*, red. B. Bartosz, A. Keplinger, M. Straś-Romanowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011, s. 95.

<sup>960</sup> *Transgresje, innowacje, twórczość...*, s. 97.

i osiągnąć po to, aby zdobyć nowe wartości; inaczej mówiąc są to czyny – wyczyny wartościotwórcze, pozwalające przekształcić świat i własne «ja», będące źródłem kultury oraz cywilizacji; akty konstruktywne i destruktywne, które mogą pomnażać dobro, ale również zwiększać rozmiary zła<sup>961</sup>.

W teorii transgresjonizmu mocno podkreśla się, że „człowiek nie tylko jest *homo sapiens*, ale również *homo transgressivus*, który z pasją przekracza granice, aby zdobyć nowe wartości i aby wzbogacić swoją osobowość lub kulturę. Gdy w pewnych (nielicznych) przypadkach, np. w warunkach zniewolenia lub choroby, jednostka nie może dokonywać transgresji, czuje się sfrustrowana i nieszczęśliwa.

Przekraczanie granic i tworzenie nowych wartości to stała antropiczna ludzi. Aby pozostać człowiekiem, trzeba być transgresyjnym. Człowiek przyszłości bowiem będzie transgresyjny albo nie będzie go wcale<sup>962</sup>.

Zdaniem J. Kozińskiego istotnym celem kształcenia transgresyjnego jest wielostronny rozwój osobowości regulującej działania człowieka oraz jego stymulowanie, „a przede wszystkim – działania transgresyjne, czyli transgresje twórcze i ekspansywne, przekraczające dotychczasowe granice osiągnięć jednostki. Dzięki temu rodzajowi kształcenia człowiek staje się sprawcą nie tylko zdolnym przystosować się do zastanego świata, ale umiejącym go zmieniać. Transgresje wpływają na rozwój społeczeństwa i kultury. Jednocześnie potwierdzają i zwiększają poczucie wartości człowieka<sup>963</sup>.

Ważnym zadaniem kształcenia transgresyjnego jest także doprowadzenie do takiego rozwoju osobowości człowieka, aby stał się on „sprawcą transgresyjnym, aby przesuwał granice własnych osiągnięć, czyli aby przekraczał siebie, aby umiał tworzyć dzieła twórcze i innowacyjne. Dzięki dokonywanym transgresjom będzie podnosił swój dobrobyt i dobrostan, będzie wzbogacał kulturę<sup>964</sup>.

Transgresja to jednak nie tylko akty konstruktywne, ale również destruktywne – pomnażające zło. Jest ta zasadnicza różnica pomiędzy transgresją i transcendencją. Z perspektywy transcendencji człowiek został powołany do tego, by finalnie połączyć się z rzeczywistością, która leży u podstaw wszelkiego bytu, czyli samego bycia, a zatem z Bogiem. Przedstawiając oraz analizując problematykę „samowychowania chrystocentrycznego”, B. Śliwerski stwierdził: „Do doskonałości można dojść przez miłość Boga, skierowanie całej swojej uwagi na Niego i podejmowanie wszystkich swoich wysiłków ze względu na Niego.

---

<sup>961</sup> J. Koziński, *Transgresjonizm*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2007, s. 780.

<sup>962</sup> Tamże.

<sup>963</sup> Tamże, s. 782.

<sup>964</sup> Tamże, s. 784.



[...] W istocie bowiem bycie chrześcijaninem jest konsekwencją jego *esse in Christo*, radykalnego zwrócenia się ku innym, proegzystencją<sup>965</sup>. Pokazuje to, że chrześcijański obraz rozwoju człowieka zakłada transcendentnie zorientowaną antropologię. Z kolei transgresja (szczególnie w rozumieniu G. Bataille'a) odsyła nas do obrazu człowieka, „w którym jednostka odkrywa wtórność wszelkich transcendentnie legitymizowanych granic – w tym także samej koncepcji człowieczeństwa. Warto w tym kontekście odnieść się do Michela Foucaulta, który w nawiązaniu do myśli Bataille'a i Fryderyka Nietzschego stwierdził, że transgresja «jest gestem dotyczącym granicy», tzn. jest działaniem odnoszącym się do Boga, który okazał się «nicością»<sup>966</sup>.

Przedmiotem analiz w niniejszym podrozdziale jest transcendencja jako przymiot osoby ludzkiej, dlatego poniższe przemyślenia skoncentrowane będą wokół pojęcia transcendencji. Istnieje wiele różnych wyjaśnień tego terminu zawartych w słownikach, co przedstawimy w skrótovej formie.

W *Małym słowniku terminów i pojęć filozoficznych* czytamy: „Transcendencja po pierwsze, w przeciwieństwie do «immanencji», oznacza status tego, co znajduje się poza lub ponad badaną dziedziną, danymi bytami, i co posiada różną od nich naturę, a więc np. Bóg wobec świata i świadomości (ujęcie metafizyczne). Po drugie, wskazuje na wszystko to, co jest zewnętrzne wobec aktu świadomości lub poznającego podmiotu, co wykracza poza świadomość (ujęcie teoriopoznawcze). Prócz tych dwóch głównych znaczeń termin «transcendentny» tłumaczy się jeszcze, zgodnie z tradycją kantowską, jako znajdujący się poza zasięgiem doświadczenia (metafizyczny, noumenalny), a w myśli Heideggera – jako wznoszący się ponad poziom, na jakim się znajduje, in. przewyższający siebie<sup>967</sup>.

Etymologiczne rozumienie słowa transcendencja „wskazuje na przekraczanie jakiegoś progu czy jakiejś granicy (*trans-scandere*). Może tu chodzić o przekraczanie granicy podmiotu ku przedmiotowi, co zachodzi na różny sposób w tzw. aktach intencjonalnych. W inny sposób dokonuje się to przekroczenie granicy podmiotu w aktach poznawczych, w inny sposób w chceniach, które mają charakter dążeń<sup>968</sup>. Karol Wojtyła, który kontynuuje tę myśl, sięga jeszcze dalej, mówiąc: „Przekraczanie granicy podmiotu ku przedmiotowi, czyli intencjonalność, można określić jako transcendencję poziomą. Nie o nią jednakże chodzi

<sup>965</sup> B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Impuls, Kraków 2010, s. 105, 109.

<sup>966</sup> Za: M. Lipowicz, *Transgresja człowieczeństwa – transhumanizm jako nowe oblicze wychowania religijnego?*, „Podstawy Edukacji” 2017, t. 10: *Graniczność, pogranicze, transgresja*, s. 36.

<sup>967</sup> Zob. *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, oprac. A. Podsiad, Z. Więckowski, IW PAX, Warszawa 1983, s. 402–404.

<sup>968</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 123.

nam przede wszystkim [...], gdy mowa o transcendencji osoby w czynie. Jest to transcendencja, którą zawdzięczamy samostanowieniu, transcendencja przez sam fakt wolności, bycia wolnym w działaniu – a nie tylko przez intencjonalne skierowanie chęci w stronę właściwego im przedmiotu wartości – celu. Można by tę transcendencję w odróżnieniu od tamtej, którą określiliśmy jako poziomą, określić jako pionową. Tak pojęta transcendencja jako właściwość dynamizmu osoby tłumaczy się właśnie poprzez porównanie do dynamizmu natury<sup>969</sup>. Przedstawiona przez K. Wojtyłę wykładnia rozumienia transcendencji opiera się na metafizyce osoby.

Na drugim krańcu sytuuje się stanowisko postmetafizyczne zaproponowane przez L. Ferry, który „przyjmując paradygmat «śmierci Boga», «odczarowania świata», laicyzacji, sekularyzacji, negując istnienie zewnętrznego (w sensie uprzedniego wobec człowieka, niejako z autorytetu w oparciu o tradycję czy objawienie) porządku norm i zasad moralnych, wyprowadza transcendencję z immanencji, z wnętrza człowieka<sup>970</sup>.

Pomiędzy tymi dwoma radykalnie odmiennymi koncepcjami znajduje się ujęcie zaproponowane przez J. Tischnera, który tak jak L. Ferry reprezentuje nurt filozofii świadomości. Tischnerowski obraz świata jest jednak zgoła inny. Nie brakuje w nim odniesienia do sfery *sacrum*, „jest to też zarazem perspektywa otwarcia *ja* na *ty*, nawet definiowania *ja* przez *ty*. Tutaj transcendencja oznaczać będzie przede wszystkim spotkanie z innym (z drugim człowiekiem, z Bogiem)<sup>971</sup>.

### Rodzaje transcendencji

W literaturze przedmiotu najbardziej wnikliwe opracowanie typologii transcendencji zaprezentował K. Wojtyła. Inne propozycje prezentacji rodzajów tej wartości możemy odnaleźć m.in. w pracach Cz.S. Bartnika i M.A. Krąpca.

Karol Wojtyła wyróżnia kilka sensów terminu „transcendencja”. Jako pierwsze wskazuje znaczenie związane z metafizyką i teorią poznania<sup>972</sup>. Wyraża się ono w tzw. transcendentaliach, które zawierają najbardziej ogólne określenia rzeczywistości, takie jak: byt, prawda, dobro, piękno. Kolejnym jest teoriopoznawcze określenie transcendencji, które wskazuje na charakterystyczne „dla aktów ludzkiego poznania przekraczanie podmiotu, na wychodzenie poza podmiot

<sup>969</sup> Tamże, s. 123, 124.

<sup>970</sup> K. Wrońska, *Człowiek w doświadczeniu wielowymiarowej transcendencji*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, Wydawnictwo KUL, Gaudium, Lublin 2010, s. 177.

<sup>971</sup> Tamże.

<sup>972</sup> Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 187, 188.

poznający w kierunku przedmiotu. Ten rodzaj transcendencji Wojtyła nazywa transcendencją poziomą. W jej zakres włącza także akty wolitywne, poprzez które człowiek również przekracza siebie w kierunku rzeczywistości zewnętrznych. Zatem transcendencja pozioma, o której mówi Wojtyła, ma dwa wymiary: jest to transcendencja poznawcza i wolitywna. Wprawdzie w inny sposób dokonuje się przekraczanie granic podmiotu w aktach poznawczych, a w inny w aktach chcenia, czyli aktach dążeniowych, ale i w jednym, i w drugim przypadku następuje przekroczenie podmiotu – poprzez te akty intencjonalne w stronę przedmiotu<sup>973</sup>. Oprócz transcendencji poziomej K. Wojtyła wyróżnił również pionową. „Jest to transcendencja istniejąca przez sam fakt wolności (samostanowienia), bycia wolnym w działaniu – a nie tylko przez intencjonalne skierowanie aktów poznawczych czy też chcen w stronę jakiegoś przedmiotu. Na innym miejscu Wojtyła określa ten rodzaj transcendencji jako nadrzędność «ja» w stosunku do swoich czynów, a także zależność «ja» od samego siebie i od prawdy. Oprócz transcendencji pionowej w porządku wolitywnym, mówi o transcendencji pionowej w porządku poznawczym. Wyraża się ona w fakcie nadrzędności «ja» w stosunku do przedmiotów poznania. Wyższość tę zawdzięcza prawdzie i dynamicznemu do niej odniesieniu. Te obie transcendencje pionowe, w porządku poznawczym i wolitywnym, Wojtyła uważa za szczególne *signum distinctivum* bytu ludzkiego<sup>974</sup>.”

Czesław S. Bartnik, podejmując refleksję nad problemem transcendencji, wyróżnia tzw. descendencję, a w niej transcendencję „w głąb” i „wzwyż”. Osoba ludzka stanowi centrum spirytualizacji świata, rozwija swoją duchowość wewnętrzną i w pewien sposób transponuje ją na cały świat pozaosobowy: na faunę, florę, ziemię, a nawet na kosmos. W człowieku świat osiąga pewną ponadmaterialność czy niematerialność; przekształca on formy materii, podnosi je na wyższy poziom bytowania, ku nowym światom tworzonym już przez osobę ludzką. Zdaniem Cz.S. Bartnika na szczególną uwagę zasługuje transcendencja tematyczna, czy raczej descendencja, czyli zstępowanie człowieka z własnej, zjawiskowej powierzchni czy poziomowości „w głąb”, w głąbię „ja” ludzkiego, ku nieskończonemu tworzeniu podmiotowości, ku wewnętrznym treściom, doznaniom, procesom, pojęciom, uczuciom, marzeniom, co zawiera zarazem jego ucieczkę od świata i wysiłek budowania go na miarę swojego wnętrza. Ten wymiar transcendencji – zagłębianie się w świat podmiotowy – zmierza również ku jakiejś nieskończoności. Szczególne znaczenie ma ludzka transcendencja

<sup>973</sup> Tamże, s. 109, za: P. Sroczyński, *Transcendencja osoby ludzkiej w refleksji filozoficznej kardynała Karola Wojtyły*, „Polonia Sacra” 2019, nr 1(55), s. 92, 93.

<sup>974</sup> Tamże, s. 162, za: P. Sroczyński, *Transcendencja osoby ludzkiej...*, s. 92, 93.

„w górę”, przekraczanie całego porządku natury stworzenia, rzeczywistości doczesnej „wzwyż”, ku Bogu, ku osobie Boskiej, niestworzonej, do której człowiek jest totalnym odniesieniem przez sam fakt, że został stworzony. Dzieje się tak z wewnętrznej racji zaistnienia człowieka, który został powołany przez Boga. Osoba jako relacja realizuje się właściwie i w pełni dopiero w swym odniesieniu do Boga, a odniesienie to obejmuje całość człowieka: ciało, duszę, egzystencję, umysł, wolę, uczucia, działanie, twórczość. W Bogu bowiem „żyjemy, poruszamy się i jesteśmy” (Dz 17, 28). Osoba ludzka jest zatem relacją transcendentną w całej swej istocie<sup>975</sup>.

Mieczysław A. Krąpiec, idąc za tradycją filozofii klasycznej, wskazał na podwójną transcendencję osoby:

- w stosunku do natury – przez akty duchowe poznania intelektualnego, miłości i wolności,
- w stosunku do społeczności – poprzez akty związane z momentami: podmiotowości prawa, zupełności i godności<sup>976</sup>; należy mieć na uwadze, że „termin «transcendencja» jest tu rozumiany jako «przekraczanie», «wyższość» bytowa osoby nad naturą przy metafizycznym rozumieniu tych dwóch ostatnich terminów”<sup>977</sup>.

### **Funkcje transcendencji w życiu człowieka**

Analizując transcendencję jako przymiot osoby w aspekcie aksjologicznym, można wyróżnić podstawową funkcję, jaką pełni w życiu człowieka. Jest to funkcja osobowego urzeczywistniania zorientowanego na osiąganie doskonałości. „Rdzeniem” tego urzeczywistniania jest czyn człowieka, a więc działanie moralnie wartościowe.

Wartości moralne są bardzo istotne w życiu człowieka. Moralna dobroć jego czynów decyduje o jego spełnieniu osobowym, z kolei zło moralne stanowi o niespełnieniu. Z tego względu na uwagę zasługuje szczególna rola transcendencji. Człowiek urzeczywistnia siebie jako osoba, jako ktoś. Może zatem „jako ktoś” stawać się dobry lub zły, co znaczy, że może się spełnić, ale też w pewien sposób nie spełnić<sup>978</sup>. Osoba ludzka, każdy z nas jako byt osobowy, jako „ja” natury rozumnej, jest kimś dynamicznym, kimś, kto ma się urzeczywistnić przez swoje uczynki wolne i rozumne (uczynki osobowe), kto ma uzyskać swą osobo-

<sup>975</sup> Zob. Cz.S. Bartnik, *Osoba ludzka...*, s. 49.

<sup>976</sup> Por. M.A. Krąpiec, *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, RW KUL, Lublin 1974, s. 380.

<sup>977</sup> I. Dec, *Transcendencja człowieka w przyrodzie. Ujęcie Mieczysława A. Krąpca OP i kard. Karola Wojtyły*, Papieski Wydział Teologiczny we Wrocławiu, Wrocław 2011, s. 105, 106.

<sup>978</sup> Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 197.

wą twarz poprzez dobrowolne akty decyzyjne – nasze życie moralne realizujące prawdziwe dobro, czyli rzeczywistość miłość. Naszym zadaniem jest więc spełnianie się naszego osobowego, jedyne i niepowtarzalnego bycia człowiekiem, a tym samym udzielanie odpowiedzi na swoją osobową godność.

Spełnienie osobowe i realizacja człowieczeństwa ściśle wiąże się z transcendencją. Ona bowiem, nawołując do przekraczania siebie i pokonywania ludzkiej niemocy, wyposaża nas niejako w określone zdolności, dzięki którym jesteśmy zdolni do wychodzenia ponad naszą małość, nasze ograniczenia, świat zwierząt, roślin, rzeczy. Jednym słowem – możemy stawać się kimś więcej niż jesteśmy. Tak oto z transcendencją ściśle wiążą się następujące zdolności człowieka:

1. „Zdolność do poznania prawdy. Poprzez poznanie prawdy i w jej poznawaniu, człowiek przekracza świat przyrody i w ten sposób manifestuje swą wolność. Cała kultura, a także i technika, ukazują człowieka jako tego, który «panuje» nad przyrodą. Podbija ją prawom ducha (transcenduje).
2. Zdolność do miłości, a więc zdolność wychodzenia z siebie w stronę innych bytów (osób), zdolność poświęcania się dla innych. Życie amabilne człowieka tworzy specyficzną przestrzeń wolności wyrażającą się w zdolności do bycia «dla drugiej osoby» i nadaje zasadniczo sens życiu i całemu działaniu osobowemu.
3. Zdolność do wolności, czyli do suwerennych aktów decyzyjnych, czyli w sensie ścisłym wolność. Wolność jako taka konstytuuje się wewnątrz samego człowieka, jako zdolność do «samoposiadania», «samostanowienia» i «samopanowania». To w suwerennych aktach decyzyjnych człowiek ujawnia się jako istota wolna<sup>979</sup>.
4. Zdolność do religijności. W aktach religijnych, które podejmuje człowiek (i tylko człowiek!) odsłania się kolejny element przestrzeni ludzkiej wolności o otwartości na transcendencję. Te cztery typy działań, które odkrywamy w człowieku, nie są dziełem natury (przyrody) ani kultury (wychowania). Przekraczają bowiem siły przyrody i możliwość materii. Wskazują więc na konieczność istnienia specyficznego źródła tych działań, którym jest właśnie osoba.
5. Ponadto odkrywamy także, że człowiek jest też bytem, który spośród innych istot żywych wyróżnia się także godnością (stoi bowiem najwyżej w hierarchii bytów).
6. Człowiek jest bytem pełnym (złożone jest w nim wszystko to, co stanowi o istocie jego człowieczeństwa).

<sup>979</sup> Zob. M.A. Krąpiec, *Człowiek – dramat natury i osoby*, w: *Wychowanie personalistyczne: wybór tekstów*, red. F. Adamski, WAM, Kraków 2005, s. 36.

7. Jest podmiotem praw (jest nośnikiem osobowych praw, jemu właściwych i nie jest poddany ogólnym prawom przyrody)<sup>980</sup>.

Samo wyrażenie „ureczywistniać się” wskazuje, że człowiek jako osoba dochodzi do swej pełni poprzez czyny moralnie dobre, kieruje się zatem do transcendencji osoby, do przekroczenia granic jej słabości dzięki takim czynom. Ureczywistnianiem się ludzkiej osobowości jest rozwój naszej woli, by w miłości i sprawiedliwości odnosić się do innych ludzi, którzy żyją obok nas. Usprawnienie naszej woli, jej umocnienie w wypełnianiu i w czynieniu dobra jest bardzo trudne głównie ze względu na naszą słabość i historię ludzkiego życia. Z tego względu to zasadniczo nasza wola, czyli ja sam poprzez moją wolę, poprzez akty decyzyjne wybierające zawsze rzeczywiste dobro, pozwala stać się wolnym człowiekiem. To my sami bowiem wybieramy sobie to, co dostrzegamy i widzimy jako rzeczywiste dobro, które wymaga poświęcenia różnych dóbr pozornych. Akty woli decydującej o naszym postępowaniu dotyczą wszystkich dziedzin naszego życia. To zatem wola, pokierowana rozumem dostrzegającym prawdziwe dobro i to dobro realizująca, czyni nas prawdziwymi ludźmi<sup>981</sup>.

Ureczywistnianie się każdego konkretnego bytu to realizacja zawartego w nim celu, spełnianie jego bytowej powinności tkwiącej w ontycznym związku możliwości i aktu. Byt ludzki powinien zatem stawać się osobą poprzez akty samorealizacji w zakresie tego, co ma w nim przyrodniczy charakter i poprzez akty samotranscendencji obejmujące to, co w bycie ludzkim jest duchowe, co pochodzi spoza tego, co przyrodnicze. Byt ludzki dojrzewa, stając się coraz bardziej pełny fizycznie i duchowo. Wspomniane przechodzenie potencji w akt jest koniecznością bytową, która musi się dokonywać. „Najgłębszą rzeczywistość moralności można przeto ująć jako spełnianie siebie w dobru lub też w złu – to drugie jest właśnie niespełnieniem. Już samo spełnianie siebie (które realizuje się przez każde «spełniam czyn») – jako fakt w znaczeniu ontologicznym – pozwala nam myśleć o osobie ludzkiej jako o bycie potencjalnym, a nie w pełni aktualnym. [...] Skoro osoba spełnia czyn, a przez niego i w nim spełnia również siebie, zatem moralność rozważana od strony ontologicznej świadczy o tym, co metafizyka tradycyjna określała jako przygodność (*contingentia*) bytu: człowiek jest bytem przygodnym. Każdy byt, który musi dochodzić do własnej pełni, który podlega aktualizacji – jest przygodny<sup>982</sup>.

<sup>980</sup> M.A. Krąpiec, *Człowiek a społeczeństwo*, w: tenże, *Człowiek – kultura – uniwersytet*, RW KUL, Lublin 1982, s. 125–160, za: M.A. Krąpiec, *Człowiek – istota otwarta na transcendencję...*, s. 113.

<sup>981</sup> Zob. M.A. Krąpiec, *Bitwa o człowieka*, w: <http://www.psf.org.pl> (dostęp: 27.02.2007).

<sup>982</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 161, 162.



Analizując omawiany problem w kontekście moralności rozumianej jako fakt aksjologiczny, mamy wrażenie, że świadczy o tym zagadnieniu w odmienny sposób. Możliwość bycia dobrym lub złym człowiekiem, a zatem spełniania siebie w dobru lub złu moralnym w sposób szczególny potwierdza przygodność osoby. To, że istota ludzka staje się dobra albo zła, wynika z jej wolności. Potwierdza to zarazem, że człowiek może wykorzystać dar wolności w sposób właściwy (dobry) bądź też niewłaściwy (zły). Człowiek sam z siebie nie jest bezwzględnie dobry, co z kolei wskazuje na jego przygodność, kruchość i słabość. To zaś stanowi podstawę transcendencji osoby w czynie. Karol Wojtyła zauważył, że „Transcendencja osoby w czynie to nie tylko samozależność, zależność od własnego «ja». Wchodzi w nią równocześnie moment zależności od prawdy – i moment ten ostatecznie kształtuje wolność. [...] Ona (prawda) to stanowi nade wszystko o duchowym dynamizmie osoby. Ona też równocześnie wskazuje na dynamikę spełniania się osoby, jak i jej nie-spełniania się w znaczeniu etycznym. Kryterium podziału i przeciwstawienia sprowadza się do prawdy: osoba jako «ktoś» obdarzony dynamizmem duchowym spełnia się poprzez dobro prawdziwe, nie spełnia się natomiast poprzez nieprawdziwe dobro. [...] Zależność od prawdy konstytuuje osobę w jej transcendencji: transcendencja wolności przechodzi w transcendencję moralności”<sup>983</sup>.

Pojęcie transcendencji osoby w czynie można rozpatrywać także w kategoriach metafizycznych. W takim przypadku odsyła nas ona do relacji wobec transcendentaliów: bytu, prawdy, dobra, piękna. „Widzenie transcendencji człowieka-osoby poprzez stosunek do transcendentaliów niczego nie traci na swym znaczeniu. Transcendencja osoby rozumiana w sposób metafizyczny nie jest bynajmniej czymś tylko abstrakcyjnym. Stwierdzamy bowiem doświadczalnie, iż duchowe życie człowieka skupia się i pulsuje wokół prawdy, dobra i piękna. Można więc śmiało mówić na gruncie osoby ludzkiej o pewnym doświadczeniu transcendentaliów, które idzie w parze z doświadczeniem osobowej transcendencji”<sup>984</sup>.

Doświadczenie transcendencji osoby w czynie nakierowuje naszą uwagę na aspekt duchowy. Warto zaznaczyć, że duchowość bytu ludzkiego rozpoznajemy właśnie na tej drodze. Na początku uświadamiamy sobie, że każdy człowiek jest osobą, co potwierdza jego duchowość w postaci transcendencji osoby poprzez spełniany czyn, następnie zaś odkrywamy aspekt duchowy tejże osoby<sup>985</sup>.

Jak zauważa K. Wojtyła, pojęcie transcendencji nie ogranicza się wyłącznie do czynu osoby. „Transcendencją bowiem nazywamy sam aspekt czynnego pa-

<sup>983</sup> Tamże.

<sup>984</sup> Tamże, s. 163.

<sup>985</sup> Zob. tamże, s. 191.



nowania sobie i posiadania siebie, które łączy się ze samostanowieniem, czyli z wolą<sup>986</sup>. Człowiek został uzdolniony do stanowienia o sobie (samostanowienia), dzięki czemu doświadcza, że jest wolną istotą. To z kolei wyraża się w sprawczości, która ściśle wiąże się z odpowiedzialnością. „Odpowiedzialność ujawnia przyporządkowanie wolności do prawdy i zależność od niej: to, co stanowi właściwy sens sumienia jako czynnika decydującego o transcendencji osoby w jej czynach. W ten sposób transcendencja określa ów szczególny rys strukturalny człowieka jako osoby: swoistą nadrzędność w stosunku do siebie samego i swojego dynamizmu”<sup>987</sup>.

Tak rozumiany opis dynamizmów osoby wprowadza nas w najważniejsze dla K. Wojtyły znaczenie i rozumienie transcendencji jako „nadrzędności w stosunku do siebie samego i swojego dynamizmu”. Chodzi zatem o to, że człowiek-osoba przekracza siebie (przerasta, wychodzi ponad), a dzięki temu potwierdza siebie i afirmuje. Transcendencja zwana pionową oznacza więc zwrócenie się w stronę tego, co w osobie najgłębsze, co pozwala ujawnić duchowość człowieka. Poza tym najgłębszym sensem transcendencji autor *Osoby i czynu* wskazuje na jeszcze dwa inne rozumienia analizowanej wartości. Pierwsze z nich to wspomniana wcześniej transcendencja pozioma, która oznacza „znamienne dla aktów ludzkiego poznania przekraczanie podmiotu, wychodzenie podmiotu poznającego w kierunku przedmiotu”<sup>988</sup>, a drugie rozumienie odsyła nas do transcendentaliów (byt, dobro, prawda, piękno), które z kolei przekraczają „swą treścią wszelkie gatunki oraz rodzaje, wedle których ujmujemy i określamy przedmioty znanej nam rzeczywistości”<sup>989</sup>.

Poszczególne dynamizmy osoby ukazują, jak różne są postacie „przekraczania siebie”. Do wspomnianych dynamizmów należą: sprawczość, samostanowienie, sumienie i odpowiedzialność, budujące strukturę osoby, a także: świadomość i samowiedza, które umożliwiają ich przeżywanie jako własnych.

Pierwszym dynamizmem, który osoba w sobie odkrywa, jest fakt bycia sprawcą, a więc podejmowania pewnych działań, w czym ujawnia się aktywność człowieka. Dzięki temu może on odkryć, że jest twórcą czegoś, ma szansę przyczynienia się do powstania jakiejś sytuacji, rzeczy, zainicjowania rozmowy, jest w stanie komuś pomóc lub też zaszkodzić – posiada więc jakiś rodzaj władzy.

Z kolei samostanowienie umożliwia nam zależność od własnego „ja”, a zatem potwierdza ono otrzymany przez każdego człowieka dar wolności. „Tran-

<sup>986</sup> Tamże, s. 200.

<sup>987</sup> Tamże, s. 219, 220.

<sup>988</sup> Tamże, s. 217, 218.

<sup>989</sup> Tamże.

scendencja, którą zawdzięczamy samostanowieniu, to transcendencja przez sam fakt wolności<sup>990</sup>. Sumienie stanowi normatywną rzeczywistość wewnątrz osoby. „Transcendencja osoby przez wolność urzeczywistnia się w prawdzie. Ona jest ostatecznym źródłem transcendencji osoby w tej koncepcji. Pozostaje jeszcze związek między wartością i powinnością, który dla autora tego ujęcia jest relacją dramatu, w jaki wchodzi osoba i tylko w tym dramacie może się ona spełniać. Wartość stojąca przed człowiekiem rodzi bowiem powinność odpowiedzi *na* nią, a z racji powinności jest to też odpowiadanie *za* nią, czyli odpowiedzialność<sup>991</sup>.”

Przytoczone dynamizmy dopełniają świadomość i samowiedza. Ta pierwsza odsłania to wszystko, co zachodzi w człowieku, jest odpowiedzialna za przeżycia, umożliwia doświadczenie własnej podmiotowości. Z kolei dzięki samowiedzy mamy możliwość zobiektywizować kontakt z sobą samym, czyli z perspektywy poznawczej przeniknąć to, kim sam dla siebie jestem<sup>992</sup>.

Szczególnie ważne w refleksji nad transcendencją jest doświadczenie dobra, ono bowiem pozwala uchwycić moment przekraczania siebie. Początek tego szczególnego doświadczenia stanowi spotkanie z drugim człowiekiem, wyjście naprzeciw niego. „Drugi” jest dla nas prawdziwym *transcendens*, znajduje się na zewnątrz nas, ale zarazem swoją obecnością, słowem, czynem, spojrzeniem, często też bezradnością, nas zmienia. „Nasze własne ja zaczyna nabierać kształtu «ze względu na drugiego». Bliźni jest granicą naszej wolności, adresatem i autorem słowa, obiektem nienawiści i miłości, źródłem radości, żalu, tęsknoty, kimś, w kim «pokładamy nadzieję»<sup>993</sup>. Owo wyjątkowe spotkanie z drugim stanowi szansę dla jego uczestnika, zwłaszcza gdy widać, że potrzebuje on ratunku.

Wyjątkowym rodzajem spotkania jest relacja wychowawca–wychowanek, nauczyciel–uczeń. Wychowanie stanowi pomoc w „scalaniu się” człowieka, w jego dojrzwaniu i pokonywaniu ludzkiej niedoskonałości. Harmonizuje jego różnorakie poziomy, począwszy od najskromniejszych biegunów „natury”, skończywszy zaś na najbardziej kulturowo rozwiniętych i złożonych biegunach „ducha”<sup>994</sup>.

<sup>990</sup> K. Wrońska, *Człowiek w doświadczeniu wielowymiarowej transcendencji...*, s. 179.

<sup>991</sup> Tamże, s. 180.

<sup>992</sup> Zob. tamże.

<sup>993</sup> J. Tischner, *Myslenie według wartości*, Znak, Kraków 1993, s. 428.

<sup>994</sup> Por. G. Cives, *La mediazione pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1973, s. IX, za: F. Pesci, *Filozoficzna perspektywa wychowania*, tł. P. Mikulska, „Ethos” 2006, nr 75, s. 41; zob. także M. Łobacz, *Relacja wychowawcy i wychowanek z perspektywy filozofii personalistycznej. Implikacje praktyczne*, w: *Filozofia wychowania w praktyce pedagogicznej*, red. A. Szudra-Barszcz, S. Szto-bryn, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 103–116.

### Implikacje pedagogiczne

Etapy wychowania do bycia człowiekiem zdolnym do transcendencji, do pokonywania swoich słabości, „przekraczania siebie”, wychodzenia ponad to, co w nas kruche i niemocne, a następnie dążenia do wyższych celów, przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela II. Struktura etapów wychowania do transcendencji

Sfera nauczyciela	Sfera ucznia
Poznanie przez wychowawcę stanu zdolności wychowanków do przekraczania tego, co przyziemne i materialne, oraz do stawiania sobie wyższych celów, które będą prowadzić człowieka ku pełni człowieczeństwa, a zatem zdolności do transcendencji	Uświadamianie sobie stanu własnej zdolności do transcendencji
Wspomaganie wychowanków w poznawaniu istoty transcendencji i zrozumienie jej znaczenia w życiu człowieka, grup i wspólnot społecznych	Poznanie i zrozumienie istoty transcendencji, jej znaczenia dla rozwoju człowieka w aspekcie indywidualnym i społecznym
Motywowanie wychowanków do stawiania się człowiekiem zdolnym do transcendencji, a zatem do pokonywania swoich słabości, dążenia do tego, „by bardziej być” człowiekiem	Wzbudzenie w sobie potrzeby permanentnego stawiania się człowiekiem zdolnym do transcendencji, do „wychodzenia” ponad to, co przyziemne, słabe i ulotne
Wspomaganie wychowanków w podejmowaniu zachowań potwierdzających wielkość człowieka, walka ze złymi skłonnościami, pomaganie słabszym, mężne znoszenie cierpienia itp.	Stawianie się człowiekiem zdolnym do transcendencji poprzez podejmowanie działań na rzecz „przekraczania siebie”
Wspomaganie wychowanków w wartościowaniu swojej zdolności do transcendencji	Wartościowanie swojej zdolności do transcendencji według kryterium wyboru i urzeczywistnianych wartości
Inspirowanie wychowanków do działań animacyjnych w środowiskach społecznych na rzecz uzdalniania do transcendencji	Przekonanie i potrzeba działań animacyjnych w środowisku społecznym na rzecz uzdalniania do transcendencji w wymiarze indywidualnym i społecznym
Wspomaganie wychowanków w działaniach animacyjnych na rzecz uzdalniania do transcendencji i wartościowanie tych działań	Podejmowanie z zaangażowaniem działań animacyjnych oraz wartościowanie ich efektów

Źródło: opracowanie własne.

W powyższym kontekście wyrasta wiele szczegółowych zadań dla nauczyciela. Jednym z pierwszych jest uświadomienie uczniom/wychowankom, że człowiek, będąc istotą kruchą i ułomną, został jednocześnie powołany do rozwoju i wzrastania jako osoba. Stanowi zatem istotę potencjalną, która zawsze może być kimś

więcej, niż aktualnie jest<sup>995</sup>. Z punktu widzenia filozofii osoby człowiek zbliża się do swego osobowego centrum, gdy staje się „lepszy”. Ów wzrost dotyczy sfery moralnej, dobra moralnego, którego afirmacja (bądź negacja) dostarcza nam więcej informacji o jednostkowym człowieku jako o osobie, niż zdobyte przez niego umiejętności, tytuły, sprawności i wiedza.

O potencjalności człowieka mówimy poprzez wskazanie na jego dynamizm, a więc siłę, która jest obecna w podmiocie. Ukazanie potencjału duchowego wychowanków stanowi jedno z priorytetowych zadań nauczyciela. To właśnie z wnętrza osoby pochodzą zarówno czyny, jak i uczynnienia. Andrzej Szostek stwierdza, że „człowiek jest istotą dynamiczną, a wobec tego dana mu osobowa godność niejako domaga się zaktualizowania przez czyny ujawniające i potwierdzające leżącą u jej podstaw osobową strukturę bycia człowiekiem”<sup>996</sup>. Rolą nauczyciela staje się permanentne stwarzanie szans podejmowania przez uczniów oraz razem z nimi działań moralnie wartościowych. Rozwój ludzki obok czynów wspomagają także uczynnienia, co podkreślał K. Wojtyła w słowach: „Tego, co się dzieje w podmiocie, nie sposób, idąc za doświadczeniem, określić jako działanie, choć jest to zawsze jakaś aktualizacja własnej potencjalności”<sup>997</sup>.

Termin „potencjalność” oznacza władzę lub moc, która wskazuje na źródło zdynamizowania podmiotu<sup>998</sup>, ową siłę pozwalającą człowiekowi przekroczyć siebie. Tego „życia na miarę” czy też „wybijania się ponad” domaga się niejako już sam fakt bycia osobą. Na transcendencję „naturalnej kondycji” człowieka pozwalają akty duchowe, czego przykładem jest niewątpliwie akt poznania drugiego człowieka, stawiający podmiot przed nieznaną, a zarazem przekraczającą go rzeczywistością<sup>999</sup>.

Karol Tarnowski podkreśla, że „[...] nikt nie może odzyskać poczucia sensu życia, o ile nie odnajdzie go na płaszczyźnie jakiejś transcendencji względem własnej partykularności, a zarazem wszystkiego, co może mu się przytrafić ze strony szeroko rozumianego zła i cierpienia w obrębie świata. Nigdzie bardziej niż w obliczu tego, co Jaspers nazwał «sytuacjami granicznymi», nie ujawnia się klęska eudajmonistycznego projektu sensu życia – takiego, który ów sens utożsamia z pogodnym i harmonijnym spełnianiem różnych ludzkich pozytywnych potencji, nawet o ile to spełnianie wymaga przewyciężenia istniejących po drodze trudności. Gdyż w obliczu klęski chodzi nie tyle o aktualizację tkwiących

<sup>995</sup> Por. J. Dobrzyńska, *Pedagogika personalistyczna*, „Wychowawca” 1999, nr 9, s. 23.

<sup>996</sup> A. Szostek, *Wokół godności...*, s. 46.

<sup>997</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 118.

<sup>998</sup> Zob. tamże, s. 134.

<sup>999</sup> Zob. A. Szostek, *Wokół godności...*, s. 112, 113.

w człowieku ściśle indywidualnych możliwości, ile o indywidualną aktualizację człowieczeństwa jako takiego, o uratowanie tego człowieczeństwa<sup>1000</sup>.

W powyższym kontekście wyrasta zadanie wspomagania wychowanków w zrozumieniu, że charakterystyczna dla takiego aktu jest swoista bezinteresowność oraz traktowanie osoby, zwłaszcza ubogiej, chorej i cierpiącej, jako dobra – celu. Człowiek staje się dojrzały, gdy dostrzega szczególną wartość ludzkiej osoby, ponieważ pełnię człowieczeństwa osiąga w miłości. Przekraczając siebie ku wartościom, byt ludzki spełnia się jako osoba<sup>1001</sup>. Wówczas to osiąga właściwą sobie postać samowłasności i samopanowania. „Przez czyn osoba urzeczywistnia siebie jako «ktoś» i jako «ktoś» też siebie ujawnia<sup>1002</sup>. W akcie tym dochodzi więc do transcendencji osoby w czynie. Obok dążenia do „życia na miarę”, można też – choć nie należy – dojrzewać do definitywnego rozdarcia pomiędzy tym, do czego zostaliśmy powołani, a tym, kim stajemy się w wyniku konkretnych autodeterminacji<sup>1003</sup>. Chcąc jednak dążyć do własnej pełni, trzeba uświadomić sobie swoją przygodność. Współcześnie jednak ludzie na ogół unikają świadomości własnej kruchości i ograniczoności bytowej poprzez ucieczkę do różnorodnych ideologii postulujących postawę pragmatyzmu, konsumpcjonizmu czy też hedonistycznego stylu życia<sup>1004</sup>.

Karol Tarnowski podkreśla, że „Człowiek, który odnajduje sens swojego życia w bezinteresownej miłości, przekracza horyzont normalnie rozumianego szczęścia ku nowemu horyzontowi sensu [...]. Ktoś, kto dowiaduje się o swojej śmiertelnej chorobie w samym środku, by tak rzec, życia: wszystkie plany zawieszono, wszystkie więzi zagrożono – zawisa nad nim groźba nicości. W jaki sposób człowiek ten może odzyskać sens życia? Tylko jeśli uda mu się przekroczyć sferę swych różnorodnych posiadzań, związanych, mniej lub bardziej, z czasoprzestrzennym światem, ku sferze «bycia», czyli prawdziwego człowieczeństwa, które w owym świecie czasoprzestrzennym nie daje się zamknąć. Ktoś, kto zdobędzie się na takie «transcendowanie», może odzyskać swoją godność i spokój w sferze, w której nic już nie może mu zagrozić. Podobnie ktoś, kto przekroczył skurcz wokół własnego, prywatnego, rodzinnego nieszczęścia i poświęca się bezinterese-

<sup>1000</sup> K. Tarnowski, *Człowiek i transcendencja*, Znak, Kraków 1995, s. 39.

<sup>1001</sup> Zob. A. Szostek, *Wokół godności...*, s. 113.

<sup>1002</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 201.

<sup>1003</sup> Zob. A. Rodziński, *Na orbitach wartości...*, s. 128.

<sup>1004</sup> Zob. W. Chudy, *Powołanie osoby niepełnosprawnej w nauczaniu papieża Jana Pawła II*, w: *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie*, red. D. Kornas-Biela, RW KUL, Lublin 1988, s. 130.

sownie drugim, znalazł się w sferze, gdzie zło i nieszczęście nie mają już nad nim niepodzielnej władzy”<sup>1005</sup>.

Paradoksalnie doświadczenie słabości ludzkiej może przyczyniać się do osobowego rozwoju człowieka. Uświadomienie sobie faktu niewystarczalności i skończoności własnej egzystencji może ukierunkować człowieka ubogiego i cierpiącego ku poszukiwaniu wartości niezmiennych, absolutnych, w których mógłby znaleźć oparcie i sens. Nie jest to zadanie łatwe, wymaga bowiem akceptacji i aktywnej postawy wobec własnych ograniczeń – jak pisze Adam Rodziński: „cierpienie jest pracą”<sup>1006</sup>. Stanowi ono również wyraz transcendencji człowieka wobec jego braków materialnych i niematerialnych. Dzięki tej wartości człowiek może odkryć niezmiennie struktury bytowe w otwarciu na rzeczywistość nadprzyrodzoną. Świadomość ich istnienia nadaje sens jego życiu w horyzoncie przygodności. Poprzez potencjalność tkwiącą w naturze ludzkiej jest on w stanie odbudować zapodmiotowane w nim dobro.

Przygodność stanowi również szansę rozwoju osobowego. Tak oto ci, którzy okazują pomoc słabszym, pomagają również sobie, wzrastając jako osoby. Należy więc wspomóc wychowanka w zrozumieniu, że takie doświadczenie drugiego człowieka umożliwi z jednej strony dotknięcie horyzontu dobra, z drugiej zaś pozwala nam stanąć wobec prawdy. To spotkanie z drugim motywuje nas do udzielenia sobie odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób mogę mu pomóc, czego on ode mnie oczekuje. Józef Tischner wielokrotnie akcentował, że ów kontakt z drugim umożliwi nam poznanie prawdy obiektywnej. Druga osoba pomaga nam wydostać się z zakłamania, z zapatrzenia we własne *ego* oraz z wszelkiej obłudy. Taka relacja z innym, oparta na prawdzie i szczerości, a także na bezinteresownej pomocy, pozwala przeżywać dobro i je odkrywać w kontakcie z drugim człowiekiem. W przeciwnym razie owo dobro będzie tylko pustym frazesem, jakąś odległą normą<sup>1007</sup>.

Z pedagogicznego punktu widzenia na uwagę zasługuje transcendencja człowieka wobec świata przyrody oraz transcendencja poznawcza. Analizując tę pierwszą, I. Dec zauważył: „Sposób poznania człowieka, elementy strukturalne poznania wykrywane w procesie poznania wskazywały na transcendencję człowieka wobec przyrody czy też transcendencję osoby wobec natury. [...] Istotnym czynnikiem poznania ludzkiego jest właśnie rozumienie sensu słownej wypowiedzi. Stanowi to o swoistości i specyficzności poznania człowieka. Właśnie w tym rozumieniu sensów, znaczeń wyrażań słownych, przejawia się istotna różnica między pozna-

<sup>1005</sup> K. Tarnowski, *Człowiek i transcendencja...*, s. 38.

<sup>1006</sup> A. Rodziński, *Na orbitach wartości...*, s. 282.

<sup>1007</sup> Zob. K. Wrońska, *Człowiek w doświadczeniu wielowymiarowej transcendencji...*, s. 182.

niem ludzkim a zwierzęcym, czyli ujawnia się transcendencja człowieka jako osoby wobec przyrody. [...] prawda o transcendencji człowieka (osoby) wobec przyrody (natury), ujawniająca się właśnie w poznaniu intelektualnym<sup>1008</sup>.

Należy wspomóc młodych ludzi w zrozumieniu, że „człowiek w swym istnieniu znacznie przewyższa wszystko to, co go otacza. Posiada bowiem zdolność odróżniania prawdy od fałszu, to zaś wskazuje na transcendencję poznawczą, transcendencję poprzez prawdę o przedmiotach poznawczych, czyli krótko: transcendencja przez prawdziwość<sup>1009</sup>. Mamy możliwość poznawania różnych bytów pod warunkiem, że cechuje je charakter materialny bądź też nasze wyobrażenia powstają na wzór tego, co materialne. Na tym polega selektywność wrodzona naszego aparatu poznawczego<sup>1010</sup>. Karol Wojtyła podkreśla, że „Poprzez sąd zdobywa osoba właściwą sobie transcendencję poznawczą w stosunku do przedmiotów. Jest to transcendencja poprzez prawdę o przedmiotach poznawczych – chodzi w danym wypadku o prawdę aksjologiczną, jaką zawiera w sobie sąd o wartości przedmiotów. I właśnie ta transcendencja poznawcza (*prae-cognitum*) warunkuje właściwą transcendencję woli w czynie (*volitum*). Rozstrzygnięcie czy wybór zakłada sąd o wartości, czy sąd ten bowiem nie tylko sam w sobie konstytuuje się przez prawdę o przedmiotach, ale także umożliwia i zarazem warunkuje właściwe woli odniesienie do przedmiotów przez moment prawdy – co jak stwierdziliśmy – stanowi o samej oryginalności rozstrzygnięcia czy wyboru. Tam, gdzie osoba rozstrzyga lub wybiera, tam uprzednio wydaje sąd o wartości<sup>1011</sup>.

Wychowanek/uczeń powinien zrozumieć, że kultura współczesnego świata i oparta na niej edukacja, odchodząc od transcendencji, a nawet ją negując, przeżywają głęboki kryzys prowadzący do zagrożenia osobowego wymiaru człowieka. Najistotniejszymi niebezpieczeństwami są: alienacja, polegająca na tym, że wytworzone przez człowieka rzeczy osiągnęły niezależny od niego byt i często kierują się przeciw niemu, dominacja „mieć” nad „być”, prowadząca do tego, że człowiek zatracza swój podmiotowy charakter bytu ludzkiego, oraz zagrożenie wolności, wiążące się z deformacją lub ograniczeniem najbardziej ludzkich wartości<sup>1012</sup>.

<sup>1008</sup> I. Dec, *Transcendencja człowieka w przyrodzie...*, s. 109–112.

<sup>1009</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 153.

<sup>1010</sup> Por. M.A. Krąpiec, *Człowiek i prawo naturalne*, TN KUL, Lublin 1975, s. 147.

<sup>1011</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 153.

<sup>1012</sup> Por. Z. Zdybicka, *Rola religii w kształtowaniu osobowego modelu kultury*, w: *W kierunku religijności*, red. B. Bejze, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1983, s. 284.





## Dydaktyczny wymiar edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom

Podstawowe pytania, na które próbę odpowiedzi podjęto w poniższym rozdziale, brzmią:

- W jaki sposób wspomagać młodych ludzi w nabywaniu wiedzy o wartościach?
- W jaki sposób wspomagać młodych ludzi w urzeczywistnianiu własnej, lecz właściwej hierarchii wartości?

W kontekście tych dwóch problemów natury dydaktycznej podjęto zadanie zbudowania zarysu dydaktycznych podstaw edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom. Punkt wyjścia dla dalszych rozważań stanowi analiza paradygmatów dydaktycznych, zmierzająca do wskazania na ich charakter w perspektywie aksjologicznej. Kolejnym analizowanym zagadnieniem są strategie edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom oraz sytuacje wychowawczo-dydaktyczne w perspektywie aksjologicznej. Ukazano również specyfikę zasad, metod, form edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom.

### 1. Paradygmaty w edukacji aksjologicznej i wychowaniu ku wartościom

Podjmując zagadnienie paradygmatu/paradygmatów w edukacji aksjologicznej i wychowaniu ku wartościom, musimy określić pojęcie paradygmatu. Znany pedagog – Zbigniew Kwieciński – określa go jako „zbiór ogólnych i ostatecznych przesłanek w wyjaśnianiu jakiegoś obszaru rzeczywistości, przyjętych w społecz-

ności uczonych – przedstawicieli danej dyscypliny naukowej, a następnie upowszechniony jako wzór myślenia w normalnych zbiorowościach użytkowników nauki<sup>1011</sup>. Z kolei według W. Okonia „termin paradygmat można utożsamiać z modelem uprawiania nauki. Trzeba przy tym pamiętać, że termin ten jest w różny sposób rozumiany i w różnych celach stosowany. Innymi słowy przez paradygmat możemy rozumieć pewnego rodzaju ramy obrazu, wewnątrz którego mieszczą się konkretne treści, bądź jako narzędzia, dzięki którym możemy coś zmierzyć, zrealizować, albo jako wzór, model zachowania<sup>1012</sup>”.

Na użytek przedstawionego opracowania pod pojęciem paradygmat kryją się paradygmaty – dydaktyczny oraz wychowawczy, które często zostają łączone w jedną całość. W takim ujęciu paradygmat rozumiany jest jako całość strategii, zasad i zachowań odnoszących się do procesu edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom.

Poszukiwanie paradygmatu/ów dydaktycznych, jego/ich teoretycznych analiz oraz praktycznej egzemplifikacji w aspekcie afirmacji wartości osoby, jako nadrzędnego celu edukacji i wychowania ku wartościom, jest zadaniem ważnym, ale też trudnym.

Holistyczne podejście, integrujące paradygmaty z teoriami dydaktycznymi, praktyką dydaktyczną, integralnym rozwojem osoby ucznia, może przyczynić się do wyjaśnienia niepokojących kwestii obejmujących dydaktykę<sup>1013</sup>. Należy przy tym podkreślić, że kategoria paradygmatu stosowana w naukach humanistycznych i społecznych spotyka się z krytyką, co wywołuje nieprzychylnie przyjęcie tej kwestii na gruncie pedagogiki i dydaktyki. Anna Sajdak-Burska podkreśla, że „chaos potęguje różnorodność rozumienia pojęcia paradygmatu. Część środowiska związana z naukami przyrodniczymi i ścisłymi, stosując bardzo twarde kuhnowskie kryteria rozwoju nauk, w ogóle nie przyznaje naukom społecznym i humanistycznym statusu nauki dojrzałej, a zatem paradygmatycznej. Wskazaną natomiast w obrębie nauk humanistycznych i społecznych tzw. wieloparadygmatyczność uznaje za słabość dyscypliny i pozostawienie jej w okresie «pre-nauki», a zatem w okresie przedparadygmatycznym. Na tym tle próby aplikowania kategorii paradygmatu do pedagogiki obciążane są tyłomaż możliwymi zarzutami

<sup>1011</sup> Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, w: *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, IBE, Warszawa–Toruń 1993, s. 18.

<sup>1012</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992, s. 150.

<sup>1013</sup> Zob. J. Półturzycki, *Niepokój o dydaktykę*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2014, s. 25, 26.

krytyków, co zastrzeżeniami samych autorów, zdających sobie sprawę, po jakim kruchym lodzie stąpają<sup>1014</sup>.

Należy zauważyć, co zresztą czyni wielu badaczy (m.in. D. Klus-Stańska, A. Sajdak-Burska, S. Amsterdamski), że w pedagogice, należącej do nauk humanistycznych, ale też związanej z naukami społecznymi, występuje wielość dyskusji teoretycznych i metodologicznych, mnogość szkół myślenia, prądów i idei, które ukazują drogi rozwiązywania, wyjaśniania, uzasadniania i interpretowania złożonych problemów natury teoretycznej i praktycznej. To bogactwo stanowisk teoretycznych wpływa na rozwój i dojrzałość pedagogiki oraz nauki, czyniąc ją dyscypliną paradygmatyczną.

Biorąc pod uwagę paradygmatyczność dydaktyki, pojawia się zadanie krytycznego podejścia zarówno do poszczególnych paradygmatów, jak i do „klasycznej” orientacji w dydaktyce. Według D. Klus-Stańskiej „dla uruchomienia społeczno-krytycznej analizy procesów dydaktycznych konieczne jest odejście od wąskiego myślenia o nauczaniu i dostrzeżenie silnych wychowawczo-socjalizujących kontekstów, które uruchamia i do których dydaktyka powinna się refleksyjnie odnosić<sup>1015</sup>. To stanowisko motywuje do dalszych poszukiwań w aspekcie edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom.

Dorota Klus-Stańska wyróżnia trzy kategorie paradygmatów w dydaktyce:

- paradygmaty obiektywistyczne,
- paradygmaty konstruktywistyczno-interpretatywne,
- paradygmaty transformatywne<sup>1016</sup>.

Z kolei A. Sajdak, poruszając problem kategorii paradygmatów w dydaktyce akademickiej, wyróżnia ich cztery rodzaje:

- behawiorystyczny,
- humanistyczny,
- konstruktywistyczny,
- krytyczno-emancypacyjny<sup>1017</sup>.

W kontekście edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom na szczególną uwagę zasługują paradygmaty behawiorystyczny i humanistyczny. U podstaw pierwszego z nich znajdują się teoretyczne przesłanki psychologii behawioralnej oraz filozoficzny empiryzm i pozytywizm. Ontologiczna zgodność

<sup>1014</sup> A. Sajdak-Burska, *Paradygmaty dydaktyki akademickiej – analiza wybranych podejść*, „Roczniki Pedagogiczne” 2018, nr 2, s. 9; zob. także D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, PWN, Warszawa 2018, s. 42 i n.

<sup>1015</sup> D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Żak, Warszawa 2010, s. 168.

<sup>1016</sup> Zob. też, *Paradygmaty dydaktyki...*, s. 57.

<sup>1017</sup> Zob. A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Impuls, Kraków 2013, s. 303–468.

rzeczywistości społecznej i świata fizycznego stanowi podstawę budowania wiedzy o świecie i procesach uczenia się. Paradygmat ten wpływa na nauczanie instrumentalne, kierowane i dyrektywne<sup>1018</sup>.

Biorąc pod uwagę proces edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom, należy poczynić pewne ustalenia dotyczące tego paradygmatu. Po pierwsze wartości mają charakter obiektywny, a wiedza o nich ma status bytu obiektywnego. Po drugie dysponowanie skutecznymi i efektywnymi sposobami działania dydaktycznego i wychowawczego warunkuje dobre nauczanie i wychowanie, które prowadzi do wyznaczonego celu. Po trzecie paradygmat ten nie powinien być stosowany holistycznie w edukacji aksjologicznej i wychowaniu ku wartościom. Po czwarte w strategiach edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom, bazujących na behawioralnych wzorach, tkwi potencjał, który może być wykorzystywany głównie wtedy, gdy chcemy przekazać uczniom wiedzę konieczną, wyjściową, dotyczącą wartości, warunkującą proces ich urzeczywistniania lub gdy chcemy wykształcić określone umiejętności o charakterze aksjologicznym<sup>1019</sup>.

Teoretyczną podstawę paradygmatu humanistycznego stanowi psychologia humanistyczna, głównie prace A.H. Masłowa i C. Rogersa, oraz pedagogika humanistyczna W. Dilthey'a. W centrum tego paradygmatu znajduje się koncepcja człowieka jako istoty wolnej, autonomicznej, dążącej do samoaktualizacji, kreującej świat, zdolnej przezwyciężyć jego determinizm. W procesie nauczania–uczenia się nauczyciel pełni rolę wspierającą rozwój. Jego zadanie sprowadza się do stwarzania sytuacji edukacyjnych ułatwiających rozpoznanie i rozwój potencjału osoby uczącej się<sup>1020</sup>.

W świetle tego paradygmatu nauczyciel w procesie edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom stawia w centrum wartość osoby ucznia, sam będąc osobą. Jego zadaniem jest wywołanie zmian rozwojowych w podopiecznych w aspekcie aksjologicznym, przejawiającym się w urzeczywistnianiu własnych, lecz właściwych struktur aksjologicznych. Chodzi o zmiany zarówno w wymiarze poznawczo-instrumentalnym, jak i emocjonalno-motywacyjnym. Ważne jest więc poznanie wartości, ich urzeczywistnianie oraz nabywanie pozytywnego przeżywania, interioryzacji i internalizacji. W tym względzie nauczyciel towarzyszy uczniowi we wzroście „aksjologicznym”, co przejawia się we wsparciu osoby ucznia i udzielaniu mu pomocy w osiągnięciu dojrzałości osobowościowej.

<sup>1018</sup> Zob. tamże, s. 307–347; zob. także A. Sajdak-Burska, *Paradygmaty dydaktyki akademickiej...*, s. 23, 24; zob. także D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu...*, s. 210, 211.

<sup>1019</sup> Zob. A. Sajdak-Burska, *Paradygmaty dydaktyki akademickiej...*, s. 23, 24.

<sup>1020</sup> Zob. tamże.

To towarzyszące wsparcie ma prowadzić do rozwijania w wychowanku rozumienia i przekonania, że jako osoba staje się coraz bardziej doskonałą, dojrzałą i odpowiedzialną we wszystkich sferach życia oraz funkcjonowania: w sferze fizycznej, psychicznej, społeczno-moralnej, kulturalnej, światopoglądowej/religijnej. Chodzi o udzielanie wsparcia i towarzyszenie osobie ucznia mające integralny charakter, u podstaw którego znajduje się integracja natury, kultury i transcencji. Powyżej wskazany paradygmat stanowi podstawę działań pedagogicznych. Wpisuje się w sam „rdzeń” edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom.

Przedmiotem uwagi teoretyków i praktyków jest też paradygmat konstruktywistyczny. Wyróżnia się kilka jego odmian: konstruktywizm psychologiczny, społeczny, społeczno-kulturowy, rozwojowo-poznawczy. Każdy z tych nurtów ma swoją specyfikę podejścia do procesu uczenia się. Jak jednak podkreśla A. Sajdak-Burska, „wszystkie nurty łączy wspólna teza mówiąca o tym, iż wiedza jest umysłową reprezentacją świata, jest aktywnie konstruowana przez podmiot uczący się, jest osadzona kulturowo i społecznie, jest strukturą dynamiczną oraz ma wymiar antropologiczny. Uczenie się [...] jest zatem aktywną zmianą we wzorcach myślenia, która zachodzi wskutek interakcji człowieka z doświadczanym światem”<sup>1021</sup>.

Odnosząc powyższy paradygmat do edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom, należy podkreślić pewne szczegółowe egzemplifikacje. Możemy bowiem zauważyć, że pojawia się tu konflikt poznawczy, opozycja w aspekcie świata wartości. Stanowi to istotny czynnik kontaktu intrapersonalnego i interpersonalnego wchodzenia w relacje z samym sobą, ze światem zewnętrznym, u podstaw których znajdują się zależności łączące nas z drugim człowiekiem, społecznością mniejszą i większą. Konflikt ten staje się elementem sytuacji aksjologicznej i punktem odniesienia w konstruowaniu wiedzy o wartościach, ich doświadczaniu i kształtowaniu doświadczenia aksjologicznego. Ważną kwestią jest samodzielne dochodzenie do fenomenu poszczególnych wartości poprzez ich internalizację i interioryzację oraz osiąganie efektu końcowego, którym jest introcepcja wartości wyrażająca się w zgodnym z nimi postępowaniu.

Paradygmat konstruktywistyczny znajduje swoje uzasadnienie w odkrywaniu przez uczniów preferowanej i urzeczywistnianej hierarchii przez indywidualne osoby, grupy i wspólnoty społeczne. Chodzi głównie o wartości kulturowe, społeczne, moralne i religijne. Prowadzone przez wychowanków badania o charakterze socjologicznym stanowią źródło samodzielnie skonstruowanej wiedzy aksjologicznej.

<sup>1021</sup> A. Sajdak-Burska, *Paradygmaty dydaktyki akademickiej...*, s. 25.

Konstruowanie wiedzy o wartościach, co skutkuje przyjęciem wobec nich określonego stanowiska, może następować również poprzez obserwację faktów, zjawisk, procesów w środowisku społeczno-kulturowym oraz głęboką refleksję nad własnym życiem według wartości w myśl zasady: „Wszystko mi wolno, ale nie wszystko przynosi korzyść”.

W perspektywie paradygmatu konstruktywistycznego wyrasta określona rola nauczyciela. Sprowadza się ona do stwarzania takich sytuacji wychowawczo-dydaktycznych, które staną się źródłem samodzielnie skonstruowanej wiedzy o wartościach i pozwolą na indywidualne ustosunkowanie się do nich. Nauczyciel powinien być przewodnikiem, który dyskretnie, z troską i miłością wychowawczą towarzyszy uczniowi na jego życiowych, aksjologicznych ścieżkach.

W kontekście specyfiki edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom oraz przyjętej dla tych dwóch procesów podstawy teoretycznej, którą stanowi pedagogika personalistyczna, zasadnym staje się wyróżnienie paradygmatu osobo-centryczno-integralnego. Określają go: fenomen osoby, jej integralny rozwój uwarunkowany urzeczywistnianiem określonych struktur wzajemnie powiązanych wartości, wybranych w sposób wolny, autonomiczny, zaangażowany; podejmowanie działań moralnie wartościowych, czyli czynu; integrowanie wiedzy o wartościach z ich doświadczaniem i doświadczeniem aksjologicznym; dawanie swoim życiem świadectwa wartościom.

W centrum tego paradygmatu znajduje się więc osoba ze swoimi przymiotami i jej integralny rozwój. Istota poszczególnych przymiotów warunkuje określone cele wychowawczo-dydaktyczne, zadania i treści. Należą do nich: poszanowanie, afirmacja, a jeśli istnieje taka potrzeba, obrona godności własnej i drugiego człowieka; poszerzanie swoich zdolności poznawczych, rozwijanie własnej wiedzy, inteligencji, w tym inteligencji moralnej, umiejętność rozeznania w dobru i złu oraz wybór dobra, a więc swojej mądrości i ubogacanie nią innych, budowanie na niej relacji osobowych i własnych struktur wartości; tworzenie przestrzeni własnej wolności w wyborze prawdziwych wartości i wolności od antywartości, przejawianie postawy odpowiedzialności za własny rozwój i urzeczywistnianie własnej, lecz właściwej hierarchii wartości, za rozwój w aspekcie aksjologicznym drugiego człowieka; odpowiedzialność przed samym sobą, drugą osobą, przed Bogiem, instytucją zewnętrzną; budowanie relacji osobowych bazujących na trosce, przyjaźni, miłości i potrzebie afirmacji tych wartości; zaangażowanie w przekraczanie siebie w dobru rozwojowym o charakterze poznawczym, społeczno-moralnym, kulturowym, światopoglądowym, które staje się trajektorią wiodącą do pełni człowieczeństwa.

W perspektywie powyższego paradygmatu wyrastają zadania dla nauczyciela. Głównym staje się przyjęcie antropologicznej koncepcji człowieka, w myśl której



uczeń jest osobą. Drugie ważne zadanie polega na budowaniu treści programowych – programów wychowania i nauczania o określonej podstawie aksjologicznej, uwzględniającej przymioty osoby, wartości warunkujące rozwój poszczególnych warstw życia i funkcjonowania człowieka oraz wartości bytujące w środowisku społeczno-kulturowym. Trzecia grupa zadań sprowadza się do stwarzania sytuacji aksjologicznych, będących podstawą dla integralnego rozwoju i osiągania pełni człowieczeństwa, wyzwających przy tym podmiotową aktywność zorientowaną na urzeczywistnianie wartości<sup>1022</sup>.

## 2. Strategie edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom

Rozpatrując edukację aksjologiczną i wychowanie ku wartościom, należy postawić pytanie o strategie rozbudzania potrzeb zdobywania wiedzy o wartościach, rozumienia ich istoty, akceptację wartości, interioryzację i internalizację oraz ich urzeczywistnianie i afirmowanie w przestrzeni społecznej. Odrzucić na pewno należy indoktrynację, wymuszanie i bierne przyjmowanie wartości przez wychowanków/uczniów.

Marian Nowak wskazuje na trzy strategie wychowania w tym zakresie: strategię dysonansu, świadectwa i stymulacji. Według niego pierwsza z nich polega na „wykorzystaniu przykrego doznania emocjonalno-poznawczego, które wynika z braku spójności pomiędzy tym, co dana jednostka dotychczas sądziła i przeżywała, a jej obecną sytuacją lub sferą pragnień i marzeń. Według tej strategii należy postawić wychowanka wobec sposobu myślenia i wartościowania (jednostki lub grupy osób), będących w sprzeczności z jego własnymi”<sup>1023</sup>. Efektem tej strategii jest uświadomienie sobie przez wychowanka istnienia w nim samym sprzeczności związanej z wewnętrzną niezgodnością w preferowanej lub urzeczywistnianej hierarchii wartości, z czego nie zawsze zdawał sobie sprawę. Ten rozdźwięk aksjologiczny można zmniejszyć poprzez zdobywanie wiedzy aksjologicznej, zmianę zachowań, postaw i podejmowanych działań w aspekcie aksjologicznym. Ta „autotransformacja aksjologiczna” staje się podstawą do przyswajania wartości

<sup>1022</sup> Zob. szerzej na temat paradygmatów w edukacji K. Chałas, *Dydaktyka akademicka w Uniwersytecie Katolickim*, t. I. *Dydaktyka zaangażowana – z doświadczeń Katedry Dydaktyki i Edukacji Szkolnej KUL*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2019, s. 50–56.

<sup>1023</sup> M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 423.

od znaczących osób, grupy i traktowania ich jako własne. Wspomniane przyswajanie odbywa się na drodze rozumienia popełnianych błędów, głębokiej refleksji, oceniającego wartościowania według kryterium struktur aksjologicznych, których urzeczywistnianie prowadzi do dojrzałości osobowościowej.

Druga strategia – strategia świadectwa – w centrum stawia osobę jako wzór osobowy godny naśladowania. Polega na uczeniu się wartości, ich introcepcji poprzez mechanizm identyfikacji z wartościami, których nośnikiem jest inna osoba – autorytet zaświadczaający swoim życiem o urzeczywistnianiu właściwych struktur hierarchicznych. Jak wskazuje M. Nowak: „wychowanek utożsamia się z pewną osobą, tzn. przyswaja sobie lub wprowadza w swoje życie pewne cechy innej osoby i przemienia je w swoje własne według wzorca, jaki jest mu dany przez wychowawcę. Identyfikacja może mieć miejsce już w przyswajaniu sobie doświadczenia innych osób, a przez proces włączania ich we własne życie może wywierać wpływ na rozwój osobowości. Dzięki tej strategii «osoba» – «nosiciel wartości», tzw. personalny symbol wartości, pomaga innej osobie (wychowanekowi) w nabywaniu i przyswojeniu sobie takich samych wartości”<sup>1024</sup>.

Strategia stymulacji odnosi się do zasobu aksjologicznego i obejmuje wartości, na które wychowanek wykazuje wrażliwość. Zadaniem nauczyciela staje się wspomaganie podopiecznego, by w swoim życiu urzeczywistniał wspomniane wartości, dawał im świadectwo swoim postępowaniem, inspirował innych do ich urzeczywistnienia. Wymaga to wielostronnej inspiracji, pedagogiczno-aksjologicznego kunsztu i dyskretnego towarzyszenia w tej aksjologicznej drodze życia<sup>1025</sup>. Jak podkreśla M. Nowak, „dzięki opisanym strategiom wychowanek będzie stopniowo nabywał coraz bardziej spójny wewnętrznie system wartości. Wraz z doświadczeniem osobistym, refleksją, konfrontacją wielu myśli, opinii, postaw, będzie budował prawdziwą koherencję pomiędzy swoimi słowami, czynami, swoją postawą i całym systemem swoich zachowań powodowanych przez wartości”<sup>1026</sup>.

Na uwagę w aspekcie społecznym zasługuje strategia animacji aksjologicznej. Obejmuje ona działania prowadzące do pobudzania oraz inspirowania wychowanków do podejmowania aktywności mających na celu urzeczywistnianie wartości oraz promowanie twórczych sposobów ich realizacji wśród osób ze swojego otoczenia, co w szerokiej perspektywie prowadzi do budowania lokalnej wspólnoty, którą można określić „wspólnotą aksjologiczną”. Zadania stojące

<sup>1024</sup> Tamże, s. 424. Zob. także M. Nowak, *O wartościach chrześcijańskich w wychowaniu*, „Kultura i Edukacja” 1992, nr 2, s. 41–49.

<sup>1025</sup> Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 424–425.

<sup>1026</sup> Tamże, s. 425.

przed wychowawcami są zorientowane na aranżowanie sytuacji wychowawczych, które umożliwią odkrywanie wartości oraz inspirowanie działań wzbudzających pragnienie odpowiedzi na wartości w postaci konkretnych inicjatyw podejmowanych przez jednostki oraz grupy. Istotne staje się wyzwalanie „potencjału aksjologicznego” wychowanka poprzez jego umiejętną aktywizację.

Powyżej wskazane strategie stanowią ważne ogniwo w procesie „wzrastania aksjologicznego” młodych ludzi. Są też inspiracją do poszukiwania szczegółowych metod i zasad związanych z tym procesem.

### 3. Sytuacja/sytuacje wychowawczo-dydaktyczne

Sytuacja wychowawcza stanowi podłoże i otoczenie procesu wychowania oraz nauczania, a także wpisuje się w pedagogikę przedmiotu<sup>1027</sup>. Jest ona różnie definiowana w poszczególnych dyscyplinach naukowych.

W *Encyklopedii aksjologii pedagogicznej* znajdujemy następującą definicję: „sytuacja wychowawcza – splot i harmonia warunków, rzeczywistych faktów oraz całokształt towarzyszących im okoliczności (układ bodźców, czynników, wpływów natury, kultury, transcendencji), w którego ramach dokonuje się proces wychowawczego oddziaływania i nabywania doświadczeń w relacji wychowawca–wychowanek, z uwzględnieniem preferowanych oraz urzeczywistnionych wartości edukacyjnych”<sup>1028</sup>.

W psychologii znajdujemy definicję sytuacji wychowawczej zaproponowaną przez J. Reykowskiego i A. Gurycką. Pierwszy z badaczy definiuje interesujący nas termin w sposób ogólny, jako „szeroki zakres warunków wpływających na formowanie się osobowości”<sup>1029</sup>.

Z punktu widzenia praktyki wychowawczej w perspektywie konstruowania procesu wychowawczego i osiągnięć wychowawczych na uwagę zasługuje definicja A. Guryckiej. Według niej „sytuacje wychowawcze są to układy rzeczy, ludzi oraz zadań związanych jednością miejsca i czasu, organizowane w celu zrealizowania założonego projektu osobowości wychowania przez wychowawcę, reżysera tych

<sup>1027</sup> Zob. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 311.

<sup>1028</sup> J. Górską, *Sytuacja wychowawcza*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej...*, s. 1109.

<sup>1029</sup> J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii motywacji*, WSiP, Warszawa 1982, s. 157.

sytuacji<sup>1030</sup>. Autorka podkreśla, że „[...] sytuacja wychowawcza jest indywidualną sytuacją psychologiczną wychowanka, pochodną obiektywnie zorganizowanej przez wychowawcę sytuacji, która ma na celu zrealizowanie założonego celu wychowawczego poprzez dostarczenie wychowankowi odpowiednich doświadczeń. Podstawowe parametry obiektywnej sytuacji wychowawczej to układ ludzi, rzeczy i zadań współwystępujących w określonym miejscu i czasie, z tym że pośród ludzi znajdujących się w sytuacji jest jej podmiot – wychowanek<sup>1031</sup>.

Sytuacje, w których wychowanek aktywnie uczestniczy, są dla niego źródłem doświadczeń, tj. wiedzy, zachowań, przeżyć, sądów i przekonań<sup>1032</sup>. Definicja ta ma charakter operacyjny, wskazuje bowiem na zachowania wychowawcy, wychowanka oraz wyniki wychowania.

W socjologii nie znajdujemy bezpośredniej definicji sytuacji wychowawczej. Bliskim jej terminem jest pojęcie sytuacji społecznej, powiązanej ze środowiskiem społeczno-kulturowym. Sytuacja wychowawcza zachodzi więc w określonym środowisku: rodzinnym, lokalnym, wspólnotowym i pozostaje w relacjach do wszelkich pozostałych w wyniku międzyludzkich interakcji oraz splotów okoliczności. Uwarunkowana jest czynnikami kulturowymi, historycznymi, demograficznymi, ekologicznymi, a także potencjałem intelektualnym uczestników<sup>1033</sup>.

Sytuacja/sytuacje wychowawcze są przedmiotem analiz pedagogów. W ujęciach pedagogicznych podkreśla się stronę zewnętrzną sytuacji, ujmując je jako ogół warunków zewnętrznych, i ich stronę wewnętrzną jako efekt oddziaływań zewnętrznych. Według K. Sośnickiego „sytuacje wychowawcze są ogółem warunków, które działając na jednostkę, powodują u niej określone przeżycia psychiczne<sup>1034</sup>. Należy przy tym podkreślić, że wychowanek/podmiot wychowania ulega wpływom zarówno zamierzonym, pochodzącym od wychowawców, jak i niezamierzonym. Trzeba również uwzględnić działanie warunków zewnętrznych natury geograficzno-przyrodniczej, społeczno-ekonomicznej, kulturalnej oraz uwarunkowania rozwoju konkretnego ucznia/wychowanka.

Relacyjny charakter sytuacji wychowawczej podkreśla W. Cichoń, definiując ją jako „splot tych rzeczywistych faktów i całokształt towarzyszących im okoliczności, na których podłożu dokonuje się proces wychowawczego oddziaływania<sup>1035</sup>. Składnikami sytuacji wychowawczej są: wychowanek, wychowawca, zachodzące

---

<sup>1030</sup> A. Gurycka, *Struktura i dynamika...*, s. 192.

<sup>1031</sup> Tamże, s. 195.

<sup>1032</sup> Zob. tamże, s. 192.

<sup>1033</sup> Zob. J. Górska, *Sytuacja wychowawcza...*, s. III.

<sup>1034</sup> K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1964, s. 72.

<sup>1035</sup> W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie...*, s. II5.

między nimi relacje – więzi i oddziaływania oraz konkretne warunki społeczne, wyznaczone przez realne okoliczności<sup>1036</sup>. Autor zwraca uwagę, że wychowanie jest procesem realizowania wartości, szczególnie moralnych.

W kontekście tematu niniejszego opracowania przedmiotem uwagi staje się aspekt aksjologiczny sytuacji wychowawczej. Bliskie jest więc stanowisko K. Ablewicz, S. Kunowskiego i M. Nowaka. Pierwsza z wymienionych autorów, określając pojęcie sytuacji wychowawczej, skupia się na sposobie wzajemnego odnoszenia się do siebie wychowawcy i wychowanka. Według niej „sytuacja wychowawcza stanowi – w tym ujęciu – szczególnego rodzaju środowisko kultury duchowej, w którym rozgrywa się proces wychowawczych odniesień, pozostając realnym i zarazem naturalnym składnikiem obiektywnej rzeczywistości”<sup>1037</sup>. Preferowany i urzeczywistniany przez podmioty wychowania system wartości oraz ich doświadczenie aksjologiczne decydują o jakościowym wymiarze sytuacji wychowawczej.

Z kolei S. Kunowski podkreśla triadę czynników wychowania, które stanowią podstawę sytuacji wychowawczej. Autor definiuje sytuację wychowawczą jako takie „układy bodźców, czynników i wpływów, które wywołują rozwój człowieka”<sup>1038</sup>. W myśl tej definicji sytuację wychowawczą stanowi wszystko, co istnieje, co jest realne. Wpływa więc na nią natura, kultura, transcendencja<sup>1039</sup>.

Natura, czyli świat materialny, zwierzęcy, rośliny, bogactwo form krajobrazu, odgrywa wielostronną funkcję w życiu człowieka. Jak podkreśla M. Nowak, „Jest dla niego domem, ojczyzną, światem, miejscem życia i zmagania, pożywieniem, przyjacielem, znakiem i drogą do Boga. W wielorakości swoich form wychodzi na spotkanie człowieka i w każdym z tych spotkań, za każdym razem w inny sposób, staje się dla niego wychowawcą”<sup>1040</sup>. Rzecz w tym, by wychowanek wszedł z nią w relację: dostrzegł jej wartość, piękno; posłużył się jej wartością w aspekcie indywidualnego i społecznego rozwoju; służył jej, by powiększać należące do niej zasoby i zachować je dla następnych pokoleń<sup>1041</sup>.

Drugim składnikiem sytuacji wychowawczej jest kultura jako obiektywna forma wyróżniania się ducha ludzkiego, mająca swój aspekt przedmiotowy i podmiotowy. W ujęciu przedmiotowym kultura istnieje w postaci obiektywnych wytworów człowieka: w książkach, architekturze, obrazach, sztukach teatralnych

<sup>1036</sup> Zob. tamże, s. 116.

<sup>1037</sup> K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 137.

<sup>1038</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, s. 262.

<sup>1039</sup> Zob. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 529.

<sup>1040</sup> Tamże, s. 531.

<sup>1041</sup> Zob. tamże.

i filmowych, w maszynach i urządzeniach. W aspekcie podmiotowym wskaźnikiem kultury jest poziom dojrzałości osobowościowej wychowawcy i wychowanka, ich wiedza, umiejętności, postawy, urzeczywistniany system wartości, a także orientacja aksjologiczna<sup>1042</sup>.

Transcendencja stanowi trzeci składnik wychowania. Zdaniem M. Nowaka „człowiek, stając wobec transcendencji, otwiera się na nią, wchodzi z nią w relacje i odbiera jej działanie. Nawiązuje się między nim a transcendencją żywotna dynamika relacji, dialogu, miłości, oddania, otrzymywania itp.”<sup>1043</sup>.

Rozpatrując sytuację wychowawczą z perspektywy wiary chrześcijańskiej, należy uwzględnić za M. Nowakiem, że „od Boga pochodzi wszystko, wszelkie istnienie, które również zostało włączone w pomoc człowiekowi w urzeczywistnianiu jego człowieczeństwa. Możemy mówić o Bogu jako «Wielkiej Przyczynie Wychowania» i «Wielkim Wychowawcy»”<sup>1044</sup>. Towarzyszy On człowiekowi w całym jego życiu, nadając mu kierunek ukazujący pełnię człowieczeństwa.

Powyżej wskazana triada warunkuje integralność sytuacji wychowawczej i do wspomnianej integralności prowadzi, łącząc to, co zewnętrzne, z tym, co znajduje się wewnątrz człowieka; to, co materialne, z tym, co duchowe; zespalając pierwiastek ludzki z boskim.

Należy również podkreślić, że natura, kultura i transcendencja stanowią mocną podstawę aksjologiczną, na którą składają się wartości przyrodnicze, kulturowe, duchowe i religijne.

Szczegółową egzemplifikację sytuacji wychowawczej stanowi sytuacja aksjologiczna, której centralnym punktem jest człowiek – osoba. Sytuacja ta stanowi przestrzeń, w której następuje realizacja, urzeczywistnianie wartości. Warunkowana jest własnym potencjałem rozwojowym i społeczno-kulturowym potencjałem środowiska, w którym wychowanek żyje<sup>1045</sup>. Mimo że sposoby realizacji wartości zależą od ich rodzaju, to zawsze efektem tego postępowania są zmiany osobowościowe w człowieku i zmiany rozwojowe.

Krzysztof Serafin w kontekście analizy teorii wartości w filozofii M. Gołaszewskiej wskazuje na cztery podsystemy sytuacji aksjologicznej, które jednocześnie są warunkami zaistnienia wartości w antroposferze człowieka:

- „odpowiednio ustrukturowana świadomość w relacji do bytu i innych istotności ludzkich;
- wolna psychofizyczna aktywność człowieka (podmiotu);

<sup>1042</sup> Zob. tamże, s. 531–534.

<sup>1043</sup> Tamże, s. 534.

<sup>1044</sup> Tamże.

<sup>1045</sup> Zob. K. Chałas, *Dydaktyka wartości*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej...*, s. 290.

- określonego rodzaju stosunek podmiotu świadomego do ustrukturuwanego świata człowieka;
- istnienie «przedmiotów» w najogólniejszym filozoficznym znaczeniu tego słowa, wyposażonych we własności uzdalniające do bycia nosicielami wartości czy ich bytową postawę<sup>1046</sup>.

Przywołany autor podkreśla, że początkiem sytuacji aksjologicznej jest uświadomienie przez podmiot opozycji istniejących w nim lub w świecie i wzięcie odpowiedzialności za ich przewyciężenie. Mają one charakter wewnętrzny, kiedy odnoszą się do człowieka, i zewnętrzny, gdy dotyczą świata oraz łączących się z nim relacji, a szczególnie zależności interpersonalnych z innymi ludźmi<sup>1047</sup>.

Drugim istotnym elementem jest świadomy zamiar realizowania wartości, czyli kształtowania nowej rzeczywistości w aspekcie aksjologicznym tak, by powstało w niej nowe dobro. Element ten jest uwarunkowany otwartością i wrażliwością na wartości, inteligencją moralną, poczuciem odpowiedzialności, intencją działania, umiejętnością doboru metod i środków. Spełnienie tych wymagań gwarantuje włączenie rezultatu działania w antroposferę człowieka, co z kolei ubogaca przynależne mu człowieczeństwo w aspekcie osiągania jego pełni<sup>1048</sup>.

Kolejnym elementem sytuacji jest aktywność wyrażająca ustosunkowanie się do wartości. Na jej bazie kształtuje się ich doświadczanie, czyli doświadczenie aksjologiczne, dojrzała osobowość. Zajęcie określonego stanowiska wobec wartości dotyczy wartości zastanych w antroposferze, tworzonych, realizowanych, a także aktualizowanych<sup>1049</sup>.

Krzysztof Serafin charakteryzuje stosunek człowieka do powyższych wyróżnień wartości, pisząc: „Wartości zastane tworzą społecznie akceptowany system aksjologiczny, włączany przez jednostkę, na drodze internalizacji, do własnej osobowości («osobowość aksjologiczna»). O tworzeniu wartości można mówić wtedy, gdy istniejące w świecie stany rzeczy, przedmioty i fakty, z uwzględnieniem ich znaczenia podstawowego, są realnie lub intencjonalnie przekształcane w odniesieniu do absolutnej «wartości człowieczeństwa», stanowiącej ideał dla tych działań.

Realizacja wartości to dokonywane przez jednostkę lub społeczność ukonkretnienie istniejących wzorów działań wartościotwórczych, stanów rzeczy, przedmiotów, które są nosicielami wartości. Aktualizowanie wartości obejmuje natomiast

<sup>1046</sup> K. Serafin, *Ogólna teoria...*, s. 80; zob. także M. Gołaszewska, *Istota i istnienie wartości...*, s. 36, 37.

<sup>1047</sup> Zob. K. Serafin, *Ogólna teoria...*, s. 81.

<sup>1048</sup> Zob. tamże.

<sup>1049</sup> Zob. tamże, s. 82.



akty świadomości oraz procesy rozpoznawania przedmiotów, innych podmiotów, procesów, zdarzeń, stanów rzeczy jako wartościowych, oraz adekwatnej odpowiedzi na wartości należące do różnych rodzajów<sup>1050</sup>.

W myśl pedagogiki personalistycznej w centrum sytuacji wychowawczej/aksjologicznej znajduje się osoba wychowanka i wychowawcy. Sytuacja ta powinna służyć osiągnięciu pełni człowieczeństwa, poszukiwaniu sensu życia, rozwijaniu własnego potencjału.

Świadome oddziaływanie wychowawcze musi mieć charakter procesu, którego elementami składowymi są cele, normy i wartości stanowiące kryterium doboru treści, metod, form oraz zasad warunkujących aktywność aksjologiczną. Ta ostatnia stanowi istotny czynnik budowania trajektorii osiągnięcia człowieczeństwa.

Aktywność aksjologiczną można określić jako zespół zintegrowanych ze sobą czynności i działań podejmowanych przez człowieka w celu urzeczywistnienia wartości. Ma ona charakter integralny, gdy jej celem jest urzeczywistnienie własnej i właściwej hierarchii wartości, która prowadzi do pełni człowieczeństwa. Implikuje to stwarzanie sytuacji wychowawczych sprzyjających rozwijaniu poszczególnych rodzajów tej aktywności. Na szczególną uwagę zasługują sytuacje wychowawcze służące rozwijaniu aksjologicznej aktywności:

- receptywnej – wyrażającej się w odbiorze wartości obecnych w otaczającym świecie, wszystkich rzeczach, obrazach, słowach, osobach i ich zachowaniach,
- selekcyjnej – przejawiającej się przez wybór wartości na drodze rzeczywistej wolności;
- poszukującej – wyrażającej się w pragnieniu powtórnego przeżycia wartości już znanych oraz poszukiwaniu nowych;
- kreacyjnej – ujawniającej się w działalności człowieka w świecie, zmierzającej do przeobrażeń istniejących stanów w inne, lepiej spełniające jego oczekiwania, oraz w aktywności zmierzającej do tworzenia nowych wartości: materialnych, osobowych i społeczno-kulturowych.

Na uwagę zasługuje również stwarzanie sytuacji wychowawczych umożliwiających rozwijanie aktywności aksjologicznej:

- poznawczej – obejmującej rozpoznanie zewnętrzne, wewnętrzne, intuicyjne wartości oraz ich rozumienie,
- o charakterze emocjonalnym – dotyczącej przeżywania wartości, ich tworzenia i czerpanie z tych aktów radości;
- praktycznej – związanej z urzeczywistnianiem wartości o charakterze materialnym.

---

<sup>1050</sup> Tamże.

Ważne jest tu stwarzanie sytuacji wychowawczych rozwijających aktywność pełną, to jest taką, która charakteryzuje się urzeczywistnianiem własnej i właściwej hierarchii wartości. Za jej wskaźnik uznaje się maksymalizm aksjologiczny prowadzący do pełni człowieczeństwa<sup>1051</sup>.

Wartości są podłożem elementów strukturalnych sytuacji wychowawczej, do których należą:

- uczestnicy sytuacji wychowawczej,
- rzeczy/warunki materialne,
- treści: wartości, normy, zadania,
- jedność czasu i miejsca<sup>1052</sup>.

Wskaźnikami wartości są również cele i treści poszczególnych przedmiotów, metody wychowania i nauczania, zadania wychowawczo-dydaktyczne, jak również – a może przede wszystkim – jakość i podmiotowy charakter relacji wychowawca–wychowanek. W zależnościach tych muszą być uwzględniane przymioty osoby ludzkiej i płynące z nich zobowiązania<sup>1053</sup>.

#### 4. Zasady edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom

W edukacji aksjologicznej i wychowaniu ku wartościom zasady dydaktyczne i wychowawcze wzajemnie się łączą oraz przenikają. W niniejszym podrozdziale dokonano charakterystyki zasad dydaktycznych, zasad wychowania oraz wychowania w aspekcie aksjologicznym.

Zasady nauczania najogólniej określane są jako normy postępowania dydaktycznego, które wskazują, w jaki sposób realizować założone cele kształcenia (W. Kupisiewicz, W. Okoń, J. Półturzycki i inni).

Do podstawowych zasad dydaktycznych zalicza się:

- zasadę pogłębowości,
- zasadę przystępności,

---

<sup>1051</sup> Zob. szerzej: K. Chałas, *Aktywność aksjologiczna – zarys zagadnienia*, w: *Z badań nad wartościami w pedagogice*, red. W. Furmanek, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006, s. 53–65.

<sup>1052</sup> Zob. J. Górską, *Sytuacja wychowawcza...*, s. III2, III3.

<sup>1053</sup> Zob. szerzej K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I. *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja...*; zob. także K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom więkskim...*, s. 177–188.

- zasadę trwałości wiedzy,
- zasadę aktywności,
- zasadę wiązania teorii z praktyką,
- zasadę indywidualizacji i uspołeczniania,
- zasadę efektywności nauczania.

Wincenty Okoń określa zasadę poglądowości jako: „zespół norm, które wywodzą się z prawidłowości procesu kształcenia, dotyczących poznawania rzeczywistości na podstawie obserwacji, myślenia i praktyki – na drodze od konkretnego do abstrakcji i od abstrakcji do konkretnego”<sup>1054</sup>.

Zasada poglądowości wskazuje na integrację obserwacji rzeczy jako wartości materialnych, zjawisk i procesów w aspekcie aksjologicznym, myślenia kategoriami dobra oraz działań na rzecz urzeczywistniania wartości w indywidualnym i społecznym wymiarze. Domaga się ona aktywizowania uczniów w sferze intelektualnej, emocjonalnej oraz praktycznej. Jej rdzeniem jest poglądowość bezpośrednia (posługiwanie się konkretnym przedmiotem) oraz pośrednia (wykorzystanie rysunku, obrazu, schematu).

Proste spostrzeżenia stanowią pierwszą przyczynę procesu obserwacji, który pozwala dokonać wartościującego oceniania w aspekcie aksjologicznym, a przez to prowadzi do rozwiązania problemu, którego treść stanowią wartości. Obserwacja jest podstawowym sposobem realizacji tej zasady. Pełne jej wykorzystanie następuje, gdy:

- uczniowie są przygotowani do obserwacji zjawisk pod kątem występujących w nich wartości oraz pełnionych przez nie funkcji,
- obserwacja powinna być wnikliwa, wielostronna, integralna, zmierzająca do odkrycia związków i zależności między występującymi wartościami bądź miejsca i funkcji określonej wartości,
- uczniowie prowadzą dokumentację obserwacji stanowiącą zasoby wiedzy aksjologicznej<sup>1055</sup>.

W myśl tej zasady nauczyciel w procesie poznawania rzeczywistości przez uczniów powinien syntetyzować obserwację, myślenie i działanie. Te trzy elementy wskazują na poznanie rzeczywistości w aspekcie aksjologicznym z wykorzystaniem zasady poglądowości. Kiedy chcemy poprawnie nią się posługiwać w edukacji aksjologicznej, musimy dokonać jej szczegółowej aplikacji w odniesieniu do określonego rodzaju wartości: witalnych, poznawczych, społecznych,

<sup>1054</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa 2003, s. 178.

<sup>1055</sup> Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do...*, s. 108.; zob. także S. Łabędowicz, *Dydaktyka katechezy*, Spatium, Radom 2019, s. 99.; zob. także F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Impuls, Kraków 2004, s. 240.

osobowych, kulturowych, religijnych itp. Należy tak z niej korzystać, by obserwacja podjęta przez uczniów ułatwiała wszechstronne myślenie prowadzące do działania. Wychowankowie powinni obserwować, odkrywać i oceniać postępowanie swoje lub innych w świetle urzeczywistniania wartości, integralnego rozwoju i pełni człowieczeństwa. Ważne, aby pamiętali o doskonaleniu swojego postępowania oraz inspirowaniu innych do budowania i urzeczywistniania właściwych struktur hierarchicznych. W ten sposób wiedza aksjologiczna jest łączona z doświadczeniem wartości i doświadczeniem aksjologicznym<sup>1056</sup>.

W edukacji aksjologicznej istotną funkcję pełni zasada przystępności, zwana inaczej zasadą stopniowania trudności, która „polega na przechodzeniu od tego, co bliskie, do tego, co dalsze, od tego, co łatwiejsze, do trudniejszego i od znanego do nieznanego”<sup>1057</sup>. Podstawę wspomnianej edukacji stanowi zatem przechodzenie od wartości znanych do nowych, od posiadanych doświadczeń aksjologicznych do tych, które uczeń powinien zdobyć, od ukształtowanych kompetencji aksjologicznych do kompetencji pożądaných. Warunkiem stosowania zasady przystępności jest poznanie uczniów, ich wiedzy aksjologicznej, preferowanej i urzeczywistnianej hierarchii wartości, nabytych doświadczeń aksjologicznych i kompetencji do urzeczywistniania wartości. Uwzględnienie indywidualnych różnic w powyżej wskazanych zakresach, a także w rozwoju warunkuje właściwą realizację tej zasady.

Należy przy tym podkreślić, że zagadnienia aksjologiczne i nauka o wartościach stanowią znaczną trudność. Badania prowadzone przez nas wśród dzieci, młodzieży szkolnej, studentów i nauczycieli wskazują na brak podstawowej wiedzy o fenomenie poszczególnych podstawowych wartości<sup>1058</sup>. Zaobserwowano też, że w badanej grupie występuje niski poziom pogłębionej refleksji nad wartościami i ich urzeczywistnianiem. Warto przy tym podkreślić, że największe rozeznanie w tym względzie występuje wśród dzieci w wieku wczesnoszkolnym (na poziomie ich rozwoju).

Jeżeli edukacja aksjologiczna ma stać się transferem na całe życie, wymaga stosowania na etapie nauki szkolnej zasady systematyczności. Wiedza aksjologiczna musi regularnie narastać i mieć charakter rozszerzającego się horyzontu aksjologicznego. Służy temu zasada systematyczności, której podstawą jest realizacja procesu nauczania–uczenia się wartości w ściśle określonym porządku.

<sup>1056</sup> Zob. S. Łabędowicz, *Dydaktyka katechezy...*, s. 99, 100.

<sup>1057</sup> Tamże, s. 101.

<sup>1058</sup> Zob. K. Chałas, *Moc wychowawcza przypadkowych zdarzeń...*, także też, *Wychowanie ku wartościom wiejskim jako szansa integralnego rozwoju wychowanka*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.

Chodzi tu głównie o przejrzysty, uwzględniający integralny rozwój uczniów układ treści dotyczących wartości, a także ich logiczne i regularne przekazywanie. Zarówno układ wartości, jak i sposoby przekazywania dotyczącej ich wiedzy muszą stanowić spójną całość.

Ważną kwestią jest układ wartości, który stanowi charakter rozszerzającego się horyzontu aksjologicznego, poczynszy od wartości opisujących osobę ucznia (przymiotów osoby), poprzez wartości warunkujące jego integralny rozwój (tj. wartości determinujące warstwę biologiczną, poznawczą/psychiczną, społeczną, kulturową, światopoglądową), aż do wartości tkwiących w kulturze środowiska lokalnego. Na uwagę w tym względzie zasługuje spiralny układ wiedzy o wartościach, który polega na wielokrotnym powracaniu do tej samej wartości, ukazując jej istotę i funkcję w życiu człowieka, grup i wspólnot<sup>1059</sup>.

Zróznicowany stosunek do wartości często jest warunkowany brakiem trwałości wiedzy. W tej perspektywie istotnego znaczenia nabiera zasada trwałości wiedzy aksjologicznej. Chodzi w niej głównie o to, aby uczeń posiadał gruntowną wiedzę o wartościach, integrował ją i posługiwał się nią w codziennym życiu, w pierwszej kolejności wykorzystując ją do własnego rozwoju i osiągania dojrzałości osobowościowej, a następnie posługując się ją w relacjach interpersonalnych i podejmowanych oraz realizowanych zadaniach w domu rodzinnym, w klasie, szkole, grupach rówieśniczych lub przyjacielskich, organizacjach oraz innych wspólnotach.

Stosowanie zasady trwałości wiedzy aksjologicznej przynosi znaczące efekty, jeśli:

- nauczanie o wartościach jest dokładne, a układ treści jasny, logiczny i usystematyzowany,
- nauczanie o wartościach jest integralnie związane z przeżyciem,
- wiedza o wartościach staje się coraz bardziej przydatna do rozwiązywania wielorakich problemów w różnych płaszczyznach życia,
- nowa wiedza o wartościach łączy się z posiadanym doświadczeniem aksjologicznym i wiedzą już zdobytą,
- zdobyta wiedza o wartościach stanowi czynnik rozwijania związanych z nimi zainteresowań, nośnik przeżywania wartości, czynnik motywowania do jej samodzielnego zdobywania.

Do najważniejszych norm postępowania dydaktycznego zalicza się zasadę aktywności. „Zgodnie z tą zasadą zasadniczą sprawą w procesie dydaktycznym jest troska o wszechstronną aktywizację ucznia: emocjonalną, intelektualną, sensomotoryczną i werbalną”<sup>1060</sup>. Łączy w sobie aktywność nauczyciela wyzwalamą

<sup>1059</sup> Zob. W. Okoń, *Wprowadzenie do...*, s. 172.

<sup>1060</sup> S. Łabędowicz, *Dydaktyka katechezy...*, s. 105.

twórczą aktywność uczniów w procesie edukacji aksjologicznej. Jak już zostało zasygnalizowane w poprzednim podrozdziale chodzi głównie o aktywność aksjologiczną. Można ją określić jako: „zespół zintegrowanych ze sobą czynności i działań podejmowanych w celu urzeczywistniania wartości. Zyskuje ona pełnię, gdy jej celem jest urzeczywistnianie własnej i właściwej hierarchii wartości prowadzącej do pełni człowieczeństwa”<sup>1061</sup>.

Aktywność aksjologiczną „w ogólniejszym ujęciu można określić jako wartościową działalność według kryterium integralnego rozwoju osoby. Jej cechą konstytutywną jest aktywny stosunek człowieka do wartości, wyrażający się w ich «przepracowaniu, aby stały się jego własnością, stały się czynnikami integralnego rozwoju, zasobem bogactwa wewnętrznego, uzdalniały go do wyboru dobra i jego konstruktywnego współtworzenia»”<sup>1062</sup>. Można wyodrębnić jej różne rodzaje: aktywność receptywna, selekcyjna, poszukująca, kreacyjna, poznawcza, o charakterze emocjonalnym, praktyczna bądź wartościująca.

Pierwsza z nich „charakteryzuje się odbiorem wartości bytujących w otaczającym świecie, wszystkich rzeczach, obrazach, słowach, ludziach i zachowaniach”<sup>1063</sup>.

Aktywność selekcyjna „charakteryzuje się wyborem wartości aktem rzeczywistej wolności oraz aktem świadomości tej wolności – szczególnie świadomości adekwatnej. Wskaźnikiem aktywności selekcyjnej jest kształtowanie przez podmiot wokół siebie przestrzeni wartości”<sup>1064</sup>.

Jeżeli chodzi o aktywność poszukującą, to należy zauważyć, że „u jej podstaw znajduje się pragnienie repetycji już wcześniej przeżytych wartości bądź pragnienie wartości doskonalszych niż wcześniej przeżywane lub aktualnie dane, lub też nowych, nieznanych, nieokreślonych. Siłą sprawczą tej aktywności jest potrzeba poszukiwania doskonałości, niezależnie od możliwości osiągnięcia celu, poszukiwania wartości doskonalszych od tych, które posiada osoba i urzeczywistnia w aktualnej sytuacji i czasie”<sup>1065</sup>.

Aktywność kreacyjna „posiada szerszy i węższy zakres. W szerszym zakresie wyraża się w działalności człowieka w świecie, zmierzającej do przeobrażeń istniejących stanów w inne, lepiej spełniające jego oczekiwania, oraz działalność zmierzająca do tworzenia nowych przedmiotów, relacji międzyosobowych i rozwiązań w sferze kultury”<sup>1066</sup>.

<sup>1061</sup> Tamże, s. 107.

<sup>1062</sup> K. Chałas, *Aktywność aksjologiczna...*, s. 53.

<sup>1063</sup> Tamże, s. 56.

<sup>1064</sup> Tamże, s. 57.

<sup>1065</sup> Tamże.

<sup>1066</sup> Tamże, s. 58.

Aktywność poznawcza „obejmuje rozpoznawanie zewnętrzne, wewnętrzne i intuicyjne wartości oraz rozumienie wartości. Rozpoznawanie zewnętrzne posiada charakter rozpoznawania zmysłowego, rozpoznawanie wewnętrzne – umysłowego. Rozpoznawanie intuicyjne dokonuje się dzięki wrodzonej zdolności rozpoznawania dobra i zła”<sup>1067</sup>.

Aktywność o charakterze emocjonalnym „polega na przeżywaniu wartości i ich wytwarzaniu. U podstaw tych dwóch aktów: przeżycia i wytwarzania (tworzenia) znajduje się radość”<sup>1068</sup>.

Aktywność praktyczna „sprowadza się do urzeczywistniania wartości o charakterze materialnym, a więc wykonania określonych przedmiotów, w których bytuje wartość natury technicznej, technologicznej i artystycznej. Aktywność ta może mieć charakter odtwórczy, twórczy, racjonalizatorski”<sup>1069</sup>.

Stosowanie zasady aktywności wymaga łączenia aspektu dydaktycznego z wychowawczym. Stanowi ona też drogę wychowania ku wartościom. Wprowadzaniu uczniów na drogę urzeczywistniania wartości służy stosowanie zasady wiązania teorii z praktyką, a więc wiedzy o wartościach z zaangażowaniem w ich urzeczywistnianie, które wyraża się w poszanowaniu wartości, ich akceptacji, wytwarzaniu (wartości materialne), postępowaniu według wartości, a więc w nabieraniu do nich określonych ustosunkowań. Drogi urzeczywistniania uwarunkowane są rodzajem wartości. Inne będą w przypadku wartości estetycznych, duchowych, a jeszcze inne w odniesieniu do wartości materialnych, społecznych itd. Odebranie wiedzy o wartościach od ich urzeczywistniania skutkuje redukcją sfery aksjologicznej w wymiarze indywidualnym i społecznym.

W edukacji aksjologicznej swe znaczące miejsce ma zasada indywidualizacji i uspołeczniania uczniów. Łączy ona indywidualne możliwości wychowanków z ich współdziałaniem w klasie bądź grupie, zespole. Według M. Śnieżyńskiego zadaniem nauczyciela jest stworzenie takich warunków, „by w ramach tych samych treści, tego samego zagadnienia tematycznego, można było wykorzystać różne zakresy treści w odniesieniu do poszczególnych uczniów lub przynajmniej do trzech ich podstawowych grup, tj. do uczniów najzdolniejszych, przeciętnych i najsłabszych”<sup>1070</sup>. Stosując tę zasadę, należy uwzględnić poziom możliwości indywidualnych wychowanków, zakres i poziom zdobytej wiedzy oraz umiejętności aksjologicznych, a także postawy wobec wartości. Do każdego ucznia

<sup>1067</sup> Tamże, s. 59.

<sup>1068</sup> Tamże, s. 60.

<sup>1069</sup> Tamże.

<sup>1070</sup> M. Śnieżyński, *Zarys dydaktyki dialogu*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1997, s. 106, 107.



należy więc podejść indywidualnie, jako do osoby, która jest nośnikiem wartości. Z drugiej zaś strony należy pamiętać, że przestrzeń aksjologiczna tworzy się w procesie relacji z drugim człowiekiem. Trzeba więc stworzyć szansę dzielenia się wartościami z innymi, grupowego „tworzenia” wartości, budowania grup i wspólnot aksjologicznych, które złączone są ze sobą określonymi strukturami wartości oraz promieniują ich pięknem w przestrzeni społecznej, animując do ich urzeczywistnienia.

Ostatnia omawiana zasada to zasada efektywności nauczania. U jej podstaw znajduje się trwałe zapamiętanie wiedzy o wartościach i opanowanie umiejętności ich urzeczywistnienia. Ważną kwestią jest posługiwanie się określonymi regułami. W tym celu należy:

- zainteresować uczniów nową wiedzą o wartościach i wytworzyć pozytywne metody uczenia się,
- tak organizować zajęcia, by zapewnić każdemu uczniowi aktywny w nich udział,
- stosować ćwiczenia utrwalające po sprawdzeniu, czy wszyscy uczniowie zrozumieli przekazywane informacje,
- skorelować z krzywą zapominania częstotliwość powtórzeń,
- łączyć przekazywanie wiedzy o konkretnych wartościach w struktury logiczne oraz wiązać je z wiedzą o wartościach spokrewnionych, budując w ten sposób układy rozszerzającego się horyzontu aksjologicznego,
- stosować systematyczną kontrolę wyników wiedzy o wartościach<sup>1071</sup>.

Zasady dydaktyczne ukierunkowują proces edukacji aksjologicznej, a zasady wychowania znajdują swoje usytuowanie w wychowaniu ku wartościom. Należy podkreślić, że trudno jednoznacznie oddzielić te dwie formy kształcenia i kształtowania dzieci i młodzieży. Z jednej strony edukacja aksjologiczna posiada „potencjał” wychowawczy, z drugiej – wychowanie ku wartościom służy również zdobywaniu wiedzy i doświadczenia aksjologicznego. Według A.M. de Tchorzewskiego „zasady wychowania to wskazania teoretyczne typu prakseologicznego, którymi kierują się wychowujący, mając na uwadze sprawne i skuteczne działania pedagogiczne, które odzwierciedlają się w efektach, czyli rezultatach procesu wychowania, o czym świadczy jego jakość”<sup>1072</sup>.

Według wspomnianego autora do podstawowych zasad wychowania należą:

- „zasada poszanowania godności i osobowości wychowanka;
- zasada wspomagania wychowanka w rozwoju osobowości;
- zasada współdziałania wszystkich podmiotów procesu wychowania;

<sup>1071</sup> Por. Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, WSiP, Warszawa 1995, s. 145, 146.

<sup>1072</sup> A.M. de Tchorzewski, *Wstęp...*, s. 138.

- zasada odpowiedzialności i konsekwencji w zakresie wymagań wychowawczych;
- zasada profesjonalizmu<sup>1073</sup>.

Podstawą zasady godności i osobowości wychowanka jest istota osoby i jej wielkość wyrażona w godności danej, czyli w godności osobowej. Wpływa stąd norma personalistyczna wskazująca, że uczeń/wychowanek jest zawsze celem. Godność jego osoby implikuje miłość wychowawczą wyrażoną w trosce, gotowości służby, przychodzenia mu w darze, uwzględniając jego osobowość rozumianą jako „wewnętrzną organizację wrodzonych i nabytych dyspozycji oraz schematów reagowania odzwierciedlających się w jego temperamencie, charakterze, możliwościach intelektualnych, właściwościach emocjonalnych i wolicjonalnych”<sup>1074</sup>. Należy przy tym zaznaczyć, że istotnym czynnikiem kształtowania osobowości człowieka, jego cech w aspekcie moralnym jest urzeczywistnianie wartości, przez co możemy o człowieku powiedzieć: odpowiedzialny, kochający, prawy, tolerancyjny itd.

Jako zadanie nauczyciela jawi się rozeznanie i dynamizowanie rozwoju oraz kształtowanie wewnętrznie zaakceptowanego, spójnego systemu wartości i postaw wobec tych, które staną się całościowym wyzwaniem<sup>1075</sup>.

Zasada wspomaganie wychowanka w rozwoju osobowości sprowadza się do ustawicznego poznawania warunków i czynników umożliwiających osiągnięcie pełni człowieczeństwa, do której wiedzie droga przez wartości, a zarazem optymalizujących tę drogę rozwoju. Zadaniem nauczyciela/wychowawcy jest zatem rozpoznawanie potrzeb i dążeń w aspekcie aksjologicznym oraz zgłębianie mechanizmów przyczyn i możliwości tego rozwoju w wymiarze budowania właściwych hierarchicznych struktur wartości i dawania im świadectwa.

Wychowanie ku wartościom domaga się integracji podmiotów edukacji. Znaczące miejsce w tym względzie zajmuje stosowanie zasady współdziałania podmiotów procesu wychowania. Współdziałanie to powinno dotyczyć ustalania struktur wartości oraz sposobów edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom. Ważnym zadaniem jest włączenie rodziców, innych podmiotów edukacji, zwłaszcza Kościoła, w realizację procesu wychowania. Doświadczenia z pracy ze szkołami wskazują, że takie zaangażowanie stanowi źródło i płaszczyznę wzajemnego ubogacenia się profesjonalizmem i osobowym pięknem, a dodatkowo pełni funkcję ogniwa integracji społecznej: normatywnej, funkcjonalnej,

<sup>1073</sup> Tamże, s. 133.

<sup>1074</sup> Tamże, s. 133.

<sup>1075</sup> Por. tamże.

komunikatywnej i kulturowej<sup>1076</sup>. Istotna okazuje się dbałość o relacje interpersonalne między podmiotami, by o ich poziomie decydowały wartości i by miały one aksjologiczny wydźwięk odzwierciedlający się w kulturze pedagogicznej.

Powyższa zasada łączy się z zasadą odpowiedzialności i konsekwencji wymagań wychowawczych. Chodzi o wzięcie odpowiedzialności za organizację, za przebieg i efekty wychowania ku wartościom. Jak podkreśla A.M. de Tchorzewski: „odpowiedzialność podmiotu wychowującego należy do jego natury moralnej, jest nierozłączna z działaniami i postępowaniem pedagogicznym. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele, a także wszyscy, którzy świadomie uczestniczą w procesie wychowania, podlegają wewnętrznemu przymusowi ponoszenia odpowiedzialności za wychowywanych, za ich rozwój i następstwa. Każdy podmiot wychowujący musi zdawać sobie z tego sprawę i nie może pod żadnym pozorem ani z żadnego powodu czuć się zwolnionym z tej odpowiedzialności<sup>1077</sup>. Wartość ta będzie dotyczyć nie tylko efektów wychowania związanych z urzeczywistnianiem pojedynczych wartości, ale również – a może przede wszystkim – urzeczywistniania wartości stanowiących warunek integralnego rozwoju, dojrzałej osobowości, osiągania pełni człowieczeństwa. Ważnym aspektem tej zasady jest przeciwstawienie się wszelkim zagrożeniom rozwoju wychowanka i jego antroposfery. Jak wskazuje A.M. de Tchorzewski: „poczucie odpowiedzialności i konsekwencji w zakresie wymagań wychowawczych stawianych nauczycielowi świadczy o jego dojrzałej osobowości<sup>1078</sup>”.

Ze strategią świadectwa wartościom wiąże się zasada profesjonalizmu i osobistego przykładu wychowującego. U jej podstaw znajduje się formacja osobowościowa nauczyciela obejmująca: „dojrzewanie, uczenie się, przystosowanie do zawodu<sup>1079</sup>”.

Andrzej M. de Tchorzewski do elementów nauczycielskiego profesjonalizmu zalicza wiedzę (mądrość i erudycja), ustawiczne wzbogacanie doświadczenia, predyspozycje i predylekcje zawodowe oraz sprawności moralne. Jak już zostało podkreślone w niniejszym opracowaniu, mądrość określana jest jako umiejętność dotycząca strony moralnej, ogarniająca, angażująca i wyrażająca osobę. Człowieka mądrego charakteryzuje głęboka wiedza, przenikliwość i umiejętność przewidywania i wielostronnego oceniania. Jego cechą jest umiejętność rozróżniania dobra i zła.

<sup>1076</sup> Zob. F.J. Lis, R. Lis, *Integracja społeczna*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej...*, s. 435–440.

<sup>1077</sup> A.M. de Tchorzewski, *Wstęp...*, s. 136.

<sup>1078</sup> Tamże, s. 137.

<sup>1079</sup> Tamże.

Według A.M. de Tchorzewskiego „predyspozycje zawodowe nauczyciela to nic innego jak zespół możliwości niezbędnych do wykonywania pracy *sensu stricte* pedagogicznej, czyli dydaktyczno-wychowawczej, ale także opiekuńczej”<sup>1080</sup>. Predylekcje zawodowe nauczyciela wyrażają się w „jego wewnętrznej gotowości do podjęcia i kontynuowania działalności profesjonalnej, której źródłem są osobiste zainteresowania i zamiłowanie do wykonywania różnych czynności, uwyrażniające się w pełnym poświęceniu, ofiarności, oddaniu na rzecz tego, co stanowi przedmiot jego pracy”<sup>1081</sup>. W kontekście podejmowanej w przedstawionym opracowaniu problematyki aksjologicznej podstawowym elementem predylekcji będą zainteresowania wartościami, rozmiłowanie się w pięknie, poświęcenie i oddanie się wychowaniu ku wartościom.

Rozpatrując aspekt aksjologiczny, należy zwrócić szczególną uwagę na sprawności moralne, które są określane jako „zdobyta zdolność do niezawodnych działań w postępowaniu nauczyciela związanych bezpośrednio z wypełnianiem obowiązków i powinności o charakterze moralnym”<sup>1082</sup>. Zdolności te, połączone z wrażliwością etyczną, decydują o jakości i odpowiedzialności za wychowanie ku wartościom.

## 5. Metody i formy edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom

Pod pojęciem metody rozumiemy sposób pracy nauczyciela z wychowanymi/uczniemi umożliwiający im zdobycie wiedzy o wartościach oraz ich urzeczywistnianie. Metody edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom zawierają zatem metody nauczania pozwalające uczącym się na realizację celów operacyjnych w zakresie edukacji aksjologicznej oraz metody warunkujące utrwalanie w osobowości wychowanka cech osobowości będących rezultatem urzeczywistniania wartości.

W skład metod nauczania–uczenia się będą wchodzić typowe kategorie wyróżnione przez W. Okonia:

- metody asymilacji wiedzy aksjologicznej,
- metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy,

---

<sup>1080</sup> Tamże.

<sup>1081</sup> Tamże, s. 137.

<sup>1082</sup> Tamże, s. 137, 138.

- waloryzacja,
- praktyczne<sup>1083</sup>.

Wśród metod asymilacji wiedzy na uwagę zasługuje praca z tekstem, wykład informacyjny, pogadanka, opowiadanie, objaśnienie lub wyjaśnienie ukazujące fenomen wartości, ich teorie, charakter, podziały, pełnione funkcje w życiu człowieka, grup, wspólnot społecznych, społeczeństwa bądź narodu. Ważne jest tu holistyczne przedstawienie wiedzy o wartościach<sup>1084</sup>.

Drugą grupę stanowią metody samodzielnego odkrywania wiedzy o wartościach. Do tej kategorii zaliczane są: wykład problemowy, wykład konwersacyjny, klasyczna metoda problemowa oraz metody aktywizujące. Do nich z kolei należą: metoda przypadków, metoda sytuacyjna, inscenizacja, gry dydaktyczne (symulacyjne, decyzyjne, psychologiczne), seminarium aksjologiczne, dyskusja dydaktyczna (związana z wykładem okrągłego stołu), wielokrotna burza mózgów, dyskusja panelowa, metaplan<sup>1085</sup>. Metody te stanowią drogę samodzielnego odkrywania wartości, ich znaczenia w aspekcie własnego rozwoju i rozwoju społecznego oraz poznania sposobów ich urzeczywistniania.

W wykładzie problemowym nauczyciel formułuje problem natury aksjologicznej, stawia hipotezy, proponuje sposoby weryfikacji oraz omawia trafność przyjętego rozwiązania. Aktywność uczniów sprowadza się do myślowej wędrówki ukierunkowanej przez głośne myślenie nauczyciela<sup>1086</sup>.

Większy stopień aktywizacji w poznawaniu wartości można uzyskać poprzez wykład konwersacyjny. Syntetyzuje on wypowiedzi nauczyciela z wypowiedziami uczniów. Efektem takiego postępowania jest wiedza aksjologiczna, u podstaw której znajdują się samodzielne przemyślenia i refleksje uczących się.

Klasyczna metoda problemowa sprowadza się do wspomagania przez nauczyciela procesu rozwiązywania problemów aksjologicznych. Jej warunkiem jest wytworzenie sytuacji problemowej. U podstaw tej metody znajduje się etapowa struktura rozwiązywania problemów:

- wytworzenie przez nauczyciela sytuacji problemowej mającej aspekt aksjologiczny, odnoszącej się do wartości,
- sformułowanie wspólnie z uczniami problemu, co może stanowić treść tematu,
- poszukiwanie pomysłów rozwiązania problemu, ustalenie ich spektrum,

<sup>1083</sup> Zob. W. Okoń, *Wprowadzenie do...*, s. 255–274.

<sup>1084</sup> Por. zmodyfikowany podział metod nauczania opracowany przez F. Szloska w: F. Szlosek, *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, ITE, Radom 1995, s. 91.

<sup>1085</sup> Zob. tamże.

<sup>1086</sup> Zob. tamże, s. 102.

- teoretyczna lub praktyczna ich weryfikacja,
- przyjęcie zweryfikowanego rozwiązania problemu natury aksjologicznej,
- usystematyzowanie wiedzy aksjologicznej, wynikającej z rozwiązania problemu<sup>1087</sup>.

Ważną kwestią w tym względzie i chyba najtrudniejszą okazuje się stwarzanie sytuacji problemowej o charakterze aksjologicznym. Wskazane jest zatem odniesienie jej do aktualnej sytuacji panującej w klasie, szkole, rodzinie, środowisku lokalnym. Zależnie od charakteru tej sytuacji i jej zakresu, a także od charakteru treści aksjologicznych zaleca się – szczególnie w starszych klasach szkoły podstawowej i szkoły średniej – stosowanie badań empirycznych: przyrodniczych, społecznych, historycznych.

Na drodze dydaktycznego poszukiwania metod dynamizowania zaangażowania i aktywnego udziału uczniów w procesie edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom znajdują się metody aktywizujące. Wśród nich na uwagę zasługuje metoda przypadków/zdarzeń, których rdzeniem są wartości i ich urzeczywistnianie. Prezentacja opisu zdarzenia pod względem aksjologicznym, jego analiza, uzupełnienie wiedzy, propozycja rozwiązania, podjęcie decyzji dotyczącej optymalnego rozwiązania, ocena jego trafności w aspekcie „korzyści aksjologicznych” stanowią płaszczyznę, na której rodzi się zrozumienie problemu natury aksjologicznej, rozwija wrażliwość aksjologiczną, inteligencja moralna, myślenie przyczynowo-skutkowe zanurzone w świat wartości, a także gotowość urzeczywistniania wartości.

Bliska metodzie przypadków jest metoda sytuacyjna, która nie opiera się na pojedynczym zdarzeniu, lecz na ciągu zdarzeń. Cechuje się złożonością i alternatywą, czyli przemawiającymi racjami „za” i „przeciw”. Wskazane jest, aby nauczyciel posługiwał się sytuacjami realnymi innych osób, ale też – a może przede wszystkim – sytuacjami mającymi miejsce w życiu uczniów/wychowanków, klasy, szkoły, rodziny bądź społeczności lokalnej. W edukacji aksjologicznej i wychowaniu ku wartościom uczenie się z doświadczenia stanowi istotny czynnik doświadczania wartości, ich piękna, mocy i siły.

Źródłem opisu sytuacji, w których tkwi problem urzeczywistniania wartości, mogą też być artykuły, felietony, reportaże, literatura beletrystyczna, sprawozdania i protokoły.

Znaczące znaczenie w aspekcie budzenia wrażliwości aksjologicznej i głębokich refleksji myślowych jest metoda inscenizacji. Widoczne w niej zaangażowanie aksjologiczne uczniów występuje na dwóch płaszczyznach:

---

<sup>1087</sup> Por. tamże, s. 104.

- pisanie scenariusza, którego treścią są problemy aksjologiczne natury teoretycznej i praktycznej, zewnętrznej i wewnętrznej,
- odegranie ról w aspekcie urzeczywistniania wartości.

Jedną z form edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom jest zabawa. Na uwagę w tym względzie zasługuje metoda gier dydaktycznych. Wśród nich wyróżnia się:

- gry symulacyjne – odnoszą się do konkretnej sytuacji mającej miejsce w rzeczywistości, odtworzenia tej sytuacji, porównania wyników symulacji ze stanem faktycznym,
- gry decyzyjne – wiążą się z problemami natury aksjologicznej, których rozwiązanie wymaga decyzji,
- gry psychologiczne – służą urzeczywistnianiu wartości osobowych, społecznych, kulturowych itd., wspomagają rozwój umiejętności interpersonalnych, budzą wrażliwość innych na problemy o charakterze aksjologicznym.

Wyraźne efekty wychowawczo-dydaktyczne w odniesieniu do urzeczywistniania wartości przynoszą różne odmiany dyskusji: dyskusja związana z wykładem, dyskusja okrągłego stołu, dyskusja wielokrotna, zwana także grupową, burza mózgów (giełda pomysłów, sesja odroczonego wartościowania), dyskusja panelowa, metaplan<sup>1088</sup>.

Celem dyskusji związanej z wykładem jest wyjaśnienie wątpliwości uczących się, które dotyczą problematyki aksjologicznej podejmowanej na wykładzie.

Z kolei metoda dyskusji okrągłego stołu polega na swobodnej wymianie poglądów na tematy związane z problematyką aksjologiczną. Ma na celu zbliżenie stanowisk wobec poruszanych kwestii aksjologicznych.

Dyskusja wielokrotna odbywa się w małych grupach. Jej przedmiotem może być samo zagadnienie aksjologiczne/problem odnoszący się do urzeczywistniania wartości. Wyróżnia się mutację „A” i mutację „B”. „Pierwsza odmiana odnosi się do sytuacji, w której każda z wyłanianych grup dyskutuje dokładnie o tych samych problemach. Natomiast odmiana (mutacja) «B» różni się głównie od mutacji «A» tym, że treści stanowiące przedmiot dyskusji w grupach są w każdej z nich różne, chociaż łączy je wspólny temat”<sup>1089</sup>.

Burza mózgów, zwana giełdą pomysłów, sprowadza się do postawienia uczniom jednego problemu aksjologicznego do rozwiązania. Ich zadaniem jest znalezienie jak największej liczby pomysłów wyjaśnienia zaprezentowanej sytuacji. Stanowi ona swego rodzaju „mikroszkółkę” pomysłowości, wyobraźni twórczej i twórczego myślenia, a także wartościowania według kryterium dobra.

<sup>1088</sup> Zob. tamże, s. 124.

<sup>1089</sup> Tamże, s. 128.



Dyskusja panelowa odbywa się przy pomocy dwóch gremiów ekspertów i audytorium. W pierwszej fazie przebiega między ekspertami, w drugiej w dyskusję włączeni są słuchacze, czyli audytorium. Stwarza ona szansę zdobycia wiedzy aksjologicznej od autorytetów w dziedzinie aksjologii, wartościowania postaw, zachowań, stanowisk wobec dyskutowanych kwestii, a także holistycznego ujęcia dyskutowanej problematyki aksjologicznej. Ważną kwestią w tej metodzie jest dobór ekspertów, którzy powinni być wzorami osobowymi godnymi naśladowania.

Metaplan stanowi graficzną formę dyskusji. Sprowadza się do grupowego lub frontального rozwiązywania postawionego problemu głównego, np. „Jak przedstawia się urzeczywistnianie wartości moralnych w naszym środowisku lokalnym, szkolnym, klasowym?”. W metodzie tej ważne są też pytania szczegółowe, które dotyczą stanu faktycznego: „Jak jest?”. W odniesieniu do aspektu aksjologicznego pytanie może brzmieć: „Jaki jest stan urzeczywistniania wartości moralnych w naszej szkole, klasie, środowisku lokalnym?”. Odpowiedzi udzielane są na kartkach i zamieszczone pod pytaniem na tablicy, w tzw. chmurce. Druga kwestia dotyczy uzasadnień powstałego stanu – uczniowie szukają odpowiedzi na pytanie: „Dlaczego tak jest?”. Trzecie pytanie może brzmieć: „Jak być powinno?”, a kolejne: „Dlaczego nie jest tak, jak być powinno?”. Ostatnie z pytań często przybiera formę: „Co należy zrobić, żeby było tak, jak być powinno w aspekcie obiektywnego dobra?”. Odpowiedzi na wszystkie te szczegółowe pytania umieszczane są na dużej tablicy w „chmurkach”, dzięki czemu ukazują drogę rozwiązania problemu dotyczącego wartości. Etapem kończącym pracę tą metodą jest sformułowanie wniosków.

W edukacji aksjologicznej i wychowaniu ku wartościom na szczególną uwagę zasługuje droga nauczania–uczenia się przez przeżywanie. Jej efektem jest interioryzacja wartości. Realizacji tej drogi służą metody eksponujące: pokaz łączy z przeżyciem, film, sztuka teatralna, wystawa, ekspozycja.

Pokaz połączony z przeżyciem „sprowadza się do sytuacji, w których uczestnicy sami wytwarzają bądź odtwarzają określone wartości «na oczach widowni»”<sup>1090</sup>. „Rdzeniem” tej metody jest własna aktywność aksjologiczna uczniów wyrażająca się w eksponowaniu wartości, głównie estetycznych, ale też osobowych, społecznych, kulturowych, religijnych. Ich istotę i znaczenie w życiu człowieka najczęściej wyraża się w formie nagranych filmów, inscenizacji, wystaw prac plastycznych czy technicznych. Metoda ta ma na celu wywołanie w uczniach/wychowankach przeżycia, którego skutkiem będzie utrwalenie w ich osobowości lub w pamięci wartości będących przedmiotem refleksji, dyskusji i rozmów.

<sup>1090</sup> Tamże, s. 147.

Film jest z jednej strony dziełem sztuki, urzeczywistnianiem wartości estetycznych, z drugiej zaś – prezentacją tego procesu. Percepcja dwustronnego aspektu wartości pozwala na pełniejsze i holistyczne ujęcie problemu aksjologicznego.

Wystawa, ekspozycja służy prezentacji wartości zawartych w dziełach sztuki plastycznej, ukazaniu piękna, przez które przejawia się piękno osobowościowe autora w stosunku do wartości. Prezentacja wytworów uczniów zwrotnie skutkuje zwiększeniem poczucia ich wartości, inspiruje inne osoby do twórczości, jest źródłem wiedzy o wartościach estetycznych, o znaczeniu piękna i innych wartościach stanowiących treść dzieła plastycznego.

Należy podkreślić, że poziom efektywności wskazanych metod może zostać dodatkowo podniesiony. Ważna w tym względzie jest przestrzeń Internetu. Anna Badora wskazuje na szczególne właściwości sieci internetowej, które według niej „przyczyniają się do zmodernizowania i uatrakcyjnienia procesów edukacyjnych. [...] Katalog pozytywnych dla nauczania i uczenia się właściwości cyberprzestrzeni przedstawia się następująco:

- multimedialność,
- interaktywność,
- intuicyjność i prostota obsługi,
- dwubiegowość w przekazie,
- dystrybucja szerokich zasobów wiedzy,
- zapewnia powszechny i łatwy dostęp do zasobów,
- zapewnia szybkość i szeroki zasięg przekazu,
- bieżąca aktualizacja informacji,
- zawiera nowe globalne kanały komunikacyjne,
- zapewnia częściową anonimowość,
- zapewnia równość w dyskusji i działaniach dla wszystkich użytkowników,
- zapewnia narzędzia do tworzenia i upowszechniania własnej twórczości<sup>1091</sup>.

Uatrakcyjnienie wybranych metod poprzez włączenie do procesu edukacyjnego cyberprzestrzeni umożliwia odnalezienie dodatkowej płaszczyzny porozumienia z wychowankami. Ponadto zapewnia wybranym metodom nowy wymiar realizacji – interaktywny i globalny.

Nauczanie przez działanie praktyczne znajduje swój wyraz w stosowaniu metod praktycznych. W aspekcie urzeczywistniania wartości na uwagę zasługują ćwiczenia laboratoryjne, metoda ćwiczeń wytwórczych oraz metoda projektów.

---

<sup>1091</sup> A. Badora, *Działalność twórcza młodzieży szkolnej w cyberprzestrzeni a jej osiągnięcia edukacyjne...*, s. 38, 39.

Ćwiczenia laboratoryjno-badawcze stwarzają szansę samodzielnego odkrywania związków i zależności, reguł oraz praw. Stanowią istotny czynnik poznawania wartości wiedzy, a przez to szansę nabywania mądrości.

Z kolei ćwiczenia wytwórcze, jak sama nazwa wskazuje, mają na celu realizację zadań wytwórczych. Efektem ich realizacji są głównie wytwory techniczno-praktycznie użyteczne. Metoda ta prowadzi do urzeczywistnienia wartości materialnych, ale nie tylko. Przedmiotem zadań technicznych mogą być też wytwory artystyczne bądź wartości kultury ludowej. Taki sposób pracy z uczniem służy wytwarzaniu wartości estetycznych, piękna dzieł podtrzymujących wartości zawarte w kulturze ludowej i nadających jej współczesny wymiar.

Wśród metod praktycznych na szczególną uwagę zasługuje metoda projektów. Jej cele szczegółowe sytuują ją także w innych rodzajach metod, głównie w metodach aktywizujących. Najogólniej określa się ją jako cykl zaplanowanych działań o określonych celach, sposobach realizacji i wykorzystywanych zasobach. Działania te mają wskazanych odbiorców i sposoby ewaluacji efektów. Można wyróżnić projekty poznawcze i praktyczne. Rodzaje zaliczające się do tej pierwszej kategorii to: typu „opisać”, typu „badawczego”, typu „sprawdzić”, typu „odkryć”. Rodzaje projektów praktycznych obejmują działania typu wykonać, wynaleźć. Mogą one łączyć się ze sobą zależnie od celu i problemu, który chcemy rozwiązać<sup>1092</sup>. Odnosząc metodę projektu do poznawania i urzeczywistniania wartości, należy podkreślić jej wielostronny charakter.

Realizacja projektów typu opisać może służyć do opisu wartości występujących w różnych przestrzeniach społecznych, w kulturze, przyrodzie, a także do charakterystyki sposobów ich urzeczywistnienia przez poszczególne osoby w wymiarze indywidualnym i społecznym, przez grupy, zespoły i wspólnoty.

Projekty typu badawczego służą m.in. do zebrania i usystematyzowania wiedzy o pewnych zjawiskach oraz procesach typu aksjologicznego. Na uwagę zasługują projekty badawcze o charakterze socjologicznym, w których podejmowane są problemy związane z preferowaniem i urzeczywistnianiem wartości przez dzieci, młodzież bądź osoby dorosłe.

Istotnego znaczenia nabierają projekty typu historycznego. Ich treścią mogą być postawy patriotyczne mieszkańców społeczności lokalnej, ich trwanie przy wartościach kulturowych i religijnych.

Projekty praktyczne mogą mieć wymiar techniczny, służąc wówczas pomnżaniu wartości materialnych, lub społeczny, kiedy są służebne w stosunku do społeczności lokalnej i podejmowane na rzecz spraw i osób drugih (np. uprzą-

<sup>1092</sup> Zob. A. Grodzka-Borowska, *Ocena i rodzaje projektów*, WSiP, Warszawa 1996, s. 6; zob. także K. Chałas, *Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce*, Nowa Era, Warszawa 2000.

nięcie parku, założenie ogrodu szkolnego, utworzenie klubu opieki pozalekcyjnej dla uczniów, którzy mają trudności w nauce). Projekty te stanowią szansę urzeczywistnienia wartości życia codziennego i wartości społecznych: solidarności, altruizmu, pokory, uczciwości, prawości, służby itp.

W celu urzeczywistnienia wartości społecznych, kulturowych, religijnych, ale też innych kategorii wartości, na uwagę zasługują projekty dynamizujące aktywność społeczno-kulturalną. Ich celem jest uzdalnianie dzieci i młodzieży do działań prospołecznych, do animacji społeczno-kulturalnej, do służby drugiemu człowiekowi, a także rozwijanie w uczniach kultury dawania. Stąd wiedzie droga do budowania społeczeństwa obywatelskiego<sup>1093</sup>.

Powyżej wskazane metody odnoszą się głównie do edukacji aksjologicznej. Należy przy tym podkreślić, że tkwi w nich potencjał odnoszący się do wychowania ku wartościom. By w pełni wzmocnić ten proces pod względem metodycznym, zasadne jest ukazanie metod wychowania. Andrzej M. de Tchorzewski definiuje metodę wychowania jako „sposób postępowania stosowany świadomie, systematycznie i konsekwentnie przez wychowujących”<sup>1094</sup>. Badający tę problematykę autorzy podają różne klasyfikacje i rodzaje metod wychowania. Na szczególną uwagę w aspekcie aksjologicznym zasługuje klasyfikacja zaproponowana przez przywołanego pedagoga. Poniżej zostanie dokonana aplikacja tej propozycji na grunt edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom.

Wspomniany autor dzieli metody wychowania na dwie kategorie:

- bezpośrednie metody wychowania, autonomiczne,
- pośrednie metody wychowania, polidyspresyjne.

Do pierwszej grupy zalicza się metody:

- „wpływu osobistego;
- sugestii i perswazji;
- dialogiczna;
- harmonia i nagradzania”<sup>1095</sup>.

Druga grupa obejmuje metody:

- „wpływu sytuacyjnego;
- oddziaływań społecznych;
- transfiguracyjne”<sup>1096</sup>.

<sup>1093</sup> Zob. K. Chałas, *Optymalizacja szans edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej – perspektywa aksjologiczna. Badania w działaniu...*, s. 64.

<sup>1094</sup> A.M. de Tchorzewski, *Wstęp...*, s. 141.

<sup>1095</sup> Tamże, s. 143.

<sup>1096</sup> Tamże.

Zdaniem A.M. de Tchorzewskiego metoda wpływu osobistego jest jedną z najważniejszych metod. Stanowisko to wydaje się bezsprzeczne. U jej podstaw znajduje się relacja interpersonalna oraz potencjał osobowościowy nauczyciela. W postawie nauczyciela ważną kwestią jest poszanowanie godności ucznia, troska o jego dojrzałość osobowościową, jego droga do pełni człowieczeństwa, wyraźne zainteresowanie integralnym rozwojem, dialog i towarzyszenie.

Ważną kwestią w tym względzie jest, by relacje te wywoływały twórczy niepokój, który skłania do wartościowania rzeczy, zjawisk, a przede wszystkim własnej osoby według kryterium pełni człowieczeństwa. Istotne, by uzdalniały wychowanka do przekraczania ograniczeń w urzeczywistnianiu wartości, budowaniu właściwych struktury hierarchicznych, co pozwala w człowieku budować człowieczeństwo.

Drugim czynnikiem efektywności tej metody jest potencjał osobowościowy nauczyciela: system wartości, motywy i zainteresowania pracą pedagogiczną, miłość wychowawcza, indywidualne zdolności, uzdolnienia, pasje, urzeczywistniane wartości mające swój wyraz w cechach osobowości. Na uwagę w tym względzie zasługuje urzeczywistnienie w codziennym życiu przymiotów osoby, czyli godności, rozumności – mądrości, wolności, odpowiedzialności, miłości i transcendencji. Piękno osobowe nauczyciela staje się wówczas istotnym czynnikiem wspomaganego procesu uczenia się, a przez to budowania drogi prowadzącej do pełni człowieczeństwa. Należy przy tym zauważyć, że ważnym czynnikiem osiągnięcia efektów wychowawczych staje się indywidualny potencjał wychowawczy<sup>1097</sup>.

Pochodną metody wpływu osobistego jest metoda sugestii i perswazji. Jak podkreśla A.M. de Tchorzewski: „Wiodącą rolę odgrywa w niej treść zawarta w słowach i zdaniach wypowiedzianych przez wychowującego, które adresuje do wychowanków. Za ich pomocą stara się oddziaływać na ich rozwój indywidualny i społeczny, wpływa i stara się kształtować ich relacje ze światem, w którym żyją”<sup>1098</sup>. Należy przy tym podkreślić, że sugestia jest formą przekazu. Należy ją formułować w sposób wręcz kunsztowny, nacechowany troską o integralny rozwój wychowanka, bez presji wyboru wartości, tak by stała się czynnikiem zrozumienia wartości, odkrycia ich piękna, pełnej akceptacji i wyboru tych, które są właściwe. Celem sugestii jest przyczynienie się do rozwoju samodzielnego myślenia, postrzegania siebie i świata przez pryzmat urzeczywistnienia właściwych struktur hierarchicznych, warunkujących własny integralny rozwój i rozwój społeczeństwa. Andrzej M. de Tchorzewski słusznie podkreśla, że „wychowanek pod wpływem sugestii odkrywa własną drogę samorozwoju, staje się

<sup>1097</sup> Por. tamże, s. 143, 144.

<sup>1098</sup> Tamże, s. 144.

bardziej niezależny w podejmowaniu decyzji, nabywa zdolności analitycznych, otwiera się na otaczający świat i ludzi, i jest wobec nich bardziej krytyczny<sup>1099</sup>.

Perswazja zawiera w swej strukturze sugestię połączoną z argumentowaniem uzasadniającym prezentowane przez wychowawcę stanowisko. Muszą być w niej obecne argumenty mające cechę obiektywizmu oraz ujmujące kontekst zwłaszcza aksjologiczny, odwołanie do dobra rozwojowego w aspekcie indywidualnym i społecznym, a także do dobra wspólnego.

Metoda dialogu jest uznana za najbardziej dojrzałą formę kontaktu międzyludzkiego. Konstytuują ją: rozmowa, odmienne stanowiska podmiotów, wzajemne zrozumienie i zbliżenie oraz godność wspólnego działania. Andrzej M. de Tchorzewski zauważa, że „Prawdziwy dialog uodparnia jego uczestników na stres, czyni ich bardziej kreatywnymi, a także asertywnymi oraz stwarza warunki do podejmowania efektywnej współpracy pomiędzy nauczycielem/wychowawcą a uczniem/wychowankami”<sup>1100</sup>.

Literatura wskazuje na trzy kategorie tej metody:

- dialog jako proces,
- dialog jako metoda,
- dialog jako postawa<sup>1101</sup>.

Przywołany pedagog podkreśla, że „Proces dialogiczny to dynamiczne i ciągle zwracanie się ku sobie nawzajem podmiotów uczestniczących w dialogu”<sup>1102</sup>.

Na gruncie edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom kontakt i interakcja zachodząca między wychowawcą/nauczycielem i wychowankiem/ucznikiem zmierza do odkrywania celu i powołania człowieka, sensu świadomych i celowych zmian w urzeczywistnieniu wartości, w działaniach zmierzających do osiągnięcia pełni człowieczeństwa. W wyniku tego procesu następuje określanie swojej tożsamości i jej rozwijanie w aspekcie rozwiązywania problemów natury aksjologicznej. Andrzej M. de Tchorzewski zwraca uwagę, że „istotą procesu dialogicznego jest nabywana jakość, siła i umiejętność wyrażania siebie, uzasadniania idei, wzorów i norm, jakimi kierują się podmioty dialogu”<sup>1103</sup>. Dzięki temu procesowi podmioty wychowania uświadamiają sobie możliwość własnej przemiany w wymiarze aksjologicznym.

---

<sup>1099</sup> Tamże, s. 144.

<sup>1100</sup> Tamże, s. 145.

<sup>1101</sup> Zob. tamże.

<sup>1102</sup> Tamże.

<sup>1103</sup> Tamże.

Jak wskazano powyżej, dialog traktowany jest jako metoda, „rozmowa prowadzona pomiędzy dwoma podmiotami: wychowującym i wychowywanym”<sup>1104</sup>. Podstawowym jego warunkiem jest „prawo do określenia się podmiotów oraz do namysłu nad treścią i przebiegiem rozmowy”<sup>1105</sup>. Ma ona szczególne znaczenie we współczesnej rzeczywistości społecznej i szkolnej, ponieważ młodzież prezentuje zróżnicowane podejście do wartości wyrażone w preferowanej i urzeczywistnianej hierarchii. Prawo do jej przetwarzania, argumentowania swojego stosunku do wartości jest źródłem wiedzy dla obydwu podmiotów, a jednocześnie źródłem problemów natury aksjologicznej. Stanowi podstawę do namysłu nad treścią rozmowy, nad jej wartościami i przebiegiem. Prezentacja stanowisk zajmowanych wobec wartości, wysłuchanie racji drugiej osoby, towarzysząca temu refleksja, często odbywająca się w ciszy i milczeniu, mogą prowadzić do zmiany ustosunkowania się do wartości, wyboru właściwej drogi aksjologicznej, a wreszcie do podjęcia konkretnych działań na rzecz budowania dzięki właściwym wartościom przestrzeni życia w wymiarze jednostkowym i społecznym.

Jeżeli dokonujemy aplikacji metody dialogu na grunt edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom, będzie się ona sprowadzała do otwierania na wartości siebie i wartość drugiego człowieka, na wzajemne zrozumienie, ustosunkowanie się do wartości widoczne w dawaniu im świadectwa swoim życiem, ustalenie kanonu wartości, które staną się ogniwem integrującym i płaszczyzną wspólnego działania oraz celem urzeczywistnienia właściwych struktur hierarchicznych.

Wśród metod wychowania wymienia się karę i nagrodę. Ich celem jest regulacja/stymulowanie zachowań wychowanka. Według A.M. de Tchorzewskiego „Nagradzanie ma wzmocnić i utrwalić w nim zachowania pozytywne lub skłonić do większego wysiłku w dochodzeniu do wyznaczonego celu. Karanie z kolei ma ukazać wychowankowi konieczność zmiany własnego postępowania, które jest niezgodne z oczekiwaniami podmiotów wychowujących”<sup>1106</sup>. Nagradzanie służy wzmocnieniu i utrwaleniu przekonania wychowanka, że jego aksjologiczna droga jest słuszna, dodaniu mu siły do budowania siebie w kategorii wzoru osobowego godnego naśladowania, do animacji innych skłaniającej ich do urzeczywistnienia własnej, lecz właściwej hierarchii wartości. Z kolei kara powinna być czynnikiem zawrócenia ze złej drogi postępowania i zachowania w aspekcie aksjologicznym, odwrócenia się od zła, które czyni wychowanek/uczeń, wejścia na właściwy tor, co gwarantuje integralny rozwój. Metoda ta musi mieć cha-

---

<sup>1104</sup> Tamże.

<sup>1105</sup> Tamże.

<sup>1106</sup> Tamże, s. 147.



rakter wychowawczy, nie może degradować wartości osoby ani deprecjonować jej godności, lecz pobudzać do głębokiej refleksji nad sobą.

W kategorii metod pośrednich na uwagę zasługują metody wpływu sytuacyjnego<sup>1107</sup>. Implikują one tworzenie sytuacji o charakterze aksjologicznym, co służy zdobyciu wiedzy aksjologicznej, nabywaniu orientacji aksjologicznej, animacji wychowanków do urzeczywistnienia wartości w indywidualnym i społecznym wymiarze. Należy też względnie w tym wykorzystać sytuacje spontaniczne, przypadkowe, które bardzo często stanowią czynnik introcepcji wartości<sup>1108</sup>.

W metodach wpływu sytuacyjnego ważnym zadaniem jest twórcza postawa i twórcze umiejętności. Powinny się one odnosić do stawiania szczegółowych zadań i celów we wszystkich ogniwach procesu wychowania ku wartościom, a są nimi: zrozumienie wartości, ich akceptacja, interioryzacja, urzeczywistnianie i jego wartościowanie, animacja innych do urzeczywistnienia wartości<sup>1109</sup>.

Każde środowisko społeczne, które jest z natury wychowawcze, funkcjonuje na określonym spectrum wartości, stanowiących jego podstawę aksjologiczną. Ważne, by środowiska te – rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza, organizacje dziecięce i młodzieżowe – były mikroszkółką edukacji i wychowania ku wartościom. Aby tak się stało, muszą one podejmować zadania wynikające z ogólnych celów wychowania i aplikować je do charakteru i powinności danego środowiska<sup>1110</sup>.

Istotnym elementem dydaktycznym są formy organizacyjne, do których zalicza się pracę indywidualną, grupową/zespołową bądź zbiorową. Każda z nich może być stosowana w edukacji aksjologicznej i wychowaniu ku wartościom. Podstawowym kryterium doboru formy organizacyjnej są cele stawiane przed uczniami oraz ich możliwości.

Edukację aksjologiczną i wychowanie ku wartościom można prowadzić na lekcjach przedmiotowych, ale też poszukiwać jej innych form. Doświadczenia Towarzystwa Gimnazjów Poszukujących z Małych Miast i Wsi wskazują, że formami dydaktycznymi przynoszącymi znaczące efekty w poszukiwaniu wartości, ich przeżywaniu i urzeczywistnianiu są aksjologiczne sesje popularnonaukowe, projekty aksjologiczne, warsztaty, spotkania z wzorami osobowymi godnymi naśladowania oraz konkursy, których celem jest promowanie wartości i osób je urzeczywistniających.

Celem aksjologicznych sesji popularnonaukowych jest głębsze poznanie fenomenu wartości, budzenie wrażliwości aksjologicznej, inteligencji moralnej, inte-

<sup>1107</sup> Zob. tamże, s. 148.

<sup>1108</sup> Zob. K. Chałas, *Moc wychowawcza przypadkowych zdarzeń...*,

<sup>1109</sup> Por. A.M. de Tchorzewski, *Wstęp...*, s. 148.

<sup>1110</sup> Por. tamże.

gracja społeczna wokół wartości środowiska szkolnego i pozaszkolnego, budzenie zaangażowania w urzeczywistnianie wartości, a przez to powiększanie przestrzeni aksjologicznej, animacja społeczna na rzecz urzeczywistniania wartości. Sesje popularnonaukowe mogą być połączone z projektami aksjologicznymi, zwłaszcza o charakterze poznawczym. Mają na celu zgromadzenie zasobów wiedzy na temat określonych wartości. Wytworzone zasoby mogą stanowić podręczną bibliotekę aksjologiczną i na trwałe wzbogacić katalog bibliograficzny.

Celem warsztatów aksjologicznych jest poznanie siebie, swoich predyspozycji, stanu rozeznania w wartościach, a następnie ukazanie horyzontu aksjologicznego w aspekcie integralnego rozwoju, uwrażliwienie na wartości, motywowanie do wyboru i urzeczywistniania właściwych struktur hierarchicznych, dodawanie odwagi do świadczenia swoim życiem o wartościach i inspirowanie innych do przejawiania powyższych postaw.

Jak już podkreślono, u podstaw spotkań z wzorami osobowymi znajduje się strategia świadectwa. Mają one na celu ukazanie uczniom/wychowankom piękna osoby trwającej przy właściwych wartościach i czyniącej z nich fundament swojego życia. Przez pojęcie „wzór osobowy” rozumie się konkretnego człowieka, którego cechy i czynniki, a więc działania moralnie wartościowe, przez jakie następuje realizacja ideału doskonałości, należy naśladować ze względu na tkwiące w nich wartości<sup>1111</sup>. Spotkanie z wzorem osobowym daje szansę poznania zespołu wspólnych ze sobą celów życiowych, motywacji, uwarunkowań, wartości, zachowań oraz cech osobowościowych. Uczniowie mogą poznać cechy dojrzałej osobowości, dokonać oceniającego wartościowania siebie w aspekcie dojrzałości osobowościowej, przyjąć wartości, zachowania, postawy za swoje i podejmować próby ich naśladowania, modelując siebie w procesie wzrastania osobowego ku pełni człowieczeństwa. W ten sposób następuje motywacja do pracy nad sobą.

Konkursy pełnią istotną funkcję w promowaniu osób, które czynią przedmiotem swojego zainteresowania wartości, oraz w upowszechnianiu różnorodnych pasji życiowych uczniów. Poprzez udział w konkursach i osiągnięte wyniki stają się oni „osobami znaczącymi” w środowisku klasowym, szkolnym bądź pozaszkolnym. Stają się osobami godnymi naśladowania. Doświadczenia wyniesione z pracy ze szkołami zrzeszonymi w Towarzystwie Gimnazjów Poszukujących z Małych Miast i Wsi wskazują, że konkursy aksjologiczne cieszą się dużym zainteresowaniem poznawczym (zwłaszcza wiedzy aksjologicznej, plastyczne, literackie, poetyckie, muzyczne). Stwarzają one szansę zdobycia wiedzy o wartościach,

<sup>1111</sup> Zob. K. Chałas, *Dydaktyka akademicka w Uniwersytecie Katolickim*, t. I. *Dydaktyka zaangażowana – z doświadczeń Katedry Dydaktyki i Edukacji Szkolnej KUL*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2019, s. 163–167.

ureczywistnienia i eksponowania ich piękna, a także motywowania innych do zagospodarowania twórczego potencjału fenomenem wartości.

Ureczywistnianie wartości kulturowych stwarza szanse angażowania różnego rodzaju zespołów artystycznych: tanecznych, wokalnych, muzycznych, teatralnych. Są one nośnikami wartości w szersze przestrzenie społeczne, a dodatkowo pełnią funkcję integracji społecznej wokół wartości.

W pracy wychowawczo-dydaktycznej szkoły należy poszukiwać nowych metod i form na rzecz ureczywistniania wartości wiodących do dojrzałości osobowościowej, do pełni człowieczeństwa, następnie łączyć je ze sobą i wzbogacać.

## 6. Uczenie się wartości<sup>1112</sup>

Uczenie się wartości łączy się ściśle z edukacją, której funkcje i zadania rozpatrywane są w układach: społeczeństwo, człowiek, praca, kultura.

Czesław Banach stoi na stanowisku, że najważniejszą sprawą dla edukacji i kultury są wartości, kryteria i drogi ich wyboru oraz wzorce osobowe. Stawia pytanie: „Jak ludzi wspomagać w walce o zrozumienie, przyjęcie i stosowanie wartości oraz przygotować do odrzucenia pseudowartości i antywartości?”<sup>1113</sup>.

Pierwsza odpowiedź na powyższy problem brzmi: uczyć ich poznawania i zdobywania wartości, ponieważ nic nie będzie wybrane, cenione i szanowane, jeśli wcześniej nie zostanie poznane. Ten sam autor zwraca uwagę, że w procesie wychowania „niezbędna jest nauka o wartościach + aksjologia ogólna i pedagogiczna, która ukierunkowuje i wspomaga ludzi w kształtowaniu ich stosunku do świata i ludzi oraz formowaniu planów edukacyjnych i życiowych”<sup>1114</sup>.

Wiedza o wartościach stanowi czynnik ukierunkowania i wspomaganie ludzi w kształtowaniu ich stosunku do świata i do innych, praw i powinności oraz formułowania planów edukacyjnych i życiowych, stawiania sobie wysokich, ambitnych wymagań<sup>1115</sup>.

<sup>1112</sup> W niniejszym paragrafie wykorzystany został fragment artykułu K. Chałas, *Uczenie się wartości – wybrane aspekty*, w: *Wartości w pedagogice. Uczenie się*, red. W. Furmanek, A. Długosz, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2019, s. 95–111.

<sup>1113</sup> Cz. Banach, *Wartości w edukacji – warunkiem poznawania i rozumienia świata i siebie*, w: *tenże, Edukacja, wartość, szansa*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, s. 176.

<sup>1114</sup> Tamże, s. 91.

<sup>1115</sup> Zob. tamże, s. 180.

Czesław Banach stawia przed edukacją i kulturą zadanie tożsamościowe. Piśze: „Edukację i kulturę współczesną powinno cechować pogłębione podejście aksjologiczne, ukazywanie różnych światów wartości, aby móc przygotować wychowanków i słuchaczy oraz widzów do racjonalnego wybierania celów, strategii edukacji i wychowania oraz stylów życia, w zakresie relacji: «być», «mieć», «żyć» – dla siebie i wspólnot”<sup>1116</sup>.

W tym kontekście powstają zasadnicze pytania:

- W czym wyraża się uczenie się wartości?
- Do jakich źródeł sięgać w uczeniu się wartości?
- Jakie są/powinny być rezultaty uczenia się wartości?

Uczenie się wartości nie jest przedsięwzięciem łatwym ze względu na uwarunkowania wewnętrzne (osobowościowe) i zewnętrzne, dynamicznie następujące zmiany społeczno-kulturowe. Mimo tych uwarunkowań staje się ono nieodzownym zadaniem, ponieważ stanowi podstawowy warunek odpowiedzialnego funkcjonowania we współczesnym świecie. Wpisuje się także w istotę osoby. Tylko człowiek jest zdolny poznawać, urzeczywistniać wartości i animować innych do działalności aksjologicznej.

Uczenie się wartości w przestrzeni życia ma charakter formalny, pozaformalny i nieformalny. Odbywa się w trzech wymiarach tego procesu: poznawczym, emocjonalnym i społecznym, a także w sześciu warstwach życia i funkcjonowania człowieka: fizycznej, psychologicznej, socjologicznej, społeczno-moralnej, kulturowej i światopoglądowej. Tak odczytywane uczenie się wartości nawiązuje do szerokiego ujęcia istoty uczenia się i jest rozumiane jako proces gromadzenia, porządkowania, modyfikowania, uogólniania (strukturyzacji i restrukturyzacji) różnorodnych doświadczeń aksjologicznych o charakterze poznawczym, społecznym, praktycznym w procesie socjalizacji oraz procesie edukacji zinstytucjonalizowanej<sup>1117</sup>.

W proces uczenia się wartości, który obejmuje zdobywanie wiedzy na ich temat, akceptację wartości, interioryzację, ich wybory i urzeczywistnianie oceniające wartościowanie wyborów i efektów, internalizację, urzeczywistnianie wartości w indywidualnym i społecznym wymiarze, musi być „wpisana” wrażliwość aksjologiczna, pasja poznawcza, postawa badawcza wyrażająca się w dostrzeganiu i rozwiązywaniu problemów aksjologicznych odnoszących się do różnych wy-

<sup>1116</sup> Tamże, s. 94.

<sup>1117</sup> Zob. J. Samborska, *Doświadczenia egzystencjalne i ich potencjał kompetencyjny wobec poprawy jakości edukacji*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia*, red. J. Grzesiak, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu, Kalisz–Konin 2013, s. 93.

miarów życia (wewnętrznego i zewnętrznego) oraz jego obszarów, jak również osobiste doświadczenie aksjologiczne.

W procesie uczenia się wartości na uwagę zasługuje wrażliwość aksjologiczna. Według U. Ostrowskiej jest to „zdolność człowieka do wartościowania wrażeń pochodzących ze świata zewnętrznego lub/i ze świata wewnętrznego organizmu oraz do internalizowania systemu wartości i ich hierarchii jako podstawy postępowania podmiotu”<sup>1118</sup>. Chodzi głównie o właściwą wrażliwość aksjologiczną stosowaną do okoliczności<sup>1119</sup>. Jest ona pierwszym łącznikiem z wartościami, warunkuje ich dostrzeżenie, wyzwala wolę i zobowiązuje do ich urzeczywistnienia.

Rdzeń uczenia się wartości stanowi nabywanie kompetencji aksjologicznych, które według U. Ostrowskiej obejmują:

- „odkrywanie, rozpoznawanie wartości – wymaga zdolności rozpoznawania dobra i zła, dostrzeżenia tego, co cenne;
- rozumienie wartości – wymaga wiedzy o wartościach, zdolności logicznego myślenia;
- uznawanie, akceptowanie wartości – wspomaga umiejętności przyjmowania wartości jako własnych, interioryzacja wartości;
- urzeczywistnienie wartości – wymaga konsekwencji w zakresie przyjętych zobowiązań w świecie wartości;
- tworzenie wartości – wymaga aktywności twórczej, uzdolnień, talentu, przekraczania stereotypów”<sup>1120</sup>.

Władysław Cichoń zwraca uwagę, że bardziej owocne znaczenie wychowawcze może posiadać bezpośredni kontakt z konkretnym światem wartości niż np. ogólne przekazywanie czysto teoretycznej wiedzy aksjologicznej. Autor podkreśla, że „bezpośredni kontakt z wartościami nawiązuje się bowiem nie bez współdziałania emocji, które o wiele żywiej wiążą młodego wychowanka ze światem wartości niż studia teoretyczne. Nie oznacza to oczywiście lekceważenia czy też pomijania wiedzy aksjologicznej w procesie wychowawczym. Ma w nim ona swoiste i nieodzowne miejsce. Ma większą moc oddziaływania bezpośredniego kontaktu z wartościami, wskazuje również żywione powszechnie przekonanie, że czynny przykład działa silniej niż słowo”<sup>1121</sup>.

Wiedza o wartościach może obejmować teoretyczną wiedzę aksjologiczną o charakterze czysto pojęciowym i wiedzę, której źródłem jest naukowe poznanie

<sup>1118</sup> U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania...*, s. 409.

<sup>1119</sup> Zob. tamże, s. 410.

<sup>1120</sup> Tamże, s. 413.

<sup>1121</sup> W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie...*, s. 122.

faktów aksjologicznych, zwłaszcza moralnych. Źródło uczenia się wiedzy aksjologicznej często stanowi codzienne ich doświadczanie<sup>1122</sup>. Ta pierwsza kategoria wiedzy warunkuje wiedzę płynącą z doświadczenia i praktycznej realizacji wartości.

Szczególnego znaczenia w życiu wychowanka nabiera wiedza, której źródłem jest urzeczywistnianie wartości, a więc wiedza płynąca z praktyki aksjologicznej, z praktycznego działania aksjologicznego. Jest ona źródłem doświadczenia aksjologicznego, doświadczenia życiowego warunkującego dojrzałość aksjologiczną i moralną. Ten rodzaj wiedzy rozwija wrażliwość aksjologiczną oraz umożliwia retrospektywną ocenę postępowania człowieka i korygującą modyfikację zamierzonych celów i działań w przyszłości<sup>1123</sup>.

Władysław Cichoń zwraca uwagę na zróżnicowany charakter poznania wartości i związków aksjologicznych, który czasem okazuje się konieczny, czasem – przypadkowy. „Pierwszy z tych sposobów poznawania opiera się na ujęciu koniecznych związków, np. w obrębie samej budowy i istoty wartości, drugi natomiast – na poznaniu czegoś w stosunku do samej wartości, niejako zewnętrznego i przypadkowego”<sup>1124</sup>. Jak zaznacza autor: „spotykamy się tu zatem z dwoma rodzajami poznania. Związki istotowe wykrywalne są bowiem w czysto aksjologicznej analizie samych wartości, natomiast wszelkie powiązania wobec istoty wartości przypadkowych ukazują się dopiero w badaniu faktów aksjologicznych uwikłanych w konkretne, rzeczywiste sytuacje”<sup>1125</sup>. Można więc wyróżnić uczenie się istotowe wartości i uczenie się faktów aksjologicznych.

„W uczeniu się istotowym poznajemy same wartości i powiązania między konstytuującymi je jakościami aksjologicznymi. Mamy tu uczenie się, którego wyniki zdają się być niezależne od jednostkowych zdarzeń, sytuacji i stanów rzeczy, ujmując to, co w budowie wartości konieczne i bezwzględnie obowiązujące”<sup>1126</sup>.

Uczenie się faktów aksjologicznych obejmuje „poznanie rzeczywistych procesów zachodzących w realnym świecie wartości, uwarunkowań urzeczywistnianych wartości konkretnymi sytuacjami, w jakich znajduje się podmiot, faktycznymi powiązaniem ich nosiciela z innymi podmiotami realnymi, a zatem poznanie, które nie musi zawierać w sobie momentów owej «konieczności», zaś w swym obowiązywaniu ograniczona jest do jednostkowych sytuacji”<sup>1127</sup>.

---

<sup>1122</sup> Zob. tamże, s. 125.

<sup>1123</sup> Zob. tamże, s. 127.

<sup>1124</sup> Tamże, s. 129.

<sup>1125</sup> Tamże.

<sup>1126</sup> Tamże.

<sup>1127</sup> Tamże, s. 129.

Według W. Cichonia „zagadnienie poznawania wartości można rozpatrywać co najmniej z dwóch różnych stron: teoretycznej i praktycznej. Kontakt poznawczy z wartościami osiągnąć można zarówno w pojęciowej analizie aksjologicznej (...) i bezpośrednim obcowaniu z innymi w codziennym, praktycznym życiu”<sup>1128</sup>.

W doświadczaniu wartości należy ujmować je w sposób bezpośredni, tak jak się ukazują w swej różnorodności. Uczenie się ich przez doświadczenie uzależnione jest od kategorii wartości i ich swoistości. Zdaniem W. Cichonia „ostatecznym źródłem wiedzy o wartościach może być jedynie bezpośredni poznawczy kontakt z nimi, ich doświadczenie w wewnętrznym przeżywaniu wartości”<sup>1129</sup>.

Jak już zostało wcześniej podkreślone, człowiek uczy się wartości przez ich doświadczanie. Urszula Ostrowska podkreśla, że „podmiot [...] najbardziej autentycznie poznaje wartości, doświadczając ich obecności. Jednakże owo indywidualne przeżywanie wartości – choć stanowi *conditio sine qua non* przeżyć aksjologicznych człowieka – okazuje się niewystarczające i wymaga wyjścia z «niszy subiektywizmu», niejako poszukując dopełnienia poprzez ich zobiektywizowanie”<sup>1130</sup>.

Urszula Ostrowska wyróżnia cztery przestrzenie wyznaczone przez osie współrzędnych:

- „wertikalną – symbolizującą pośrednie, symboliczne, teoretyczne doświadczenie wartości;
- horyzontalną – symbolizującą bezpośrednio, empiryczne, zmysłowo przeżyciowe doświadczenie wartości, parawartości oraz doznań zmysłowo przeżyciowych pozostających poza sferą wartości”<sup>1131</sup>.

Podstawą uczenia się wartości są sytuacje, w których uczeń autentycznie z nimi obcuje, zdąża ku nim, żyje wśród nich, kontaktuje się z wartościowymi ludźmi, dzięki którym ma sposobność do krystalizowania swojej wrażliwości i wartościowania siebie w aspekcie aksjologicznym<sup>1132</sup>.

Jednym z istotowych warunków uczenia się wartości jest ich wysokość, czyli pozytywna odpowiedź emocjonalna na urzeczywistnienie wartości (aprobata, szacunek, podziw, zachwyt), oraz moc, która uobecnia się w negatywnej reakcji uczuciowej na wykroczenia przeciw wartościom i postaci dezaprobaty, potępienia, pogardy czy wstrętu<sup>1133</sup>.

<sup>1128</sup> Tamże, s. 128.

<sup>1129</sup> Tamże, s. 131.

<sup>1130</sup> U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania*, s. 401.

<sup>1131</sup> Tamże.

<sup>1132</sup> Zob. tamże, s. 396.

<sup>1133</sup> Zob. tamże, s. 397.



W uczeniu się wartości istotną funkcję pełnią kompetencje osobowe, tj. te, które człowiek posiada jako osoba, konstytuujące jego tożsamość, refleksyjność wobec siebie i swoich działań jako ucznia. Umożliwiają one kształtowanie i praktykowanie refleksyjnego i krytycznego podejścia do aktualnego stanu urzeczywistniania wartości, projektowania, doskonalenia siebie w tym zakresie oraz podejmowania działań w celu zdobywania głębszego doświadczenia aksjologicznego.

Na uwagę w tym względzie zasługuje zdolność do prowadzenia refleksji nad działaniem aksjologicznym i w działaniu aksjologicznym<sup>1134</sup>. To refleksyjne myślenie stanowi podstawę dla procesów zdobywania wiedzy aksjologicznej, nabywanego doświadczenia w tym obszarze i ujawniania się ich ukrytej (cichej, milczącej) postaci.

W refleksji towarzyszącej działaniu uczeń koncentruje się na zasobach osobistej wiedzy aksjologicznej, doświadczenia aksjologicznego i przekonań. Elementy te występują jako reakcja na zdarzenie, w którym bytują określone wartości. Wspomniana refleksja stanowi czynnik warunkujący postrzeganie sytuacji jako nowego zadania do rozwiązania nowymi sposobami. Dotyczy ona holistycznego ujęcia działania aksjologicznego: jego przebiegu, występowania, uwarunkowań, trudności i blokad, uzyskiwanych efektów, opracowania sposobów doskonalenia poprzez wprowadzanie różnego rodzaju modyfikacji, by możliwe było pełniejsze urzeczywistnianie wartości. Efektem tak rozumianej refleksji aksjologicznej jest analiza całej sytuacji uczenia się wartości w jej wymiarze teoretycznym i praktycznym oraz wewnętrznym (intrapersonalnym) i zewnętrznym (interpersonalnym). Następuje interioryzacja i internalizacja wartości, a w dalszej kolejności konstruowanie, rekonstruowanie i dekonstruowanie wiedzy aksjologicznej w umyśle uczącego się wychowanka. Podopieczny staje się „refleksyjnym praktykiem wartości” głównie poprzez prowadzenie dialogu z samym sobą, czyli dialogu wewnętrznego. W procesie tym dochodzi do dynamizowania osobistej wiedzy aksjologicznej (jej uaktywnienie) z doświadczeniem aksjologicznym oraz uruchomienia struktur myślenia dywergencyjnego, które prowadzi do nowej wiedzy aksjologicznej i alternatywnych sposobów urzeczywistnienia wartości. W trakcie integracji refleksji nad działaniem aksjologicznym i w działaniu aksjologicznym następuje łączenie i przenikanie aksjologicznych zasobów intelektualnych, emocjonalnych i społecznych ucznia<sup>1135</sup>.

W uczeniu się wartości istotnego znaczenia nabiera otoczenie społeczne, w którym żyje i funkcjonuje wychowanek. Staje się ono środowiskiem uczącym

<sup>1134</sup> Zob. B.D. Gołębiak, *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania*, w: *Uczenie się metodą projektów*, red. B.D. Gołębiak, WSiP, Warszawa 2002, s. 16.

<sup>1135</sup> Zob. A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów...*, s. 418, 419.

w pozytywnym i negatywnym znaczeniu. W pierwszym przypadku otoczenie społeczne stanowi czynnik stymulujący rozwój ucznia w aspekcie aksjologicznym: rozwój jego wiedzy, wrażliwości aksjologicznej, rozeznania aksjologicznego, motywacji wyboru wartości, urzeczywistniania ich w swoim życiu i animacji innych do ich urzeczywistnienia.

Ważnym zagadnieniem jest nastawienie badawcze połączone z orientacją na prorozwojową zmianę aksjologiczną, zmianę w sobie (zmianę wewnętrzną) i w społecznej przestrzeni ucznia (zmianę społeczną, zewnętrzną). Projektowanie tych zmian, ich wdrażanie, oceniające wartościowanie efektów stanowią jeden z podstawowych fundamentów uczenia się wartości – ich doświadczania i rozwijania doświadczenia aksjologicznego.

Elementem strukturalnym środowiska społecznego jest drugi człowiek. Jego wiedza oraz świadectwo dawane wartościom są źródłem ich uczenia się w zakresie wiedzy aksjologicznej, wrażliwości aksjologicznej i kompetencji urzeczywistniania wartości. Jeden z podstawowych warunków uczenia się wartości od drugiego człowieka stanowi posiadanie kompetencji społecznych i komunikacyjnych, które tworzą podstawę nawiązywania i budowania relacji interpersonalnych, prowadzenia dialogu i porozumiewania się z drugim człowiekiem.

Dialog z innym pozwala na łączenie refleksji nad zjawiskami, procesami dziejącymi się na zewnątrz wychowanka z różnorodnością jego życia wewnętrznego. Umożliwia dodatkowo konfrontowanie zjawisk w tych dwóch płaszczyznach i na tej podstawie budowanie doświadczenia aksjologicznego. Za I. Samborską należy również podkreślić, że „przestrzeń dialogu ma wymiar aksjologiczny, co oznacza, że dialog można budować na określonych wartościach”<sup>1136</sup>.

Rozpatrując zagadnienie uczenia się wartości od drugiego człowieka, warto zwrócić uwagę na przypadkowe (losowe) zdarzenia o mocnym ładunku emocjonalnym wyrażającym się w przeżyciach pozytywnych i negatywnych. Na skutek tych przeżyć osoby „przepracowują” dotychczasowy stosunek do wartości, rekonstruują wiedzę aksjologiczną, zmieniają postawę wobec wartości, przez co następuje ich introcepcja<sup>1137</sup>.

Wyniki prowadzonych przez K. Chałas badań wskazują, że w aspekcie aksjologicznym losowe zdarzenia mają istotne znaczenie<sup>1138</sup>. Prowadzą do introcep-

<sup>1136</sup> J. Samborska, *Kompetencje nauczyciela edukacji elementarnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2014, nr 1, s. 49.

<sup>1137</sup> Zob. K. Chałas, *Moc wychowawcza przypadkowych zdarzeń...*

<sup>1138</sup> Zob. tamże, zob. także K. Chałas, *Cierpienie dzieci i młodzieży: aspekty aksjologiczne i dydaktyczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2016.

cji wartości i trwałych zmian aksjologicznych. Można je określić jako „mocną szkołę” uczenia się wartości.

Pod wpływem przypadkowych sytuacji następował widoczny, nieoczekiwany spłot okoliczności, faktów, warunków i reakcji wewnętrznych oraz zewnętrznych osoby, która znalazła się w centrum wspomnianych sytuacji i miała z nimi styczność.

Doświadczenie sytuacji przypadkowej stało się płaszczyzną, na której następuje uczenie się wartości poprzez:

- introcepcję nowej wartości,
- ugruntowanie na określonej wysokiej pozycji wartości wcześniej introcy-powanej,
- przegrupowanie wartości z poprzedniej pozycji na inną (aktualną) z postanowieniami mającymi swoje odzwierciedlenie w postępowaniu.

W tym przypadku można więc zaobserwować uczenie się wartości poprzez introcepcję pierwotną i introcepcję wtórną tej wartości, która była wcześniej introcy-powana, ale jakby „wygasło jej światło” i „przyblakło” piękno, przez co została wyeliminowana z własnego systemu wartości interioryzowanych i w „naturalny” sposób umieszczona na „zewnątrz”. Na skutek doświadczenia przypadkowych „mocnych” zdarzeń (w ich trakcie lub po upływie pewnego czasu) następowało uczenie się wartości, co wyrażało się w ujawnianiu ich istoty, często odkrywaniu jej na nowo, modyfikacji własnych, dotychczasowych sądów, nastawień, poglądów, a także zmiany sposobów postępowania wobec wartości. Proces ten można określić jako uczenie się wartości na bazie intensywnego, przypadkowego doświadczenia losowego, które przekształcało się w mocne doświadczenie aksjologiczne.

Jednostkowe doświadczenie wartości polegało na zdobywaniu wiedzy na ich temat, przeżywaniu wartości (aksjologiczne), ukształtowaniu sądów, utwierdzeniu przekonań i podejmowaniu działań. Te przypadkowe zdarzenia (sytuacje) stawały się źródłem wiedzy o konkretnej, wybranej wartości (lub wartościach), która natychmiast łączyła się z aktywnym i zaangażowanym emocjonalnie ich realizowaniem. Należy podkreślić charakter tej wiedzy. Wyrastała ona na bazie integracji wiedzy wpływającej z „mocnego” doświadczenia danej wartości ze świadomością wyborów, motywów podejmowania decyzji i stawiania celów swojego postępowania.

Analizując fenomen uczenia się wartości, chciałoby się odnieść ten proces do neurodydaktyki<sup>1139</sup>. Ma ona swoich zwolenników i przeciwników. Budzi również wiele wątpliwości, zastrzeżeń i pytań, pozostawiając je bez odpowiedzi. Mimo

<sup>1139</sup> Zob. M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013.

to warto przedstawić kilka uwag dotyczących uczenia się wartości w kontekście pracy mózgu na tyle, na ile jako pedagodzy dysponujemy wiedzą na ten temat.

Można sformułować tezę, że uczenie się wartości funkcjonuje „w przyjaźni” z mózgiem. Przemawiają za tym następujące względy:

- w uczenie się wartości „wpisana” jest wrażliwość aksjologiczna i zaangażowanie emocjonalne – wyniki badań nad mózgiem wskazują, że informacje o zabarwieniu emocjonalnym są łatwiej zapamiętywane,
- wartości zaakceptowane i zinterioryzowane – mózg przyjmuje informacje, które są wykorzystywane, kieruje się subiektywnymi kryteriami,
- uczenie się wartości przez nabywanie doświadczeń aksjologicznych – mózg zanim podejmie trud nauki, „stawia” pytania o przydatność i sens nowych informacji,
- uczenie się poprzez doświadczanie wartości i nabieranie doświadczeń aksjologicznych wymaga podmiotowego ustosunkowania się do nich i prowadzi do zadowolenia, radości oraz dumy – mózg oddziela informacje ważne od nieważnych i przekazuje, jest są one lokowane wyżej w hierarchii priorytetów,
- uczenie się wartości przez oceniające wartościowanie rzeczy, zjawisk, procesów i siebie według kryterium obiektywnego dobra – mózg jest zaprogramowany na wewnętrzną motywację,
- uczenie się wartości, zwłaszcza ostatecznych, wyzwala zachwyty nad ich pięknem – wszystko, co budzi ciekawość, pozwala uwolnić w międzymózgowiu neuroprzekazniki: adrenalinę, noradrenalinę, dopaminę, peptydy (endorfiny, enkefaliny); „Wysłane za ich pośrednictwem sygnały stymulują neurony do produkcji białek niezbędnych do tworzenia nowych wypustek. W ten sposób w mózgu powstają połączenia neuronalne, które są namacalnym skutkiem procesów uczenia się”<sup>1140</sup>,
- uczenie się wartości posiada swój dynamizm, który nasila się zwłaszcza w sytuacjach przypadkowych, losowych, zaskakujących – ludzki mózg posiada duże możliwości zmian,
- uczenie się wartości poprzez urzeczywistnianie wartości technicznych – mocne stymulowanie mózgu,
- uczenie się wartości poprzez urzeczywistnianie wartości artystycznych, szczególnie muzycznych – usprawnianie komunikacji między półkulami,
- uczenie się wartości poprzez urzeczywistnianie wartości społecznych – pełny rozwój neurobiologiczny,

<sup>1140</sup> Tamże, s. 65.

- zaniechanie uczenia się wartości – usuwanie określonej liczby neuronów i synaps<sup>1141</sup>.

Podsumowując powyższe rozważania, należy zaznaczyć, że uczenie się wartości jest złożonym procesem. Sprowadza się do zdobywania i gromadzenia różnorodnych doświadczeń aksjologicznych o charakterze poznawczym, emocjonalnym bądź realizacyjnym. Źródłem uczenia się wartości jest ich doświadczanie, a rezultatem tego procesu są kompetencje aksjologiczne, które przejawiają się poprzez urzeczywistnianie wartości. Na podkreślenie zasługuje także „współpraca” uczenia się wartości z funkcjonowaniem mózgu. Brak pogłębionych badań nad mózgiem utrudnia jednak podjęcie szczegółowych analiz. Powyżej wskazane relacje wymagają pogłębionego studium analitycznego i konsultacji wielu specjalistów.

---

<sup>1141</sup> Zob. tamże, s. 14–125.

## Przymioty osoby ludzkiej w programach edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom

W poniższym rozdziale przedstawiono zarys programów wychowawczo-dydaktycznych, które mogą być realizowane w różnych sytuacjach z „życia szkoły” i w trakcie pełnienia przez nią podstawowych funkcji.

Podstawową strategią budowania procesu wychowawczo-dydaktycznego szkoły, stanowiącego istotne ogniwo/filar jej kultury, jest strategia holistycznego podejścia do edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom. Wyraża się ona w koncentrowaniu na określonej wartości, ukazywaniu połączeń i związków z innymi wartościami oraz w integrowaniu różnych sytuacji, w których wystąpią edukacja aksjologiczna i wychowanie zorientowane na te wartości. W ten oto sposób stworzona zostaje szansa do wielostronnego naświetlenia istoty danej wartości.

Strategia ta będzie się wyrażać również w integrowaniu „płaszczyzn” funkcjonowania szkoły, na których rozgrywa się treść i jakość nauczania, a także w łączeniu ze sobą filarów programu wychowawczo-profilaktycznego. Ważne w tym względzie okaże się budowanie podsystemów wychowawczo-dydaktycznych, do których należy zaliczyć:

- programy wychowawczo-dydaktyczne ważnych wydarzeń szkoły,
- programy wychowawcze klas szkolnych,
- programy wychowawczo-dydaktyczne poszczególnych przedmiotów,
- programy wychowawcze organizacji szkolnych,
- programy wychowawcze o tzw. wąskim spektrum tematycznym o charakterze aksjologicznym, stanowiącym o tożsamości szkoły.

Stosowanie tej strategii pozwala odpowiedzieć na pytanie: W jaki sposób wspomagać uczniów w urzeczywistnianiu wartości, by dynamicznie wzrastało człowieczeństwo w młodych ludziach, by owocowało to odpowiednimi wybo-

rami, postawami, twórczymi wyborami, by zdążyli oni do osiągnięcia pełni człowieczeństwa?

W realizacji programów edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom zasadnym jest stosowanie określonych zasad warunkujących osiągnięcie efektów. Należy do nich zaliczyć:

- zasadę integracji podmiotów szkoły (uczniów, nauczycieli, rodziców),
- zasadę aktywizacji podmiotów,
- zasadę integracji wartości,
- zasadę integracji „płaszczyzn” funkcjonowania szkoły,
- zasadę integracji celów i treści wychowania z wartościami rodziny, środowiska lokalnego i kraju,
- zasadę wzbogacania procesu wychowawczo-dydaktycznego o aktualne problemy kraju i świata w aspekcie szans rozwoju i zagrożeń człowieka.

Koniecznym warunkiem efektywności wychowania jest zaangażowanie w proces wychowania uczniów oraz zaangażowanie nauczycieli i rodziców. Te trzy podmioty powinny uświadomić sobie potrzebę wychowania, samowychowania oraz edukacji i potrzebę stawiania zadań wychowawczych oraz dydaktycznych, która dotyczy przymiotów osoby. Ważne też, aby wyrobiły sobie motywację do podejmowania zadań i ich realizowania z wyraźnym oddaniem, wspólnie dokonując wartościowania efektów.

Należy ukazywać szanse rozwoju osobowego i kształtowania postawy „być”. W procesie wychowania młody człowiek powinien znaleźć odpowiedź na pytanie o to, w jaki sposób budować nową i lepszą rzeczywistość gwarantującą osiągnięcie pełni człowieczeństwa.

W kontekście edukacji aksjologicznej i wychowania wokół przymiotów osoby ludzkiej na uwagę zasługuje introcepcja wartości, w tym przypadku przymiotów osoby ludzkiej. Zagadnienie to nie doczekało się bogatej literatury przedmiotu (W. Furmanek, S. Kunowski, K. Sońnicki, K. Chałas).

Interesujące studium poświęcone temu problemowi stanowi praca S. Kunowskiego *Wartości w procesie wychowania*. Autor, ukazując istotę introcepcji wartości, wskazuje na jej związek z postępowaniem człowieka, podkreślając jednocześnie, że „stosunek między postępowaniem człowieka a wartościami nie jest jednoznacznym stosunkiem uzupełniania się”<sup>1142</sup>. Zaznacza jednocześnie, że ma on charakter funkcjonalny. Wartości w tym związku nie są jego przyczyną (na zasadzie bodziec–reakcja), lecz warunkiem<sup>1143</sup>. Według S. Kunowskiego ich introcepcja stanowi osobną kategorię, osobne zjawisko, różne od wartości i po-

<sup>1142</sup> S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, Impuls, Kraków 2003, s. 46.

<sup>1143</sup> Zob. tamże, s. 46, 47.



stępowania, ale pozostające w zależności od wartości i postępowania<sup>1144</sup>. Tak rozumiana introcepcja wzbogaca życie wewnętrzne oraz świat działań człowieka. Poszerza horyzonty celów własnych o cele pozaosobowe, a tym samym poszerza świat wartości, buduje własne „ja” aksjologiczne, którego wyrazem jest bogactwo duchowe, urzeczywistnianie własnej, lecz właściwej hierarchii wartości, ponoszenie odpowiedzialności za osobiste wybory i postępowanie.

Introcepcja przymiotów osoby ludzkiej jako wartości decyduje o upodmiotowieniu celów z nich płynących, co skutkuje uzewnętrznieniem ich w działaniach, a tym samym budowaniem osobowych norm, aktywności zadań w wymiarze intra- i interpersonalnym, mających charakter działań moralnie wartościowych<sup>1145</sup>.

W kontekście tematu niniejszego opracowania koncentrujemy się na przymiotach osoby. Zakres przedstawianych zagadnień pozostaje otwarty. Wskazane jest jego uzupełnianie według własnych preferencji i kontekstu środowiskowego. Zagadnienia adresowane są do uczniów klas starszych szkoły podstawowej oraz średniej. Wykorzystanie programów w klasach młodszych szkoły podstawowej wymaga podjęcia działań dostosowawczych. Należy przy tym podkreślić, że dzieci w młodszym wieku szkolnym – zgodnie ze specyfiką rozwojową – potrafią na wysokim poziomie definiować poszczególne wartości, prawidłowo określać ich funkcje w życiu człowieka oraz proponować sposoby ich urzeczywistniania.

## 1. Poszanowanie i afirmacja godności osobowej i rozwijanie godności osobowościowej<sup>1146</sup>

Przedstawione w poniższym podrozdziale spektrum zaprojektowanych celów, treści i zadań wychowawczo-dydaktycznych skoncentrowane jest na godności osobowej, czyli danej człowiekowi, i osobowościowej, inaczej zadanej, nabytej w działaniu moralnie wartościowym, w procesie wychowania i samowychowania bądź oddziaływań środowiska.

<sup>1144</sup> Zob. tamże.

<sup>1145</sup> Szerzej na temat wartości: K. Chałas, *Moc przypadkowych zdarzeń w świetle introcepcji wartości*, Jedność, Lublin–Kielce 2011; zob. także też, E. Winiarczyk, *Introcepcja wartości moralnych jako zadanie i wyzwanie dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2018, t. 37, z. 1, s. 143–157.

<sup>1146</sup> Wykorzystano fragmenty (dokonując uzupełnień) książki K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I. *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja...*, s. 253–275.

## A. Teoretyczne podstawy godności

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacja edukacyjna
<p><b>Definicyjne ujęcie pojęcia godności, jej rodzaje i ich charakterystyka</b> Definicja godności</p> <p>Rodzaje godności i ich charakterystyka:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>osobowa,</li> <li>osobowościowa,</li> <li>dana,</li> <li>zadana,</li> <li>osobista,</li> <li>zawodowa,</li> <li>społeczna</li> </ul> <p>Komponenty godności:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>samoocena,</li> <li>poczucie wewnętrznej wolności,</li> <li>podmiotowość,</li> <li>autodeterminacja,</li> <li>odpowiedzialność,</li> <li>powinność,</li> <li>sens życia</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>zdefiniuje pojęcie godności,</li> <li>wymieni jej rodzaje,</li> <li>potrafi opisać i wyjaśnić istotę poszczególnych rodzajów godności,</li> <li>wymieni komponenty godności i wyjaśni ich znaczenie w kształtowaniu poczucia godności, szanowaniu godności własnej i drugiego człowieka,</li> <li>rozumie, że godność stanowi najwyższą wartość człowieka, dlatego należy ją szanować,</li> <li>wyraża gotowość poszanowania godności własnej i innych oraz podejmuje działania w tym kierunku,</li> <li>inspiruje innych do poszanowania godności</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wykład,</li> <li>dyskusja,</li> <li>burza mózgów,</li> <li>metaplan <i>Poszanowanie godności drugiego człowieka w środowisku lokalnym</i></li> <li>projekt <i>Poszanowanie godności własnej i innych w naszej szkole</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą,</li> <li>spotkania</li> </ul>
<p><b>Podstawy godności i ich charakterystyka</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>teologiczna podstawa godności,</li> <li>metafizyczna podstawa godności,</li> <li>etyczna podstawa godności,</li> <li>ontologiczna podstawa godności</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>wymieni podstawy godności,</li> <li>scharakteryzuje poszczególne rodzaje podstaw godności,</li> <li>wykaże istotę każdej z podstaw</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wykład,</li> <li>praca z tekstem,</li> <li>rozmowa kierowana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą,</li> <li>lekcje religii,</li> <li>lekcje etyki</li> </ul>
<p><b>Podstawowe źródła godności człowieka i kryteria jej poczucia</b> Źródła godności:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Bóg źródłem godności danej i zadanej,</li> <li>wolność i rozumność człowieka,</li> <li>siła moralna,</li> <li>aktywna postawa</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>wymieni źródła godności,</li> <li>rozumie rolę i znaczenie uznania źródeł godności w projekcie życia,</li> <li>wymieni kryteria poczucia własnej godności i uznania godności innych,</li> <li>kierując się kryteriami,</li> <li>podejmuje działania wzmacniające poczucie wartości własnej i drugiego człowieka,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>praca z tekstem,</li> <li>technika zdań niedokończonych,</li> <li>dyskusja,</li> <li>metaplan <i>Wzmacniamy poczucie godności w drugim człowieku</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą,</li> <li>lekcje religii</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacja edukacyjna
<p>Kryteria poczucia własnej godności i uznawania godności innych:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• traktowanie człowieka jako celu, a nie jako środka i instrumentu,</li> <li>• zgodność własnego postępowania z systemem wartości,</li> <li>• odporność na naciski,</li> <li>• satysfakcja z realizowania dobra,</li> <li>• godność podstawą wszystkich wartości</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wyraża przekonanie, że godność stanowi podstawę wszystkich wartości</li> </ul>		
<p><b>Godność człowieka – aspekt historyczny i filozoficzny:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• idea godności człowieka w filozofii starożytnej,</li> <li>• idea godności człowieka w Starym i Nowym Testamencie,</li> <li>• godność człowieka w myśli patrystycznej,</li> <li>• ujmowanie godności człowieka w teologii i filozofii średniowiecznej,</li> <li>• rozumienie godności człowieka w filozofii okresu renesansu,</li> <li>• koncepcja godności osoby ludzkiej u I. Kanta,</li> <li>• interpretacja godności ludzkiej w myśli socjalistycznej i filozofii marksistowskiej</li> <li>• metafizyczne ujmowanie godności osoby ludzkiej</li> <li>• charakter godności ludzkiej w etyce personalistycznej</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi scharakteryzować ujęcie godności człowieka w okresie starożytnym (filozofia starożytna, Stary i Nowy Testament, myśl patrystyczna),</li> <li>• potrafi porównać ujęcie godności człowieka w średniowieczu i renesansie,</li> <li>• potrafi omówić koncepcję godności ludzkiej u I. Kanta,</li> <li>• potrafi dokonać interpretacji i wskazać na zagrożenia godności ludzkiej w myśli socjalistycznej i filozofii marksistowskiej,</li> <li>• potrafi przedstawić metafizyczne ujęcie godności osoby ludzkiej,</li> <li>• potrafi dokonać charakterystyki godności ludzkiej w etyce personalistycznej</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• wykład,</li> <li>• analiza fragmentów dzieł filozoficznych,</li> <li>• medytacja fragmentu <i>Pisma Świętego</i> (np. Psalm 8 – <i>Pochwała wielkości Stwórcy i godności człowieka</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje języka polskiego,</li> <li>• lekcje filozofii,</li> <li>• lekcje religii,</li> <li>• lekcje historii,</li> <li>• audycja radiowa pt. <i>Godność widziana oczyma filozofów</i>,</li> <li>• wystawa w szkole pt. <i>Podejście do godności osoby ludzkiej na przestrzeni wieków</i></li> </ul>
<p><b>Ujęcie godności osoby ludzkiej w Katechizmie Kościoła katolickiego:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• człowiek obrazem Boga (podstawa teologiczna godności),</li> <li>• powołanie do Boskiego szczęścia wypełnieniem godności,</li> <li>• wolność człowieka i odpowiedzialność za swoje czyny,</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi wskazać i wyjaśnić podstawę teologiczną godności,</li> <li>• potrafi wyjaśnić, w jaki sposób powołanie do Boskiego szczęścia łączy się z budowaniem godności,</li> <li>• potrafi zdefiniować wolność i odpowiedzialność człowieka jako komponenty godności,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• zdania niedokończone,</li> <li>• analiza fragmentów <i>Katechizmu Kościoła katolickiego</i>,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• metaplan <i>Nasze wybory w aspekcie poszanowania godności w ujęciu „Katechizmu Kościoła katolickiego”</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcja religii,</li> <li>• rekolekcje szkolne,</li> <li>• lekcje etyki</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacja edukacyjna
<ul style="list-style-type: none"> <li>• moralność czynów ludzkich (źródła moralności, czyny dobre, czyny złe),</li> <li>• moralność uczuć,</li> <li>• sumienie moralne (formowanie sumienia, wybór zgodny z sumieniem),</li> <li>• cnoty (ludzkie, kardynalne, teologalne, dary i owoce Ducha Świętego),</li> <li>• grzech (definicja grzechu, jego ciężar, miłosierdzie i czyn)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi wymienić źródła moralności,</li> <li>• potrafi ocenić czyny ludzkie, wskazać czyn dobry i zły moralnie w aspekcie poszanowania godności,</li> <li>• potrafi scharakteryzować moralną ocenę uczuć,</li> <li>• potrafi zdefiniować sumienie moralne, wskazać na sposoby jego formowania jako drogę budowania godności,</li> <li>• potrafi dokonywać wyborów zgodnych z sumieniem jako czynnikiem kreowania godności,</li> <li>• potrafi odróżnić i scharakteryzować cnoty ludzkie, kardynalne i teologalne,</li> <li>• potrafi wymienić dary i owoce Ducha Świętego,</li> <li>• potrafi zdefiniować grzech i scharakteryzować jego ciężar i rolę miłosierdzia w aspekcie godności</li> </ul>		
<p><b>Odkrycie własnej godności drogą do poszanowania innych:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wartość człowieka,</li> <li>• empatia i współpraca warunkiem zwrócenia się ku drugiej osobie,</li> <li>• drugi człowiek jako cel, droga i warunek osiągnięcia pełni człowieczeństwa,</li> <li>• działania w najbliższym środowisku afirmujące wartość człowieka</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie istotę wielkiej wartości człowieka i potrafi ją uzasadnić,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że wartość człowieka nakazuje szanować drugiego,</li> <li>• rozumie i potrafi wyjaśnić rolę empatii i współpracy w poszanowaniu drugiego,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że ze względu na wielką wartość człowieka drugi nie może być traktowany jako środek, lecz cel,</li> <li>• rozumie, że podmiotowe traktowanie drugiego człowieka stanowi warunek osiągnięcia pełni człowieczeństwa,</li> <li>• potrafi wskazać działania w najbliższym środowisku afirmujące wartość człowieka i sam takie działania podejmuje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• metaplan <i>Afirmowanie wartości człowieka w najbliższym środowisku</i>,</li> <li>• konkurs na pracę pisemną <i>Człowiek celem a nie środkiem do celu</i>,</li> <li>• apel szkolny <i>Szanujmy drugiego człowieka</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• konkurs szkolny,</li> <li>• apel szkolny</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągnięcia celów	Sytuacja edukacyjna
<p><b>Poszanowanie godności w życiu codziennym</b> Moja godność – szacunek dla samego siebie</p> <p>Poszanowanie godności człowieka w relacjach interpersonalnych:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• poszanowanie godności w rodzinach,</li> <li>• poszanowanie godności w szkole,</li> <li>• poszanowanie godności w grupie rówieśniczej</li> </ul> <p>Poszanowanie godności ludzi i instytucji w złożonej współczesnej rzeczywistości:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• poszanowanie autorytetu instytucji i osób znaczących,</li> <li>• godność w sytuacjach upokorzenia (pozbawienia wolności, jej ograniczenia),</li> <li>• godność a zagrożenie śmiercią,</li> <li>• życie poniżej godności i pozory poszanowania godności</li> </ul> <p>Poszanowanie godności w klasie i szkole:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• godność ucznia,</li> <li>• godność nauczyciela,</li> <li>• klasa i szkoła miejscem do poszanowania godności osobowej i rozwijania godności osobowościowej,</li> <li>• struktura zadań wiodących do budowania klasy i szkoły na miarę godności</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że godność własna wyraża się w szacunku do samego siebie,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że wszyscy ludzie są równi wobec swej godności, stąd należy się każdemu szacunek,</li> <li>• jest przekonany, że w codziennych sytuacjach należy odnosić się z szacunkiem do drugiego człowieka i daje temu wyraz,</li> <li>• uzasadnia, dlaczego rodzina jest miejscem odkrycia przez dziecko godności swojej i szacunku dla drugiego człowieka,</li> <li>• potrafi wskazać na warunki prawidłowych relacji międzyludzkich,</li> <li>• potrafi wyjaśnić istotę właściwych relacji międzyludzkich w aspekcie godności,</li> <li>• potrafi wymienić implikacje wynikające z nauki Kościoła dla godności człowieka,</li> <li>• potrafi wykazać znaczenie klasy szkolnej jako wspólnoty broniącej godności swoich uczestników,</li> <li>• potrafi wskazać na znaczenie dla młodych ludzi świadka godności w osobie rodzica i nauczyciela</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że obowiązkiem każdego jest poszanowanie autorytetu instytucji i osób znaczących</li> <li>• wymieni instytucje i osoby znaczące, którym przysługuje wysoka godność społeczna</li> <li>• rozumie i potrafi wskazać sytuacje, w których godność jest zagrożona, poniżana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• burza mózgów,</li> <li>• metaplan <i>Poszanowanie godności osób znaczących</i>,</li> <li>• konkurs na pracę pisemną <i>Poszanowanie godności własnej i drugiego warunkiem szczęścia</i>,</li> <li>• badania sondażowe,</li> <li>• projekt aksjologiczny</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje wiedzy o społeczeństwie,</li> <li>• lekcje religii,</li> <li>• konkurs szkolny, spotkania samorządu,</li> <li>• spotkania organizacji szkolnych</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacja edukacyjna
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi opisać przykłady pozornego poszanowania godności i życia poniżej godności</li> <li>• wyraża postawę poszanowania własnej godności, godności innych, autorytetu instytucji i osób znaczących</li> <li>• potrafi ocenić stan poszanowania godności osoby w klasie i szkole</li> <li>• uzasadni, że godność osobowa wszystkich podmiotów jest taka sama</li> <li>• potrafi zaprojektować zadania i angażować się w ich realizację na rzecz poszanowania godności osobowej i rozwijania godności osobowościowej</li> </ul>		
<p><b>Funkcja godności w życiu człowieka oraz integralność godności</b></p> <p>Czynniki mające wpływ na poszanowanie godności:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• czynniki pozytywne: filozofie, religie, rozwój kultury i cywilizacji,</li> <li>• czynniki negatywne: poniżanie człowieka, ludobójstwo, ideologie totalitarne i rasistowsko-nazistowskie</li> </ul> <p>Integralność godności i jej praktyczne konsekwencje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pojęcie integralności,</li> <li>• cztery podstawy integralnego ujęcia godności: teologiczna, metafizyczna, etyczna, ontologiczna,</li> </ul> <p>Rodzaje integralności godności:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• integralność godności osobowej (wrodzonej),</li> <li>• integralność godności osobowościowej (nabywanej),</li> <li>• integralność godności i jej praktyczne implikacje</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymieni czynniki wpływające na poszanowanie godności w sposób pozytywny i negatywny,</li> <li>• rozumie i potrafi wyjaśnić wpływ poszczególnych czynników na poszanowanie godności,</li> <li>• zdefiniuje pojęcie integralności,</li> <li>• wymieni podstawy integralnego ujęcia godności,</li> <li>• potrafi wyjaśnić, na czym polega integralność godności osobowej i osobowościowej,</li> <li>• rozumie i potrafi opisać praktyczne implikacje integralności godności człowieka,</li> <li>• wyraża dezaprobatę dla poniżania godności człowieka,</li> <li>• uzasadnia, że odpowiedzialność pełni istotną funkcję w rozwijaniu godności osobowościowej i poszanowaniu, obronie oraz afirmowaniu godności osobowej</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• burza mózgów,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• konkurs na pracę pisemną <i>Poszanowanie godności moim zadaniem</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje wiedzy o społeczeństwie,</li> <li>• lekcje religii,</li> <li>• plastyczny konkurs szkolny <i>Funkcja godności w życiu człowieka</i>,</li> <li>• literacki konkurs szkolny <i>Moja i twoja godność</i></li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacja edukacyjna
<p>Odpowiedzialność – praktyczny wyraz godności:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• odpowiedzialność za innych,</li> <li>• relacje między ludźmi,</li> <li>• czynniki związane z realnymi okolicznościami,</li> <li>• wspólnota osób</li> </ul>			
<p><b>Godność osoby ludzkiej podstawa praw człowieka:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• naturalne prawo moralne (człowiek podmiotem prawa i moralności),</li> <li>• uniwersalność, nienaruszalność i niezbywalność praw człowieka,</li> <li>• godność osoby ludzkiej w dokumentach ONZ (Karta Narodów Zjednoczonych 1945, Powszechna Deklaracja Praw Człowieka 1948, Międzynarodowe Pakty Praw Człowieka 1966),</li> <li>• godność człowieka w Konstytucji III Rzeczypospolitej Polskiej,</li> <li>• prawa człowieka we Wspólnocie Europejskiej</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi zdefiniować prawa człowieka: naturalne i stanowione,</li> <li>• potrafi wskazać podstawy naturalnego prawa moralnego,</li> <li>• potrafi uzasadnić uniwersalność, nienaruszalność i niezbywalność praw człowieka,</li> <li>• potrafi wskazać i scharakteryzować ujęcie godności ludzkiej w dokumentach ONZ (w Karcie Narodów Zjednoczonych 1945, w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka 1948, Międzynarodowych Paktach Praw Człowieka 1966),</li> <li>• potrafi omówić godność osoby ludzkiej w Konstytucji III Rzeczypospolitej Polskiej,</li> <li>• potrafi scharakteryzować prawa człowieka we Wspólnocie Europejskiej,</li> <li>• potrafi uzasadnić, że godność osoby stanowi podstawę praw człowieka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• analiza fragmentów dokumentów międzynarodowych,</li> <li>• wykład,</li> <li>• metaplan <i>Poszanowanie praw człowieka w naszym środowisku</i>,</li> <li>• audycja radiowa pt. <i>Prawa człowieka obrońcą godności ludzkiej</i>,</li> <li>• specjalny numer gazetki szkolnej <i>Godność osoby a Prawa człowieka</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje wiedzy o społeczeństwie,</li> <li>• lekcje etyki,</li> <li>• lekcje religii</li> </ul>



## B. Uwarunkowania zachowań godnościowych

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacja edukacyjna
<b>Uwarunkowania historyczne zachowań godnościowych:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>w kulturze rycerskiej,</li> <li>w czasach dyktatorskich (wszechmocy władzy),</li> <li>w okresie reformacji,</li> <li>we współczesnym świecie</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>rozumie i potrafi wyjaśnić związek zachowań godnościowych z okresem historycznym,</li> <li>potrafi scharakteryzować zachowania godnościowe w poszczególnych okresach historycznych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>praca z tekstem,</li> <li>dyskusja,</li> <li>pogadanka,</li> <li>konkurs plastyczny <i>Godność a historia</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>lekcje historii,</li> <li>zajęcia z wychowawcą</li> </ul>
<b>Warunki bytowe a godność</b> Złe warunki materialne, ubóstwo, poniżenie godności  Negatywne zjawiska ekonomiczno-społeczne: <ul style="list-style-type: none"> <li>globalizacja systemu gospodarczego,</li> <li>plaga korupcji,</li> <li>degradacja osobowości a godność człowieka</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>rozumie, że złe warunki bytowe i ubóstwo stanowią poniżenie człowieka,</li> <li>wymieni negatywne zjawiska ekonomiczno-społeczne i potrafi wykazać ich związek z godnością człowieka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wykład,</li> <li>dyskusja,</li> <li>praca z tekstem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą,</li> <li>lekcje wiedzy o społeczeństwie</li> </ul>
<b>Uwarunkowania polityczne zachowań godnościowych</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>fanatyzm teokratyczny i świecki a miłość bliźniego,</li> <li>totalitaryzm i fanatyzm religijny,</li> <li>nacjonalizm i ksenofobia a służba na rzecz pokoju,</li> <li>negatywne skutki dyktatury,</li> <li>ustrój demokratyczny a budowanie godności człowieka</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>zdefiniuje pojęcie „uwarunkowania polityczne”,</li> <li>potrafi scharakteryzować wybrane systemy polityczne w aspekcie godności,</li> <li>rozumie i potrafi wyjaśnić, że zachowania godnościowe uwarunkowane są przez systemy polityczne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wykład,</li> <li>dyskusja,</li> <li>drama,</li> <li>praca z tekstem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą,</li> <li>lekcje wiedzy o społeczeństwie,</li> <li>lekcje historii</li> </ul>
<b>Uwarunkowania osobowościowe zachowań godnościowych</b> Style życia człowieka i ich wpływ na zachowania człowieka: <ul style="list-style-type: none"> <li>perfekcjonistyczny styl życia,</li> <li>konsumpcyjno-rozrywkowy styl życia,</li> <li>izolowany styl życia</li> </ul> Wpływ stylu życia człowieka na zachowania godnościowe	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>określa pojęcie „uwarunkowania osobowościowe”,</li> <li>potrafi scharakteryzować style życia i opisać ich wpływ na zachowania człowieka,</li> <li>potrafi wyjaśnić związek między stylem życia a zachowaniem godnościowym,</li> <li>potrafi dokonać wartościowania stylu życia w aspekcie godności</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wykład,</li> <li>dyskusja,</li> <li>metaplan <i>Mój styl życia i zachowania</i>,</li> <li>praca z tekstem,</li> <li>konkurs na pracę pisemną <i>Pożądaný styl życia w aspekcie godności</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą,</li> <li>literacki konkurs szkolny <i>Styl życia a moja godność</i></li> </ul>

C. Zagrożenia godności – przedmiotowe traktowanie człowieka

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacja edukacyjna
<p><b>Zagrożenia godności człowieka przez medycynę</b>                      Etyka lekarska – przysięga Hipokratesa</p> <p>Charakterystyka zagrożeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• antykoncepcja,</li> <li>• aborcja,</li> <li>• eutanazja,</li> <li>• klonowanie,</li> <li>• zapłodnienie <i>in vitro</i></li> </ul> <p>Przyczyny zagrożeń godności w medycynie (np. nieposzanowanie przez społeczeństwo życia jako daru, kryzys wartości, wolność w naukach medycznych)</p> <p>Konsekwencje nieposzanowania godności człowieka w medycynie (np. sprowadzenie wartości życia do wymiaru przydatności–nieprzydatności, ingerencja we wszystkie sfery życia człowieka, brak szacunku dla drugiego)</p> <p>Pomniejszenie wartości rodziny</p> <p>Zanik uczucia empatii, współczucia</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie istotę przysięgi Hipokratesa,</li> <li>• potrafi uzasadnić ważność etyki w medycynie w aspekcie godności,</li> <li>• potrafi poprawnie wymienić i scharakteryzować zagrożenia godności, których nośnikiem jest medycyna,</li> <li>• rozumie istotę tych zagrożeń dla godności,</li> <li>• wymieni przyczyny zagrożeń godności człowieka w medycynie (np. nieposzanowanie życia jako daru, kryzys wartości, wolność w naukach medycznych),</li> <li>• potrafi poprawnie wskazać i opisać konsekwencje nieposzanowania godności człowieka przez medycynę,</li> <li>• wyraża gotowość przeciwdziałania tym zagrożeniom</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• film,</li> <li>• metaplan <i>Medycyna a godność człowieka</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcja biologii,</li> <li>• lekcja etyki,</li> <li>• lekcje wychowania do życia w rodzinie</li> </ul>
<p><b>Seksualność człowieka – obszar, w którym może nastąpić poniżenie godności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• redukcja człowieka do wymiaru cielesnego, sfery popędowo-zmysłowej,</li> <li>• określenie zjawiska pornografii, prostytucji,</li> <li>• przedmiotowe traktowanie człowieka,</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie zło, redukcję człowieka do wymiaru cielesnego,</li> <li>• rozumie, w czym przejawia się przedmiotowe traktowanie człowieka,</li> <li>• potrafi poprawnie wskazać na zjawiska pomniejszające godność człowieka w sferze seksualnej,</li> <li>• potrafi dokonać właściwego wartościowania zjawiska pornografii, prostytucji,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• burza mózgów,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• metaplan <i>Pornografia a godność</i>,</li> <li>• praca w grupach</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje wychowania do życia w rodzinie,</li> <li>• lekcje etyki,</li> <li>• lekcje religii</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacja edukacyjna
<ul style="list-style-type: none"> <li>• społeczna szkodliwość prostytucji, pornografii (degradacja moralna, społeczna, ludzka, osobowościowa, błędna hierarchia wartości, grzech naruszający godność osoby, egoizm itp.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi właściwie wskazać na szkodliwość społeczną prostytucji, pornografii (np. degradacja moralna, społeczna, ludzka, osobowościowa, błędna hierarchia wartości, egoizm, grzech naruszający godność osoby),</li> <li>• wyraża negatywną postawę wobec zjawisk pornografii, prostytucji</li> </ul>		
<p><b>Nieposzanowanie praw wolnościowych drogą do nierepektowania godności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• prawa wolnościowe w społeczeństwie,</li> <li>• naruszanie praw wolnościowych w: <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ poglądach (rasizm, determinizm rasowy, apartheid, antysemityzm),</li> <li>♦ ideologiach (totalitaryzm, nacjonalizm, socjalizm),</li> </ul> </li> <li>• nierepektowanie godności człowieka w poglądach, ideologiach (np. łamanie prawa równości wszystkich ludzi, nietolerancja wobec jednostek, mniejszości narodowych, narodów, dyskryminacja ze względu na pochodzenie, kolor skóry, wykształcenie)</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi poprawnie wymienić i scharakteryzować prawa wolnościowe,</li> <li>• potrafi właściwie ukazać zasadność praw wolnościowych w społeczeństwie,</li> <li>• potrafi wskazać i wyjaśnić związek między prawami wolnościowymi a godnością człowieka,</li> <li>• potrafi poprawnie wskazać i określić poglądy, które naruszają prawa wolnościowe człowieka,</li> <li>• potrafi właściwie wyczytać ideologie i uzasadnić ich szkodliwość dla godności człowieka,</li> <li>• potrafi wskazać i opisać elementy w poglądach, ideologiach, które naruszają godność człowieka (np. łamanie praw wolności, nietolerancja, dyskryminacja),</li> <li>• uczeń przejawia postawę służby na rzecz ochrony godności człowieka i praw wolnościowych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• spotkanie,</li> <li>• konkurs na pracę pisemną <i>Łamanie praw wolnościowych człowieka zagrożeniem dla godności</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcje wiedzy o społeczeństwie,</li> <li>• lekcje historii,</li> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• konkurs</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągnięcia celów	Sytuacja edukacyjna
<p><b>Przemiany społeczno-ustrojowe a poszanowanie godności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bezrobocie,</li> <li>• bezdomność,</li> <li>• ubóstwo,</li> <li>• wyzysk społeczny</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zdefiniuje pojęcia: „bezrobocie”, „bezdomność”, „ubóstwo”, „wyzysk społeczny”,</li> <li>• rozumie cenę, jaką płaci społeczeństwo za przemiany społeczno-ustrojowe w naszym kraju,</li> <li>• postrzeże i potrafi wyjaśnić związek między powyższymi zjawiskami a zagrożeniem godności,</li> <li>• wyraża gotowość przeciwdziałania tym zjawiskom,</li> <li>• z zaangażowaniem projektuje sposoby rozwiązania powyższych problemów i podejmuje działania pomocowe,</li> <li>• inspiruje innych do podejmowania działań pomocowych dla osób będących w potrzebie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• rnetaplan <i>Negatywne zjawiska przemian społeczno-ustrojowych</i>,</li> <li>• projekt <i>Na pomoc ludziom dotkniętym bezrobociem i ubóstwem</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje wiedzy o społeczeństwie,</li> <li>• spotkania samorządu uczniowskiego,</li> <li>• sesja popularnonaukowa</li> </ul>
<p><b>Brak szacunku do rozwoju kulturowego a poszanowanie godności ludzkiej:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pojęcie kultury,</li> <li>• rola kultury w życiu człowieka,</li> <li>• niszczenie historii i tradycji kultury polskiej a godność człowieka,</li> <li>• ograniczenie dostępu do kultury a godność osobowościowa,</li> <li>• brak należytych warunków do rozwoju intelektualnego i kulturowego młodzieży, szczególnie wiejskiej</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zdefiniuje pojęcie „kultura”,</li> <li>• rozumie i potrafi wyjaśnić rolę kultury w rozwoju człowieka,</li> <li>• potrafi wyjaśnić związek kultury z godnością człowieka,</li> <li>• potrafi uzasadnić, że niszczenie kultury, brak warunków do jej rozwoju stanowi czynnik degradacji godności osobowościowej,</li> <li>• z zaangażowaniem podejmuje działania na rzecz budowania kultury w najbliższym środowisku i animuje innych do powyższych działań</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• metaplan <i>Warunki do rozwoju kultury w naszym środowisku</i>,</li> <li>• projekt <i>Na pomoc ginącej kulturze</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągnięcia celów	Sytuacja edukacyjna
<p><b>Przemoc – łamanie prawa do życia w pokoju z działaniem naruszającym godność człowieka:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• terroryzm,</li> <li>• wojny,</li> <li>• konflikty zbrojne,</li> <li>• agresja</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• określi pojęcia „terroryzm”, „wojna”, „konflikt zbrojny”, „agresja”,</li> <li>• potrafi dokonać analizy powyższych zjawisk w kontekście godności,</li> <li>• wyraża negatywną postawę wobec przemocy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• burza mózgów,</li> <li>• apel szkolny „<i>Nie dla przemocy – chcemy godnie żyć</i>”,</li> <li>• metaplan <i>Zjawisko przemocy w naszym środowisku</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• spotkanie samorządu uczniowskiego,</li> <li>• apel szkolny</li> </ul>

#### D. Drogi poszanowania i afirmowania godności

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągnięcia celów	Sytuacja edukacyjna
<p><b>Miłość drogą do afirmacji godności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• miłość jako wartość,</li> <li>• rola miłości w życiu człowieka,</li> <li>• miłość afirmacją godności,</li> <li>• miłość dana i zadana w aspekcie godności,</li> <li>• wzory osób afirmujących godność przez miłość</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie, że miłość jest wielką wartością budującą człowieka, jego człowieczeństwo i godność,</li> <li>• rozumie, że godność dana zobowiązuje do okazywania miłości Bogu i ludziom,</li> <li>• rozumie, że przez miłość afirmujemy naszą godność,</li> <li>• wymieni osoby realizujące godność przez miłość, wyraża dla nich szacunek i podziw</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskusja,</li> <li>• metaplan,</li> <li>• praca pisemna <i>Miłość drogą do afirmacji godności</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcja religii</li> </ul>
<p><b>Poszanowanie zdrowia, ciała, człowieka:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• troska o zdrowie – ważnym zadaniem każdego dnia,</li> <li>• szacunek dla własnego ciała i drugiego człowieka,</li> <li>• miłość do rodziców i szacunek względem nich – drogą do poszanowania godności rodzicielskiej,</li> <li>• okazywanie szacunku – respektowanie godności innych,</li> <li>• poszanowanie rzeczy własnych i cudzych</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jest przekonany, że poszanowanie zdrowia, własnego ciała, własnych rzeczy, zdrowia, ciała, przedmiotów należących do drugiego człowieka stanowi wyraz poszanowania godności własnej i drugiego człowieka i potrafi to uzasadnić,</li> <li>• rozumie i jest przekonany, że jego obowiązkiem jest wyrażanie szacunku dla rodziców; potrafi uzasadnić, że stanowi to drogę do poszanowania własnej i rodzicielskiej godności,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskusja,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• konkurs plastyczny <i>Szanuję zdrowie – żyję godnie</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje wiedzy o społeczeństwie</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacja edukacyjna
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi uzasadnić, że okazywanie szacunku dla każdego człowieka, godne zachowanie się w instytucjach, wobec godności urzędu, symboli narodowych stanowi drogę do poszanowania i afirmacji własnej godności i drugiego człowieka,</li> <li>• wymieni osoby afirmujące godność przez miłość, wyraża dla nich szacunek i podziw</li> </ul>		
<p><b>Rozważne podejmowanie decyzji w sytuacjach trudnych:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ważne wybory – ich wpływ na całe życie,</li> <li>• godność – wierność swoim ideałom,</li> <li>• trudności dokonywania właściwych wyborów i ich pokonywanie,</li> <li>• postawy wobec decyzji życiowych</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie, że w życiu człowieka są chwile, w których podejmujemy decyzje rzutujące na całe życie,</li> <li>• jest przekonany, że decyzje należy podejmować rozważnie, z namysłem, analizując sytuacje oraz skutki, których są nośnikami,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że w centrum decyzji musi znajdować się godność człowieka i wierność swoim ideałom,</li> <li>• potrafi uzasadnić, że podejmowanie właściwych decyzji stanowi drogę poszanowania godności</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskusja,</li> <li>• konkurs plastyczny <i>Moja postawa wobec decyzji życiowych</i>,</li> <li>• audycja radiowa pt. <i>Podejmuję życiowe decyzje, będąc wiernym swoim ideałom</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcja religii</li> </ul>
<p><b>Realizacja własnego powołania:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• każdy człowiek ma swoje powołanie,</li> <li>• różnorodność powołań,</li> <li>• pasje życiowe i zainteresowania drogą kreowania godności osobowościowej,</li> <li>• realizacja powołania drogą poszanowania i afirmowania godności danej i zadanej, sposoby realizacji swojego powołania – stawianie sobie wysokich wymagań,</li> <li>• rozwój i pogłębienie człowieczeństwa</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wie, że każdy człowiek ma swoje powołanie,</li> <li>• poda przykłady powołań,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że realizacja pasji życiowych i zainteresowań, zdolności jest istotnym jakościowym wskaźnikiem spełnianego powołania oraz czynnikiem kreowania godności zadanej,</li> <li>• rozumie i jest przekonany, że podstawowymi sposobami realizacji powołania jest stawianie sobie wysokich wymagań oraz pogłębianie człowieczeństwa,</li> <li>• potrafi wykazać związek między tymi sposobami a godnością</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskusja,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• praca konkursowa <i>Realizując swoje powołanie, kreuję godność osobowościową</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcja religii</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacja edukacyjna
<p><b>Służba drugiemu człowiekowi – afirmacją godności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• czym jest służba drugiemu człowiekowi,</li> <li>• służba drugiemu człowiekowi jako obowiązek wpływający z godności,</li> <li>• formy służby drugiemu człowiekowi,</li> <li>• służba drugiemu formą afirmowania godności</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zdefiniuje pojęcie służby,</li> <li>• rozumie, na czym polega służba drugiemu człowiekowi,</li> <li>• rozumie i potrafi wyjaśnić, że służba drugiemu człowiekowi to obowiązek wpływający z godności,</li> <li>• rozumie i jest przekonany, że pomagając drugiemu człowiekowi ubogaca siebie,</li> <li>• potrafi wyjaśnić związek między służbą drugiemu a godnością,</li> <li>• z zaangażowaniem podejmuje działania na rzecz innych osób</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskusja,</li> <li>• metaplan <i>Postawa altruistyczna w klasie, w szkole, środowisku społecznym</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą</li> </ul>
<p><b>Moja praca uszanowaniem godności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rola pracy w życiu człowieka,</li> <li>• istota pracy ludzkiej i jej godność,</li> <li>• jakość pracy wyrazem godności,</li> <li>• godne wypełnianie obowiązków,</li> <li>• godność pracy, w tym godność pracy rolnika</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie, że praca stanowi istotny czynnik rozwoju człowieka i warunek egzystencji,</li> <li>• potrafi wyjaśnić, że poprzez jakość swojej pracy nadajemy jej godnościowego charakteru oraz kreujemy swą godność osobowościową,</li> <li>• potrafi wyjaśnić, w czym wyraża się szczególnie godność pracy rolnika,</li> <li>• dokonuje rzetelnego wartościowania swojej pracy jako ucznia w aspekcie godności,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że rzetelne wypełnianie obowiązków uczniowskich stanowi drogę do poszanowania własnej godności,</li> <li>• z zaangażowaniem podejmuje działania w tym kierunku</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskusja,</li> <li>• metaplan <i>Godne wypełnianie obowiązków</i>,</li> <li>• audycja pt. <i>Prawa ucznia a poszanowanie i kreowanie wolności</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą</li> </ul>



Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacja edukacyjna
<p><b>Cierpienie znoszone godnie:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• istota cierpienia człowieka,</li> <li>• szacunek wobec ludzi cierpiących,</li> <li>• gotowość pomocy i troska o cierpiących</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie i potrafi opisać istotę cierpienia człowieka, w tym człowieka wierzącego,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że godne znoszenie cierpienia człowieka powiększa jego godność,</li> <li>• wyraża szacunek wobec ludzi cierpiących i niepełnosprawnych,</li> <li>• wyraża gotowość pomocy ludziom cierpiącym i podejmuje działania w tym kierunku,</li> <li>• rozumie, że stanowią one drogę do pogłębiania człowieczeństwa, a przez to godności</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskusja,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• wizyta w szpitalu, domu spokojnej starości</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcja religii,</li> <li>• spotkanie samorządu szkolnego</li> </ul>
<p><b>Pogłębianie wiary drogą poszanowania godności</b> Godność dana człowiekowi</p> <p>Drogi poszanowania godności danej:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pogłębianie wiedzy religijnej,</li> <li>• życie sakramentalne,</li> <li>• ewangeliczna postawa wobec Boga i drugiego człowieka,</li> <li>• czyn człowieka trajektorią uobecniania godności</li> </ul> <p>Wartości moralne podstawą czynu</p> <p>Podejmowanie działań moralnie wartościowych powinnością człowieka</p> <p>Własny program działań moralnie wartościowych</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi uzasadnić, że Bóg jest źródłem i dawcą godności człowieka,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że życie wiarą prowadzi do poszanowania i afirmowania godności,</li> <li>• z zaangażowaniem podejmuje działania szanujące i afirmujące godność daną,</li> <li>• potrafi uzasadnić, że czyn człowieka jest płaszczyzną, na której rozwija się godność osobowościowa,</li> <li>• potrafi wskazać wartości moralne,</li> <li>• potrafi uzasadnić, że urzeczywistnianie wartości moralnych jest powinnością człowieka,</li> <li>• potrafi opracować indywidualny program działań moralnie wartościowych i z zaangażowaniem go realizować</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskusja,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• konkurs na pracę piśmienną <i>Bóg źródłem i dawcą godności człowieka</i></li> <li>• projekt aksjologiczny</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcja religii,</li> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje wiedzy o społeczeństwie,</li> <li>• spotkania samorządu,</li> <li>• spotkania organizacji szkolnych</li> </ul>

## E. Animacja do poszanowania godności

Formy animacji	Przewidywane osiągnięcia
<p>Sesje popularnonaukowe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Drogi wiodące do poszanowania godności,</i></li> <li>• <i>Godność – wartość nad wartościami,</i></li> <li>• <i>Czyn jako aktualizacja osoby i jej godności</i></li> </ul> <p>Konkursy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• plastyczny – <i>Zagrożenia godności,</i></li> <li>• literacki – <i>Godność–człowiek–wspólnota–społeczeństwo,</i></li> <li>• literacki – <i>Moja droga do poszanowania godności</i></li> </ul> <p>Apel szkolny:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Wzywamy do poszanowania godności</i></li> </ul> <p>Działania praktyczne:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pomocowe programy indywidualne i zespołowe na rzecz osób znajdujących się w potrzebie</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• przejawia zaangażowanie w poszanowanie godności własnej i drugiego człowieka,</li> <li>• przejawia postawę szacunku wobec siebie i drugiego człowieka,</li> <li>• z zaangażowaniem i odpowiedzialnością podejmuje działania moralnie wartościowe, w tym pomocowe na rzecz osób będących w potrzebie</li> </ul>

## 2. Rozwijanie rozumności i mądrości – wychowanie mądrościowe<sup>1147</sup>

W poniższym podrozdziale przedstawiono cele, treści oraz zadania wychowawczo-dydaktyczne ukierunkowane na wartość rozumności – mądrości. Mądrość to coś więcej niż wiedza, nie możemy jej też utożsamiać z rozsądkiem, nie jest człowiekowi dana, ale przez niego zdobywana na drodze trudu, doświadczeń, z zaangażowaniem umysłu i ducha, przy pomocy wielu ludzi, wśród których szczególnie miejsce zajmują rodzice, nauczyciele i wychowawcy.

<sup>1147</sup> Wykorzystano fragmenty (dokonując uzupełnień) M. Majewska, *Mądrość darem Bożym*, w: *Wychowanie ku wartościom w świetle nauczania Jana Pawła II. Elementy teorii i praktyki. Solidarność, mądrość, wspólnota, wierność, młodość*, t. III, red. K. Chałas, Jedność, Lublin–Kielce 2006, s. 277-279.

## A. Teoretyczne podstawy mądrości

Zagadnienia ogólne i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągnięcia celów	Sytuacje edukacyjne
<p><b>Deficyjne ujęcie mądrości</b></p> <p>Definicje mądrości:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potoczne,</li> <li>• filozoficzne,</li> <li>• Biblijne</li> </ul> <p>Definicja mądrości wg Jana Pawła II</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymieni różne definicje mądrości,</li> <li>• opíše istotę mądrości wg Jana Pawła II,</li> <li>• wymieni przykłady potocznego rozumienia mądrości,</li> <li>• potrafi odnaleźć w <i>Biblii</i> fragmenty mówiące o mądrości,</li> <li>• z zaangażowaniem analizuje teksty dotyczące mądrości</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• praca w grupach,</li> <li>• analiza tekstów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcje etyki,</li> <li>• lekcje języka polskiego</li> </ul>
<p><b>Synonimy mądrości:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• roztropność,</li> <li>• inteligencja,</li> <li>• wiedza</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymieni synonimy mądrości,</li> <li>• dostrzeże i potrafi wskazać różnice pomiędzy synonimami mądrości,</li> <li>• z zainteresowaniem przyswaja wiedzę na temat synonimów pojęcia mądrości</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• pytania i zagadki,</li> <li>• praca w grupach,</li> <li>• analiza tekstów zawierających synonimy pojęcia mądrości</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gazetka szkolna,</li> <li>• lekcje języka polskiego</li> </ul>
<p><b>Bóg źródłem i wzorem wszelkiej mądrości:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mądrość – dar od Boga w postaci Ducha Świętego,</li> <li>• Maryja Stolicą Mądrości,</li> <li>• „Mądrość zstępująca z góry jest czysta, skłonna do zgody, ustepliwa, posłuszna, pełna miłosierdzia i dobrych owoców, wolna od względów ludzkich i obłądów”</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymieni postacie biblijne obdarzone mądrością Bożą,</li> <li>• potrafi podać przyczyny i okoliczności zesłania Ducha Świętego,</li> <li>• z zaangażowaniem zapoznaje się z darami, Ducha Świętego</li> <li>• aktywnie i świadomie uczestniczy w sakramencie bierzmowania</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• kazanie na Mszy Świętej,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• analiza tekstów biblijnych (Księga Mądrości),</li> <li>• praca w grupach</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• specjalne wydanie gazetki szkolnej,</li> <li>• lekcje religii,</li> <li>• Msza Święta,</li> <li>• konkurs prac plastycznych <i>Dary Ducha Świętego</i>,</li> <li>• konkurs literacki: „<i>Idźcie i nauczajcie wszystkie narody</i>”</li> </ul>
<p><b>Mądrość źródłem osiągnięć człowieka:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozwój nauki i techniki,</li> <li>• rozwój szkolnictwa,</li> <li>• odkrycia naukowe i wynalazki</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi uzasadnić, że mądrość jest źródłem osiągnięć człowieka,</li> <li>• wymieni postacie, które się przyczyniły do rozwoju nauki,</li> <li>• wymieni słynne wynalazki i ich autorów,</li> <li>• z szacunkiem odnosi się do ludzi nauki,</li> <li>• z zaangażowaniem podejmuje pracę nad pogłębianiem swojej wiedzy i umiejętności</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• projekcja filmu o słynnych naukowcach,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• wyjście do muzeum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcje historii,</li> <li>• gazetka szkolna,</li> <li>• zajęcia z wychowawcą</li> </ul>

Zagadnienia ogólne i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje edukacyjne
<b>Mądrość a wybory moralne:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• uwarunkowania wyborów,</li> <li>• wartości ogniskujące mądre wybory</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że zakorzeniecie w Bożej Mądrości stanowi podstawowy warunek mądrych wyborów,</li> <li>• wskaże wartości znajdujące się u podstaw mądrych wyborów, takie jak wiara, miłość, nadzieja, odpowiedzialność</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskusja,</li> <li>• metaplan <i>Mądre wybory</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcje religii,</li> <li>• zajęcia z wychowawcą</li> </ul>

## B. Mądrość-rozumność w relacji do wiedzy

<b>Potencjał intelektualny człowieka podstawą do rozwoju jego rozumności:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• myślenie,</li> <li>• wyobraźnia,</li> <li>• pamięć,</li> <li>• zdolności i uzdolnienia,</li> <li>• zainteresowania</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi uzasadnić, że potencjał intelektualny stanowi podstawę do rozwoju rozumności przejawiającej się w racjonalnym działaniu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• praca z tekstem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje wiedzy o społeczeństwie,</li> <li>• lekcje biologii</li> </ul>
<b>Wiedza a rozumność człowieka:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zdobywanie wiedzy czynnikiem rozwijania potencjału intelektualnego,</li> <li>• działania łączące wiedzę z praktyką uobecnieniem rozumności</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi opisać funkcję wiedzy w rozwoju intelektualnym człowieka,</li> <li>• potrafi uzasadnić, że działania praktyczne muszą odwoływać się do wiedzy,</li> <li>• potrafi wskazać przykłady działań niebazujących na wiedzy i opisać ich skutki</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• badania środowiskowe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcje wszystkich przedmiotów,</li> <li>• zajęcia z wychowawcą</li> </ul>
<b>Mądrość = wiedza + wybór i urzeczywistnianie dobra:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wiedza a mądrość,</li> <li>• wartości moralne a mądrość,</li> <li>• czyn człowieka uobecnieniem mądrości</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymienia czynniki warunkujące mądrość,</li> <li>• potrafi opisać funkcję każdego czynnika w rozwijaniu mądrości człowieka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskusja,</li> <li>• praca z tekstem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcje wszystkich przedmiotów,</li> <li>• zajęcia z wychowawcą</li> </ul>

## C. Urzeczywistnianie mądrości

<p><b>Permanentne stawianie się człowiekiem mądrym dobrem, służącym rozwojowi człowieka:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• koncepcja personalistyczna podstawą budowania mądrości w człowieku,</li> <li>• potrzeba stymulowania i pobudzania zdolności, umiejętności i kompetencji, które są niezbędne każdej osobie,</li> <li>• stawianie się człowiekiem mądrym jako całozyciowy proces</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi zdefiniować mądrość w odniesieniu do koncepcji personalistycznej,</li> <li>• rozumie nieustanną potrzebę dążenia do bycia człowiekiem mądrym,</li> <li>• stara się rozwijać swoje zdolności,</li> <li>• stymuluje i pobudza kompetencje i umiejętności ważne w życiu każdego człowieka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• projekt: <i>Urzeczywistnianie mądrości – wyzwaniem dla młodzieży</i>,</li> <li>• burza mózgów,</li> <li>• drama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą</li> </ul>
<p><b>Działania moralnie wartościowe jako aktualizacja mądrości:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• świadomość czynu/działań moralnie wartościowych,</li> <li>• czyn dokonany świadomie,</li> <li>• czyn dokonany dobrowolnie,</li> <li>• sposób realizacji działań moralnie wartościowych,</li> <li>• działania moralnie wartościowe jako płaszczyzna, na której rozwija się mądrość,</li> <li>• człowiek sprawcą i twórcą działań moralnie wartościowych, sprawcą swojej mądrości</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi uzasadnić, że działania moralnie wartościowe/ czyn człowieka jest płaszczyzną, na której rozwija się mądrość,</li> <li>• potrafi określić warunki czynu/działań moralnie wartościowych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• pogadanka,</li> <li>• analiza biografii,</li> <li>• dyskusja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcje religii,</li> <li>• lekcje etyki,</li> <li>• lekcje biologii,</li> <li>• lekcje historii,</li> <li>• lekcje filozofii,</li> <li>• lekcje języka polskiego</li> </ul>
<p><b>Mądrość źródłem osiągnięć człowieka:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozwój nauki i techniki,</li> <li>• rozwój szkolnictwa,</li> <li>• odkrycia naukowe i wynalazki</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi uzasadnić, że mądrość jest źródłem osiągnięć człowieka,</li> <li>• wymieni postacie, które przyczyniły się do rozwoju nauki,</li> <li>• wymieni słynne wynalazki i ich autorów,</li> <li>• z szacunkiem odnosi się do ludzi nauki,</li> <li>• z zaangażowaniem podejmuje pracę nad pogłębianiem swojej wiedzy i umiejętności</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• projekcja filmu o słynnych naukowcach,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• wyjście do muzeum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcje historii,</li> <li>• gazetka szkolna,</li> <li>• zajęcia z wychowawcą</li> </ul>

<p><b>Szkoła miejscem wychowania ludzi mądrych:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wartość mądrości,</li> <li>• podejmowanie działań afirmujących mądrość,</li> <li>• wartość życiowej mądrości,</li> <li>• wzór człowieka mądrego</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wskaże szanse, jakie stwarza szkoła dla ludzi mądrych,</li> <li>• potrafi ocenić te szanse w odniesieniu do szkoły, do której uczęszcza,</li> <li>• potrafi zaprojektować działania zwiększające szanse wychowania ludzi mądrych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• burza mózgów,</li> <li>• drama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje wszystkich przedmiotów,</li> <li>• konkurs na plakat</li> </ul>
<p><b>Mądrość a wybory moralne:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• uwarunkowania wyborów,</li> <li>• wartości ogniskujące mądre wybory</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że zakorzenienie w Bożej Mądrości stanowi podstawowy warunek mądrych wyborów,</li> <li>• wskaże wartości znajdujące się u podstaw mądrych wyborów, takie jak wiara, miłość, nadzieja, odpowiedzialność</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskusja,</li> <li>• metaplan <i>Mądre wybory</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcje religii,</li> <li>• zajęcia z wychowawcą</li> </ul>

#### D. Zagrożenia mądrości

<p><b>Zagrożenia mądrości w wymiarze indywidualnym:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• lenistwo,</li> <li>• niechęć do rozwoju swoich zainteresowań/talentów,</li> <li>• wybieranie drogi „na skróty” w poszukiwaniu wiedzy (korzystanie z wątpliwych źródeł, ograniczanie się do Internetu w zdobywaniu informacji),</li> <li>• bezrefleksyjna i pozbawiona rozumienia „konsumpcja” przekazywanych treści,</li> <li>• lekceważenie „skarbnicy” mądrości – wiedzy i doświadczenia dziadków, rodziców</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie i wskazuje konsekwencje lekceważącego stosunku do nauki i pracy,</li> <li>• wymienia negatywne skutki wynikające z poszukiwania informacji w wątpliwych źródłach,</li> <li>• wyraża gotowość do przeciwstawiania się nierzetelnemu zdobywaniu informacji,</li> <li>• potrafi uzasadnić, dlaczego dziadkowie stanowią „skarbnicę” mądrości</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• pogadanka,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• drama,</li> <li>• metaplan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje etyki,</li> <li>• gazetka szkolna</li> </ul>
---	---	---	---

<p><b>Błędy wychowawcze:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nadopiekuńczość rodzicielska,</li> <li>• brak zainteresowania nauką dziecka,</li> <li>• lekceważenie talentów i zdolności dziecka,</li> <li>• niewłaściwa postawa rodziców wobec szkoły i nauczycieli</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi wymienić skutki postawy nadopiekuńczej w aspekcie zdobywania różnych umiejętności i rozwijania talentów,</li> <li>• potrafi omówić rolę wsparcia rodzicielskiego w rozwijaniu zdolności u dziecka,</li> <li>• potrafi wymienić skutki postawy nadopiekuńczej oraz lekceważącej wobec dziecka w aspekcie zdobywania wiedzy i rozwijania talentów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• pogadanka,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• drama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą</li> </ul>
<p><b>Zagrożenia mądrości w wymiarze moralnym:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dehumanizacja badań naukowych,</li> <li>• zaniedbanie dobra wspólnego,</li> <li>• stawianie korzyści materialnych ponad podejściem zgodnym z sumieniem i moralnością</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• uzasadni znaczenie nauki i wiedzy dla rozwoju przyszłości,</li> <li>• wymieni drogi postępowania w badaniach naukowych,</li> <li>• dostrzeże negatywne skutki nieetycznego postępowania w badaniach naukowych,</li> <li>• wyraża gotowość podjęcia starań o sumienie moralne, prawdę i odpowiedzialność w badaniach naukowych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• pogadanka,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• drama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje etyki,</li> <li>• gazetka szkolna,</li> <li>• konkurs: <i>Projekt badań naukowych</i></li> </ul>

## E. Animacja do mądrości

Formy animacji	Przewidywane osiągnięcia
<p>Sesje popularnonaukowe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Drogi wiodące do rozwijania mądrości,</i></li> <li>• <i>Odkryć prawdziwe dobro na fundamentie mądrości</i></li> </ul> <p>Konkursy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• plastyczny – <i>Współczesne zagrożenia mądrości,</i></li> <li>• literacki – <i>Moja droga do mądrości</i></li> </ul> <p>Projekt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Bądźmy ludźmi mądrymi</i></li> </ul> <p>Sesja popularnonaukowa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mądrość to zadanie całozyciowe</i></li> </ul> <p>Audycje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mądrość jako sprawność, która daje człowiekowi możliwość kierowania swoim życiem</i></li> <li>• spotkania z osobami znaczącymi</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• przejawia zaangażowanie w promocję mądrości jako wartości,</li> <li>• wyraża postawę odpowiedzialności za budowanie właściwie rozumianej mądrości przez siebie i inne osoby,</li> <li>• potrafi zorganizować wokół siebie zespół osób i podjąć działania animacyjne</li> </ul>



### 3. Stawanie się człowiekiem wolnym<sup>1148</sup>

Niniejszy podrozdział zawiera cele, treści, zadania wychowawczo-dydaktyczne skoncentrowane wokół przymiotu osoby ludzkiej, jakim jest wolność. Jest to wartość szczególnie wymagająca i zobowiązująca do ostrożności. Gdy ktoś traktuje ją zbyt lekkomyślnie, prowadzi do samowoli i zniewolenia/samozniewolenia (przyjemnością, ideologią, dobrami materialnymi).

#### A. Teoretyczne podstawy wolności

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągnięcia celów	Sytuacje realizacyjne
<p><b>Wolność jako podstawowy fakt ludzkiej egzystencji:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>definicja wolności,</li> <li>fakt wolności jako problem antropologiczny,</li> <li>niezależność wolności od przypadkowości natury i czasu,</li> <li>wolność jako źródło umiejętności wchodzenia w relacje międzyludzkie,</li> <li>wolność jako element osadzony w życiu wspólnotowym i je porządkujący,</li> <li>wolność jako odpowiedź osoby na pojawiające się wyzwania,</li> <li>wolność jako konstytutywny element życia ludzkiego</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>zdefiniuje pojęcie wolności,</li> <li>rozumie, że wolność posiada wymiar antropologiczny,</li> <li>potrafi wyjaśnić związek wolności z antropologią,</li> <li>potrafi wskazać na uwarunkowania wolności człowieka w realizacji jego egzystencji,</li> <li>rozumie, że wolność usytuowana jest w relacjach międzyludzkich i potrafi uzasadnić, że w życiu wspólnotowym spełnia rolę porządkującą,</li> <li>rozumie i potrafi uzasadnić, że wolność jest konstytutywnym elementem życia ludzkiego</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wykład,</li> <li>dyskusja,</li> <li>praca plastyczna <i>Wolność jako konstytutywny element życia ludzkiego</i>,</li> <li>praca pisemna <i>Znaczenie wolności w życiu człowieka</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą,</li> <li>lekcja etyki</li> <li>lekcja języka polskiego,</li> <li>konkursy klasowe i szkolne na prace pisemne i plastyczne</li> </ul>

<sup>1148</sup> Wykorzystano fragmenty (dokonując uzupełnień) książki K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I. *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja...*, s. 287–318.

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągnięcia celów	Sytuacje realizacyjne
<p><b>Chrześcijańskie pojęcie wolności</b> Człowiek wolny w ujęciu biblijnym:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• obraz wolności w Starym Testamencie,</li> <li>• wolność w świetle Nowego Testamentu,</li> <li>• nauczanie Jezusa przesłaniem wolności, śmierć Chrystusa aktem najwyższej wolności, Jezus Chrystus wychowawcą do wolności</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi zinterpretować tekst w aspekcie wolności „On na początku stworzył człowieka i zostawił go własnej mocy rozstrzygania” (Syr 15, 14–15),</li> <li>• potrafi wskazać sytuacje opisane w Starym Testamencie odnoszące się do wolności człowieka,</li> <li>• potrafi uzasadnić prawdę, że Chrystus jest drogą do wolności,</li> <li>• potrafi podać argumenty, że Jezus Chrystus jest świadkiem i nauczycielem wolności,</li> <li>• potrafi odnieść do swojego życia nauczanie Jezusa o wolności, z zaangażowaniem zgłębiać treść <i>Pisma Świętego</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• świadectwo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje etyki,</li> <li>• lekcje religii</li> </ul>
<p><b>Wolność w nauczaniu Kościoła katolickiego:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nauczanie papieży,</li> <li>• wolność w dokumentach Soboru Watykańskiego II,</li> <li>• <i>Katechizm Kościoła katolickiego</i> o wolności,</li> <li>• nauka Jana Pawła II</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi podać definicję wolności zawartą w <i>Katechizmie Kościoła katolickiego</i>,</li> <li>• potrafi wskazać elementy nauki Jana Pawła II odnoszące się do wolności,</li> <li>• rozumie, że Bóg jest źródłem wolności i potrafi to uzasadnić,</li> <li>• potrafi wykazać związek zachodzący między wolnością a prawdą oraz między wolnością a odpowiedzialnością,</li> <li>• rozumie istotę wolności i samoposiadania,</li> <li>• prezentuje postawę odpowiedzialności za własną wolność i drugiego człowieka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład</li> <li>• dyskusja</li> <li>• praca z tekstem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcje religii</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje realizacyjne
<p><b>Kształtowanie się pojęcia wolności na przestrzeni dziejów w myśli filozoficznej:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wolność w ujęciu filozofów starożytnych (Platon, Arystoteles, sofisci),</li> <li>• wolność w ujęciu św. Tomasza z Akwinu (filozofia klasyczna),</li> <li>• wolność w ujęciu Kartezjusza,</li> <li>• wolność w ujęciu F. Nietzschego,</li> <li>• wolność w ujęciu filozofii materialistycznej,</li> <li>• wolność w ujęciu J.P. Sartre'a,</li> <li>• wolność dzika i odpowiedzialna w ujęciu P. Rilkego,</li> <li>• wolność w myśli personalistycznej</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi opisać istotę wolności w poszczególnych nurtach myśli filozoficznej oraz wskazać różnice i podobieństwa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• praca z tekstem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcje etyki,</li> <li>• lekcje filozofii,</li> <li>• sesja popularnonaukowa pt. <i>Wolność w myśli filozoficznej</i></li> </ul>
<p><b>Wskaźniki wolności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• poszanowanie godności,</li> <li>• wrażliwość sumienia,</li> <li>• odpowiedzialność,</li> <li>• dojrzałość,</li> <li>• poszukiwanie i poszanowanie prawdy,</li> <li>• umiejętność podejmowania właściwych decyzji,</li> <li>• gotowość do urzeczywistniania i pomnażania dobra</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymieni wskaźniki wolności człowieka,</li> <li>• wyjaśni znaczenie każdego z nich w nabywaniu wolności przez człowieka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• dyskusja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje etyki,</li> <li>• lekcje religii</li> </ul>
<p><b>Rodzaje wolności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wolność osobowa i osobista,</li> <li>• wolność do wyboru dobra,</li> <li>• wolność od wyboru zła</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi wyjaśnić, na czym polega wolność osobowa i osobista,</li> <li>• potrafi wyjaśnić, na czym polega „wolność do...” i „wolność od...” – wskazać różnice i przykłady „wolności od...” i „wolności do...”</li> <li>• potrafi ukazać związek obu tych wolności w życiu człowieka,</li> <li>• potrafi uzasadnić konieczność budowania „wolności od...” i „wolności do...” we własnym życiu,</li> <li>• wykazuje zaangażowanie w budowaniu „wolności do...” i „wolności od...”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• projekty indywidualne kreowania wolności</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje wiedzy o społeczeństwie,</li> <li>• lekcje etyki</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągnięcia celów	Sytuacje realizacyjne
<ul style="list-style-type: none"> <li>wolność obywatelska i społeczna</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>rozumie, że człowiek jest istotą społeczną,</li> <li>potrafi wyjaśnić, na czym polega wolność obywatelska i społeczna, jakie są wzajemne związki między nimi i zależności,</li> <li>rozumie, że przestrzeganie norm postępowania społecznego stanowi drogę do wolności społecznej,</li> <li>rozumie, że przestrzeganie norm moralnych buduje wolność obywatelską i społeczną,</li> <li>rozumie, że przestrzeganie praw człowieka stanowi płaszczyznę budowania wolności obywatelskiej i społecznej</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wykład,</li> <li>dyskusja,</li> <li>sondaż diagnostyczny</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>lekcje wiedzy o społeczeństwie,</li> <li>lekcje etyki</li> </ul>
<p><b>Koncepcje wolności i ich implikacje dla rozwoju człowieka:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>samowola,</li> <li>rezygnacja z wolności (z wybierania),</li> <li>wolność jako samopanowanie oparte na samoposiadaniu i samoopanowaniu,</li> <li>wolność zmierzająca do prawdziwego dobra,</li> <li>wolność związana z prawdą i do niej się odwołująca,</li> <li>prawda o wolności</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>potrafi opisać koncepcje wolności,</li> <li>potrafi wskazać implikacje każdej koncepcji w rozwoju człowieka według kryterium integralności</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>praca z tekstem,</li> <li>pogadanka,</li> <li>dyskusja,</li> <li>analiza biografii osób</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>lekcje religii,</li> <li>zajęcia z wychowawcą,</li> <li>spotkania organizacji szkolnych,</li> <li>lekcje historii,</li> <li>lekcje wiedzy o społeczeństwie,</li> <li>lekcje filozofii</li> </ul>
<p><b>Wolność prawdziwa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>wolność związana z prawdą,</li> <li>wolność związana z powinnością,</li> <li>wolność związana z doświadczeniem osoby</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>rozumie i potrafi wyjaśnić, w czym wyraża się wolność prawdziwa,</li> <li>potrafi dokonać oceniającego wartościowania swojej wolności w kategorii wolności prawdziwej</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>praca z tekstem,</li> <li>pogadanka,</li> <li>dyskusja,</li> <li>analiza autobiografii</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>lekcje religii,</li> <li>zajęcia z wychowawcą,</li> <li>spotkania organizacji szkolnych,</li> <li>lekcje wiedzy o społeczeństwie,</li> <li>lekcje filozofii</li> <li>lekcje religii,</li> </ul>
<p><b>Wolność niedoskonała:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>wolność bez prawdy,</li> <li>wolność bez ograniczeń,</li> <li>wolność bez powinności,</li> <li>wszystko mi wolno, ale nie wszystko przynosi obiektywne dobro</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>potrafi wyjaśnić, w czym wyraża się wolność niedoskonała,</li> <li>potrafi wskazać skutki wolności niedoskonałej</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>praca z tekstem,</li> <li>pogadanka,</li> <li>dyskusja,</li> <li>analiza autobiografii</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą,</li> <li>spotkania organizacji szkolnych,</li> <li>lekcje wiedzy o społeczeństwie,</li> <li>lekcje filozofii</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje realizacyjne
<p><b>Wolność w rodzinie:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozwój dziecka a kształtowanie własnej autonomii,</li> <li>• zaufanie drogą do wolności,</li> <li>• Deklaracja Praw Dziecka – jeden z wyznaczników wolności dziecka w rodzinie,</li> <li>• poszanowanie prywatności a wolność w rodzinie,</li> <li>• szacunek wobec drugiej osoby jako czynnik kształtujący wolność w rodzinie,</li> <li>• wolność w rodzinie gwarancją rozwoju osobowego jej członków,</li> <li>• wrażliwość na potrzeby innych a wolność w rodzinie,</li> <li>• życie według zasad moralnych podstawą wolności w rodzinie</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymieni prawa dziecka,</li> <li>• potrafi uzasadnić, że życie według zasad moralnych stanowi podstawę wolności w rodzinie,</li> <li>• rozumie, że szacunek wobec drugiej osoby jest czynnikiem kształtującym wolność w rodzinie,</li> <li>• rozumie konieczność prywatności drugiej osoby,</li> <li>• jest wrażliwy na potrzeby członków rodziny</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskusja,</li> <li>• burza mózgów,</li> <li>• pantomima,</li> <li>• prace plastyczne,</li> <li>• praca pisemna: <i>Wolność w mojej rodzinie</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• ścieżka edukacyjna <i>Przygotowanie do życia w rodzinie</i></li> </ul>
<p><b>Wolność państwowa i narodowa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• prawo narodów do wolności i samostanowienia,</li> <li>• historia walk o wolność państwową i narodową,</li> <li>• korzystanie z wolności państwowej i narodowej,</li> <li>• wolność a demokracja,</li> <li>• tradycja i tożsamość kulturowa podstawą wolności narodu,</li> <li>• wolność od utraty korzeni narodu w perspektywie wejścia do Unii Europejskiej,</li> <li>• wolność narodu i kraju w aspekcie globalizacji</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymieni daty związane z odzyskaniem niepodległości narodowej,</li> <li>• rozumie, że każdy naród ma prawo do wolności,</li> <li>• potrafi uzasadnić, że tradycja i tożsamość kulturowa stanowią podstawę wolności narodu,</li> <li>• potrafi podjąć twórczą dyskusję nad sposobami budowania wolności kraju i narodu w perspektywie wejścia do zjednoczonej Europy i narastającego zjawiska globalizacji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• wieczór literacki o tematyce wyzwolenczej,</li> <li>• spotkanie z ekspertami,</li> <li>• metoda projektów – wolność kraju i narodu w zjednoczonej Europie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje wiedzy o społeczeństwie,</li> <li>• lekcje historii</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągnięcia celów	Sytuacje realizacyjne
<p><b>Wolność religijna:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• prześladowania religijne w przeszłości i współcześnie,</li> <li>• święte wojny,</li> <li>• fanatyzm religijny,</li> <li>• gwarancje wolności religijnej,</li> <li>• w aktach prawnych państwowych i międzynarodowych</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymienia główne religie i ich odłamy,</li> <li>• potrafi wymienić zasadnicze różnice doktrynalne między różnymi religiami i wyznaniem,</li> <li>• zdefiniuje pojęcie „fanatyzm religijny”,</li> <li>• potrafi wyjaśnić, na czym polega tolerancja religijna,</li> <li>• rozumie istotę wolności religijnej</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wystawa pt. <i>Bóg nie-jedno ma imię</i>,</li> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• spotkania z przedstawicielami innych religii,</li> <li>• audycja pt. <i>Szanuję własną i inną religię</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcje religii,</li> <li>• zajęcia z wychowawcą</li> </ul>
<p><b>Osoby chore – wolność, której trzeba pomóc:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sposoby podejścia do osób chorych w aspekcie historycznym,</li> <li>• prawodawstwo państwowe dotyczące osób chorych,</li> <li>• organizowanie pomocy osobom niepełnosprawnym w kontekście wolności</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymieni prawa i przywileje osób chorych gwarantowane przez państwo,</li> <li>• wymieni placówki i instytucje pomocy osobom chorym,</li> <li>• rozumie istotę ograniczenia wolności osób chorych,</li> <li>• wykazuje zaangażowanie na rzecz niesienia pomocy osobom chorym</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• metoda projektów <i>Pomoc ludziom chorym</i>,</li> <li>• spotkania</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą</li> </ul>
<p><b>Kary więzienia – wolność, którą trzeba ograniczyć:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• historia kar więzienia,</li> <li>• sposoby traktowania więźniów</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymieni podstawowe akty prawne regulujące kary pozbawienia wolności,</li> <li>• wymieni metody oddziaływań resocjalizacyjnych stosowanych w zakładach zamkniętych,</li> <li>• potrafi podać argumenty na temat celowości stosowania kar celem ograniczenia wolności,</li> <li>• docenia wartość swojej wolności i pragnie ją zagospodarować światem wartości</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• spotkanie z więźniami,</li> <li>• dyskusja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje etyki</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje realizacyjne
<b>Kara śmierci – wolność ukarana w ostateczności</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>historia kary śmierci i historia refleksji nad godziwością i legalnością kary śmierci,</li> <li>kierunki w podejściu do kary śmierci,</li> <li>konkluzje etyczne,</li> <li>prawo polskie o orzekaniu kary śmierci,</li> <li>stanowisko Kościoła dotyczące kary śmierci</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>posiada orientację w prawie polskim dotyczącym stosowania kary śmierci,</li> <li>zna stanowisko Kościoła dotyczące kary śmierci,</li> <li>wymieni argumenty przeciw karze śmierci i za karą śmierci</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wykład problemowy,</li> <li>dyskusja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>lekcje etyki,</li> <li>lekcje religii,</li> <li>zajęcia z wychowawcą</li> </ul>

## B. Wolność w relacji do innych wartości

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje edukacyjne
<b>Wolność w relacji do innych wartości</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>pojęcie wartości,</li> <li>rodzaje wartości,</li> <li>hierarchia wartości,</li> <li>miejsce wolności w hierarchii wartości</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>wymieni rodzaje wartości i przyporządkuje wartości szczegółowe poszczególnym rodzajom,</li> <li>potrafi zbudować właściwą hierarchię wartości,</li> <li>potrafi określić miejsce wolności w hierarchii wartości</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>pogadanka,</li> <li>dyskusja,</li> <li>burza mózgów,</li> <li>praca w grupach</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą,</li> <li>lekcje etyki,</li> <li>lekcje religii</li> </ul>
<b>Wolność a prawda:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>pojęcie prawdy,</li> <li>prawda jako warunek wolności – poszukiwanie, odkrywanie i umiłowanie prawdy permanentnym zadaniem człowieka</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>zdefiniuje pojęcie prawdy,</li> <li>rozumie i potrafi wyjaśnić, że warunkiem wolności jest poszukiwanie, odkrywanie i umiłowanie prawdy,</li> <li>przejawia aktywność w poszukiwaniu prawdy,</li> <li>rozwinie zdanie <i>Poznać Prawdę, a Prawda was wyzwoli</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>pogadanka,</li> <li>dyskusja,</li> <li>drama,</li> <li>sesja popularnonaukowa pt. <i>Poszukiwanie prawdy permanentnym zadaniem człowieka wolnego</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą,</li> <li>lekcje etyki,</li> <li>lekcje religii,</li> <li>audycja,</li> <li>sesja popularnonaukowa</li> </ul>



Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągnięcia celów	Sytuacje edukacyjne
<p><b>Wolność a godność:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>wolność szansą dla godności,</li> <li>godność zakłada poczucie wewnętrznej wolności, podmiotowości i odpowiedzialności,</li> <li>źle pojęta wolność zagrożeniem dla godności</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>rozumie i potrafi wyjaśnić związek między godnością i wolnością,</li> <li>rozumie i potrafi uzasadnić, że źle pojęta wolność stanowi zagrożenie dla godności</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>pogadanka,</li> <li>dyskusja,</li> <li>audycja pt. <i>Nie szarżujmy godności przez błędnie pojętą wolność</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą,</li> <li>lekcje etyki</li> </ul>
<p><b>Wolność a miłość:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>najistotniejszą formą ludzkiej wolności jest miłość,</li> <li>wolność osobowa a miłość,</li> <li>kochać, nie będąc zniewolonym,</li> <li>miłość jako stosunek do drugiego człowieka utwierdzający go w jego osobowej wolności</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>rozumie i potrafi wyjaśnić związek między wolnością a miłością,</li> <li>rozumie, że formą ludzkiej wolności jest miłość,</li> <li>rozumie, że miłość utwierdza człowieka w osobowej wolności,</li> <li>rozumie, że nie można zmusić człowieka do miłości</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>pogadanka,</li> <li>dyskusja,</li> <li>praca z tekstem,</li> <li>burza mózgów,</li> <li>audycja radiowa pt. <i>Miłość utwierdza w osobowej wolności</i>,</li> <li>konkurs na sentencję o związku miłości z wolnością,</li> <li>konkurs na emblemat o tematyce integracji wolności z miłością</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą,</li> <li>lekcje religii,</li> <li>konkursy,</li> <li>audycje</li> </ul>
<p><b>Wolność a odpowiedzialność:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>wolność jako odpowiedzialne zadanie,</li> <li>odpowiedzialność za własną wolność,</li> <li>odpowiedzialność za wolność drugiego człowieka</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>rozumie zależność między wolnością a odpowiedzialnością i potrafi ten związek wyjaśnić,</li> <li>przejawia postawę odpowiedzialności za własną wolność i drugiego człowieka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>dyskusja,</li> <li>drama,</li> <li>sondaż na temat <i>Czy odpowiedzialnie realizuję własną wolność?</i>,</li> <li>konkurs na pracę piśmienną <i>Wolność to odpowiedzialne zadanie</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą,</li> <li>lekcje etyki,</li> <li>konkurs</li> </ul>
<p><b>Wolność a tolerancja:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>pojęcie tolerancji,</li> <li>postawa tolerancji jako przejaw wolności,</li> <li>wolność a granice tolerancji</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>zdefiniuje pojęcie tolerancji,</li> <li>uczeń rozumie związek między wolnością a granicą tolerancji i potrafi go wyjaśnić,</li> <li>rozumie, że postawa tolerancji jest przejawem wolności</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>pogadanka,</li> <li>dyskusja,</li> <li>praca z tekstem,</li> <li>drama,</li> <li>konkurs na plakat <i>Wolność a tolerancja</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą,</li> <li>lekcje etyki,</li> <li>lekcje religii,</li> <li>konkurs</li> </ul>

## C. Granice wolności

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje edukacyjne
<p><b>Wszystko mi wolno, ale nie wszystko przynosi mi korzyść:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>wolność jako wybór dobra,</li> <li>pojęcie samowoli, wolność a samowola, złudna atrakcyjność samowoli,</li> <li>samowola przekraczaniem granicy wolności,</li> <li>skutki samowoli: <ul style="list-style-type: none"> <li>osobowe,</li> <li>społeczne,</li> </ul> </li> <li>wolność–samowola–odpowiedzialność,</li> <li>postawy wobec samowoli</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>zdefiniuje pojęcia wolności i samowoli,</li> <li>potrafi wskazać różnicę między wolnością i samowolą,</li> <li>rozumie, na czym polega niszcząca siła samowoli,</li> <li>rozumie i potrafi wyjaśnić związek między wolnością, samowolą i odpowiedzialnością,</li> <li>potrafi wskazać przykłady i skutki samowoli,</li> <li>wyraża postawę dezaprobaty wobec samowoli,</li> <li>prezentuje postawę odpowiedzialności za wolność</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>dyskusja,</li> <li>praca z tekstem, badania sondażowe na temat zjawiska samowoli w środowisku lokalnym</li> <li>projekt <i>Powiedzmy „nie” dla samowoli</i>,</li> <li>audycja pt. <i>Niszcząca siła samowoli</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą,</li> <li>audycja</li> </ul>
<p><b>Aksjologiczne granice wolności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>pojęcie i rodzaje wartości,</li> <li>granice wolności: <ul style="list-style-type: none"> <li>łamanie norm moralnych,</li> <li>niszczenie siebie,</li> <li>niszczenie drugiego,</li> <li>niszczenie wartości ostatecznych, podstawowych, życia codziennego,</li> <li>promowanie antywartości</li> </ul> </li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>zdefiniuje pojęcie „wartość”,</li> <li>wymieni rodzaje wartości,</li> <li>rozumie związek wolności z wartościami,</li> <li>rozumie, że urzeczywistnianie wartości poszerza naszą wolność,</li> <li>rozumie, że niszczenie wartości bądź promowanie antywartości stanowi drogę do „niewoli” osobowej i społecznej; stanowi granicę wolności,</li> <li>wyraża postawę dezaprobaty dla takich postaw i zachowań,</li> <li>rozumie, że niszczenie siebie i drugiego człowieka stanowi granicę wolności,</li> <li>rozumie i potrafi uzasadnić, że łamanie norm moralnych stanowi granicę wolności,</li> <li>wyraża postawę strażnika granic wolności</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>dyskusja,</li> <li>rozmowa,</li> <li>sondaż diagnostyczny <i>Świat wartości a wolność</i>,</li> <li>apel szkolny <i>Promujmy wartości, poszerzając wolność</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>lekcje religii,</li> <li>zajęcia z wychowawcą,</li> <li>apel szkolny,</li> <li>badania sondażowe</li> </ul>

<p><b>Prawne granice wolności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• granice wewnętrzne – prawo naturalne a wolność, <i>Dekalog</i> a prawo naturalne,</li> <li>• granice zewnętrzne – prawo stanowione a wolność, Kodeks Prawa Cywilnego granicą wolności obywatelskiej, Powszechna Deklaracja Praw Człowieka granicą wolności w wymiarze prawa międzynarodowego, relacja prawa do wolności według encykliki Jana Pawła II <i>Veritatis splendor</i></li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymieni prawne granice wolności,</li> <li>• posiada orientację w treści poszczególnych praw w aspekcie odpowiedzialności</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskusja,</li> <li>• praca z tekstem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcje wiedzy o społeczeństwie,</li> <li>• zajęcia z wychowawcą</li> </ul>
<p><b>Granice natury społecznej:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pojęcie norma społeczna,</li> <li>• łamanie norm społecznych i przekraczanie prawa stanowionego granicą wolności</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zdefiniuje pojęcie normy społecznej,</li> <li>• rozumie, że łamanie norm społecznych niszczy jednostkę i grupę, której ta norma dotyczy, stanowi granicę wolności,</li> <li>• potrafi uzasadnić, że wolność jednostki kończy się tam, gdzie rozpoczyna się niewola drugiego człowieka,</li> <li>• wyraża postawę dezaprobaty dla łamania norm społecznych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskusja,</li> <li>• badania sondażowe <i>Łamanie norm społecznych w naszym środowisku społecznym</i>,</li> <li>• projekt <i>Mówimy „nie” dla łamania norm społecznych</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• program pracy samorządu uczniowskiego,</li> <li>• lekcje wiedzy o społeczeństwie</li> </ul>
<p><b>Granice badań naukowych:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• naruszanie godności danej człowiekowi, niszczenie wolności,</li> <li>• ingerencja w prawo naturalne, godność, odpowiedzialność, dobro</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie, że każdy człowiek od poczęcia ma prawo do wolności,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że granicę badań naukowych stanowi ingerencja w prawo naturalne, naruszanie godności danej człowiekowi,</li> <li>• potrafi uzasadnić, że przekraczanie granic naukowych niszczy wolność, stanowi jej granice</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskusja,</li> <li>• praca z tekstem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• ścieżka edukacyjna <i>Edukacja zdrowotna</i>,</li> <li>• lekcje etyki,</li> <li>• lekcje religii</li> </ul>

## D. Zagrożenia wolności

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje edukacyjne
<p><b>Zagrożenia wolności w wymiarze indywidualnym:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nałogi,</li> <li>• uzależnienia,</li> <li>• swoboda obyczajów,</li> <li>• niewłaściwy wybór wartości – postawa „mieć nad być”</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zdefiniuje pojęcie nałóg,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że nałogi i uzależnienia stanowią zagrożenie wolności w wymiarze indywidualnym,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że swoboda obyczajów i niewłaściwy wybór wartości stanowi zagrożenie wolności,</li> <li>• wyraża gotowość do przeciwstawienia się zagrożeniom wolności,</li> <li>• wyraża negatywną postawę wobec nałogów, uzależnień, swobody obyczajów, niewłaściwego wyboru wartości</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskusja,</li> <li>• burza mózgów,</li> <li>• metaplan,</li> <li>• konkurs plastyczny <i>Nie biorę</i>,</li> <li>• sesja naukowa pt. <i>Sily niszczycielskie ograniczają</i></li> <li>• moją wolność – metody walki,</li> <li>• spotkanie z członkiem klubu AA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• zajęcia dydaktyczne w ramach ścieżki <i>Edukacja zdrowotna</i>,</li> <li>• konkurs szkolny,</li> <li>• apel szkolny,</li> <li>• sesja popularnonaukowa</li> </ul>
<p><b>Zniewolenie nałogiem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• istota nałogu,</li> <li>• rodzaje nałogów i ich charakterystyka,</li> <li>• przyczyny popadania w nałogi,</li> <li>• konsekwencje nałogów: <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ psychofizyczne,</li> <li>♦ społeczne,</li> <li>♦ duchowe</li> </ul> </li> <li>• trudności zerwania z nałogiem,</li> <li>• alternatywa dla dotkniętych nałogiem</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie istotę nałogu jako zagrożenia dla zdrowia i życia, a tym samym dla wolności, i potrafi wyjaśnić, na czym to zagrożenie polega,</li> <li>• jest świadomy trudności zerwania z nałogiem,</li> <li>• wyraża gotowość animacji innych do zerwania z nałogiem i podejmuje w tym kierunku działania</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• rozmowa,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• drama,</li> <li>• metaplan <i>Dramat człowieka zniewolonego nałogiem</i>,</li> <li>• audycja pt. <i>Zniewolenie nałogiem</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• zajęcia edukacyjne w ramach ścieżki edukacyjnej <i>Edukacja zdrowotna</i></li> </ul>
<p><b>Uzależnienia „trucizną” wolności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rodzaje uzależnień (alkohol, narkotyki, hazard, Internet, nikotynizm i inne),</li> <li>• proces osłabiania wolności w mechanizmach uzależnienia</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie istotę uzależnienia,</li> <li>• wymieni rodzaje uzależnień,</li> <li>• poda przyczyny i skutki uzależnień,</li> <li>• rozumie działanie mechanizmów kierujących uzależnieniem,</li> <li>• potrafi wyjaśnić wpływ uzależnień na osłabienie woli człowieka, poczucie własnej wartości,</li> <li>• rozumie i potrafi wyjaśnić, że uzależnienie stanowi zagrożenie dla wolności wewnętrznej człowieka,</li> <li>• odmawia przyjmowania środków uzależniających – jest asertywny</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• film,</li> <li>• metaplan,</li> <li>• konkurs na plakat <i>Uzależnieniom mówię „nie”</i>,</li> <li>• projekt <i>Zjawisko uzależnień w naszej szkole – przyczyny, rozmiar, skutki, sposoby zmniejszania</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje religii,</li> <li>• lekcje etyki,</li> <li>• konkurs</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje edukacyjne
<p><b>Dyktatura ciała – czystość a wolność:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nieuporządkowanie sfery seksualnej a wolność,</li> <li>• pornografia a wolność,</li> <li>• czystość – drogą wyzwolenia</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymieni skutki psychiczne, moralne, społeczne, fizyczne nieuporządkowania sfery seksualnej człowieka,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że nieuporządkowanie sfery seksualnej oraz pornografia stanowią zagrożenie dla wolności człowieka w wymiarze indywidualnym i społecznym,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że zachowanie czystości ciała stanowi drogę do wolności,</li> <li>• potrafi dokonać refleksji na temat uprzedmiotowienia ciała,</li> <li>• wyraża sprzeciw wobec pornografii i jej dystrybucji w miejscach publicznych i mass mediach</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskusja kierowana,</li> <li>• praca z tekstem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• zajęcia dydaktyczne w ramach ścieżki edukacyjnej <i>Wychowanie do życia w rodzinie</i></li> </ul>
<p><b>Antykoncepcja – ograniczenie wolności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pojęcie antykoncepcji,</li> <li>• środki antykoncepcyjne,</li> <li>• skutki stosowania antykoncepcji,</li> <li>• współcześnie stosowane argumenty przeciw antykoncepcji i za nią,</li> <li>• moralna ocena antykoncepcji,</li> <li>• czystość alternatywą dla antykoncepcji</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zdefiniuje pojęcie antykoncepcji,</li> <li>• wymieni rodzaje i opisz sposob działania środków antykoncepcyjnych,</li> <li>• wymieni skutki zdrowotne, psychiczne, społeczne stosowania środków antykoncepcyjnych,</li> <li>• potrafi dokonać wartościowania stosowania środków antykoncepcyjnych w aspekcie moralnym,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że stosowanie środków antykoncepcyjnych stanowi ograniczenie wolności,</li> <li>• przejawia postawę wolności wobec środków antykoncepcyjnych,</li> <li>• wyraża przekonanie, że czystość stanowi alternatywę dla stosowania środków antykoncepcyjnych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• spotkanie z lekarzem,</li> <li>• metoda kuli śnieżkowej dotycząca skutków antykoncepcji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• zajęcia w ramach ścieżki edukacyjnej <i>Wychowanie do życia w rodzinie</i></li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągnięcia celów	Sytuacje edukacyjne
<p><b>Zagrożenia wolności w wymiarze społecznym i doktrynalno-obywatelskim:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymiar społeczny: <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ nietolerancja, presja społeczna,</li> <li>♦ konflikt wartości i poglądów,</li> </ul> </li> <li>• wymiar doktrynalno-obywatelski: <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ łamanie praw człowieka,</li> <li>♦ rozbudowany system kontroli społeczeństwa,</li> <li>♦ restrykcje dla jednostek sprzeciwiających się systemowi,</li> </ul> </li> <li>• przykłady systemów łamiących wolność człowieka</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi wymienić rodzaje i przykłady zagrożeń wolności w wymiarze społecznym, doktrynalno-obywatelskim,</li> <li>• rozumie mechanizmy łamania wolności w wymiarze społecznym, doktrynalno-obywatelskim,</li> <li>• potrafi wymienić systemy i kraje, w których łamie się prawa człowieka do wolności,</li> <li>• wie, jakie są obowiązki państwa wobec obywateli (i odwrotnie)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• drama,</li> <li>• dyskusja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje wiedzy o społeczeństwie</li> </ul>
<p><b>Wolność człowieka a naciski grup:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• konformizm,</li> <li>• subkultury,</li> <li>• sekty,</li> <li>• trendy i moda</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zdefiniuje pojęcia konformizm, subkultury, sekty, trendy, moda,</li> <li>• potrafi wymienić skutki nacisku grupy dla rozwoju człowieka,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że konformizm, subkultury, sekty, trendy, moda stanowią nośnik zagrożeń wolności człowieka,</li> <li>• wyraża dezaprobatę dla różnych form nacisku grupowego i podejmuje działania wyzwalające</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• metaplan,</li> <li>• projekt <i>Wyzwalanie z nacisku grupowego</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje wiedzy o społeczeństwie</li> </ul>
<p><b>Sekty jako zagrożenie wolności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pojęcie sekty – cechy konstytutywne,</li> <li>• przykłady sekt i ich charakterystyka,</li> <li>• „atrakcyjność” sekt – metody werbowania nowych członków,</li> <li>• formy oddziaływania na członków,</li> <li>• trudność wyzwolenia się spod wpływu sekty,</li> <li>• skutki oddziaływania sekty na człowieka</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi zdefiniować pojęcie sekty i wskazać na jej cechy konstytutywne,</li> <li>• wymienić przykłady sekt i podać ich charakterystykę,</li> <li>• rozumie, na czym polega złudna atrakcyjność sekt i potrafi wskazać na metody werbowania nowych członków,</li> <li>• potrafi wskazać formy oddziaływania sekty na jej członków, potrafi uzasadnić, dlaczego trudno wyzwolić się spod wpływu sekty,</li> <li>• rozumie i potrafi wyjaśnić niszczące skutki oddziaływania sekty na człowieka w aspekcie wolności</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• świadectwo (w miarę możliwości),</li> <li>• konkurs na pracę literacką <i>Niszczące oddziaływanie sekty na młodego człowieka,</i></li> <li>• konkurs na plakat <i>Sekta zagrożeniem wolności człowieka,</i></li> <li>• sesja popularnonaukowa <i>Niszcząca siła sekty</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje religii,</li> <li>• konkursy,</li> <li>• sesja</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje edukacyjne
<p><b>„Wolne związki” jako zagrożenie wolności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• moda na „wolne związki”,</li> <li>• odpowiedzialność a „wolne związki”,</li> <li>• określenie „wolnych związków”,</li> <li>• błędne rozumienie wolności w „wolnych związkach”,</li> <li>• stosunek Kościoła do problemu „wolnych związków”</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zdefiniuje pojęcie „wolnych związków”,</li> <li>• rozumie i potrafi wyjaśnić, na czym polega błędne rozumienie wolności w „wolnych związkach”,</li> <li>• potrafi uzasadnić, że „wolne związki” stanowią zagrożenie wolności dla człowieka,</li> <li>• rozumie i potrafi wyjaśnić stanowisko Kościoła wobec „wolnych związków”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• drama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje religii</li> </ul>
<p><b>Aborcja – dajmy dzieciom początek wolności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• miłość i odpowiedzialność,</li> <li>• poglądy na aborcję w świetle etyki i nauki Kościoła,</li> <li>• skutki aborcji w kontekście zdrowotnym, psychicznym i społecznym,</li> <li>• prawa człowieka poczętego,</li> <li>• „nie” aborcji – argumenty za życiem</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zdefiniuje pojęcie aborcji,</li> <li>• wymieni poglądy dotyczące momentu powstania człowieka (filozoficzne, naukowe, religijne),</li> <li>• wymieni argumenty przeciw dokonywaniu aborcji w kontekście etyki i nauki Kościoła,</li> <li>• potrafi uargumentować tezę, że aborcja jest sprzeczna z naturalnym prawem człowieka do wolności,</li> <li>• wyraża sprzeciw wobec zabijania życia nienarodzonego</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• drama,</li> <li>• konkurs na pracę piśmienną: <i>Miłość i odpowiedzialność mówią „nie” dla zabijania nienarodzonego człowieka</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje religii,</li> <li>• konkurs</li> </ul>
<p><b>Eutanazja jako wystąpienie przeciw wolności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pojęcie i rodzaje eutanazji,</li> <li>• poglądy na temat eutanazji w świetle etyki, nauki Kościoła i przepisów państwowych,</li> <li>• motywy wyboru eutanazji,</li> <li>• konsekwencje eutanazji: <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ moralne,</li> <li>♦ społeczne,</li> </ul> </li> <li>• eutanazja a wolność człowieka,</li> <li>• szacunek dla życia cierpiącego jako alternatywa tzw. dobrej śmierci,</li> <li>• rola hospicjów w afirmacji życia człowieka terminalnie chorego</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zdefiniuje pojęcie eutanazji,</li> <li>• wymieni rodzaje eutanazji,</li> <li>• wymieni motywy eutanazji,</li> <li>• potrafi przedstawić poglądy na temat eutanazji w świetle etyki, nauki Kościoła i przepisów państwowych,</li> <li>• wymieni i opíše konsekwencje eutanazji,</li> <li>• rozumie i potrafi wyjaśnić związek między eutanazją a wolnością,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że eutanazja jest zagrożeniem wolności,</li> <li>• jest przekonany, że szacunek dla człowieka cierpiącego stanowi argument przeciw eutanazji,</li> <li>• rozumie rolę, jaką pełnią hospicja w życiu człowieka terminalnie chorego, potrafi ją opisać</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• metaplan <i>Poglądy na eutanazję,</i></li> <li>• sondaż <i>Stanowisko społeczności lokalnej wobec eutanazji</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje religii,</li> <li>• sondaż</li> </ul>



Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągnięcia celów	Sytuacje edukacyjne
<p><b>Samobójstwo – zabójstwo wolności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dane statystyczne i przyczyny samobójstw,</li> <li>• samobójstwo w aspekcie etycznym i psychologicznym (zanegowanie własnej wolności)</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymieni psychologiczne przyczyny samobójstwa,</li> <li>• potrafi ukazać następstwa czynu samobójczego,</li> <li>• rozumie dramat samobójstwa w aspekcie wolności i potrafi go opisać,</li> <li>• wyraża gotowość przyjęcia w darze człowiekowi zamierzającemu popełnić samobójstwo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• analiza tekstu i danych statystycznych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje religii,</li> <li>• lekcje etyki</li> </ul>
<p><b>Zagrożenia wolności narodu i kraju:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Konstytucja i przestrzeganie praw człowieka gwarantem suwerenności państwa,</li> <li>• tradycja i tożsamość kulturowa podstawą wolności narodu,</li> <li>• skutki braku poszanowania tradycji, tożsamości kulturowej, konstytucji i praw człowieka dla narodu i państwa,</li> <li>• zagrożenia wolności narodu i kraju w aspekcie globalnym – wojny, doktryny polityczne, imperializm</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymieni elementy konstytuujące wolność narodu i kraju,</li> <li>• rozumie i wyjaśni związki między tradycją i tożsamością kulturową a wolnością narodu,</li> <li>• rozumie i wyjaśni zależność między przestrzeganiem praw człowieka i Konstytucją a wolnością kraju,</li> <li>• rozumie konieczność wzmocnienia i ubogacania odrębności kulturowej własnego narodu,</li> <li>• z uwagą śledzi ważne wydarzenia z życia społecznego, politycznego oraz gospodarczego w kraju i na świecie w aspekcie wolności,</li> <li>• prezentuje postawę solidarności z ofiarami wojen, dyktatur politycznych i imperializmu na świecie,</li> <li>• potrafi wymienić i opisać globalne zagrożenia wolności</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• metaplan <i>Globalne zagrożenia wolności</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje historii,</li> <li>• lekcje języka polskiego</li> </ul>

## E. Moja droga do wolności

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje edukacyjne
<p><b>Poznanie siebie podstawą wolności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kim jestem?</li> <li>• rola rodziny w poznaniu własnej wartości:               <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ więzi rodzinne,</li> <li>♦ akceptacja dziecka,</li> <li>♦ wspólnie spędzany czas,</li> <li>♦ stawianie wymagań na miarę możliwości,</li> </ul> </li> <li>• środowisko szkolne miejscem odkrywania siebie,</li> <li>• kontakty z rówieśnikami źródłem samoświadomości,</li> <li>• odkrywanie własnej wartości w relacjach społeczno-kulturowych,</li> <li>• pokora, czyli prawda na mój temat,</li> <li>• środki poznania siebie:               <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ modlitwa,</li> <li>♦ rewizja życia,</li> <li>♦ życie sakramentalne,</li> <li>♦ kierownictwo duchowe</li> </ul> </li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi udzielić odpowiedzi na pytanie: „Kim jestem?”</li> <li>• potrafi określić znaczenie rodziny i grupy rówieśników w poznawaniu siebie,</li> <li>• rozumie i potrafi wyjaśnić znaczenie poznania siebie w osiąganiu wolności,</li> <li>• prezentuje postawę otwartości na życzliwą krytykę i ocenę siebie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• ćwiczenia typu „to jestem ja, to jesteś ty”,</li> <li>• audycja pt. <i>Znam siebie, dążę do wolności</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• audycja</li> </ul>
<p><b>Odkrywanie prawdy warunkiem i drogą do wolności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• prawda absolutna,</li> <li>• prawda o sobie,</li> <li>• prawda o drugim człowieku,</li> <li>• prawda o obiektywnej rzeczywistości</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że odkrywanie i poszanowanie prawdy stanowi drogę do wolności</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskusja,</li> <li>• konkurs literacki <i>Poznacie Prawdę, a Prawda was wyzwoli</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcja religii</li> </ul>
<p><b>Rozwijanie mocnych stron osobowości drogą do wolności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• umiejętność określenia mocnych stron osobowości,</li> <li>• rozwijanie mocnych stron osobowości–samorealizacja–powołanie–wolność</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zdefiniuje pojęcie „mocna strona osobowości”</li> <li>• potrafi rozpoznać swoje mocne strony osobowości,</li> <li>• rozumie i potrafi wyjaśnić związki między rozwijaniem mocnych stron osobowości a wolnością,</li> <li>• podejmuje wysiłek rozwijania mocnych stron osobowości</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskusja,</li> <li>• burza mózgów,</li> <li>• metaplan <i>Moje mocne strony osobowości – zakopuję czy rozwijam swoje talenty?</i>,</li> <li>• sesja pt. <i>Praca nad mocnymi stronami osobowości drogą do wolności</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• sesja popularnonaukowa</li> </ul>

<p><b>Praca nad słabymi stronami osobowości drogą do wolności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• umiejętność określania słabych stron osobowości,</li> <li>• samoocena drogą do wolności,</li> <li>• rola kar i nagród w wychowaniu do wolności,</li> <li>• umiejętność przyjęcia krytycznej oceny i korekty</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi rozpoznać słabe strony własnej osobowości,</li> <li>• potrafi opracować własny program „walki” ze słabymi stronami osobowości i konsekwentnie go realizować,</li> <li>• rozumie, że pogłębianie słabych stron osobowości prowadzi do ograniczania wolności, z kolei walka ze słabościami powiększa wolność,</li> <li>• rozumie rolę kar i nagród w wychowaniu do wolności,</li> <li>• przejawia zaangażowanie w budowaniu własnej drogi do wolności, poszukując form aktywności własnej</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskusja,</li> <li>• burza mózgów,</li> <li>• metaplan <i>Moje słabe strony osobowości</i>,</li> <li>• sesja pt. <i>Praca nad słabościami człowieka drogą do wolności</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• sesja popularnonaukowa</li> </ul>
<p><b>Nabywanie umiejętności podejmowania decyzji warunkiem wyboru dobra, a tym samym drogą do wolności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kompetencja decyzyjna,</li> <li>• odpowiedzialna decyzja wyrazem dojrzałości,</li> <li>• rola rozeznania i argumentacji w podejmowaniu decyzji,</li> <li>• wpływ autorytetu i środowiska społecznego na proces podejmowania decyzji,</li> <li>• proces podejmowania decyzji – wskazówki teoretyczne,</li> <li>• umiejętność przyjmowania rad i mądrego włączania ich w proces decyzyjny,</li> <li>• dobro–decyzja–wybór wolności</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymieni elementy kompetencji decyzyjnej,</li> <li>• potrafi wymienić etapy procesu decyzyjnego,</li> <li>• potrafi wymienić czynniki wpływające na dobrą decyzję, rozumie, że warunkiem wyboru jest decyzja,</li> <li>• rozumie rolę rozeznania i argumentowania w procesie podejmowania decyzji,</li> <li>• rozumie rolę autorytetu i środowiska społecznego w podejmowaniu decyzji,</li> <li>• wykazuje postawę podejmowania roztropnych decyzji oraz postawę odpowiedzialności za podjęte decyzje,</li> <li>• potrafi uzasadnić, że podjęcie decyzji o wyborze dobra stanowi drogę do wolności</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• drama,</li> <li>• drzewko decyzyjne,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• metaplan <i>Podejmowanie decyzji wyboru dobra</i>,</li> <li>• konkurs <i>Wolność – odpowiedzialność za podjęte decyzje</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje wiedzy o społeczeństwie,</li> <li>• konkurs</li> </ul>
<p><b>Wybór wartości – kształtowanie właściwej hierarchii wartości poszerzaniem pola wolności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pojęcie wartości,</li> <li>• hierarchia wartości,</li> <li>• postawa „być nad mieć” drogą do wolności</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zdefiniuje pojęcie wartości,</li> <li>• rozumie i potrafi wyjaśnić rolę właściwej hierarchii wartości w życiu człowieka i zdobywaniu wolności,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że człowiek zdaje egzamin z wolności poprzez urzeczywistnianie wartości, poprzez postawę „być nad mieć” i taką postawę reprezentuje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• metaplan <i>Właściwy system wartości młodych ludzi</i>,</li> <li>• sondaż diagnostyczny <i>W jaki sposób zagospodarowywana jest wolność</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• sondaż</li> </ul>

<p><b>Troska o formację etyczną i religijną w służbie wolności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rola osób znaczących w procesie dojrzewania do wolności,</li> <li>• świadomość moralna podstawą wyboru dobra i prawdy,</li> <li>• znaczenie katechezy w budowaniu wolności,</li> <li>• umacnianie więzi z Bogiem podstawą pełni wolności</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie, że osoby znaczące odgrywają istotną rolę w dojrzewaniu do wolności,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że świadomość wartości moralnych i ich wybór stanowi podstawę budowania wolności na prawdzie i dobru,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że umacnianie więzi z Bogiem stanowi podstawę pełni wolności, podejmuje w tym kierunku działania</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• metaplan <i>Moja troska o formację etyczną i religijną</i>,</li> <li>• sesja pt. <i>Drogi do pełni wolności</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą</li> <li>• lekcje religii</li> </ul>
<p><b>Kroczenie drogą ku zbawieniu – prawdziwa wolność:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nauka Jezusa jako drogowskaz w osiągnięciu wolności i wieczności,</li> <li>• przykazania chronią moją wolność i wolność innych</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie, jaką funkcję pełni nauka Jezusa w dążeniu do zbawienia,</li> <li>• potrafi uzasadnić, dlaczego dążenie do zbawienia jest określane jako prawdziwa wolność, posiada przekonanie o potrzebie dążenia ku wolności jako ostatecznemu celowi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• bibliodrama,</li> <li>• inscenizacja,</li> <li>• konkurs na plakat <i>Droga do wieczności</i>,</li> <li>• spotkanie z grupą oazową</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcje religii</li> </ul>
<p><b>Prawidłowe relacje sposobem zakorzenienia wolności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• relacje do samego siebie,</li> <li>• relacje do drugiego człowieka,</li> <li>• relacje do grup i wspólnot, w których funkcjonuje,</li> <li>• relacje do świata, relacje do Boga</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że poszanowanie, akceptacja, troska o siebie i drugiego człowieka powiększa naszą wolność,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że przyjaźń, więzi grupowe, dialog poszerza wolność indywidualną i grupową,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że poznanie prawdy o świecie i budowanie na niej nowej rzeczywistości stanowi szansę budowania wolności,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że więź modlitewna z Bogiem, przestrzeganie przykazań stanowi drogę do prawdziwej wolności, dba o prawidłowe relacje z samym sobą, drugim, grupą, „światem”, Bogiem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• metaplan <i>Moje relacje z...</i>,</li> <li>• sondaż na temat <i>Relacje w grupie, w której funkcjonuję</i>,</li> <li>• dyskusja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcje religii,</li> <li>• zajęcia z wychowawcą</li> </ul>

<p><b>Moja troska o poszanowanie prawa człowieka do wolności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• trudności współczesnego świata w respektowaniu prawa do wolności,</li> <li>• moja wolność a szacunek do drugiego człowieka, mój wkład w poszanowanie prawa człowieka do wolności</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi wymienić trudności życia codziennego w poszanowaniu praw człowieka do wolności,</li> <li>• rozumie, czym jest szacunek do drugiego człowieka,</li> <li>• potrafi ocenić istniejące prawa człowieka do wolności,</li> <li>• uczeń potrafi wskazać braki w ochronie praw człowieka, prezentuje postawę poszanowania praw drugiego człowieka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• drama,</li> <li>• metaplan <i>Poszanowanie praw człowieka</i>,</li> <li>• projekt <i>Poszanowanie praw człowieka w naszym środowisku lokalnym</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje języka polskiego,</li> <li>• lekcje wiedzy o społeczeństwie</li> </ul>
<p><b>Dojrzewanie do wolności – etapy rozwoju człowieka a świadomość wolności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Szukam nauczyciela i mistrza” – wzory osobowe zwierciadłem dojrzałej wolności,</li> <li>• wartości moralne jako drogowskaz do wolności,</li> <li>• dojrzewanie do wolności przez dialog ze swoimi pogodami i emocjami,</li> <li>• relacje z innymi a kształtowanie osobistej wolności,</li> <li>• nadopiekuńczość rodziców barierą dojrzałej wolności, pełnienie ról społecznych a rozwój wolności</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie, że rozwój wolności jest związany z rozwojem człowieka, potrafi ten związek opisać i wyjaśnić,</li> <li>• potrafi wskazać elementy decydujące o dojrzewaniu do wolności i wyjaśnić ich znaczenie,</li> <li>• potrafi wskazać bariery i trudności w dojrzewaniu do wolności i wyjaśnić ich znaczenie w życiu indywidualnym i społecznym</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• metaplan <i>Moje dojrzewanie do wolności</i>,</li> <li>• sesja pt. <i>Dojrzewanie do wolności współczesnej młodzieży</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• sesja popularnonaukowa</li> </ul>
<p><b>Wzór osobowy człowieka prawdziwie wolnego:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sokrates,</li> <li>• Matka Teresa z Kalkuty,</li> <li>• św. Maksymilian Kolbe,</li> <li>• Janusz Korczak,</li> <li>• Jan Paweł II</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi opisać istotę wolności znanych wzorów osobowych,</li> <li>• wyraża podziw dla ich drogi budowania wolności,</li> <li>• przejawia zaangażowanie w budowanie własnej wolności</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• inscenizacja,</li> <li>• konkurs na pracę pisemną: <i>Człowiek wielki – wielka jego wolność</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje religii,</li> <li>• konkurs szkolny</li> </ul>

## F. Animacja do wolności

Formy animacji	Przewidywane osiągnięcia
<p>Sesje popularnonaukowe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wolność moja kończy się wraz ze zniewoleniem innych,</li> <li>• pozostać sobą wobec współcześnie lansowanych sposobów życia,</li> <li>• „Raz wybrawszy wciąż wybierać muszę” – wolność jako zadanie życiowe</li> </ul> <p>Konkursy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• plastyczny – <i>Staję się człowiekiem wolnym</i>,</li> <li>• literacki – <i>Moja droga do wolności</i></li> </ul> <p>Apel szkolny:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Bądźmy ludźmi wolnymi</i></li> </ul> <p>Audycje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Bóg–Honor–Ojczyzna podstawą wolności narodu polskiego</i>,</li> <li>• wolność jako określenie samego siebie, czyli świadome i wolne odkrywanie własnego powołania,</li> <li>• spotkania z osobami znaczącymi</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• przejawia zaangażowanie w promocję wolności jako wartości,</li> <li>• wyraża postawę odpowiedzialności za budowanie właściwie rozumianej wolności przez siebie i inne osoby,</li> <li>• potrafi zorganizować wokół siebie zespół osób i podjąć działania animacyjne</li> </ul>

## 4. Stawanie się człowiekiem odpowiedzialnym<sup>1149</sup>

W poniższym podrozdziale przedstawiono spektrum celów, treści, zadań wychowawczo-dydaktycznych odnoszących się do urzeczywistniania odpowiedzialności, a zatem konieczności brania na siebie konsekwencji popełnianych czynów.

<sup>1149</sup> Wykorzystano fragmenty (dokonując uzupełnień) książki K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I. *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja...*, s. 327–351.

## A. Teoretyczne podstawy odpowiedzialności

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje edukacyjne
<p><b>Rozumienie pojęcia odpowiedzialności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>definicja terminu,</li> <li>właściwe wartościowanie sytuacji w aspekcie odpowiedzialności,</li> <li>czynniki warunkujące istnienie odpowiedzialności,</li> <li>związki i zależności: <ul style="list-style-type: none"> <li>świadomość,</li> <li>rozumność,</li> <li>wolność,</li> </ul> </li> <li>wymiary odpowiedzialności</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>zdefiniuje pojęcie odpowiedzialności,</li> <li>potrafi wartościować sytuację,</li> <li>wymieni czynniki warunkujące odpowiedzialność,</li> <li>rozumie zależność między świadomością, rozumnością, wolnością a odpowiedzialnością i potrafi ten związek wyjaśnić,</li> <li>potrafi wymienić i scharakteryzować wymiary odpowiedzialności: <ul style="list-style-type: none"> <li>ontologiczny,</li> <li>poznawczy,</li> <li>aksjologiczny,</li> <li>teologiczny,</li> </ul> </li> <li>potrafi wskazać i wartościować sytuacje ze swego życia, w których jako człowiek wykazał się odpowiedzialnością, w której swe istotne znaczenie miała świadomość, rozumność, wolność</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wykład,</li> <li>dyskusja,</li> <li>praca z tekstem,</li> <li>metaplan <i>Odpowiedzialność młodzieży naszej szkoły</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą,</li> <li>lekcje religii</li> </ul>
<p><b>Odpowiedzialność jako postawa człowieka:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>definicja postawy,</li> <li>komponenty postawy: <ul style="list-style-type: none"> <li>wiedza,</li> <li>zachowania,</li> <li>uczucia,</li> </ul> </li> <li>postrzeganie własnych działań i wyborów w aspekcie odpowiedzialności,</li> <li>być odpowiedzialnym za..., być odpowiedzialnym przed...</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>potrafi zdefiniować pojęcie postawy,</li> <li>wymieni komponenty postawy,</li> <li>rozumie i potrafi wyjaśnić, na czym polega prezentowanie odpowiedzialnej postawy,</li> <li>potrafi dokonać wartościowania własnych działań i wyborów w aspekcie odpowiedzialności,</li> <li>wyraża przekonanie, że każdy człowiek powinien przejawiać odpowiedzialną postawę „za” i „przed”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wykład,</li> <li>praca z tekstem,</li> <li>dyskusja,</li> <li>scenki rodzajowe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą audycja pt. <i>Odpowiedzialna postawa człowieka</i></li> </ul>



## B. Rodzaje odpowiedzialności

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje edukacyjne
<p><b>Autoodpowiedzialność – odpowiedzialność za to, co człowiek czyni:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• odpowiedzialność za swoją egzystencję i rozwój,</li> <li>• odpowiedzialność za swoje zdrowie,</li> <li>• „pełnoletnia odpowiedzialność”,</li> <li>• dojrzała odpowiedzialność mierzona jakością postaw i wyborów</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie istotę autoodpowiedzialności,</li> <li>• wymieni zakres autoodpowiedzialności,</li> <li>• rozumie znaczenie „pełnoletniej odpowiedzialności”,</li> <li>• rozumie, że wybory i postawy człowieka wynikają z dojrzałej odpowiedzialności,</li> <li>• podejmuje działania kreujące autoodpowiedzialność,</li> <li>• wyraża postawę autoodpowiedzialności,</li> <li>• inspiruje innych do przejawiania autoodpowiedzialności</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• metaplan,</li> <li>• drama,</li> <li>• konkurs na plakat <i>Moja autoodpowiedzialność</i>,</li> <li>• konkurs na pracę pisemną <i>Autoodpowiedzialność a samo-realizacja</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje języka polskiego,</li> <li>• audycja,</li> <li>• konkurs szkolny</li> </ul>
<p><b>Odpowiedzialność moralna:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wartości moralne podstawą odpowiedzialności moralnej,</li> <li>• czynniki mające wpływ na zniekształcanie pojmowanie przez człowieka wartości moralnych,</li> <li>• czyn moralnie dobry, czyn moralnie zły,</li> <li>• sumienie ludzkie a umiejętność rozpoznawania wartości moralnych,</li> <li>• istota i rozumienie dojrzałości moralnej,</li> <li>• istota odpowiedzialności moralnej</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zdefiniuje pojęcie „wartość”,</li> <li>• wymieni wartości moralne,</li> <li>• rozumie istotę wartości moralnych, ich znaczenie w życiu człowieka,</li> <li>• potrafi wyjaśnić związek między wartościami moralnymi a odpowiedzialnością,</li> <li>• wymieni czynniki mające wpływ na zniekształcanie pojmowanie wartości moralnych,</li> <li>• zdefiniuje pojęcie „czyn moralnie zły” i „czyn moralnie dobry”, rozumie ich istotę,</li> <li>• rozumie istotę odpowiedzialności moralnej,</li> <li>• rozumie i potrafi wyjaśnić rolę sumienia w kreowaniu odpowiedzialności moralnej,</li> <li>• przejawia postawę odpowiedzialności moralnej,</li> <li>• inspiruje innych do kreowania odpowiedzialności moralnej</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• drama,</li> <li>• metaplan <i>Odpowiedzialność moralna uczniów naszej klasy</i>,</li> <li>• sesja popularnonaukowa pt. <i>Odpowiedzialność jako przejaw dojrzałości moralnej</i>,</li> <li>• konkurs na plakat <i>Odpowiedzialność moralna</i>,</li> <li>• apel szkolny <i>Odpowiedzialność moralna – wartość pożądana</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje religii,</li> <li>• sesja popularnonaukowa,</li> <li>• konkurs,</li> <li>• apel szkolny</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje edukacyjne
<p><b>Odpowiedzialność za przekazywanie życia i dar życia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• czystość przedmałżeńska przejawem odpowiedzialności za przekazywanie życia,</li> <li>• metody naturalnego planowania rodziny a odpowiedzialność za przekazywanie życia,</li> <li>• antykoncepcja a odpowiedzialność za przekazywanie życia,</li> <li>• stanowisko Kościoła wobec antykoncepcji,</li> <li>• wartość życia,</li> <li>• zagrożenia życia,</li> <li>• ochrona życia poczętego</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymienia argumenty za zachowaniem czystości przedmałżeńskiej,</li> <li>• rozumie zasady naturalnego planowania rodziny,</li> <li>• wymieni argumenty za naturalnymi metodami planowania rodziny,</li> <li>• wymieni argumenty przeciw antykoncepcji,</li> <li>• zna stanowisko Kościoła wobec antykoncepcji,</li> <li>• rozumie, że życie człowieka jest wielką wartością i darem,</li> <li>• wymieni zagrożenia życia człowieka,</li> <li>• rozumie i wyraża przekonanie, że życie należy chronić od chwili poczęcia,</li> <li>• wyraża wdzięczność rodzicom za dar życia,</li> <li>• dziękuje Bogu w modlitwie za łaskę zdrowia, zdolności i życia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• rozmowa kierowana,</li> <li>• praca z tekstem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje religii</li> </ul>
<p><b>Odpowiedzialność za dar wiary w Boga:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• podstawy wiary,</li> <li>• rola wiary w Boga w życiu człowieka</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi zinterpretować <i>Credo</i>,</li> <li>• potrafi wykazać różnice w postępowaniu między człowiekiem wierzącym a niewierzącym,</li> <li>• rozumie potrzebę świadectwa o Jezusie i daje świadectwo wiary w Boga,</li> <li>• modli się za zagubionych na drodze do Boga,</li> <li>• umacnia swoją wiarę modlitwą i sakramentami</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• praca z tekstem biblijnym,</li> <li>• rachunek sumienia,</li> <li>• pogadanka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcje religii,</li> <li>• spotkania oazowe</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągnięcia celów	Sytuacje edukacyjne
<p><b>Odpowiedzialność religijna człowieka:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Dekalog</i> – <i>credo</i> postępowania osoby odpowiedzialnej,</li> <li>• odpowiedzialność za własne czyny przed Bogiem,</li> <li>• odpowiedzialność za drugą osobę jako wyraz miłości bliźniego,</li> <li>• odpowiedzialność za Kościół jako wspólnotę ludzi,</li> <li>• odpowiedzialne działanie człowieka przejawem posłuszeństwa woli Bożej,</li> <li>• chrześcijańska odpowiedzialność za realizację powołania, miłość, wybory i przyszły kształt życia</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zdefiniuje pojęcie „odpowiedzialność religijna”</li> <li>• rozumie, że <i>Dekalog</i> stanowi <i>credo</i> postępowania osoby odpowiedzialnej,</li> <li>• rozumie, że człowiek wierzący jest odpowiedzialny przed Bogiem za własne czyny,</li> <li>• rozumie i potrafi wyjaśnić, że człowiek jest odpowiedzialny za Kościół,</li> <li>• rozumie i potrafi wyjaśnić, na czym polega chrześcijańska odpowiedzialność,</li> <li>• prezentuje postawę odpowiedzialności religijnej</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• drama,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• metaplan <i>Moja odpowiedzialność religijna</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcje religii,</li> <li>• zajęcia z wychowawcą</li> </ul>
<p><b>Odpowiedzialność człowieka za kulturę:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kultura jako element rzeczywistości tworzonej przez człowieka,</li> <li>• kultura a rozwój człowieka,</li> <li>• odpowiedzialność za przekazywane treści w twórczości artystycznej,</li> <li>• odpowiedzialność a twórcza, aktywna ingerencja człowieka w rzeczywistość,</li> <li>• skutki nieodpowiedzialnych inicjatyw człowieka w świecie kultury,</li> <li>• odpowiedzialność za kulturę obowiązkiem całego społeczeństwa</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić twierdzenie, że kultura jest elementem rzeczywistości tworzonej przez człowieka,</li> <li>• potrafi wyjaśnić, na czym polega związek między rozwojem kultury a rozwojem osobowościowym człowieka,</li> <li>• potrafi uzasadnić, dlaczego odpowiedzialność artysty za przekazywane treści odgrywa ważną rolę w twórczości artystycznej,</li> <li>• potrafi opisać, na czym polega aktywna lub bierna postawa człowieka wobec rzeczywistości kulturowej,</li> <li>• potrafi wskazać na negatywne skutki nieodpowiedzialnych działań człowieka w kulturze,</li> <li>• wyraża gotowość przeciwdziałania niszczeniu dóbr kultury w najbliższym środowisku i podejmuje w tym kierunku działania,</li> <li>• wyraża postawę odpowiedzialności za tworzoną przez siebie kulturę i kulturę zastaną,</li> <li>• inspiruje innych do postawy odpowiedzialności za kulturę</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• spotkanie z artystą,</li> <li>• konkurs na pracę pisemną <i>Kultura – społeczeństwo – odpowiedzialność</i></li> <li>• technika niedokończonych zdań,</li> <li>• apel szkolny <i>Bądźmy odpowiedzialni za kulturę</i>,</li> <li>• sesja popularnonaukowa pt. <i>Człowiek – kultura – rozwój</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje plastyki,</li> <li>• konkurs szkolny,</li> <li>• apel szkolny,</li> <li>• sesja popularnonaukowa</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje edukacyjne
<p><b>Odpowiedzialność za środowisko naturalne:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrzeba postawy odpowiedzialności za środowisko naturalne,</li> <li>• „żyć sobie ziemię poddaną”,</li> <li>• racjonalna i odpowiedzialna ingerencja człowieka w środowisko warunkiem przetrwania,</li> <li>• odpowiedzialność za środowisko odpowiedzialnością za życie i funkcjonowanie człowieka,</li> <li>• zdrowie fizyczne i psychiczne człowieka efektem odpowiedzialnego korzystania z dóbr natury,</li> <li>• przejawy odpowiedzialności za otoczenie w życiu codziennym,</li> <li>• nieodpowiedzialne działania człowieka jako przyczyna degradacji przyrody,</li> <li>• negatywne konsekwencje przekształcania środowiska w sposób nieodpowiedzialny,</li> <li>• postawy nieodpowiedzialne a stan środowiska naturalnego w przyszłości</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie potrzebę bycia odpowiedzialnym za środowisko naturalne,</li> <li>• rozumie aspekt indywidualny, moralny, społeczny tej odpowiedzialności,</li> <li>• potrafi właściwie zinterpretować zdanie „żyć sobie ziemię poddaną”,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że mądra i odpowiedzialna ingerencja człowieka w środowisko naturalne jest warunkiem przetrwania,</li> <li>• potrafi wyjaśnić związek między postawą odpowiedzialności za naturalne środowisko a zdrowiem fizycznym i psychicznym,</li> <li>• wymienia przejawy odpowiedzialności za otoczenie,</li> <li>• wymienia nieodpowiedzialne działania człowieka i ich konsekwencje teraz i w przyszłości,</li> <li>• przejawia postawę odpowiedzialności za stan środowiska naturalnego,</li> <li>• wyraża sprzeciw wobec degradacji środowiska naturalnego,</li> <li>• potrafi określić, w czym przejawia się odpowiedzialne zachowanie wobec przyrody,</li> <li>• potrafi wskazać negatywne konsekwencje płynące z przekształcania środowiska,</li> <li>• rozumie konieczność racjonalnych i odpowiedzialnych działań w środowisku</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• piętnastominutowy wykład – wyjaśnienie najważniejszych pojęć, definicji dotyczących tematu,</li> <li>• dyskusja na temat negatywnych skutków płynących z przekształcania środowiska w nieodpowiedzialny sposób,</li> <li>• projekcja filmu przyrodniczego,</li> <li>• slajdy (obrazy środowisk zdegradowanych w wyniku działalności człowieka),</li> <li>• scenki sytuacyjne na temat „Tak mogę zadbać o moje środowisko życia”,</li> <li>• pogadanka systematyzująca,</li> <li>• mapping (konstrukcja mapy okolicy z zaznaczeniem najbardziej zanieczyszczonych obszarów)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• zajęcia w ramach ścieżki edukacyjnej „Edukacja ekologiczna”,</li> <li>• konkurs szkolny <i>Czym jest dla mnie otaczające mnie piękno przyrody?</i></li> </ul>
<p><b>Odpowiedzialność karna i cywilna:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pojęcie „winy” i „kary” w teorii prawa,</li> <li>• wina umyślna i nieumyślna,</li> <li>• karanie a pociąganie do odpowiedzialności,</li> <li>• odpowiedzialność odszkodowawcza,</li> <li>• <i>culpa in contrahendo</i>,</li> <li>• odpowiedzialność deliktowa</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zdefiniuje pojęcie winy i kary,</li> <li>• rozumie i wyjaśni związek między karą a odpowiedzialnością,</li> <li>• rozumie istotę odpowiedzialności karnej,</li> <li>• rozumie istotę odpowiedzialności cywilnej,</li> <li>• wskaże różnice między odpowiedzialnością karną i cywilną</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• spotkanie,</li> <li>• z prawnikiem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje wiedzy o społeczeństwie</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągnięcia celów	Sytuacje edukacyjne
<p><b>Odpowiedzialność społeczna:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• odpowiedzialność „za” i „przed” w kontekście społecznym (natura odpowiedzialności społecznej),</li> <li>• odpowiedzialność a otwartość na rzeczywistość społeczną,</li> <li>• odpowiedzialność jednym z warunków akceptacji społecznej,</li> <li>• odpowiedzialność warunkiem integralnego życia społecznego,</li> <li>• odpowiedzialność za kształt przyszłego życia społecznego,</li> <li>• konformizm społeczny zagrożeniem odpowiedzialności</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi opisać odpowiedzialność „za” i „przed” w kontekście społecznym,</li> <li>• rozumie znaczenie odpowiedzialności w integracji społecznej,</li> <li>• rozumie potrzebę odpowiedzialności w kształtowaniu przyszłego profilu życia społecznego w kontekście dobra wspólnego,</li> <li>• wymieni czynniki niszczące odpowiedzialność społeczną,</li> <li>• wyraża postawę odpowiedzialności społecznej w rodzinie, grupie rówieśniczej, klasie, szkole,</li> <li>• inspirowanie innych do kształtowania postawy odpowiedzialności społecznej</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• burza mózgów,</li> <li>• metaplan <i>Odpowiedzialność społeczna w naszej klasie</i>,</li> <li>• badania sondażowe <i>Odpowiedzialność społeczna w naszym środowisku</i>,</li> <li>• drama,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• konkurs na pracę piśmienną <i>Odpowiedzialność społeczna a dobro wspólne</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje wiedzy o społeczeństwie,</li> <li>• konkurs szkolny,</li> <li>• lekcje języka polskiego</li> </ul>
<p><b>Odpowiedzialność za rodzinę:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• powinność w podejmowaniu odpowiedzialności (odróżnienie „mogę, nie muszę”),</li> <li>• dojrzałość do małżeństwa i wspólna odpowiedzialność za siebie i za potomstwo,</li> <li>• odpowiedzialne rodzicielstwo w świetle encykliki Pawła VI <i>Humanae vitae</i>,</li> <li>• naturalne planowanie rodziny,</li> <li>• środki antykoncepcyjne a odpowiedzialne planowanie rodziny,</li> <li>• zapewnienie warunków rozwoju duchowego wskaźnikiem odpowiedzialności,</li> <li>• zapewnienie bytu materialnego wskaźnikiem odpowiedzialności</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi scharakteryzować postawę dojrzałości do małżeństwa,</li> <li>• rozumie i potrafi wyjaśnić, w czym przejawia się wzajemna odpowiedzialność za siebie,</li> <li>• potrafi wyjaśnić istotę odpowiedzialnego rodzicielstwa,</li> <li>• potrafi uzasadnić słuszność stosowania naturalnych metod planowania rodziny w kontekście odpowiedzialności,</li> <li>• potrafi wyjaśnić problem stosowania środków antykoncepcyjnych w kontekście odpowiedzialności,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że zapewnienie warunków rozwoju duchowego i warunków materialnych stanowi wskaźnik odpowiedzialności,</li> <li>• wyraża gotowość niesienia pomocy rodzinom znajdującym się w trudnych warunkach i podejmuje w tym kierunku działania</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• spotkanie,</li> <li>• metaplan <i>Dojrzałość do małżeństwa współczesnej młodzieży</i>,</li> <li>• konkurs na plakat <i>Odpowiedzialność za rodzinę</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcje religii,</li> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• zajęcia dydaktyczne z zakresu wychowania do życia w rodzinie,</li> <li>• konkurs szkolny</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje edukacyjne
<p><b>Odpowiedzialność za wspólnotę klasową i szkolną:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>moja odpowiedzialność za szkołę i klasę,</li> <li>moja odpowiedzialność przed szkołą i klasą,</li> <li>zaangażowanie w życie klasowe</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>wymieni wskaźniki odpowiedzialności uczniowskiej,</li> <li>wymieni obowiązki, za realizację których jest odpowiedzialny uczeń,</li> <li>potrafi dokonać wartościowania swoich zachowań i innych osób w kontekście odpowiedzialności uczniowskiej,</li> <li>z zaangażowaniem podejmuje zadania, dając świadectwo odpowiedzialności uczniowskiej,</li> <li>inspiruje innych na rzecz kreowania postawy odpowiedzialności w klasie i szkole</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>dyskusja,</li> <li>metaplan <i>Nasza odpowiedzialność klasowa, nasza odpowiedzialność szkolna</i>,</li> <li>dyskusja,</li> <li>badania sondażowe na temat odpowiedzialności uczniowskiej,</li> <li>projekt pt. <i>Odpowiedzialność szkolna</i>,</li> <li>konkurs na plakat <i>Odpowiedzialny uczeń</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą,</li> <li>spotkania samorządu uczniowskiego,</li> <li>konkurs szkolny</li> </ul>
<p><b>Odpowiedzialność za Kościół:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>odpowiedzialność za Kościół jako instytucję,</li> <li>odpowiedzialność za Kościół jako wspólnotę,</li> <li>odpowiedzialność za swoje miejsce w Kościele</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>rozumie i wyjaśnia, na czym polega odpowiedzialność za Kościół,</li> <li>z zaangażowaniem podejmuje zadania na rzecz Kościoła i odpowiedzialnie je realizuje,</li> <li>określa swoje miejsce w Kościele poprzez rzetelne wypełnianie obowiązków człowieka wierzącego,</li> <li>inspiruje innych do podejmowania działań na rzecz Kościoła i wspólnie z nim</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>pogadanka,</li> <li>dyskusja,</li> <li>metaplan <i>Moje miejsce w Kościele</i>,</li> <li>badania sondażowe na temat odpowiedzialności parafian za Kościół</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>lekcje religii</li> <li>spotkania oazowe</li> </ul>
<p><b>Konieczność odpowiedzialności za ojczyznę:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>wskaźniki odpowiedzialności za ojczyznę (rzetelna praca, inwencja twórcza, kulturowanie tradycji, budowanie dobra wspólnego, obrona granic),</li> <li>odpowiedzialność człowieka dorosłego i ucznia za ojczyznę,</li> <li>odpowiedzialność w ważnych wydarzeniach dla Polaków</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>rozumie i potrafi wyjaśnić, na czym polega odpowiedzialność za ojczyznę,</li> <li>potrafi określić, w czym wyraża się jego odpowiedzialność za ojczyznę,</li> <li>potrafi scharakteryzować odpowiedzialność za ojczyznę w ważnych wydarzeniach dla Polaków,</li> <li>prezentuje postawę odpowiedzialności za ojczyznę poprzez rzetelne wypełnianie obowiązków, podejmowanie inicjatyw społecznych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wykład,</li> <li>dyskusja,</li> <li>projekt <i>Odpowiedzialność za ojczyznę uczniów naszej szkoły</i>,</li> <li>konkurs na plakat i pracę pisemną <i>Ojczyzna to zbiorowy obowiązek</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą,</li> <li>lekcje historii,</li> <li>konkursy</li> </ul>

## C. Odpowiedzialność w relacji do innych wartości

Zagadnienia wiodące szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje edukacyjne
<p><b>Odpowiedzialność a godność człowieka:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>pojęcie „godność człowieka”,</li> <li>odpowiedzialność za drugiego człowieka jako wyraz poszanowania jego godności</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>potrafi zdefiniować pojęcie godności,</li> <li>rozumie istotę godności,</li> <li>wyjaśnia zależność między godnością a odpowiedzialnością,</li> <li>rozumie, w czym przejawia się poszanowanie godności drugiego człowieka,</li> <li>wyraża postawę poszanowania godności drugiego człowieka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>pogadanka,</li> <li>dyskusja,</li> <li>praca z tekstem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą</li> </ul>
<p><b>Odpowiedzialność a wolność człowieka:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>pojęcie wolności w Deklaracji o wolności religijnej Soboru Watykańskiego II,</li> <li>odpowiedzialność następstwem dobrze pojmowanej wolności,</li> <li>relacja pojęcia wolności i odpowiedzialności,</li> <li>druga osoba a nieprzekraczalna granica ludzkiej wolności,</li> <li>przykłady postaw osób odpowiedzialnych „w swej wolności”</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>rozumie istotę wolności,</li> <li>potrafi wyjaśnić relację wolności i odpowiedzialności,</li> <li>rozumie, czym jest odpowiedzialność w kontekście wolności,</li> <li>rozumie, że odpowiedzialność wynika z dobrze pojętej wolności,</li> <li>wyraża dezaprobatę dla nieodpowiedzialności i źle pojętej wolności,</li> <li>potrafi wymienić przykłady osób, które podjęły odpowiedzialne czyny „w wolności”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wykład,</li> <li>dyskusja,</li> <li>praca z tekstem,</li> <li>konkurs na pracę pt. <i>Wolność kończy się tam, gdzie rozpoczyna się brak odpowiedzialności</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą</li> </ul>
<p><b>Odpowiedzialność a miłość:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>miłość jako podjęcie się odpowiedzialności za drugą osobę,</li> <li>odpowiedzialne przyjęcie nowego życia,</li> <li>odpowiedzialność podejmowana we dwoje jako troska o przyszły kształt małżeństwa,</li> <li>odpowiedzialność jako dorastanie do miłości</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>rozumie i potrafi wyjaśnić, w czym przejawia się odpowiedzialność za drugą osobę,</li> <li>rozumie i potrafi wyjaśnić, na czym polega odpowiedzialność w miłości,</li> <li>rozumie, że dojrzała miłość wyraża się odpowiedzialnością za drugą osobę i potrafi to uzasadnić,</li> <li>potrafi opisać odpowiedzialne postępowanie względem żony/męża w związku małżeńskim,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wykład,</li> <li>dyskusja,</li> <li>sesja popularnonaukowa pt. <i>Miłość i odpowiedzialność – dwie siostry</i>,</li> <li>projekt <i>Miłość i odpowiedzialność młodzieży szkolnej</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą,</li> <li>zajęcia dydaktyczne z wychowania do życia w rodzinie,</li> <li>sesja popularnonaukowa</li> </ul>



Zagadnienia wiodące szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągnięcia celów	Sytuacje edukacyjne
	<ul style="list-style-type: none"> <li>potrafi scharakteryzować postawę dojrzałego macierzyństwa i ojcostwa,</li> <li>wyraża postawę odpowiedzialności w związku uczuciowym i inspiruje innych do odpowiedzialnych postaw w miłości</li> </ul>		
<b>Odpowiedzialność a sprawiedliwość:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>istota i rodzaje sprawiedliwości (wymienna, rozdzielcza, legalna),</li> <li>relacja między pojęciem sprawiedliwości a odpowiedzialności,</li> <li>skutki zaniechania sprawiedliwości w relacjach z drugim człowiekiem,</li> <li>relacja między odpowiedzialnym a sprawiedliwym w kontekście relacji społecznych,</li> <li>kierowanie się sprawiedliwością w podejmowanych czynach a odpowiedzialność „za”,</li> <li>bycie sprawiedliwym jako wyraz odpowiedzialności za drugiego</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>rozumie i potrafi wyjaśnić istotę sprawiedliwości,</li> <li>wymienia rodzaje sprawiedliwości i wyjaśni ich rolę w życiu społecznym,</li> <li>wyraża gotowość przeciwdziałania niesprawiedliwości,</li> <li>rozumie i potrafi wyjaśnić związek między sprawiedliwością a odpowiedzialnością,</li> <li>rozumie znaczenie odpowiedzialności i sprawiedliwości w życiu społecznym,</li> <li>wyraża gotowość kierowania się sprawiedliwością i odpowiedzialnością w podejmowanych czynach i daje temu świadectwo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wykład,</li> <li>dyskusja,</li> <li>praca z tekstem,</li> <li>drama,</li> <li>przedstawienie teatralne pt. <i>Wiarołomni</i> wg J. Bergmana,</li> <li>praca pisemna <i>Odpowiedzialni i sprawiedliwi</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą,</li> <li>lekcje wiedzy o społeczeństwie,</li> <li>lekcje języka polskiego</li> </ul>
<b>Odpowiedzialność a tolerancja:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>pojęcie tolerancji,</li> <li>tolerancja jako przejaw odpowiedzialności i dojrzałości,</li> <li>zachowania niemieszczące się w normach moralnych – tolerancja – odpowiedzialność,</li> <li>odpowiedzialność za drugiego granicą tolerancji</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>zdefiniuje pojęcie tolerancji,</li> <li>rozumie, że tolerancja jest wskaźnikiem odpowiedzialności i dojrzałości,</li> <li>rozumie i potrafi wyjaśnić związek między tolerancją a odpowiedzialnością,</li> <li>rozumie i potrafi uzasadnić, że odpowiedzialność za drugiego stanowi granicę tolerancji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wykład</li> <li>dyskusja</li> <li>praca z tekstem</li> <li>drama</li> <li>praca pisemna <i>Jestem odpowiedzialny – mówię „nie” niszczycielskim zachowaniom,</i></li> <li>apel szkolny <i>Bądźmy tolerancyjni, ale i odpowiedzialni</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą,</li> <li>lekcje wiedzy o społeczeństwie,</li> <li>apel szkolny</li> </ul>

## D. Urzeczywistnianie odpowiedzialności

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje edukacyjne
<p><b>Permanentne stawanie się człowiekiem odpowiedzialnym warunkiem rozwoju osoby:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pojęcie rozwoju osoby potrzeba dążenia do odpowiedzialności,</li> <li>• związek rozwoju osobowego z odpowiedzialnością,</li> <li>• stawanie się człowiekiem odpowiedzialnym jako proces długotrwały</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi zdefiniować pojęcie rozwoju osoby,</li> <li>• rozumie potrzebę dążenia do odpowiedzialności,</li> <li>• rozumie i potrafi wyjaśnić związek między odpowiedzialnością a rozwojem osoby,</li> <li>• rozumie, że kierowanie się zasadą utilitaryzmu nie przyczynia się do rozwoju jego postawy odpowiedzialności,</li> <li>• stara się podejmować odpowiedzialność za swoje słowa, czyny i zachowania,</li> <li>• wymaga od siebie coraz większej odpowiedzialności „za” i „przed”,</li> <li>• podejmuje permanentny wysiłek stawania się człowiekiem odpowiedzialnym</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• burza mózgów,</li> <li>• metaplan <i>Stawanie się odpowiedzialnym człowiekiem</i>,</li> <li>• projekt <i>Stajemy się odpowiedzialną młodzieżą</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą</li> </ul>
<p><b>Nieodpowiedzialność–poczucie winy–wyrzuty sumienia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wpływ nieodpowiedzialnych działań na integralny rozwój osobowy,</li> <li>• poczucie winy jako uświadomienie sobie popełnionego zła,</li> <li>• wyrzuty sumienia drogą do odpowiedzialnego postępowania,</li> <li>• odpowiedzialność za wrażliwość sumienia permanentnym zadaniem człowieka wierzącego</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie istotę nieodpowiedzialnego postępowania,</li> <li>• rozumie i potrafi wyjaśnić negatywny wpływ nieodpowiedzialnego postępowania na integralny rozwój osobowy,</li> <li>• rozumie, że poczucie winy stanowi istotny czynnik przestrzegania popełnianego zła,</li> <li>• rozumie, że sumienie to zdolność słuchania głosu Boga,</li> <li>• rozumie i potrafi wyjaśnić, że wyrzuty sumienia stanowią czynnik odwrotu od postępowania nieodpowiedzialnego,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że permanentnym zadaniem człowieka wierzącego jest kształtowanie odpowiedzialności za wrażliwość sumienia,</li> <li>• wykazuje wrażliwość sumienia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• drama,</li> <li>• dyskusja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcja religii</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągnięcia celów	Sytuacje edukacyjne
<p><b>Permanenta formacja sumienia drogą do odpowiedzialności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrzeba permanentnego formowania sumienia,</li> <li>• sumienie małego dziecka, młodego człowieka i dorosłego,</li> <li>• etapy życia a konkretne wybory człowieka</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi wyjaśnić istotę sumienia,</li> <li>• wymieni rodzaje sumień,</li> <li>• rozumie potrzebę troski i odpowiedzialności o czyste sumienie,</li> <li>• potrafi wyjaśnić, na czym polega permanentna formacja sumienia,</li> <li>• potrafi uzasadnić ogromne znaczenie odpowiedzialności za sumienie,</li> <li>• wykazuje wrażliwość sumienia,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że formacja sumienia stanowi drogę do odpowiedzialności</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• analiza tekstu biblijnego,</li> <li>• praca z ilustracjami,</li> <li>• test wyboru,</li> <li>• świadectwo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcja religii</li> </ul>
<p><b>Wzór osobowy człowieka odpowiedzialnego:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• cechy człowieka odpowiedzialnego,</li> <li>• moje autorytety w dziedzinie odpowiedzialności,</li> <li>• literackie przykłady wzorów osobowych ludzi odpowiedzialnych</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymienia cechy człowieka odpowiedzialnego,</li> <li>• potrafi opisać swój autorytet człowieka odpowiedzialnego,</li> <li>• wymieni i potrafi opisać literackie przykłady osób wysoce odpowiedzialnych,</li> <li>• odróżni autorytet od idola,</li> <li>• dokonuje właściwego, krytycznego osądu napotkanych autorytetów i pseudoautorytetów,</li> <li>• uzasadnia znaczenie autorytetu w swoim życiu,</li> <li>• poszukuje godnych wzorców do naśladowania,</li> <li>• potrafi czerpać doświadczenie z osób odpowiedzialnych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• metaplan <i>Wzór osobowy człowieka odpowiedzialnego wśród młodzieży szkolnej</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą</li> </ul>
<p><b>Program stawania się odpowiedzialnym członkiem klasy:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• odpowiedzialny uczeń,</li> <li>• odpowiedzialny kolega,</li> <li>• odpowiedzialny członek wspólnoty klasowej</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi scharakteryzować odpowiedzialnego członka klasy szkolnej,</li> <li>• jest przekonany, że odpowiedzialność stanowi czynnik integracji zespołu klasowego,</li> <li>• rozumie i podejmuje spektrum zadań, by stać się odpowiedzialnym członkiem klasy,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• metaplan <i>Jesteśmy odpowiedzialnymi członkami wspólnoty szkolnej</i>,</li> <li>• projekt <i>Stajemy się odpowiedzialni za wspólnotę klasową</i>,</li> <li>• burza mózgów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje edukacyjne
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prezentuje postawę odpowiedzialności za siebie i wspólnotę klasową,</li> <li>• inspirowanie innych do odpowiedzialności za wspólnotę klasową</li> </ul>		
<p><b>Program stawania się odpowiedzialnym członkiem wspólnoty szkolnej:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• odpowiedzialny uczeń,</li> <li>• odpowiedzialna klasa,</li> <li>• odpowiedzialny absolwent szkoły</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi scharakteryzować odpowiedzialnego członka wspólnoty szkolnej i absolwenta szkoły,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że odpowiedzialnym członkiem wspólnoty szkolnej staje się przez rzetelne wypełnianie obowiązków szkolnych i odpowiedzialność za klasę,</li> <li>• rozumie i podejmuje spektrum zadań, by stać się odpowiedzialnym członkiem wspólnoty szkolnej,</li> <li>• inspirowanie innych do odpowiedzialności za wspólnotę szkolną</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• metaplan <i>Jesteśmy odpowiedzialnymi członkami wspólnoty szkolnej</i>,</li> <li>• projekt <i>Stajemy się odpowiedzialni za wspólnotę szkolną</i>,</li> <li>• burza mózgów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• spotkania samorządu szkolnego</li> </ul>
<p><b>Dorastanie do odpowiedzialnego wykonywania zawodu:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• solidne wypełnianie obowiązków ucznia,</li> <li>• odpowiedzialny wybór zawodu,</li> <li>• zdobywanie kompetencji zawodowych,</li> <li>• solidne wykonywanie zawodu</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie potrzebę rzetelnego wykonywania obowiązków ucznia i potrafi ją uzasadnić w kontekście wykonywania przyszłego zawodu,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że wybór zawodu musi być odpowiedzialny,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że nabywanie i doskonalenie kompetencji zawodowych stanowi warunek odpowiedzialnego wykonywania zawodu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• spotkanie z przedstawicielami wybranych zawodów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą</li> </ul>
<p><b>Przyczyny nieodpowiedzialności wśród młodzieży:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• istota braku odpowiedzialności,</li> <li>• rodzaje nieodpowiedzialnych zachowań, nieakceptowanych społecznie,</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie istotę zachowania nieodpowiedzialnego,</li> <li>• wskaże przykłady zachowań nieodpowiedzialnych,</li> <li>• wymieni przyczyny zachowań nieodpowiedzialnych,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• metaplan <i>Przyczyny braku odpowiedzialności</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje edukacyjne
<ul style="list-style-type: none"> <li>• przyczyny i przejawy nieodpowiedzialnych zachowań,</li> <li>• odpowiedzialność a chęć zaspokojenia własnych skłonności i popędów kosztem innych,</li> <li>• destrukcyjny wpływ mass mediów na postawy współczesnej młodzieży,</li> <li>• egoizm, obojętność, ironia, materializm – zagrożenia wartości odpowiedzialności</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wyraża gotowość rozmów, dialogu z osobami przejawiającymi brak odpowiedzialności i podejmuje w tym kierunku działania,</li> <li>• wyraża negatywną postawę wobec braku odpowiedzialności</li> </ul>		
<p><b>Konsekwencje braku odpowiedzialności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• złudna atrakcyjność bycia bez troskim i nieodpowiedzialnym „za” lub „przed”,</li> <li>• przejawy nieodpowiedzialności w najbliższym środowisku,</li> <li>• nieodpowiedzialne postawy rodziców źródłem zaniedbań wychowawczych dzieci,</li> <li>• dobro drugiego człowieka a nieodpowiedzialność,</li> <li>• zachwianie relacji społecznych konsekwencją unikania odpowiedzialności,</li> <li>• nieodpowiedzialność a sumienie człowieka,</li> <li>• brak odpowiedzialności za własne czyny a prawo i normy społeczne,</li> <li>• nieodpowiedzialność za siebie i innych wyrazem niedojrzałości człowieka,</li> <li>• trud ponoszenia i podejmowania odpowiedzialności za czyny swoje i innych ludzi</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie, że odpowiedzialność jest wyrazem dojrzałości człowieka,</li> <li>• rozumie zależność między sumieniem ludzkim a odpowiedzialnością „za” lub „przed”,</li> <li>• rozumie niszczącą siłę braku odpowiedzialności „za” lub „przed”,</li> <li>• rozumie, że unikanie odpowiedzialności zagraża dobru drugiego człowieka,</li> <li>• potrafi określić, jaki wpływ na wzajemne relacje społeczne mają postawy nieodpowiedzialne,</li> <li>• rozumie, na czym polegają prawne konsekwencje unikania odpowiedzialności „za”,</li> <li>• rozumie i potrafi wyjaśnić, jak ważną rolę w procesie wychowawczym odgrywa odpowiedzialna postawa rodziców względem dzieci,</li> <li>• wyraża gotowość ponoszenia i podejmowania trudu odpowiedzialności za czyny,</li> <li>• wyraża gotowość przeciwdziałania nieodpowiedzialnym zachowaniom w najbliższym otoczeniu i podejmuje w tym kierunku działania</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• drama,</li> <li>• mapping – przejawy nieodpowiedzialności w najbliższym środowisku</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje edukacyjne
<p><b>Przykłady wzorów osobowych ludzi odpowiedzialnych:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pojęcie wzoru osobowego,</li> <li>• Jan Paweł II – człowiek odpowiedzialny za Kościół i wiernych,</li> <li>• Janusz Korczak – odpowiedzialna troska za sieroczone dzieci,</li> <li>• Matka Teresa – postawa odpowiedzialności kształtowana przez wiarę i modlitwę,</li> <li>• Marek Kotoński – odpowiedzialna służba na rzecz osób uzależnionych,</li> <li>• Teresa Strzembosz – odpowiedzialna postawa odpowiedzialności za potrzebujących,</li> <li>• rodzice – odpowiedzialność wychowawcza za przyszłe dobro rozwojowe dziecka</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi zdefiniować pojęcie wzoru osobowego,</li> <li>• potrafi rozpoznać odpowiedzialne postępowanie osób ze swojego środowiska,</li> <li>• potrafi uzasadnić, dlaczego dana osoba określana jest mianem osoby odpowiedzialnej,</li> <li>• potrafi opisać sylwetki osób odpowiedzialnych,</li> <li>• rozumie i potrafi wyjaśnić, czym konkretne przedstawione osoby zasłużyły na miano ludzi odpowiedzialnych,</li> <li>• identyfikuje się z osobami odpowiedzialnymi,</li> <li>• dąży do wyrobienia postawy odpowiedzialności</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• film</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą</li> </ul>

## E. Animacja do odpowiedzialności

Formy animacji	Przewidywane osiągnięcia
<p>Sesje popularnonaukowe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Staję się człowiekiem odpowiedzialnym, to znaczy...”,</li> <li>• uwarunkowania społecznej odpowiedzialności</li> </ul> <p>Konkursy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• plastyczny – <i>Nie bójmy się odpowiedzialności</i>,</li> <li>• literacki – <i>Stajemy się odpowiedzialni za to, co oswoiimy</i></li> </ul> <p>Apel szkolny:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Bądźmy ludźmi odpowiedzialnymi</i></li> </ul> <p>Działania praktyczne:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sprzątanie środowiska lokalnego,</li> <li>• projekt <i>Jestem odpowiedzialny za środowisko, w którym żyję</i></li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• przejawia zaangażowanie w promocję postawy odpowiedzialności,</li> <li>• przejawia postawę odpowiedzialności w działaniach animacyjnych,</li> <li>• potrafi zorganizować wokół siebie zespół osób i podjąć działania animacyjne</li> </ul>

## 5. Afirmowanie miłości i budowanie cywilizacji miłości<sup>1150</sup>

W podrozdziale tym ukazano spektrum celów, treści, zadań wychowawczo-dydaktycznych zogniskowanych wokół wartości, jaką jest miłość, będąca nie tylko uczuciem i silną emocją, ale przede wszystkim najwyższą wartością i celem życia, a także postawą wobec życia.

### A. Teoretyczne podstawy miłości

Zagadnienia ogólne i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje edukacyjne
<b>Ontyczny wymiar miłości:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• poznanie dokonujące się przez miłość,</li> <li>• poznanie dokonujące się dla miłości</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi wyjaśnić, w czym wyraża się ontyczny wymiar miłości,</li> <li>• potrafi podać szczegółową egzemplifikację tych dwóch wymiarów poznania</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• pogadanka,</li> <li>• rozmowa,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcje wychowania do życia w rodzinie,</li> <li>• zajęcia z wychowawcą</li> </ul>
<b>Miłość jako miara prawdy:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• miłość bezinteresownym udzielaniem tego, co własne,</li> <li>• miłość bezinteresownym przyjmowaniem w siebie czegoś innego,</li> <li>• miłość czynnikiem scalania prawd cząstkowych na prawdę całościową/holistyczną,</li> <li>• miłość wzywa do nieustannego poszukiwania prawdy</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi wyjaśnić, w czym wyraża się miłość jako miara prawdy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• dyskusja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcje wychowania do życia w rodzinie</li> </ul>
<b>Oblicza miłości:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• miłość Boga,</li> <li>• miłość bliźniego,</li> <li>• miłość między przyjaciółmi,</li> <li>• miłość rodzicielska,</li> <li>• miłość małżeńska,</li> <li>• miłość społeczna</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymienia i opisze formy miłości,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że wszystkie formy miłości integrują się w jednej wielkiej Miłości,</li> <li>• angażuje się w budowanie w sobie tych form miłości, które są charakterystyczne dla jego etapu rozwojowego</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• metaplan <i>Oblicza miłości w naszej wspólnocie klasowej</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcje religii,</li> <li>• lekcje etyki,</li> <li>• zajęcia z wychowawcą</li> </ul>

<sup>1150</sup> Wykorzystano fragmenty (dokonując uzupełnień) książki: K. Chałas, A. Maj, J. Mariański, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. IV. *Religia, wiara, nadzieja, miłość, modlitwa świętość...*, s. 438–448.



Zagadnienia ogólne i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągnięcia celów	Sytuacje edukacyjne
<p><b>Związki i zależności między formą eros i agape:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• integracja duszy i ciała drogą do wielkości <i>erosa</i> do pełni siebie,</li> <li>• <i>agape</i> jako integracja postawy i czynu,</li> <li>• drogi przeżywania miłości w integracji ludzkiej i Boskiej obietnicy</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi opisać związki i zależności między formą <i>erosa</i> i <i>agape</i></li> <li>• podejmuje wysiłek integracji duszy i swoich instynktów,</li> <li>• z zaangażowaniem buduje miłość <i>agape</i>,</li> <li>• z zaangażowaniem podejmuje pracę nad sobą w aspekcie: <ul style="list-style-type: none"> <li>♦ odkrycia własnej wartości wyrażającej się w godności człowieka,</li> <li>♦ odkrycia wartości drugiego człowieka,</li> <li>♦ przewycięzania swojego egoizmu,</li> <li>♦ zgłębiania w sobie troski o człowieka, służby człowiekowi</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• świadectwo,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcje religii,</li> <li>• lekcje etyki,</li> <li>• lekcje wychowania do życia w rodzinie</li> </ul>

## B. Drogi afirmowania miłości miłosiernej

<p><b>Przykazanie miłości i odpowiedź człowieka na dar miłości</b></p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zna tekst przykazania miłości i potrafi dokonać jego interpretacji,</li> <li>• z zaangażowaniem udziela odpowiedzi na dar miłości Boga poprzez swoje życie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskusja,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• plakat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcje religii,</li> <li>• lekcje etyki,</li> <li>• zajęcia z wychowawcą</li> </ul>
<p><b>Miłość Boga miłością miłosierną:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• miłość łaskawa,</li> <li>• miłość współczująca,</li> <li>• miłość cierpliwa,</li> <li>• miłość wyrozumiała,</li> <li>• miłość wynosząca człowieka ponad jego słabości,</li> <li>• miłość prowadząca człowieka ku nieskończonym wyżynom świętości Boga</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zdefiniuje miłość miłosierną,</li> <li>• wymieni różne pojęcia miłosierdzia,</li> <li>• potrafi podać różne określenia miłosierdzia,</li> <li>• potrafi wskazać fragmenty tekstów dotyczące określeń miłosierdzia w nauczaniu Jana Pawła II,</li> <li>• z zaangażowaniem analizuje teksty Jana Pawła II,</li> <li>• wyraża zainteresowanie zagadnieniem miłosierdzia w ujęciu Jana Pawła II</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• burza mózgów,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• praca w grupach</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje religii,</li> <li>• lekcje etyki,</li> <li>• lekcje filozofii</li> </ul>

<p><b>Proces udzielania człowiekowi Bożej miłości:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• chrzest,</li> <li>• świadome akty miłości czynione przez człowieka,</li> <li>• sakrament Eucharystii,</li> <li>• wzajemna miłość między ludźmi</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymieni i opíše etapy udzielania człowiekowi Bożej miłości,</li> <li>• z zaangażowaniem podejmuje działania na rzecz realizacji poszczególnych etapów, które stają przed jego życiem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• dyskusja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcje religii,</li> <li>• lekcje etyki</li> </ul>
<p><b>Miejsca potrzebujące miłosierdzia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• gdzie panuje nienawiść, chęć odwetu, gdzie wojna przynosi ból i śmierć niewinnych, potrzeba łaski miłosierdzia, która kołuje ludzkie umysły, serca i rodzi pokój,</li> <li>• gdzie brak szacunku dla życia i godności człowieka, potrzeba miłosiernej miłości Boga, w której świetle odsłania się niewypowiedziana wartość każdego ludzkiego istnienia,</li> <li>• gdzie wszelka niesprawiedliwość na świecie, potrzeba miłosierdzia, które położy kres złu w blasku prawdy</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi wskazać sytuacje i miejsca, gdzie potrzebne są czyny miłosierdzia,</li> <li>• potrafi podać cele, do których dąży, czyniąc miłosierdzie,</li> <li>• wyraża chęć świadczenia czynów miłosierdzia tam, gdzie ono jest najbardziej potrzebne,</li> <li>• z zaangażowaniem odszukuje miejsca, gdzie potrzebne są czyny miłosierdzia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• burza mózgów,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• pogadanka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje religii,</li> <li>• lekcje etyki,</li> <li>• zajęcia z filozofii,</li> <li>• lekcje wychowania do życia w rodzinie,</li> <li>• lekcje historii,</li> <li>• lekcje geografii</li> </ul>
<p><b>Potrzeby świata w aspekcie miłosierdzia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• świat potrzebuje miłosierdzia, potrzeba wyobraźni miłosierdzia w solidarności z bliźnimi, dzięki której pomoc będzie świadectwem braterskiej wspólnoty dóbr,</li> <li>• potrzeba spojrzenia miłości, aby dostrzec obok siebie brata, który wraz z utratą pracy, dachu nad głową, możliwości godnego utrzymania rodziny, wykształcenia dzieci doznaje poczucia opuszczenia, zagubienia i beznadziei,</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymieni i opíše potrzeby świata w aspekcie miłosierdzia,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że świat potrzebuje miłosiernej miłości Boga i czynów miłosiernych każdego człowieka,</li> <li>• zgłębia w sobie wyobraźnię miłosierdzia,</li> <li>• wyraża gotowość do uczestniczenia w zaspokajaniu potrzeb świata w aspekcie miłosierdzia i z zaangażowaniem podejmuje ku temu działania</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje religii,</li> <li>• zajęcia z etyki,</li> <li>• lekcje filozofii,</li> <li>• lekcje wychowania do życia w rodzinie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje religii,</li> <li>• zajęcia z etyki,</li> <li>• lekcje filozofii,</li> <li>• lekcje wychowania do życia w rodzinie</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• potrzeba wyobraźni miłosierdzia, aby przyjąć z pomocą dziecku zaniedbanemu duchowo i materialnie, nie odwracać się od chłopca czy dziewczyny, którzy się zagubili w świecie uzależnień lub przestępstwa,</li> <li>• nieść radę, pocieszenie, duchowe i moralne wsparcie tym, którzy podejmują wewnętrzną walkę ze złem</li> </ul>			
--	--	--	--

### C. Urzeczywistnianie miłości

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje edukacyjne
<p><b>Wymagania stawiane miłości:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• powszechność miłości,</li> <li>• prawdziwość,</li> <li>• czynność,</li> <li>• ofiarność,</li> <li>• miłosierdzie</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymieni i opíše wymagania stawiane miłości,</li> <li>• z zaangażowaniem spełnia wymagania w budowaniu przez siebie miłości,</li> <li>• potrafi dokonać wartościowania budowanej przez siebie miłości według kryteriów stawianych miłości</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskusja,</li> <li>• plakat,</li> <li>• świadectwo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcje religii,</li> <li>• lekcje etyki,</li> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje wychowania do życia w rodzinie</li> </ul>
<p><b>Integracja postawy i czynu = miłosierdzie:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wzywać do ofiarności na rzecz ubogich,</li> <li>• wzywać do otwierania instytucji wychowawczych, zakładów dobroczynnych,</li> <li>• występować w obronie prześladowanych, okazywać im wielką miłość, cierpliwość i wyrozumiałość,</li> <li>• przebywać ciągle u stóp krzyża i oddawać się miłosierdziu Bożemu,</li> <li>• wypełniać czyny miłosierdzia wobec ludzi opuszczonych i wzgardzonych,</li> <li>• zbierać fundusze dla potrzebujących,</li> <li>• tworzyć dzieła pomocy społecznej dotkniętym przez klęski żywiołowe w różnych regionach świata,</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wymieni wymagania, jakie są stawiane człowiekowi, aby ukazać miłosierdzie,</li> <li>• wymieni działania, w których widoczne jest odbicie miłosierdzia,</li> <li>• podejmuje czyny miłosierne wobec drugiego człowieka i Boga,</li> <li>• realizuje wymogi stawiane przed nim w orędziu o miłosierdziu Bożym,</li> <li>• posiada umiejętność odkrywania sposobów na wypełnienie miłosiernych czynów,</li> <li>• pragnie spełniać wymagania postawione mu przez miłość Boga,</li> <li>• dąży do tego, aby jego życie było przepelnione miłosierdziem i dawało owocne skutki,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• burza mózgów,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• pogadanka,</li> <li>• projekt klasowy <i>Czyżby miłosierne naszej klasy</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje religii,</li> <li>• lekcje etyki,</li> <li>• lekcje filozofii,</li> <li>• lekcje wychowania do życia w rodzinie,</li> <li>• zajęcia z podstaw przedsiębiorczości</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje edukacyjne
<ul style="list-style-type: none"> <li>• powtarzać z wiarą: „Jezu, ufam Tobie!”,</li> <li>• korzystać z daru miłosiernej miłości Boga,</li> <li>• być świadkiem miłosierdzia w dzisiejszym świecie,</li> <li>• pamiętać o ludziach biednych i zagubionych,</li> <li>• prowadzić ludzi do Chrystusa, pozwolić im kosztować Jego miłości,</li> <li>• modlić się, aby w Kościele, w Polsce rodziły się coraz liczniejsze powołania misyjne,</li> <li>• mieć otwarte serca dla wszystkich potrzebujących,</li> <li>• odkrywać coraz pełniej tajemnicę miłosierdzia Bożego i żyć nią na co dzień</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pragnie być świadkiem miłosierdzia w dzisiejszym świecie,</li> <li>• z zaangażowaniem odkrywa tajemnicę miłosierdzia Bożego i żyje nią na co dzień,</li> <li>• ma otwarte serce dla wszystkich potrzebujących, pamięta o ludziach biednych i zagubionych</li> </ul>		
<p><b>Wspólnota człowieka z Bogiem urzeczywistniana w miłości przez miłość:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• odkrycie przez człowieka w spotkaniu z Bogiem absolutnej pełni,</li> <li>• wspólnota z Bogiem</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie, że w spotkaniu z Bogiem odkrywa on Bożą faktyczność jako absolutną pełnię,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że faktyczność Bożej pełni stanowi płaszczyznę spełnienia się człowieka przez miłość,</li> <li>• rozumie i potrafi uzasadnić, że miłość stanowi konieczny warunek rozwoju człowieka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcje religii,</li> <li>• lekcje etyki,</li> <li>• godziny do dyspozycji wychowawcy</li> </ul>
<p><b>Miłosierdzie ogniwem miłości chrześcijańskiej:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• być ubogim w duchu,</li> <li>• pokój czyniącym,</li> <li>• prześladowanym dla imienia Jezusa,</li> <li>• wołającym o miłosierdzie,</li> <li>• przemieniającym się wewnętrznie w duchu miłości Boga w stosunku do bliźnich,</li> <li>• uczestniczącym w Eucharystii – źródle miłosierdzia,</li> <li>• kochającym modlitwę,</li> <li>• wytrwale błagającym o miłosierdzie Boże dla siebie i całego świata</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie, czym jest miłosierdzie,</li> <li>• rozumie i potrafi wyjaśnić, w czym się przejawia bycie miłosiernym,</li> <li>• zdefiniuje, rozumie i potrafi uzasadnić, że miłosierdzie jest szczególnym zadaniem dla człowieka,</li> <li>• chce być pełnym miłosierdzia,</li> <li>• realizuje zadania, które leżą u podstaw miłosierdzia,</li> <li>• z zaangażowaniem dąży do urzeczywistnienia czynów miłosierdzia,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• burza mózgów,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje religii,</li> <li>• lekcje etyki,</li> <li>• zajęcia z edukacji filozoficznej,</li> <li>• lekcje wychowania do życia w rodzinie</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje edukacyjne
	<ul style="list-style-type: none"> <li>uczestniczy w Eucharystii – źródle miłosierdzia,</li> <li>w modlitwie błaga o miłosierdzie Boże dla całej ludzkości</li> </ul>		
<b>Miłość społeczna – caritas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>caritas misją Kościoła,</li> <li>caritas integracją ewangelizacji z działaniem miłosierdzia,</li> <li>caritas moim zadaniem jako członka Kościoła</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>rozumie i potrafi wyjaśnić istotę miłości społecznej,</li> <li>rozumie i potrafi uzasadnić potrzebę działań charytatywnych,</li> <li>angażuje się w działania charytatywne,</li> <li>inicjuje powstanie wspólnot o charakterze pomocowym i z zaangażowaniem podejmuje działania</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>dyskusja,</li> <li>świadcstwo,</li> <li>projekt Szkolne Koło Caritas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>lekcje religii,</li> <li>lekcje etyki,</li> <li>lekcja wiedzy o społeczeństwie,</li> <li>zajęcia z wychowawcą</li> </ul>

#### D. Miłość młodzieńcza a współczesne zagrożenia na jej płaszczyźnie

<b>Miłość między osobami odmiennej płci:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>upodobanie,</li> <li>pożądanie,</li> <li>życzliwość,</li> <li>miłość oblubieńcza</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>wymieni i opíše elementy strukturalne tej miłości,</li> <li>rozumie i potrafi opisać związku i zależności między tymi elementami,</li> <li>wyjaśni istotę tej miłości w kategorii dobra i rozwoju osoby,</li> <li>potrafi dokonać wartościowania własnego związku uczuciowego w aspekcie elementów strukturalnych miłości i kryterium dobra osobowego,</li> <li>prezentuje postawę odpowiedzialności za siebie, drugą osobę i związek uczuciowy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wykład,</li> <li>praca z tekstem,</li> <li>dyskusja,</li> <li>świadcstwo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>lekcje religii,</li> <li>zajęcia z wychowawcą,</li> <li>lekcje wychowania do życia w rodzinie</li> </ul>
<b>Miłość w relacji do rówieśników:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>być otwartym wobec drugiego,</li> <li>służyć pomocą,</li> <li>być godnym zaufania,</li> <li>być wyrozumiałym</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>odznacza się życzliwością, empatią i zrozumieniem względem drugiego człowieka,</li> <li>wyraża gotowość do afirmacji drugiego człowieka w imię miłości</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wykład,</li> <li>praca z tekstem,</li> <li>dyskusja,</li> <li>świadcstwo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą,</li> <li>lekcje wychowania do życia w rodzinie</li> </ul>

<p><b>Pierwsza miłość:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• specyfika nawiązywania bliskich związków w okresie dojrzewania,</li> <li>• radość płynąca z przebywania z ukochanym człowiekiem,</li> <li>• istota czystej miłości,</li> <li>• cechy człowieka kochającego,</li> <li>• sposoby okazywania miłości,</li> <li>• miłość a emocje towarzyszące człowiekowi,</li> <li>• miłość a zauroczenie i fascynacja</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi wymienić cechy człowieka kochającego,</li> <li>• rozumie istotę czystej miłości,</li> <li>• rozumie, czym jest podmiotowe podejście do drugiego w miłości,</li> <li>• potrafi wymienić zagrożenia wynikające z przedmiotowego traktowania drugiego człowieka,</li> <li>• umie wskazać różnice między miłością a zauroczeniem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• drama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje wychowania do życia w rodzinie</li> </ul>
<p><b>Miłość platoniczna a miłość zmysłowa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• miłość idealna, pozbawiona zmysłowości,</li> <li>• gesty miłości,</li> <li>• słownictwo o emocjonalno-nastrojowej intensywności,</li> <li>• normy intymności dawniej i dziś</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie istotę miłości platonicznej,</li> <li>• wymienia cechy miłości pozbawionej zmysłowości,</li> <li>• zna gesty miłości czystej,</li> <li>• wie, gdzie jest granica w okazywaniu uczuć,</li> <li>• potrafi wskazać różnice obyczajowe w okazywaniu uczuć dawniej i dziś</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• praca grupach</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje wychowania do życia w rodzinie</li> </ul>
<p><b>Zagrożenia młodzieńczej miłości:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zauroczenie drugą osobą a pożądanie,</li> <li>• zakochanie się jako ekscytująca, krótkotrwała przygoda,</li> <li>• problem tzw. dowodu miłości,</li> <li>• użytki a stosunek do ukochanej osoby,</li> <li>• presja grupy a współzycie seksualne,</li> <li>• sfera intymna a psychiczne, emocjonalne i fizyczne konsekwencje</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi wymienić współczesne zagrożenia na płaszczyźnie okazywania miłości,</li> <li>• zna zagrożenia wynikające z presji ze strony mediów wobec czystej i pięknej miłości (pornografia, agresywne reklamy, gry komputerowe uprzedmiotawiające człowieka),</li> <li>• zna argumentację wobec presji grupy rówieśniczej,</li> <li>• wie, jakie niebezpieczeństwa dla integralnego rozwoju człowieka powodują zbyt wczesne, pozamażeńskie stosunki płciowe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• drama,</li> <li>• praca w grupach</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje wychowania do życia w rodzinie</li> </ul>

## E. Animacja do budowania cywilizacji miłości

Formy animacji	Przewidywane osiągnięcia
Sesje popularnonaukowe: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Miłość pierwszą wartością,</i></li> <li>• <i>Miłość i odpowiedzialność,</i></li> <li>• <i>Cywilizacja miłości przyszłością świata</i></li> </ul> Konkursy: <ul style="list-style-type: none"> <li>• literacki – <i>Jestem człowiekiem kochającym,</i></li> <li>• plastyczny – <i>Światu potrzeba miłości</i></li> </ul> Projekt: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Budujemy cywilizację miłości w naszym środowisku</i></li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>• przejawia zaangażowanie w podejmowanie działań animacyjnych na rzecz budowania cywilizacji miłości,</li> <li>• przejawia twórczą inicjatywę w projektowaniu działań animacyjnych,</li> <li>• daje świadectwo urzeczywistniania wartości miłości w różnych jej formach</li> </ul>

## 6. Rozwijanie twórczości<sup>1151</sup>

Przedstawione w niniejszym podrozdziale cele, treści, zadania wychowawczo-dydaktyczne odnoszą się do wartości, jaką jest twórczość, czyli aktywność, która ma na celu twórczego człowieka, aktywność umożliwiającą twórcze życie, charakteryzującą się sprawnością przekształcania i wytwarzania czegoś nowego.

### A. Teoretyczne podstawy twórczości

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacja edukacyjna
<b>Definicyjne ujęcie twórczości:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• definicja twórczości,</li> <li>• charakterystyka postawy twórczej,</li> <li>• komponenty twórczości</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>• zdefiniuje pojęcie twórczości,</li> <li>• wymieni rodzaje godności,</li> <li>• potrafi opisać i wyjaśnić istotę postawy twórczej</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• burza mózgów,</li> <li>• metaplan <i>Rozwijanie twórczości w człowieku</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• spotkania samorządu szkolnego,</li> <li>• lekcje plastyki, muzyki, techniki</li> </ul>

<sup>1151</sup> Por. A. Badora, *Działalność twórcza młodzieży szkolnej w cyberprzestrzeni a jej osiągnięcia edukacyjne...*, s. 59–92.



Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacja edukacyjna
<b>Rodzaje twórczości:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• twórczość wybitna i twórczość codzienna – różnice i podobieństwa,</li> <li>• znaczenie twórczości wybitnej dla osoby i środowiska,</li> <li>• znaczenie twórczości codziennej dla osoby i środowiska,</li> <li>• poziomy twórczości codziennej,</li> <li>• obszary urzeczywistniania twórczości</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>• dostrzega zróżnicowanie w rodzajach twórczości,</li> <li>• rozumie znaczenie każdego z rodzajów twórczości dla osoby oraz dla środowiska,</li> <li>• rozumie, dlaczego realizowanie twórczości jest koniecznością osoby,</li> <li>• rozpoznaje swój potencjał twórczy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• praca z tekstem, technika zdań niedokończonych,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• metaplan <i>Wzmacniamy postawy twórcze w naszym otoczeniu</i>,</li> <li>• warsztaty twórczości</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• warsztaty twórczości z dziećmi, osobami z niepełnosprawnością, z wybitnymi twórcami,</li> <li>• poszukiwanie twórczości w codzienności szkolnej zarówno u uczniów, jak i nauczycieli – jej dokumentowanie</li> </ul>
<b>Aspekty działalności twórczej:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• proces twórczy,</li> <li>• wytwór</li> <li>• osoba twórcy,</li> <li>• inhibitory i stymulatory twórczości</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>• dostrzega zależności pomiędzy poszczególnymi aspektami twórczości,</li> <li>• uczeń rozumie znaczenie każdego z aspektów dla osoby oraz dla samej twórczości</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• analiza życiorysów wielkich twórców,</li> <li>• analiza znanych wytworów przez pryzmat osoby twórcy oraz środowiska,</li> <li>• bilans korzyści i strat dla każdego z aspektów twórczości w zróżnicowanym kontekście społeczno-kulturowym</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• warsztaty grupowej i indywidualnej pracy twórczej,</li> <li>• konsultacje z wychowawcą, pedagogiem, psychologiem,</li> <li>• wizyty w ośrodkach prezentowania twórczości (muzea, wystawy itd.)</li> </ul>

## B. Uwarunkowania twórczych postaw

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacja edukacyjna
<b>Uwarunkowania osobowościowe:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• emocje,</li> <li>• nonkonformizm,</li> <li>• wyobraźnia,</li> <li>• płynność, giętkość,</li> <li>• oryginalność myślenia,</li> <li>• wrażliwość na problemy</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>• zna wewnątrzosobowe czynniki sprzyjające twórczości,</li> <li>• podejmuje działania rozwijające poszczególne wewnątrzosobowe komponenty</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• pogadanka,</li> <li>• ćwiczenia rozwijające poszczególne wewnątrzosobowe komponenty sprzyjające twórczości</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• spotkania z twórcami,</li> <li>• „twórcze spotkania” w zespołach uczniowskich</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacja edukacyjna
<b>Warunki środowiska rodzinnego:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• inhibitory dla działalności twórczej występujące w środowisku rodzinnym,</li> <li>• stymulatory dla działalności twórczej występujące w środowisku rodzinnym</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi wskazać inhibitory i stymulatory dla twórczości własnej występujące w środowisku rodzinnym,</li> <li>• dostrzega, zależności występujące pomiędzy czynnikami rodzinnymi, czynnikami wewnątrzsobowymi oraz rodzajem twórczości,</li> <li>• potrafi przekształcać samodzielnie lub z pomocą inhibitory występujące w rodzinie w stymulatory</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• analiza biografii wielkich twórców,</li> <li>• burza mózgów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• „twórcze spotkania” w zespołach uczniowskich,</li> <li>• warsztaty wspierania twórczości dla rodziców</li> </ul>
<b>Uwarunkowania środowiska szkolnego i lokalnego:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• inhibitory dla twórczości występujące w środowisku szkolnym i lokalnym,</li> <li>• stymulatory dla twórczości występujące w środowisku szkolnym i lokalnym</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>• określa stymulatory i inhibitory dla twórczości własnej występujące w środowisku szkolnym i lokalnym,</li> <li>• planuje i realizuje działania umożliwiające przekształcanie inhibitorów w stymulatory</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• drama,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• burza mózgów,</li> <li>• metoda projektów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• spotkania i konsultacje uczniów z nauczycielami, dyrekcją oraz przedstawicielami samorządu lokalnego</li> </ul>

### C. Twórczość jako przynależna cecha człowieka

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacja edukacyjna
<b>Osoba ludzka a twórczość:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• twórczość pochodną aktu stwórczego,</li> <li>• uniwersalność twórczości,</li> <li>• potencjał twórczy osoby</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>• postrzega twórczość jako dar i zadanie od Boga,</li> <li>• dostrzega swój potencjał twórczy,</li> <li>• rozumie, że twórczość jest realizowana w każdej przestrzeni życia,</li> <li>• dostrzega znaczenie twórczości dla rozwoju człowieka i społeczności</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskusja,</li> <li>• burza mózgów,</li> <li>• dialog sokratejski,</li> <li>• debata uczniowska</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „spotkania twórcze” w zespołach uczniowskich,</li> <li>• spotkania z wychowawcą, katechetą, etykiem,</li> <li>• indywidualne poszukiwania własnej twórczości i obszarów jej urzeczywistniania</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacja edukacyjna
<b>Cechy charakteryzujące twórców:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• twórca a dzieło,</li> <li>• twórca a proces tworzenia,</li> <li>• twórca a czynniki zewnętrzne</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>• dostrzega oddziaływanie działalności twórczej na osobę samego twórcy,</li> <li>• dostrzega specyfikę „więzi” pomiędzy twórcą i wytworem,</li> <li>• jest wrażliwy na poszanowanie cudzej twórczości,</li> <li>• dostrzega wspierający, terapeutyczny, często leczniczy charakter procesu tworzenia dla twórcy,</li> <li>• podejmuje działania wspierające twórczość</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• debata uczniowska,</li> <li>• analiza biografii twórców,</li> <li>• warsztaty twórczości</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „spotkania twórcze” w zespołach uczniowskich,</li> <li>• spotkania z wychowawcą i twórcami,</li> <li>• warsztaty twórczości</li> </ul>
<b>Elementy procesu twórczego:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• problem/granica,</li> <li>• projektowanie rozwiązań,</li> <li>• realizacja założeń,</li> <li>• konflikt/kryzys twórczy,</li> <li>• ukończenie wytworu,</li> <li>• weryfikacja</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi sformułować problem do rozwiązania,</li> <li>• potrafi zmienić perspektywę postrzegania problemu,</li> <li>• potrafi przeformułować problem,</li> <li>• potrafi zaprojektować działania twórcze,</li> <li>• rozumie znaczenie wytrwałości, zaangażowania i konsekwencji w odniesieniu do procesu twórczego,</li> <li>• rozumie znaczenie i potrzebę kryzysu twórczego</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskusja,</li> <li>• burza mózgów,</li> <li>• mapy myśli,</li> <li>• grupowe i indywidualne warsztaty twórczości,</li> <li>• analiza biografii wielkich twórców</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „spotkania twórcze” w zespołach uczniowskich,</li> <li>• warsztaty twórczości,</li> <li>• spotkania z wychowawcą i twórcami</li> </ul>

#### D. Urzeczywistnianie twórczości

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacja edukacyjna
<b>Wytwory nowe i wartościowe:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• poziomy nowości i wartościowości,</li> <li>• nowość i wartościowość w kontekście osobowym,</li> <li>• nowość i wartościowość w kontekście społecznym</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie, że twórczość charakteryzuje się określonym poziomem nowości i wartościowości,</li> <li>• w działaniach twórczych dąży do osiągnięcia jak najwyższego poziomu nowości i wartościowości,</li> <li>• urzeczywistnia twórczość, której głównym celem jest realizowanie najwyższych wartości</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskusja,</li> <li>• pogadanka,</li> <li>• metoda projektów,</li> <li>• warsztaty twórczości</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• „spotkania twórcze” w zespołach uczniowskich,</li> <li>• warsztaty twórczości z twórcami</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągnięcia celów	Sytuacja edukacyjna
<p><b>Konsekwencje podejmowania działań odtwórczych, stereotypowych:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mechaniczne wykonywanie czynności,</li> <li>• brak refleksyjności,</li> <li>• ryzyko ograniczenia podejmowanych działań do odtwarzania tego, co jest,</li> <li>• powielanie błędów</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zna skutki wynikające z podejmowania mechanicznych, odtwórczych czynności,</li> <li>• potrafi podać przykłady osób działających w sposób stereotypowy,</li> <li>• rozumie, że podejście pozbawione namysłu i refleksji przynosi słabe owoce,</li> <li>• inspiruje innych do kreatywnej, oryginalnej działalności</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskusja,</li> <li>• pogadanka,</li> <li>• burza mózgów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje etyki</li> </ul>
<p><b>Budowanie własnej postawy twórczej:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• analiza potencjału wewnątrzsobowego,</li> <li>• analiza własnego procesu tworzenia,</li> <li>• analiza czynników zewnętrznych sprzyjających twórczości,</li> <li>• określenie obszarów własnej aktywności twórczej</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi wyjaśnić istotę potencjału wewnątrzsobowego,</li> <li>• zna czynniki warunkujące twórczość,</li> <li>• rozwija w sobie twórczą postawę,</li> <li>• inspiruje innych do działań twórczych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskusja,</li> <li>• pogadanka,</li> <li>• metoda projektów,</li> <li>• warsztaty twórczości</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• „spotkania twórcze” w zespołach uczniowskich,</li> <li>• warsztaty twórczości z twórcami</li> </ul>
<p><b>Metody wyzwiania twórczych postaw wśród dzieci i młodzieży:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wyszukiwanie nowych problemów do rozwiązania,</li> <li>• poszukiwanie nowych rozwiązań znanych problemów,</li> <li>• poszukiwanie metod rozwiązywania problemów najbardziej efektywnych dla osoby i społeczności</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi w sposób kreatywny rozwiązywać problemy,</li> <li>• dobiera w sposób odpowiedni metody służące rozwiązywaniu różnych trudności,</li> <li>• wyraża gotowość poszerzania swojej wiedzy w kierunku poszukiwania oryginalnych rozwiązań do różnych sytuacji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyskusja,</li> <li>• pogadanka,</li> <li>• metoda projektów,</li> <li>• warsztaty twórczości</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• „spotkania twórcze” w zespołach uczniowskich,</li> <li>• warsztaty twórczości z twórcami</li> </ul>

## E. Animacja do twórczości

Formy animacji	Przewidywane osiągnięcia
Sesje popularnonaukowe: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Drogi wiodące do rozwijania twórczości,</i></li> <li>• <i>Tylko człowiek jest zdolny do aktywności twórczej</i></li> </ul> Konkursy: <ul style="list-style-type: none"> <li>• plastyczny – <i>Nie bójmy się być twórczy,</i></li> <li>• literacki – <i>Moja droga do rozwijania twórczości</i></li> </ul> Apel szkolny: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Wzywamy do kreowania twórczych postaw</i></li> </ul> Audycje: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Twórczość jako wyzwanie dla ludzi młodych,</i></li> <li>• spotkania z osobami znaczącymi</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>• przejawia zaangażowanie w rozwijanie twórczości własnej i innych,</li> <li>• z zaangażowaniem podejmuje działania oryginalne i nieszablone</li> </ul>

## 7. Transcendowanie siebie w czynach

Przedmiotem projektowanych celów, treści, zadań wychowawczo-dydaktycznych jest transcendencja. Pojęcie to oznacza zdolność do „przekraczania” siebie, „wychodzenia ponad”, a zatem pokonywania doczesności i słabości i dążenia do pełni człowieczeństwa.

### A. Teoretyczne podstawy transcendencji

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje edukacyjne
<b>Rozumienie pojęcia transcendencji:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• definicja terminu,</li> <li>• transcendencja a immanencja,</li> <li>• transgresja a transcendencja,</li> <li>• czynniki warunkujące transcendencję,</li> <li>• transcendencja jako właściwość dynamizmu osoby</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie istotę transcendencji,</li> <li>• wskazuje różnice pomiędzy transcendencją i immanencją,</li> <li>• rozumie znaczenie transgresji,</li> <li>• podejmuje działania kształtujące postawę zdolną do transcendencji,</li> <li>• inspiruje innych do działań wymagających, ambitnych, zmierzających w stronę transcendencji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• metaplan,</li> <li>• drama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• audycja,</li> <li>• konkurs szkolny</li> </ul>

<p><b>Koncepcje transcendencji:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ujęcie Karola Wojtyły (rola czynu osoby ludzkiej),</li> <li>• koncepcja Józefa Tischnera (odniesienie do sfery <i>sacrum</i>),</li> <li>• rozumienie transcendencji według Luca Ferry (paradygmat „śmierci Boga”, „odczarowania świata”, laicyzacji, sekularyzacji)</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie istotę transcendencji osoby ludzkiej w podejmowanej działalności,</li> <li>• potrafi omówić wybrane koncepcje transcendencji,</li> <li>• wymieni czynniki mające wpływ na zniekształcone pojmowanie transcendencji,</li> <li>• potrafić omówić transcendencję w odniesieniu do sfery <i>sacrum</i>,</li> <li>• rozumie związek odniesienia człowieka do Boga i transcendencji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• drama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje religii,</li> <li>• sesja popularnonaukowa,</li> <li>• konkurs,</li> <li>• apel szkolny</li> </ul>
<p><b>Wybrane określenia transcendencji:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• związek z metafizyką i teorią poznania,</li> <li>• transcendencja a transcendentalia</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi omówić powiązanie transcendencji z metafizyką,</li> <li>• rozumie, w jaki sposób transcendencja odnosi się do teorii poznania,</li> <li>• potrafi scharakteryzować transcendentalia w relacji do transcendencji,</li> <li>• rozumie, że człowiek jest wezwany do przekraczania swoich słabości,</li> <li>• wymienia przeszkody do urzeczywistnienia transcendencji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• rozmowa kierowana,</li> <li>• praca z tekstem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje religii,</li> <li>• sesja popularnonaukowa,</li> <li>• konkurs,</li> <li>• apel szkolny</li> </ul>
<p><b>Funkcje transcendencji:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• umożliwia osobowe urzeczywistnianie,</li> <li>• pozwala poznawać duchowość bytu ludzkiego,</li> <li>• pozwala „przekraczać siebie”,</li> <li>• uzdalnia do stanowienia o sobie (samostanowienia),</li> <li>• dzięki niej człowiek odkrywa swą moc sprawczą (jest twórcą czegoś, ma możliwość przyczynienia się do powstania jakiejś sytuacji),</li> <li>• pozwala na doświadczenie dobra, zwłaszcza wynikającego ze spotkania z drugim człowiekiem</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie i wyjaśni, na czym polega urzeczywistnianie osobowe,</li> <li>• z zaangażowaniem podejmuje zadania w kierunku „przekraczania siebie”,</li> <li>• potrafi wskazać, na czym polega moc sprawcza człowieka,</li> <li>• inspiruje innych do podejmowania działań na rzecz dobra innych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• metaplan <i>Moje miejsce w Kościele</i>,</li> <li>• badania sondażowe na temat odpowiedzialności parafian za Kościół</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcje religii,</li> <li>• spotkania oazowe,</li> <li>• sesja popularnonaukowa,</li> <li>• konkurs,</li> <li>• apel szkolny</li> </ul>

## B. Rodzaje transcendencji

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje edukacyjne
<p><b>Transcendencja pozioma:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• przekraczanie podmiotu w kierunku przedmiotu,</li> <li>• akty wolitywne umożliwiające przekraczanie siebie w kierunku rzeczywistości zewnętrznych,</li> <li>• wymiary transcendencji poziomej – transcendencja poznawcza i wolitywne,</li> <li>• przekraczanie granic podmiotu w aktach poznawczych i w aktach chcenia/aktach dążeńiowych</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie istotę transcendencji poziomej,</li> <li>• charakteryzuje akty wolitywne umożliwiające transcendencję,</li> <li>• zna wymiary transcendencji poziomej,</li> <li>• podejmuje działania na rzecz transcendencji poziomej,</li> <li>• inspiruje innych do takich działań</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• metaplan</li> <li>• drama,</li> <li>• konkurs na plakat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• audycja,</li> <li>• konkurs szkolny</li> </ul>
<p><b>Transcendencja pionowa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• transcendencja pionowa jako nadrzędność „ja” w stosunku do czynów,</li> <li>• transcendencja pionowa a samostanowienie,</li> <li>• transcendencja pionowa w porządku poznawczym i wolitywnym</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zdefiniuje pojęcie transcendencji pionowej,</li> <li>• wymieni jej wymiary,</li> <li>• omówi istotę transcendencji pionowej,</li> <li>• potrafi wyjaśnić związek między transcendencją pionową a samostanowieniem,</li> <li>• wymieni czynniki mające wpływ na rozwój transcendencji pionowej,</li> <li>• potrafi wyjaśnić rolę transcendencji pionowej w życiu człowieka,</li> <li>• przejawia postawę odpowiedzialności za urzeczywistnienie transcendencji pionowej,</li> <li>• inspiruje innych do podejmowania działań na rzecz realizacji transcendencji pionowej</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• drama,</li> <li>• metaplan <i>Transcendencja w klasie i jej uwarunkowania</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje religii,</li> <li>• sesja popularnonaukowa,</li> <li>• konkurs,</li> <li>• apel szkolny</li> </ul>
<p><b>Transcendencja „w głąb” i „wzwyż”:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• transcendencja a descencja,</li> <li>• osoba ludzka w centrum spirytualizacji świata,</li> <li>• znaczenie działań ludzkich a ponadmaterialność świata,</li> <li>• zstępowanie człowieka z własnej zjawiskowej powierzchni „w głąb” „ja” ludzkiego,</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• omówi relację transcendencji a descencji,</li> <li>• rozumie znaczenie działań ludzkich i ich wyjątkowość,</li> <li>• omówi znaczenie transcendencji w dochodzeniu do głębi „ja” ludzkiego,</li> <li>• potrafi uzasadnić, że relacja z Bogiem służy podniesieniu wartości człowieka,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• rozmowa kierowana,</li> <li>• praca z tekstem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje religii,</li> <li>• konkurs,</li> <li>• apel szkolny</li> </ul>



Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje edukacyjne
<ul style="list-style-type: none"> <li>• przekraczanie rzeczywistości doczesnej „wzwyż” ku osobie Boskiej,</li> <li>• osoba jako relacja realizuje się w pełni w swym odniesieniu do Boga</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie sens tej relacji i dąży do jej pogłębienia,</li> <li>• inspiruje innych do wejścia w bliski/osobowy kontakt ze Stwórcą</li> </ul>		
<p><b>Transcendencja w stosunku do natury i społeczności:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• akty duchowe poznania intelektualnego a transcendencja w stosunku do natury,</li> <li>• istota „wyższości” bytowej osoby nad naturą,</li> <li>• znaczenie miłości i wolności,</li> <li>• transcendencja w stosunku do natury i społeczności,</li> <li>• transcendencja osoby w stosunku do społeczności,</li> <li>• respekt wobec podmiotowości i godności</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi omówić, na czym polega transcendencja osoby wobec natury,</li> <li>• rozumie istotę duchowego poznania intelektualnego,</li> <li>• rozumie potrzebę rozwoju tego poznania,</li> <li>• wie, na czym polega transcendencja osoby w stosunku do społeczności,</li> <li>• afirmuje wartości: miłość, podmiotowość, godność</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• praca z tekstem biblijnym,</li> <li>• rachunek sumienia,</li> <li>• pogadanka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lekcje religii,</li> <li>• sesja popularnonaukowa,</li> <li>• konkurs,</li> <li>• apel szkolny</li> </ul>

### C. Transcendencja w relacji do innych wartości

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje edukacyjne
<p><b>Transcendencja a prawda:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pojęcie prawdy,</li> <li>• prawda w odkrywaniu zdolności człowieka do transcendencji,</li> <li>• prawda o człowieku zakłada, że jest on kimś więcej (niż jest),</li> <li>• poznanie prawdy przez człowieka a przekraczanie świata przyrody i manifestowanie swojej wolności,</li> <li>• człowiek „panuje” nad przyrodą; podporządkowuje ją prawom ducha</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi zdefiniować pojęcie prawdy,</li> <li>• rozumie istotę prawdy o człowieku,</li> <li>• wyjaśni zależność między transcendencją a prawdą,</li> <li>• przejawia aktywność w poszukiwaniu prawdy,</li> <li>• wie, na czym polega związek poznania prawdy przez człowieka z przekraczaniem przez niego świata przyrody,</li> <li>• wyraża postawę poszanowania prawdy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pogadanka,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• praca z tekstem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje religii,</li> <li>• lekcje etyki,</li> <li>• konkurs,</li> <li>• apel szkolny</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągania celów	Sytuacje edukacyjne
<p><b>Transcendencja a miłość:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pojęcie miłości,</li> <li>• relacja pojęcia transcendencji i miłości,</li> <li>• miłość jako spełnianie osobowego, jedynego i niepowtarzalnego bycia człowiekiem,</li> <li>• miłość najwyższym przejawem transcendencji,</li> <li>• miłość wobec osób marginalizowanych szczególnym wyrazem „przekraczania siebie”,</li> <li>• przykłady postaw osób, w życiu których transcendencja uobecniła się poprzez dobrowolne akty decyzyjne, czyli życie moralne realizujące prawdziwe dobro – rzeczywistą miłość</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• potrafi zdefiniować pojęcie miłości,</li> <li>• rozumie i potrafi wyjaśnić związek między transcendencją a miłością,</li> <li>• rozumie, że tylko na drodze miłości człowiek najpełniej „przekracza siebie”,</li> <li>• potrafi wyjaśnić rangę miłości w spełnianiu człowieczeństwa człowieka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• burza mózgów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• sesja popularnonaukowa</li> </ul>
<p><b>Transcendencja a wolność:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pojęcie wolności,</li> <li>• transcendencja a zdolność do suwerennych aktów decyzyjnych,</li> <li>• transcendencja a zdolność do „samoposiadania”, „samostanowienia” i „samoopanowania”</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie istotę wolności,</li> <li>• potrafi wyjaśnić relację wolności i transcendencji,</li> <li>• rozumie, czym jest transcendencja w kontekście wolności,</li> <li>• rozumie, na czym polega ścisły związek transcendencji ze zdolnością do „samoposiadania”, „samostanowienia” i „samoopanowania”,</li> <li>• wyraża dezaprobatę dla złe pojętej wolności</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• drama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• sesja popularnonaukowa</li> </ul>
<p><b>Transcendencja a religijność:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• istota religijności,</li> <li>• relacja między pojęciem transcendencji a religijności,</li> <li>• osoba ludzka a akty religijne,</li> <li>• zdolność człowieka do przekraczania sił przyrody i możliwości materii</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumie i potrafi wyjaśnić istotę religijności,</li> <li>• omówi relację między pojęciem transcendencji a religijności,</li> <li>• rozumie i potrafi wyjaśnić związek między religijnością a transcendencją,</li> <li>• rozumie znaczenie transcendencji i religijności w życiu człowieka,</li> <li>• wyraża gotowość przyjmowania postawy religijnej, kierowania się dekalogiem w podejmowanych czynach i daje temu świadectwo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wykład,</li> <li>• dyskusja,</li> <li>• praca z tekstem,</li> <li>• drama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajęcia z wychowawcą,</li> <li>• lekcje religii</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągnięcia celów	Sytuacje edukacyjne
<b>Transcendencja a godność:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>pojęcie godności,</li> <li>relacja transcendencji i godności,</li> <li>człowiek „nośnikiem” osobowych praw,</li> <li>zamknięcie na transcendencję zagrożeniem dla godności</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>potrafi zdefiniować pojęcie godności,</li> <li>rozumie istotę godności,</li> <li>wyjaśni zależność między godnością a transcendencją,</li> <li>rozumie, w czym przejawia się poszanowanie godności drugiego człowieka,</li> <li>wyraża postawę poszanowania godności drugiego człowieka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wykład,</li> <li>dyskusja,</li> <li>praca z tekstem,</li> <li>drama,</li> <li>apel szkolny <i>Dążmy do tego, by bardziej „być”</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą,</li> <li>apel szkolny</li> </ul>

#### D. Urzeczywistnianie transcendencji

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągnięcia celów	Sytuacje edukacyjne
<b>Permanentne stawanie się człowiekiem zdolnym do transcendencji warunkiem rozwoju osoby:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>pojęcie rozwoju osoby a potrzeba dążenia do transcendencji,</li> <li>związek rozwoju osobowego z transcendencją,</li> <li>stawanie się człowiekiem zdolnym do transcendencji jako całonocne wyzwanie</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>potrafi zdefiniować pojęcie rozwoju osoby,</li> <li>rozumie potrzebę dążenia do stawania się człowiekiem zdolnym do transcendencji,</li> <li>rozumie i potrafi wyjaśnić związek między transcendencją a rozwojem osoby,</li> <li>rozumie, że podejmowanie czynów moralnie złych degraduje osobowo człowieka,</li> <li>stara się podejmować czyny, które potwierdzają wartość człowieczeństwa człowieka,</li> <li>podejmuje permanentny wysiłek stawania się człowiekiem zdolnym do transcendencji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wykład,</li> <li>dyskusja,</li> <li>burza mózgów,</li> <li>metaplan <i>Stawanie się człowiekiem zdolnym do transcendencji</i>,</li> <li>projekt <i>Stajemy się młodzieżą zdolną do „przekraczania siebie”</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą</li> </ul>
<b>Czyn człowieka a transcendencja:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>czyny moralnie dobre i moralnie złe,</li> <li>czyny a uczynnienia,</li> <li>świadomość i dobrowolność czynu,</li> <li>akty decyzyjne a rzeczywiste dobro,</li> <li>czyny deformujące osobę ludzką,</li> <li>czyny potwierdzające wartość człowieka</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>potrafi zdefiniować czyn dobry moralnie i podać jego cechy,</li> <li>charakteryzuje czyn zły moralnie i podaje jego przykłady,</li> <li>rozumie, dlaczego czyn moralnie zły przyczynia się do moralnej deformacji osoby ludzkiej,</li> <li>podejmuje wysiłek na rzecz czynów moralnie dobrych,</li> <li>zachęca innych do czynienia dobra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wykład,</li> <li>dyskusja,</li> <li>burza mózgów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>spotkanie samorządu uczniowskiego,</li> <li>apel szkolny</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągnięcia celów	Sytuacje edukacyjne
<p><b>Stawanie się osobą poprzez akty samorealizacji i akty samotranscendencji:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>rozumienie pojęć samorealizacji i samotranscendencji,</li> <li>dochodzenie do pełni fizycznej i duchowej wyzwaniem człowieka,</li> <li>przechodzenie potencji w akt koniecznością bytową,</li> <li>stawanie się osobą poprzez akty samorealizacji</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>wyjaśnia pojęcia samorealizacji i samotranscendencji,</li> <li>wie, czym jest fizyczna i duchowa pełnia człowieka,</li> <li>definiuje pojęcia akt i potencja,</li> <li>rozumie różnicę pomiędzy „byciem” i „stawaniem się” osobą,</li> <li>dąży do moralnego stawania się,</li> <li>inspiruje innych do czynów mających na celu moralne stawanie się i realizację swego człowieczeństwa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>pogadanka,</li> <li>dyskusja,</li> <li>praca z tekstem,</li> <li>burza mózgów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>spotkanie samorządu uczniowskiego,</li> <li>apel szkolny</li> </ul>
<p><b>Wzór osobowy człowieka zdolnego do transcendencji:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>cechy człowieka zdolnego do transcendencji,</li> <li>moje autorytety w zakresie zdolności „przekraczania siebie”, swoich słabości, „wychodzenia ponad” to, co słabe, co mnie niszczy, zniewala, uzależnia, krzywdzi itp.,</li> <li>literackie przykłady wzorów osobowych ludzi zdolnych do transcendencji</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>wymieni cechy człowieka zdolnego do transcendencji,</li> <li>potrafi opisać swój autorytet człowieka zdolnego do „przekraczania siebie”,</li> <li>wymieni i potrafi opisać literackie przykłady osób zdolnych do transcendencji,</li> <li>odróżni autorytet od idola,</li> <li>dokonuje właściwego krytycznego osądu napotkanych autorytetów i pseudoautorytetów,</li> <li>uzasadni znaczenie autorytetu w swoim życiu,</li> <li>poszukuje godnych wzorców do naśladowania</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>pogadanka,</li> <li>dyskusja,</li> <li>metaplan <i>Wzór osobowy człowieka zdolnego do transcendencji</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą</li> </ul>
<p><b>Transcendencja osoby w czynie na wybranych przykładach:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>pojęcie wzoru osobowego,</li> <li>Matka Teresa z Kalkuty (służba najbardziej potrzebującym),</li> <li>Jean Vanier (życie wspólnotowe z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, służba rozciągnięta na całe życie),</li> <li>Brat Albert (poświęcił życie na rzecz ubogich),</li> <li>Wojciech Chudy (nie zatrzymując się nad kale-</li> </ul>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>potrafi zdefiniować pojęcie wzoru osobowego,</li> <li>potrafi rozpoznać w swoim otoczeniu osoby wykazujące zdolność do transcendencji,</li> <li>potrafi uzasadnić, dlaczego dana osoba określana jest mianem osoby zdolnej do transcendencji,</li> <li>potrafi opisać sylwetki osób zdolnych do transcendencji,</li> <li>rozumie i potrafi wyjaśnić, czym konkretne przedstawione osoby zasłużyły na miano transcendujących w czynie,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>pogadanka,</li> <li>dyskusja,</li> <li>praca z tekstem,</li> <li>film</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zajęcia z wychowawcą</li> </ul>

Zagadnienia wiodące i szczegółowe	Przewidywane osiągnięcia	Procedury osiągnięcia celów	Sytuacje edukacyjne
twem, „poszedł dalej”, profesor, nauczyciel i mistrz dla wielu studentów), <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jan Paweł II (mimo cierpienia, do końca głosił słowo Boże, oddany wiernym),</li> <li>• Jan Bosco (służył „dzieciom ulicy”)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identyfikuje się z osobami zdolnymi do transcendencji</li> </ul>		

### E. Animacja do transcendencji

Formy animacji	Przewidywane osiągnięcia
Sesje popularnonaukowe: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Staję się człowiekiem zdolnym do transcendencji,</i></li> <li>• <i>Drogi pomocne w uzdalnianiu do transcendencji</i></li> </ul> Konkursy: <ul style="list-style-type: none"> <li>• plastyczny – <i>Nie bójmy się „przekraczać siebie”,</i></li> <li>• literacki – <i>Stajemy się osobami na drodze transcendencji</i></li> </ul> Apel szkolny: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Dążmy do tego, by bardziej „być”</i></li> </ul> Audycje: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Transcendencja, czyli pokonywanie swoich ograniczeń i pełniejsze „bycie” człowiekiem,</i></li> <li>• spotkania z osobami znaczącymi</li> </ul>	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> <li>• przejawia zaangażowanie w promocję postawy zdolnej do transcendencji,</li> <li>• inspiruje do podejmowania czynów mających na celu moralne stawanie się i realizację swego człowieczeństwa,</li> <li>• potrafi zorganizować wokół siebie zespół osób i podjąć działania animacyjne</li> </ul>

W kontekście przedstawionych propozycji programowych na szczególną uwagę zasługuje urzeczywistnianie wartości jako efekt pracy wychowawczo-dydaktycznej i wskaźnik dojrzałości osobowościowej. Stanowi ono podstawowy warunek ich „bytowania” w realnym życiu pojedynczego człowieka, grup i wspólnot społecznych. Staje się również źródłem wiedzy o sobie, wartościach, ich obecności w różnych obszarach funkcjonowania człowieka. Według W. Stróżewskiego „urzeczywistniać wartości to stwarzać możliwości (warunki), aby wartość, np. prawda, miłość, dobroć, świętość, mogła się pojawić w swoim odpowiedniku – realnym kształcie w życiu różnych ludzi, dzięki tym rzeczywistym analogiom możemy poznawać wartości, a także doświadczać «zawieszania wartości», gdy

realne analogie odbiegają od wartości rzeczywistych”<sup>1152</sup>. Z kolei M. Gołaszewska urzeczywistnianie wartości definiuje jako „działanie prowadzące do ukonkretnienia wartości, spotęgowania ich, uwzględniające ich istnienie, ich funkcjonowanie w świecie ludzkim, zatem wcielanie ich w życie”<sup>1153</sup>. Z wychowawczego punktu widzenia interesującą definicję urzeczywistniania wartości przedstawia K. Ostrowska. W centrum stawia osiągnięcia wychowawcze. Według autorki urzeczywistnianie wartości to „nabywanie takich ustosunkowań do wartości, że stają się one cechami naszej osobowości. Można więc o człowieku powiedzieć sprawiedliwy, kochający, dobry, tolerancyjny itd.”<sup>1154</sup>. Wśród czynników warunkujących urzeczywistnianie wartości wymienia się:

- osobiste postanowienie, decyzję,
- pozytywną odpowiedź człowieka na wskazaną wcześniej powinność działania,
- świadomość moralną,
- świadomość istnienia wartości,
- świadomość jakości wartości,
- świadomość hierarchii wartości,
- potrzebę realizacji wartości,
- wolność wewnętrzną i zewnętrzną,
- internalizację,
- zdolności poznawcze, zdolność do refleksji, do przewidywania skutków działania, rozpoznawania i rozumienia wartości,
- empatię,
- wgląd w siebie<sup>1155</sup>.

Władysław Cichoń wyróżnia trzy podstawowe grupy uwarunkowań urzeczywistniania wartości moralnych:

- uwarunkowania płynące ze świata jako przestrzeni ludzkiej działalności,
- stworzenie warunków do urzeczywistniania wartości w ogóle, wyznaczenie pola aktywności dla podmiotu,
- warunki, które musi spełniać sam człowiek – świadomość wartości, wolność wyboru, odpowiedzialność,

<sup>1152</sup> W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Znak, Kraków 1992, s. 60.

<sup>1153</sup> M. Gołaszewska, *Istota i istnienie wartości. Studium o wartościach estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej*, PWN, Warszawa 1990, s. 86.

<sup>1154</sup> K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości...*, s. 14.

<sup>1155</sup> M. Gołaszewska, *Istota i istnienie wartości. Studium o wartościach estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej*, PWN, Warszawa 1990.

- okoliczności sprzyjające rozwojowi moralnemu człowieka – edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom, kształtowanie charakteru, formowanie sumienia<sup>1156</sup>.

Autor ten zawiera uwarunkowania w triadzie: świat–człowiek–edukacja, którą wydaje się spełniać wskazana struktura zarysu programów.

---

<sup>1156</sup> W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie...*, s. 54–57.





## Zakończenie

Przyjmując, że człowiek jest osobą, a więc wartością niepowtarzalną/jedyną w sobie i nieprzemijającą/stałą, posiadającą duchowość, w oparciu o którą rodzi się świadomość, samoświadomość, wolność warunkujące odpowiedzialność, wkraczamy w przestrzeń podejmowania różnorodnych zagadnień, spraw i problemów młodego człowieka. Wiąże się to ze sposobami rozwiązywania szeroko ujmowanych problemów edukacyjnych na miarę wielkości zarówno ucznia/wychowanka, jak i nauczyciela<sup>1157</sup>. By to zadanie zrealizować, należy podjąć edukację aksjologiczną i wychowanie ku wartościom, gdzie przymioty osoby ludzkiej staną się „rdzeniem” tych dwóch procesów. Zadanie to ma duże znaczenie, ponieważ jesteśmy świadkami kryzysu ideowo-aksjologicznego. Jego źródło tkwi w kryzysie idei człowieka jako osoby i błędnie przyjętej antropologii depersonalizującej koncepcję człowieka. Odejście od integralno-personalistycznej wizji człowieka skutkuje rezygnacją z postawy „być” nad „mieć”. W konsekwencji odrzucana jest antropologia jakościowo-personalna, a przyjmowana antropologia ilościowo-pragmatyczna. Drogą do przewycięzania tej strategii staje się powrót do personalistycznej koncepcji człowieka<sup>1158</sup>. Jak podkreśla bowiem S. Kowalczyk „Konsekwencją błędnej lub jednostronnej antropologii jest fałszywa koncepcja życia społecznego, podważenie roli naturalnych społeczności rodziny i narodu, traktowanie praw człowieka jako uprawnień egoistycznej jednostki a nie osoby, kolektywistyczno-totalitarne względnie liberalno-anarchizujące modele życia polityczno-państwowego [...]. Taka relatywizująca interpretacja natury ludzkiej wyklucza możliwości odwołania się do Boga jako stwórcy człowieka”<sup>1159</sup>.

---

<sup>1157</sup> Zob. K. Wojtyła, *Rozważania o istocie człowieka*, WAM, Kraków 2003, s. 96, 97.

<sup>1158</sup> Zob. S. Kowalczyk, *Współczesny kryzys ideowo-aksjologiczny*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2011, s. 7.

<sup>1159</sup> Tamże, s. 9.

W obliczu dynamicznie zachodzących przemian społeczno-kulturowych w skali światowej priorytetowym zadaniem jest przygotowanie młodych ludzi do dialogu wartości, dialogu o wartościach, do ich obrony, do przeciwstawiania się ich relatywizmowi i upowszechniania opcji aksjologicznych w wymiarze minimalistycznym.

Autorki opracowania podzielają stanowisko Cz. Banacha, że „W złożonej wychowawczo rzeczywistości niezbędne jest poszukiwanie i formowanie nowej filozofii i aksjologii edukacji, i kultury oraz przyjęcie takich orientacji metodologicznych i metodycznych, które pozwolą na ukierunkowanie działań na problemy współczesności, którymi najbardziej żyją ludzie, oraz na cywilizacyjne wyzwania przyszłości, a także na skuteczniejsze rozwijanie postaw otwartych, demokratycznych i społecznie odpowiedzialnych”<sup>1160</sup>.

Przyjęcie personalistycznej koncepcji człowieka jest w tym względzie kluczowym zadaniem, co wiąże się z edukacją aksjologiczną i wychowaniem ku wartościom. Edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom skoncentrowane na przymiotach osoby wyraża się i konstytuuje przez relacje interpersonalne, na bazie których buduje się człowieczeństwo w młodym człowieku. W tym złożonym procesie natury indywidualnej i społecznej niezbędna jest nauka o wartościach, w tym o wartości osoby i jej przymiotach.

Jak podkreśla W. Cichoń, „Wychowanie to przede wszystkim urzeczywistnianie osobowych wartości w twórczym rozwoju wychowanków [...]. Wiedza o wychowaniu musi się opierać na wiedzy o wartościach i wiedzy o człowieku”<sup>1161</sup>.

Edukacja aksjologiczna i wychowanie zorientowane na urzeczywistnianie przymiotów osoby ludzkiej muszą koncentrować się na rozwijaniu aktywności aksjologicznej. Najogólniej można ją określić jako zespół zintegrowanych ze sobą czynności i działań podejmowanych w celu urzeczywistniania wartości. W kontekście tematu przedstawionego opracowania chodzi o aktywność aksjologiczną zorientowaną na godność człowieka, rozumność – mądrość, wolność, odpowiedzialność, zdolność do miłości, zdolność do twórczości i transcendencji.

Między aktywnością aksjologiczną a przymiotami osoby występuje zwrotna zależność. Aktywność aksjologiczna warunkuje urzeczywistnianie przymiotów osoby, które to „wzywają” do aktywności aksjologicznej, nadając jej cel, treść i kierunek.

Podjęte przez nas zadanie ukazania pewnej koncepcji edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom nastroczało wiele trudności. Zdajemy sobie sprawę z wielu niedociągnięć. Żywimy jednak nadzieję, że zainspiruje ono inne osoby

<sup>1160</sup> Cz. Banach, *Edukacja, wartość, szansa...*, s. 95.

<sup>1161</sup> W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie...*, Kraków 1996, s. 8.

do dalszego zgłębiania tego zagadnienia. Mamy też nadzieję, że przedstawione opracowanie przyczyni się choć w ułamku do odpowiedzi na ogólne pytanie: W jaki sposób wspomagać młodych ludzi w walce o zrozumienie i urzeczywistnianie wartości i odrzucanie pseudowartości i antywartości?

W kontekście dalszych prac badawczych wyrastają pewne obszary wymagające badań teoretycznych i empirycznych. W naszej ocenie zasadnym staje się podjęcie prac nad:

- dydaktyką poszczególnych przymiotów osoby ludzkiej,
- strukturą treści programowych poszczególnych przedmiotów nauczania, w których wiedza o fenomenie osoby znajdzie swe należne miejsce,
- skutecznością metod wychowania i nauczania w zakresie przymiotów osoby,
- samowychowaniem w kontekście fenomenu osoby, osobowościowych i społeczno-kulturowych uwarunkowaniach urzeczywistniania wartości przymiotów osoby.

Na uwagę w tym względzie zasługują badania w działaniu, które mogą stanowić doskonałą płaszczyznę doskonalenia nauczycieli i aksjologicznego rozwoju uczniów. Ufamy, że będzie nam dane je podjąć.

*Krystyna Chałas  
Małgorzata Łobacz*



## Bibliografia

- Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
- Adamski F., *Wprowadzenie. Personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, WAM, Kraków 2005.
- Albińska E., *Odpowiedzialność*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2004.
- Arystoteles, *Zachęta do filozofii*, PWN, Warszawa 2010.
- Badora A., *Działalność twórcza młodzieży szkolnej w cyberprzestrzeni a jej osiągnięcia edukacyjne*, TN KUL, Lublin 2019.
- Baltes P., Gluck J., Kunzmann U., *Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomysłnym rozwojem w okresie całego życia*, tł. M. Szuster, w: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, PWN, Warszawa 2004.
- Banach Cz., *Edukacja, wartość, szansa*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.
- Banach Cz., *Wartości w edukacji – warunkiem poznawania i rozumienia świata i siebie*, w: tenże, *Edukacja, wartość, szansa*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.
- Banaszak B., *Godność*, w: *Encyklopedia prawa*, red. U. Kalina-Prasznic, C.H. Beck, Warszawa 2004.
- Bartnik Cz.S., *Historia filozofii*, Gaudium, Lublin 2000.
- Bartnik Cz.S., *Dogmatyka katolicka*, t. II, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003.
- Bartnik Cz.S., *Osoba ludzka i jej wymiar społeczny i transcendentny*, „Ethos” 2005, nr 1/2, s. 41–49.
- Benedykt XVI, *Encyklika „Deus caritas est”*, Wydawnictwo Księży Sercanów, Kraków 2006.
- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Impuls, Kraków 2004.
- Berscheid E., *Poszukiwanie znaczenia miłości*, w: *Nowa psychologia miłości*, red. R.J. Sternberg, K. Weis, Moderator, Taszów 2007.

- Biela A., *Wolność*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, POLWEN, Radom 2016.
- Blackburn S., *Oxfordzki słownik filozoficzny*, Książka i Wiedza, Warszawa 1998.
- Bocheński J.M., *Zarys historii filozofii*, Oficyna Wydawnicza Dajwór, Kraków 1993.
- Bocheński J.M., *Podręcznik mądrości tego świata*, PHILED, Kraków 1992.
- Braun-Galkowska M., *Miłość aktywna. Psychiczne uwarunkowania powodzenia w małżeństwie*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1985.
- Brezinka W., *Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg*, Reinhardt, München 1995.
- Brühlmeier A., *Edukacja humanistyczna*, tł. I. Pańczakiewicz, Impuls, Kraków 2000.
- Buttiglione R., *Mysł Karola Wojtyły*, tł. J. Merecki, TN KUL, Lublin 1996.
- Cencini A., *O kryzysie powołania*, „Zeszyty Formacji Duchowej. Wychowanie” 2004, nr 26, s. 83.
- Chałas K., *Aktywność aksjologiczna – zarys zagadnienia*, w: *Z badań nad wartościami w pedagogice*, red. W. Furmanek, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.
- Chałas K., *Cierpienie dzieci i młodzieży: aspekty aksjologiczne i dydaktyczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2016.
- Chałas K., *Dydaktyka akademicka w Uniwersytecie Katolickim*, t. I. *Dydaktyka zaangażowana – z doświadczeń Katedry Dydaktyki i Edukacji szkolnej KUL*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2019.
- Chałas K., *Dydaktyka wartości*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, POLWEN, Radom 2016.
- Chałas K., *Integracja podmiotów edukacji w perspektywie aksjologicznej jako priorytetowe zadanie szkoły*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2019, nr 1, s. 19–36.
- Chałas K., *Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce*, Nowa Era, Warszawa 2000.
- Chałas K., *Miłosierdzie celem, treścią, strategią wychowania i osiągnięciem wychowawczym*, w: *Miłosierdzie jako wartość w języku współczesnej edukacji*, red. R. Niparko, J. Skrzypczak, Wydawnictwo UAM, Poznań 2004.
- Chałas K., *Moc wychowawcza przypadkowych zdarzeń w świetle introcepcja wartości*, Jedność, Lublin–Kielce 2011.
- Chałas K., *Optymalizacja szans edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej – perspektywa aksjologiczna. Badania w działaniu*, Oficyna Drukarska Jacek Chmielewski, Warszawa 2012.
- Chałas K., *Teoretyczne podstawy wychowania ku wartościom narodowo-patriotycznym*, w: K. Chałas, S. Kowalczyk, *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym. Narod, Ojczyzna, patriotyzm, państwo, pokój*, Jedność, Lublin–Kielce 2006.
- Chałas K., *Teorie wartości obiektywistyczne i subiektywistyczne*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, POLWEN, Radom 2016.
- Chałas K., *Uczenie się wartości – wybrane aspekty*, w: *Wartości w pedagogice. Uczenie się*, red. W. Furmanek, A. Długosz, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2019.



- Chałas K., *W stronę kultury dawania*, Jedność, Kielce 1999.
- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom wiejskim jako szansa integralnego rozwoju wychowanka*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.
- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I. *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, Jedność, Lublin–Kielce 2009.
- Chałas K., Maj A., Mariański J., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. IV. *Religia, wiara, nadzieja, miłość, modlitwa świętość*, Jedność, Lublin–Kielce 2009.
- Chałas K., Winiarczyk E., *Introcepcja wartości moralnych jako zadanie i wyzwanie dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2018, t. 37, z. 1, s. 143–157.
- Chlewiński Z., Zaleski Z., *Godność*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. V, red. L. Bieńkowski i in., TN KUL, Lublin 1989, k. 1231–1232.
- Chłodna-Błach I., *Odpowiedzialność*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, POLWEN, Radom 2016.
- Chrapiek J., *Tylko miłość się liczy*, List pasterski biskupa radomskiego na temat biedy i ubóstwa, Wielki Post 2000, w: <http://www.mateusz.pl/czytelnia/jch-tlko-milosc.htm> (dostęp: 28.04.2006).
- Chrobak S., *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1999.
- Chrobak S., *Mądrość jako wartość wciąż potrzebna wychowaniu*, „Podstawy Edukacji” 2013, nr 6, s. 171–185.
- Chudy W., *Drugie śniadanie u Sokratesa, czyli trzy, cztery rzeczy najważniejsze*, SUMUS, Warszawa 2004.
- Chudy W., *Godność jako wartość ontyczno-wychowawcza. Godność, miłość i miłosierdzie w ujęciu filozoficznym*, w: *Ja – człowiek. Wzrastanie w godności, miłości i miłosierdziu*, red. M. Kalinowski, Wydawnictwo KUL, Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym, Tarnów 2004.
- Chudy W., *Pedagogia godności: elementy etyki pedagogicznej*, red. A. Szudra, TN KUL, Lublin 2009.
- Chudy W., *Powołanie osoby niepełnosprawnej w nauczaniu papieża Jana Pawła II*, w: *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie*, red. D. Kornas-Biela, RW KUL, Lublin 1988.
- Chudy W., *Prawda człowieka i prawda o człowieku*, w: *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji: logoteoria i nooteoria, logoterapia i nooterapia*, red. K. Papiński, RW KUL, Lublin 1996.
- Cichoń W., *Aksjologiczne ujęcie procesu wychowania*, w: *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, WAM, Kraków 1993.
- Cichoń W., *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1996.
- Cives G., *La mediazione pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1973.

- Cudowska A., *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2004.
- Czelakowska D., *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji. Rozpoznawanie i kształcenie*, Impuls, Kraków 2007.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2006.
- Czerepaniak-Walczak M., *Wolność jako wartość dzielona: o wolności w interakcjach edukacyjnych*, w: *Edukacja przelomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, red. U. Ostrowska, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2001.
- Dąbrowska T.E., Wojciechowska-Charlak B., *Między praktyką a teorią wychowania*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1997.
- Dąbrowski K., *Dezintegracja pozytywna*, PIW, Warszawa 1979.
- Dąbrowski K., *Elementy filozofii rozwoju*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej, Warszawa 1979.
- Dąbrowska I., *O konwencjach i konwencjonalizmie*, PAN, Wrocław 1975.
- Dec I., *Transcendencja człowieka w przyrodzie. Ujęcie Mieczysława A. Krąpca OP i kard. Karola Wojtyły*, Papieski Wydział Teologiczny we Wrocławiu, Wrocław 2011.
- Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, w: *Sobór Watykański II. Konstytucje, dekrety, deklaracje*, Pallottinum, Poznań 2002.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Akapit, Toruń 1998.
- Dobroczyński B., *Bezdroża wolności*, „Pedagogia Christiana” 1999, nr 3, s. 21.
- Dobrołowicz W., *Psychologia twórczości w zarysie*, Wydawnictwo WSP, Kielce 1982.
- Dobrowolska D., *Studia nad znaczeniem pracy dla człowieka*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1974.
- Dobrzyńska J., *Pedagogika personalistyczna*, „Wychowawca” 1999, nr 9, s. 23.
- Dudzikowa M., *Erozja kapitału społecznego w szkole, w kulturze nieufności*, w: *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2008.
- Dyczewski L., *Kultura polska w procesie przemian*, TN KUL, Lublin 1995.
- Dykcik W., *Jednostkowa i społeczna odpowiedzialność za los oraz sens życia każdego człowieka*, w: *Socjalizacja a wartości*, red. T. Frąckowiak, J. Modrzejewski, Eruditus, Poznań 1995.
- Dziekoński S., *Rozwój wychowawczej myśli Kościoła na przestrzeni ostatnich wieków*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2004.
- Dziewicki M., *Inteligencja i mądrość*, w: <https://gloria.tv/post/6zjF1kTDVoffF1p8m3tD-KZvMq9> (dostęp: 09.12.2019).
- Dziewiecki M., *Inteligencja i mądrość*, w: <https://www.przewodnik-katolicki.pl/Archiwum/2013/Przewodnik-Katolicki-15-2013/Spoleczenstwo/Inteligencja-i-madros> (dostęp: 15.07.2019).
- Dziewiecki M., *Wychowanie ku wartościom*, „Wychowawca” 1998, nr 9, s. 46.

- Dziuba A.F., *Miłość*, w: *Wielka encyklopedia nauczania Jana Pawła II*, cz. I. *Encyklopedia nauczania moralnego*, red. J. Nagórny, K. Jeżyna, POLWEN, Radom 2014.
- Edukacja w wolności*, red. W. Śliwerska, B. Śliwerski, Impuls, Kraków 1993.
- Encyklopedia popularna PWN*, Warszawa 2010.
- Filek J., *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, Znak, Kraków 2003.
- Filozofia. Leksykon PWN*, red. G. Pyszczek, W. Łagodzki, PWN, Warszawa 2000.
- From E., *Niech stanie się człowiek*, PWN, Warszawa–Wrocław 1994.
- Furmanek W., *Człowiek, człowieczeństwo, wychowanie*, Wydawnictwo Oświatowe FO-SZE, Rzeszów 1995.
- Furmanek W., *Miłość kategorią aksjologiczną*, w: *Wartości w pedagogice. Miłość jako wartość we współczesnej pedagogice*, red. W. Furmanek, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego – Instytut Badań Edukacyjnych, Rzeszów 2009.
- Gadacz T., *O mądrości. O głupocie. Wypisy z ksiąg filozoficznych*, Znak, Kraków 1995.
- Gadacz T., *Wychowanie do wolności*, w: *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1993.
- Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” 1991, nr 9, s. 62–68.
- Gajda J., *Honor, godność, człowieczeństwo*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000.
- Gajda J., *Miłość*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2004.
- Gajda J., *Oblicza miłości*, WSiP, Warszawa 1993.
- Gajda J., *Wartości w wychowaniu*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2008.
- Gajda J., *Wartości w życiu człowieka. Prawda, miłość, samotność*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1997.
- Galarowicz J., *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1992.
- Gałkowski J.W., *Wprowadzenie*, w: K. Wojtyła, *Elementarz etyczny*, TN KUL, Lublin 1999.
- Giddens A., *Socjologia*, tł. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2004.
- Giussani L., *Wychowanie do wolności*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Stalowa Wola 1999.
- Glatan R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, tł. I. Wojnar, Warszawa 1985.
- Gocko J., *Wzrastanie człowieka w aspekcie społecznym*, w: *Ja – człowiek, Wzrastanie w godności, miłości i miłosierdziu*, red. M. Kalinowski, Wydawnictwo KUL, Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym, Tarnów 2004.
- Golka M., *Oblicza wielokulturowości*, w: *U progu wielokulturowości*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Gołaszewska M., *Istota i istnienie wartości. Studium o wartościach estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej*, PWN, Warszawa 1990.
- Gołaszewska M., *Wrażliwość estetyczna. Szkic z pogranicza antropologii filozoficznej, aksjologii ogólnej i teorii wychowania*, w: *Edukacja aksjologiczna. Wymiary – kierunki*

- *uwarunkowania*, red. K. Olbrycht, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994.
- Gołębniak B.D., *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania*, w: *Uczenie się metodą projektów*, red. B.D. Gołębniak, WSiP, Warszawa 2002.
- Gondek P., *Mądrość jako cel filozofii*, [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Czlowiek\\_w\\_Kulturze/Czlowiek\\_w\\_Kulturze-r1995t6\\_7/Czlowiek\\_w\\_Kulturze-r1995-t6\\_7-s337-343/Czlowiek\\_w\\_Kulturze-r1995-t6\\_7-s337-343.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Czlowiek_w_Kulturze/Czlowiek_w_Kulturze-r1995t6_7/Czlowiek_w_Kulturze-r1995-t6_7-s337-343/Czlowiek_w_Kulturze-r1995-t6_7-s337-343.pdf) (dostęp: 24.02.2018).
- Gołęwska E., *Moralność mitu i mit moralności. Apollo i Dionizos jako figury etyczne w myśli Fryderyka Nietzschego*, „Próby. Nieregularnik Filologiczny” 2014, nr 2, s. 67–75.
- Góralski A., *Teoria twórczości. Eseje filozoficzne i pedagogiczne*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2003.
- Góralski A., *Twórczość jako dążenie do mistrzostwa*, w: *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, Impuls, Kraków 2003.
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 1997.
- Górniewicz J., Rubacha K., *Droga do samorealizacji czyli o poszukiwaniu tożsamości*, Wydawnictwo Ca. T, Toruń 1993.
- Górska J., *Sytuacja wychowawcza* w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, POLWEN, Radom 2016.
- Granat W., *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1985.
- Granat W., *Życie wewnętrzne powołaniem każdego chrześcijanina*, „Ateneum Kapłańskie” 1975, z. 2, s. 195–209.
- Grodzka-Borowska A., *Ocena i rodzaje projektów*, WSiP, Warszawa 1996.
- Grzegorzczak A., *Non-violence: wychowanie do negocjacji, demokracji i współistnienia*, w: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, J. Kubin, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 1996.
- Gudaniec A., *Miłość*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, POLWEN, Radom 2016.
- Gudaniec A., *Miłość*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. VII, PTTA, Lublin 2006.
- Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, PWN, Warszawa 1979.
- Halamska M., *Wolność. Wychowanie do wolności w świetle nauczania Jana Pawła II*, WAM, Kraków 2000.
- Hendryk C., *Edukacja ku mądrości*, w: *Wychowanie jako mądrość miłości*, red. I. Jazukiewicz, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2012.
- Herbut J., *Mądrość*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. XII, E. Ziemann i in., TN KUL, Lublin 2008, k. 309–310.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, Żak, Warszawa 1997.
- Hirny O., *Twórczość w układzie kategorii pedagogicznych*, w: *Psychologia twórcza – nowe horyzonty*, red. S. Popek i in., Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.

- Hodurek R., *Mądrość*, Drukarnia Dagra, Kraków 2007.  
<http://www.katolik.pl/roztropnosc-i-jej-rola-w-zyciu-religijno-moralnym,687,416,cz.html> (dostęp: 20.05.2012).
- <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III> (dostęp: 13.09.2019).
- <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII> (dostęp: 13.09.2019).
- Hudzik J.P., *Odpowiedzialność – przystanek na drodze od starego do nowego humanizmu*, w: *O nowy humanizm w edukacji*, red. J. Gajda, Impuls, Kraków 2000.
- Ingarden R., *Czego nie wiemy o wartościach*, w: *Studia z etyki*, t. III, PWN, Warszawa 1970.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1972.
- Jałoch M., *Miłość jako najważniejsza wartość*, „Remedium” 2004, nr 6.
- Jan Paweł II, *Apel Jasnogórski. Rozważanie wygłoszone do młodzieży*, w: tenże, *Pielgrzymki do Ojczyzny. Przemówienia i homilie*, Wydawnictwo oo. Karmelitów Bosych, Kraków 1999.
- Jan Paweł II, *Encyklika „Veritatis splendor”*, Pallottinum, Poznań 1993.
- Jan Paweł II, *Familiaris consortio*, Wydawnictwo TUM, Wrocław 1994.
- Jan Paweł II, *Homilia w czasie liturgii słowa skierowana do młodzieży zgromadzonej na Westerplatte*, w: tenże, *Pielgrzymki do Ojczyzny. Przemówienia i homilie*, Wydawnictwo oo. Karmelitów Bosych, Kraków 1999.
- Jan Paweł II, *Homilia w czasie Mszy św. w Łowiczu*, w: tenże, *Pielgrzymki do Ojczyzny. Przemówienia i homilie*, Wydawnictwo oo. Karmelitów Bosych, Kraków 1999.
- Jan Paweł II, *Homilia w czasie nabożeństwa czerwcowego i beatyfikacji ks. Stefana Frelichowskiego*, w: tenże, *Pielgrzymki do Ojczyzny. Przemówienia i homilie*, Wydawnictwo oo. Karmelitów Bosych, Kraków 1999.
- Jan Paweł II, *Homilia wygłoszona w czasie Mszy św. beatyfikacyjnej matki Bolesławy Lament*, w: tenże, *Pielgrzymki do Ojczyzny. Przemówienia i homilie*, Wydawnictwo oo. Karmelitów Bosych, Kraków 1999.
- Jan Paweł II, *List do młodych całego świata „Parati Semper” Ojca Świętego Jana Pawła II z okazji Międzynarodowego Roku Młodzieży*, w: <https://m.niedziela.pl/arttykul/2346/List-do-mlydych-calego-swiata-%3CiParati?page=1&per-page=1> (dostęp: 23.06.2020).
- Jan Paweł II, *Orędzie na XIV Światowy Dzień Pokoju - 1 stycznia 1981 r. „Chcesz służyć sprawie pokoju – szanuj wolność”*, w: <https://www.niedziela.pl/arttykul/2274/Orędzie-na-XIV-Swiatowy-Dzien-Pokoju---1> (dostęp: 7.06.2020).
- Jan Paweł II, *Przemówienie do katechetów, nauczycieli i uczniów*, w: tenże, *Pielgrzymki do Ojczyzny. Przemówienia i homilie*, Wydawnictwo oo. Karmelitów Bosych, Kraków 1999.
- Jan Paweł II, *Przemówienie do Konferencji Episkopatu Polski*, w: tenże, *Pielgrzymki do Ojczyzny. Przemówienia i homilie*, Wydawnictwo oo. Karmelitów Bosych, Kraków 1999.
- Jan Paweł II, *Przemówienie do młodzieży akademickiej zgromadzonej przed kościołem św. Anny*, w: tenże, *Pielgrzymki do Ojczyzny. Przemówienia i homilie*, Wydawnictwo oo. Karmelitów Bosych, Kraków 1999.



- Jan Paweł II, *Przemówienie do młodzieży zgromadzoną na Wzgórzu Lecha*, w: tenże, *Pielgrzymki do Ojczyzny. Przemówienia i homilie*, Wydawnictwo oo. Karmelitów Bosych, Kraków 1999.
- Jan Paweł II, *Przemówienie do rolników*, Des Moines 4.10.1979, w: *Ojciec Święty do rolników*, Włocławek 1991.
- Jan Paweł II, *Redemptor hominis*, Znak, Kraków 2009.
- Jan Paweł II, *Serce pragnie sensu. Motywy życia i nadziei*, Image, Warszawa 1991.
- Jan Paweł II, *Słowo do młodzieży zgromadzonej przed siedzibą arcybiskupa*, w: tenże, *Pielgrzymki do Ojczyzny. Przemówienia i homilie*, Znak, Kraków 1999.
- Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury. Przemówienia Ojca Świętego w siedzibie UNESCO 2 VI 1980*, w: *Nauczanie papieskie*, t. III, Pallotinum, Poznań–Warszawa 1985.
- Jan Paweł II, *Wiana i kultura – dokumenty, przemówienia, homilie*, RW KUL, Rzym–Lublin 1988.
- Jastrzębska E., *Strategia psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym*, Impuls, Kraków 2011.
- Jedliński J., *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową*, w: *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Wydawnictwo WSP, Kraków 1998.
- Jonas H., *Teoria odpowiedzialności: pierwsze rozróżnienia*, „Znak” 1995, nr 10, s. 74–85.
- Kamińska A., *Twórczy i autonomiczny nauczyciel we współczesnej szkole*, w: *Wychowanie, socjalizacja, edukacja*, red. M. Chrost, K. Jakubiak, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2018.
- Kamiński S., *Jak filozofować? Studia z metodologii filozofii klasycznej*, t. I, TN KUL, Lublin 1989.
- Kiełbasa J., *Wciąż więcej pytań*, „Znak” 1995, nr 10, s. 32.
- Kłoska G., *Ujęcia, teorie i badania wartości w naukach społecznych*, PWN, Warszawa 1982.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, PWN, Warszawa 2018.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Żak, Warszawa 2010.
- Konarzewski K., *O wychowaniu w szkole*, w: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, PWN, Warszawa 1992.
- Konarzewski K., *Pedagogika celów czy pedagogika wartości*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988, nr 2, s. 111–127.
- Kostkiewicz J., *Wychowanie do wolności wyboru*, Impuls, Rzeszów 1998.
- Kowalczyk S., *Człowiek w poszukiwaniu wartości. Elementy aksjologii personalistycznej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2006.
- Kowalczyk S., *Filozoficzna koncepcja wartości*, „Collectanea Theologica” 1986, nr 56, s. 37–51.
- Kowalczyk S., *Mądrość a wiedza w świetle wypowiedzi św. Augustyna*, „Roczniki Filozoficzne” 1967, nr 15(1), s. 111–118.
- Kowalczyk S., *Wolność naturą i prawem człowieka. Indywidualny i społeczny wymiar wolności*, Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Sandomierz 2000.
- Kowalczyk S., *Współczesny kryzys ideowo-aksjologiczny*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2011.

- Kowalski J., *Odpowiedzialność moralna*, w: *Wielka encyklopedia nauczania Jana Pawła II*, cz. I. *Encyklopedia nauczania moralnego*, red. J. Nagórny, K. Jeżyna, POLWEN, Radom 2014.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Żak, Warszawa 2000.
- Kozielecki J., *O godności człowieka*, Czytelnik, Warszawa 1977.
- Kozielecki J., *Transgresjonizm*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2007.
- Krapiec M.A., *Bitwa o człowieka*, w: <http://www.psf.org.pl> (dostęp: 27. 02. 2007).
- Krapiec M.A., *Człowiek – dramat natury i osoby*, w: *Wychowanie personalistyczne: wybór tekstów*, red. F. Adamski, WAM, Kraków 2005.
- Krapiec M.A., *Człowiek – istota otwarta na transcendencję*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 1999, nr 8, s. 105–117.
- Krapiec M.A., *Człowiek a społeczeństwo*, w: tenże, *Człowiek – kultura – uniwersytet*, RW KUL, Lublin 1982.
- Krapiec M.A., *Człowiek i prawo naturalne*, TN KUL, Lublin 1975.
- Krapiec M.A., *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, RW KUL, Lublin 1974.
- Krapiec M.A., *Osoba – natura – prawo naturalne*, w: *Zadania współczesnej metafizyki. Spór o naturę ludzką*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, A. Gudaniec, PTTA, Lublin 2014.
- Krapiec M.A., *Osoba ludzka i błędy w jej rozumieniu*. Przemówienie podczas V Międzynarodowego Sympozjum Metafizycznego z cyklu „Zadania współczesnej metafizyki”, zorganizowane przez Katedrę Metafizyki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego i Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu na temat: „Błąd antropologiczny” i jego konsekwencje w kulturze, 12 grudzień 2002, w: <http://www.ptta.pl> (dostęp: 12.03.2007).
- Krapiec M.A., *Słowo wstępne*, w: A. Maryniarczyk, *Człowiek wobec świata*, PTTA, Lublin 2009.
- Krapiec M.A., *Wolność*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, <http://www.ptta.pl/pef/w/wolnosc.pdf> (dostęp: 28.09.2019).
- Kuniński M., *Filozofia jako praca Herkulesa*, w: *Prace Herkulesa – człowiek wobec wyzwań, prób i przeciwności*, red. M. Cieśla-Korytowska, O. Płaszczewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1996.
- Kunowski S., *Proces wychowawczy i jego struktury. Temperament, indywidualność, charakter, osobowość*, Instytut Pracy Nauczycielskiej, Lublin 1946.
- Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, Impuls, Kraków 2003.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, WSiP, Warszawa 1995.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2007.
- Kwieciński Z., *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, w: *Spory o edukację*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, IBE, Warszawa–Toruń 1993.



- Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby. Studia szkice z pedagogiki pogranicza*, Wydawnictwo „Edytor”, Toruń–Poznań–Olsztyn 2000.
- Lazarewicz N., *Twórczość jako jedność możliwego i koniecznego*, w: *Filozofia i pedagogika twórczości – główne problemy i zasadnicze rozstrzygnięcia*, red. J. Łaszczyk, Universitas, Warszawa 2011.
- Lekka-Kowalik A., *Godność podmiotów edukacji*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, POLWEN, Radom 2016.
- Leksykon PWN*, red. B. Kaczorowski, PWN, Warszawa 2004.
- Limont W., *Wykorzystanie myślenia metaforycznego w edukacji ku twórczości*, w: *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, red. A. Tokarz, Kraków 2005.
- Lipowicz M., *Transgresja człowieczeństwa – transhumanizm jako nowe oblicze wychowania religijnego?*, „Podstawy Edukacji” 2017, t. 10: *Graniczność, pogranicze, transgresja*, s. 32–50.
- Lis F.J., *Wartości w kształtowaniu motywacji i organizacji życia społecznego*, Politechnika Lubelska, Lublin 1996.
- Lis F.J., Lis R., *Integracja społeczna*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, POLWEN, Radom 2016.
- List do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania*, w: [http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt\\_XVI/listy/wychowanie\\_21012008.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt_XVI/listy/wychowanie_21012008.html) (dostęp: 27.04.2011).
- Łabędowicz S., *Dydaktyka katechezy*, Spatium, Radom 2019.
- Łobacz M., *Globalny nastolatek wobec fundamentalnych wartości. Aspekt etyczno-pedagogiczny*, w: *Edukacja europejska wobec współczesnych wyzwań. Wybrane problemy i konteksty*, red. M. Gwozda, A. Lisnik, P. Mazur, Fundacja Rozwoju Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin 2013.
- Łobacz M., *Istota wychowania integralnego w osobowym rozwoju człowieka*, „Roczniki Pedagogiczne” 2019, nr 1, s. 51–62.
- Łobacz M., Paszkiewicz A., *Uczeń ze specjalnymi potrzebami wychowawczymi*, Difin, Warszawa 2013.
- Łobacz M., *Relacja wychowawcy i wychowanka z perspektywy filozofii personalistycznej. Implikacje praktyczne*, w: *Filozofia wychowania w praktyce pedagogicznej*, red. A. Szudra-Barszcz, S. Sztobryn, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.
- Łobacz M., *Wartość ubóstwa w urzeczywistnianiu się osoby*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2011.
- Łobacz M., *Wychowanek osobą. Personalistyczno-aksjologiczne wyzwania stojące przed szkołą*, w: *Współczesne strategie i wyzwania edukacyjne w Polsce*, red. P. Mazur, D. Sikora, Liber Duo, Chełm 2010.
- Łobocki M., *O wartościach w wychowaniu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1993, nr 9, s. 369–375.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 1999.
- Łuczynski A., *Odpowiedzialność wychowawcza*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, POLWEN, Radom 2016.

- Maj A., *Religia*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, POLWEN, Radom 2016.
- Maj A., *Wartości religijne w ujęciu teologicznym*, w: K. Chałas, A. Maj, J. Mariański, *Wychowanie ku wartościom religijnym. Elementy teorii i praktyki*, Jedność, Kielce 2006.
- Majewska M., *Mądrość darem Bożym*, w: *Wychowanie ku wartościom w świetle nauczania Jana Pawła II. Elementy teorii i praktyki. Solidarność, mądrość, wspólnota, wierność, młodość*, t. III, red. K. Chałas, Jedność, Lublin–Kielce 2006.
- Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, oprac. A. Podsiad, Z. Więckowski, IW PAX, Warszawa 1983.
- Mariański J., *Godność ludzka – wartość ocalona? Studium socjopedagogiczne*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2017.
- Mariański J., *Godność ludzka jako wartość społeczno-moralna: mit czy rzeczywistość. Studium interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.
- Mariański J., *Godność ludzka w kontekście społecznym. Szkice ze społecznego nauczania Kościoła katolickiego*, Gaudium, Lublin 2017.
- Mariański J., *Spółczesność i moralność. Studia katolickiej nauki społecznej i socjologii moralności*, Biblos, Tarnów 2008.
- Mariański J., *Wartości religijne*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, POLWEN, Radom 2016.
- Mariański J., *Wychowanie ku wartościom religijnym. Perspektywa aksjologiczna*, w: K. Chałas, A. Maj, J. Mariański, *Wychowanie ku wartościom religijnym. Religia, wiara, nadzieja, miłość, modlitwa, świętość*, Jedność, Lublin–Kielce 2009.
- Maritain J., *Nauka i mądrość*, tł. M. Reutt, Fronda/Apostolicum, Warszawa–Ząbki 2005.
- Maryniarczyk A., *Czym jest ludzka wolność?*, „Pedagogia Christiana” 1999, nr 3, s. 14.
- Matulka Z., *Wychowanie do wolności jako podstawowy problem pedagogiczny*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, RW KUL, Lublin 1997.
- Matuszewicz Cz., *Psychologia wartości*, PWN, Warszawa–Poznań 1975.
- Mazurek F.J., *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*, RW KUL, Lublin 2001.
- Messner J., *Was ist Menschenwürde?*, „Internationale Katholische Zeitschrift” 1977, nr 6.
- Michalik M., *O niektórych paradoksach odpowiedzialności*, w: *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, red. A.M. de Tchorzewski, Wers, Bydgoszcz 1998.
- Michalik M., *Twórczość jako miłość – twórczość jako destrukcja*, w: *Filozofia i pedagogika twórczości: główne problemy, zasadnicze rozstrzygnięcia: księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Andrzejowi Góralskiemu*, red. J. Łaszczyk, Universitas Rediviva, Warszawa 2011.
- Michalska M., *W trosce o kulturę słowa*, „Wychowawca” 2006, nr 2, s. 7–9.
- Miłość*, w: *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Wilga, Warszawa 2001.
- Misztal M., *Problematyka wartości w socjologii*, PWN, Warszawa 1980.
- Miśkowiec E., *Mądry nauczyciel – mądry uczeń. W poszukiwaniu mądrości w wychowaniu*, w: *Mądrość w wychowaniu – wychowanie do mądrości*, red. M. Drożdż, Biblos, Tarnów 2016.

- Morawski S., *Zmierzch estetyki – rzekomy czy autentyczny?*, Czytelnik, Warszawa 1987.
- Mudrecka I., *Poczucie odpowiedzialności młodzieży skonfliktowanej z prawem: studium pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010.
- Muszyński H., *Ideał i cele wychowania*, WSiP, Warszawa 1974.
- Muszyński H., *Wstęp do metodologii pedagogiki*, PWN, Warszawa 1971.
- Muszyński W., *Miłość i związki uczuciowe w społeczeństwie późnonowoczesnym i cywilizacji medialnej*, w: *(Roz)czarowanie? Miłość i związki uczuciowe we współczesnym społeczeństwie*, red. W. Muszyński, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Najder-Stefaniak K., *O powinności nauczyciela. Wprowadzenie do refleksji etycznej*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2001.
- Najder-Stefaniak K., *Twórczość*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, POLWEN, Radom 2016.
- Nalaskowski A., *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, WSiP, Warszawa 1998.
- Narecki K., *Logos we wczesnej myśli greckiej*, RW KUL, Lublin 1999.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2003.
- Niziołek B., *Kilka uwag o wychowaniu*, „Wychowawca” 2008, nr 2, [http://www.wychowawca.pl/miesiecznik\\_nowy/2008/02-2008/01.htm](http://www.wychowawca.pl/miesiecznik_nowy/2008/02-2008/01.htm) (dostęp: 1.02.2013).
- Nowak M., *Mądrość*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, POLWEN, Radom 2016.
- Nowak M., *O wartościach chrześcijańskich w wychowaniu*, „Kultura i Edukacja” 1992, nr 2, s. 41–49.
- Nowak M., *Pedagogika personalistyczna*, w: *Pedagogika: podręcznik akademicki*, t. I, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2019.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, RW KUL, Lublin 2000.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Nowak S., *Metodologiczne problemy teorii wychowania pojętej jako nauka praktyczna*, w: *Metodologiczne problemy pedagogiki*, red. H. Muszyński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967.
- Nowicka-Kozioł H., *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1997.
- Nowosad S., Wyrostkiewicz M., *Wolność*, w: *Wielka encyklopedia nauczania Jana Pawła II*, cz. I. *Encyklopedia nauczania moralnego*, red. J. Nagórny, K. Jeżyna, POLWEN, Radom 2014.
- O trudnej sztuce uczenia sztuki. Małgorzata Pęcińska rozmawia z Markiem Dyżewskim*, audycja w II Programie Polskiego Radia z dnia 14 października 2004.
- Ogórek P.P., *Czym jest świętość w teologii życia wewnętrznego T. Mertona*, Wydawnictwo oo. Karmelitów Bosych, Kraków 1982.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2007.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa 2003.

- Olbrycht K., *Aksjologia szkoły katolickiej*, „Ethos” 2006, nr 75, s. 91–98.
- Olbrycht K., *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019.
- Olbrycht K., *Prawda, dobro, piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
- Olbrycht K., *Wprowadzenie*, w: *Edukacja aksjologiczna. Wymiary – kierunki – uwarunkowania*, red. K. Olbrycht, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994.
- Olczak M., *Trening twórczości i wychowanie estetyczne*, w: *Pedagogika twórczości i dialogu*, red. J. Łaszczyk, Universitas Rediviva, Warszawa 2004.
- Oleś P., *System klaryfikacji wartości: założenia, zastosowanie, przegląd niektórych technik*, „Roczniki Filozoficzne” 1983, t. 31, z. 4, s. 87–105.
- Oleś P., *Z badań nad wartościami i wartościowaniem: niektóre kwestie metodologiczne*, „Roczniki Psychologiczne” 2002, t. 5, s. 53–75.
- Opozda D., *Doświadczenie miłości w relacji wychowawczej, siłą rozwoju rodzica i dziecka*, w: *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, red. A. Rynio, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.
- Osiał W., *Wychowawczo-aksjologiczne aspekty misji nauczyciela*, „Pedagogia Christiana” 2012, nr 2/30, s. 148.
- Ostrowska K., *W poszukiwaniu wartości*, Rubikon, Gdańsk 1994.
- Ostrowska U., *Aksjologiczne podstawy wychowania*, w: *Pedagogika*, t. I. *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2006.
- Ostrowska U., *Wartość*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, POLWEN, Radom 2016.
- Ożóg K., *Leksem miłości. Rozważania semantyczne i kulturowe*, w: *Wartości w pedagogice. Miłość jako wartość we współczesnej pedagogice*, red. W. Furmanek, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego – Instytut Badań Edukacyjnych, Rzeszów 2009.
- Papugowa W., *Wzajemność wpływów*, w: [http://www.wychowawca.pl/miesiecznik\\_nowy/2010/10-2010/01.html](http://www.wychowawca.pl/miesiecznik_nowy/2010/10-2010/01.html) (dostęp: 1.02.2013).
- Parsons T., *Struktura społeczna a osobowość*, tł. M. Tabin, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1969.
- Partycki S., *Miłość a życie społeczne*, TN KUL, Lublin 2018.
- Parysiewicz B.M., *Wychowanie do miłości. Studium z duszpasterstwa rodzin*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010.
- Paweł VI, *Encyklika o popieraniu rozwoju ludów „Populorum progressio”*, Znak, Kraków 1968.
- Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2000.
- Pesci F., *Filozoficzna perspektywa wychowania*, tł. P. Mikulska, „Ethos” 2006, nr 75, s. 37–51.
- Piątek T., *Miłość społeczna – wybrane aspekty pomocy społecznej*, w: *Wartości w pedagogice. Miłość jako wartość we współczesnej pedagogice*, red. W. Furmanek, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego – Instytut Badań Edukacyjnych, Rzeszów 2009.

- Pielachowski J., *Mocne i słabe strony wychowania w szkole. (Nie)prześmiewcze refleksje długoletniego praktyka*, w: *Wychowanie*, t. III, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Pietrasiński Z., *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2001.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Żak, Warszawa 2001.
- Płóciennik E., *Mądrość dziecka. Predyspozycje, przejawy, perspektywy wspierania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018.
- Płóciennik E., *Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcja i wskazówki metodyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.
- Płóciennik E., *Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej. Scenariusze zajęć dla młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.
- Podrez E., *Godność człowieka*, w: *Słownik katolickiej nauki społecznej*, red. W. Piwowarski, PAX, Warszawa 1993.
- Podrez E., *Moralne uzasadnienie tolerancji*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1999.
- Pomykało, *Mądrość*, w: *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998.
- Ponیزی B., *Ku osobowej mądrości w literaturze Starego Testamentu*, „Poznańskie Studia Teologiczne” 2006, t. 20, s. 27–40.
- Poppek S., *W kręgu aktywności twórczej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015.
- Popielski K., *Wartości i ich znaczenie w życiu ludzi*, w: *Człowiek – wartości – sens*, red. K. Popielski, RW KUL, Lublin 1996.
- Powszechna deklaracja UNESCO o różnorodności kulturalnej*, art. 2, „Rzeczpospolita”, 2 czerwca 2004 r. (dodatek *Dialog cywilizacji*).
- Póltawski A., *Realizm fenomenologii. Husserl – Ingarden – Stein – Wojtyła*, Wydawnictwo Rolewski, Toruń (b.r.w.).
- Pólturzycki J., *Niepokój o dydaktykę*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2014.
- Przełęcki M., *Wezwanie do samozatrudy*, „Więź” 1973, nr 12, s. 5–10.
- Pulikowska R., *Przyczyny niepowodzeń szkolnych*, w: <http://www publikacje.edu.pl>. (dostęp: 10.10.2019).
- Puzynina J., *Wokół wartości*, w: *Edukacja aksjologiczna. Wymiary – kierunki – uwarunkowania*, red. K. Olbrycht, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994.
- Ratzinger J. – Benedykt XVI, *Patrzyć na Chrystusa*, Salwator, Kraków 2005.
- Reykowski J., *Z zagadnień psychologii motywacji*, WSiP, Warszawa 1982.
- Rodziński A., *Karola Wojtyły – Jana Pawła II komunijnistyczna wizja kultury*, „Roczniki Filozoficzne” 1985–1986, t. 33–34, z. 2, s. 121–140.
- Rodziński A., *Na orbitach wartości*, RW KUL, Lublin 1998.
- Rodziński A., *Osoba, moralność, kultura*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1989.
- Rodziński A., *U podstaw kultury moralnej*, ODiSS, Warszawa 1980.



- Rogowski R. E., *Mysł o patriotyzmie*, „Wychowawca” 2000, nr 6, s. 26, 27.
- Rokeach M., *The Nature of Human Values*, Free Press, New York 1973.
- Rombalska K., *Mit o Prometeuszu w twórczości Hezjoda, Ajschylosa i Platona*, „Słowo Krzyża” 2014, nr 8, s. 67–91.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009, Nr 4, poz. 17. Załączniki nr 1–7.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*, Dz.U. 2018, poz. 467. Załącznik nr 1. Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Czteroletniego Liceum Ogólnokształcącego i Pięcioletniego Technikum.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. z dnia 9 października 2009 r.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej. Dz.U. 2017, poz. 356 z póź. zm. Załącznik nr 2. Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Szkoły Podstawowej.
- Rozum, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2007, s. 291.
- Rozumowanie, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2007.
- Rudniański J., *Homo cogitans. O myśleniu twórczym i kryteriach wartości*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1981.
- Runco M.A., *Insight for Creativity, Expression for Impact*, „Creativity Research Journal” 1995, t. 8, nr 4.
- Rusecki M., *Co to są wartości chrześcijańskie?*, w: *Problemy współczesnego Kościoła*, red. M. Rusecki, RW KUL, Lublin 1996.
- Rusecki M., *Religia*, w: *Leksykon teologii fundamentalnej*, red. M. Rusecki i in., Wydawnictwo „M”, Lublin–Kraków 2002.
- Rusiecki M., *Religijność a dojrzałość osobowa człowieka (wyzwanie dla polskiego nauczyciela na III tysiąclecie)*, w: *Kształcenie kandydatów na nauczycieli. Teoria–praktyka*, red. T. Gumuła, T. Gurda, Wydawnictwo UJK, Kielce 2006.
- Ryczan K., *Wychowanie ku wartościom*, w: *Na przełomie stuleci. Narod – Kościół – państwo w XIX i XX wieku*, red. P. Piotrowski, Klub Inteligencji Katolickiej w Lublinie, Lublin 1997.
- Ryczan K., *Katalog wartości*, Kielce 1998 (mps).
- Ryczan K., *Wartości katolików a typ środowiska miejskiego*, RW KUL, Lublin 1992.
- Rynio A., *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004.
- Rynio A., *Integralny rozwój człowieka*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, POLWEN, Radom 2016.
- Rynio A., *Wychowanie do odpowiedzialności*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2019.

- Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Impuls, Kraków 2013.
- Sajdak-Burska A., *Paradygmaty dydaktyki akademickiej – analiza wybranych podejść*, „Roczniki Pedagogiczne” 2018, nr 2, s. 9.
- Samborska J., *Doświadczenia egzystencjalne i ich potencjał kompetencyjny wobec poprawy jakości edukacji*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia*, red. J. Grzesiak, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu, Kalisz–Konin 2013.
- Samborska J., *Kompetencje nauczyciela edukacji elementarnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2014, nr 1, s. 49.
- Sartori G., *Homo Videns. Telewizja i post-myślenie*. tł. J. Muszyński, Telewizja Polska S.A., Warszawa 2005.
- Scheler M., *Resentyment a moralność*, tł. J. Garewicz, Czytelnik, Warszawa 1977.
- Schulz R., *Twórczość: społeczne aspekty zjawiska*, PWN, Warszawa 1990.
- Schwaertländer J., *Odpowiedzialność jako podstawowe pojęcie filozoficzne*, „Znak” 1995, nr 10, s. 16.
- Serafin K., *Ogólna teoria wartości w filozofii Marii Gołaszewskiej*, w: <http://kulturaiwartosci.journals.umcs.pl> (dostęp: 30.12.2019).
- Sękowski A.E., *Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności*, w: *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, red. A.E. Sękowski, PWN, Warszawa 2013.
- Skorowski H., *Wolność*, w: *Wielka encyklopedia nauczania Jana Pawła II*, cz. I. *Encyklopedia nauczania moralnego*, red. J. Nagórny, K. Jeżyna, POLWEN, Radom 2014.
- Słomka W., *Źródła postaw i życia chrześcijańskiego*, TN KUL, Lublin 1996.
- Słomkowski A., *Ku doskonałości*, Drukarnia Lorettańska, Warszawa 1993.
- Słownik języka polskiego*, oprac. L. Drabik i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Słownik katolickiej nauki społecznej*, red. W. Piwowarski, PAX, Warszawa 1993.
- Słownik współczesnego języka polskiego*, red. A. Sikorska-Michalak, O. Wojniłko, Reader’s Digest, Warszawa 1998.
- Smoczyk B., *Odpowiedzialność – córka prawdy*, „eSPe”, 2001, nr 56.
- Smółka L., *Co filozofowie sądzą o mądrości, a co dzieci?*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 2016, nr 2(8), s. 28.
- Snieżyński M., *Zarys dydaktyki dialogu*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1997.
- Sobór Watykański II, *Gaudium et spes*, Wydawnictwo TUM, Wrocław 2005.
- Sokołowski J., *Zdolni do wychowania*, „Wychowawca” 2008, nr 2, [http://www.wychowawca.pl/miesiecznik\\_nowy/2008/02-2008/05.htm](http://www.wychowawca.pl/miesiecznik_nowy/2008/02-2008/05.htm) (dostęp: 1.02.2013).
- Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1964.
- Sośnicki K., *Teoria środków wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1973.



- Spychała A., *Relacje nauczyciel – uczeń w procesie nauczania*, w: [http://www.profesor.pl/mat/n10/pokaz\\_materiał\\_tmp.php?plik=n10/n10\\_a\\_spychala\\_040509\\_2.php&id\\_m=10872](http://www.profesor.pl/mat/n10/pokaz_materiał_tmp.php?plik=n10/n10_a_spychala_040509_2.php&id_m=10872) (dostęp: 2.II.2011).
- Sreberski A., *Nadzieja na miłosierdzie jako wyzwanie współczesnej pedagogiki społecznej*, w: *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, red. K. Marzec-Holka, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.
- Sroczyński P., *Transcendencja osoby ludzkiej w refleksji filozoficznej kardynała Karola Wojtyły*, „Polonia Sacra” 2019, nr 1(55), s. 87–101.
- Stańczak I., *Teoria rozwiązywania innowacyjnych zadań*, Impuls, Kraków 2013.
- Stefanowicz B., *Informacja. Wiedza. Mądrość*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2013.
- Sternberg R.J., Jarvin L., Grigorenko E.L., *Mądrość, inteligencja i twórczość w nauczaniu. Jak zapewnić uczniom sukces?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018.
- Sternberg R.J., *Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings*, „Educational Psychologist” 2001, vol. 36.
- Steuken S., *Z rozważań nad mądrością*, w: *Dalej w tę samą stronę. Księga Jubileuszowa dedykowana Profesor Marii Braun-Gałkowskiej*, red. Ulfik-Jaworska, A. Gała, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.
- Stępień K., *Godność osobowa*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, POLWEN, Radom 2016.
- Stolarczyk I., *Miłość jako zasada etyczno-społeczna w listach pasterskich Prymasa Tysiąclecia*, w: *Społeczna potrzeba pamięci. Osoba i dzieło Kardynała Stefana Wyszyńskiego Prymasa Tysiąclecia*, red. A. Rynio, M. Parzyszek, TN KUL, Lublin 2017.
- Strelau J., *O inteligencji człowieka*, „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1987.
- Stróżewski W., *Doświadczenie i interpretacja*, w: *Servo Veritatis*, red. A. Pelczar, W. Stróżewski, Universitas, Warszawa–Kraków 1988.
- Stróżewski W., *Filozofia wartości*, „Znak” 1965, nr 17, s. 400.
- Stróżewski W., *O wielkości. Szkice z filozofii człowieka*, Znak, Kraków 2002.
- Stróżewski W., *W kręgu wartości*, Znak, Kraków 1992.
- Styczeń T., *Kardynał Wojtyła – filozof moralista*, „Roczniki Filozoficzne” 1979, nr 27, z. 2, s. 15–30.
- Styczeń T., *Aksjologia*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. I, red. F. Gryglewicz i in., TN KUL, Lublin 1995, k. 256–260.
- Styczeń T., *Wolność z prawdy żyje. Wokół encykliki „Veritatis splendor”*, w: *Jan Paweł II, Veritatis splendor. Tekst i komentarze*, red. A. Szostek, RW KUL, Lublin 1995.
- Szabelska G., *Miłość – źródło poczucia sensu życia*, w: *Sens życia – sens wychowania. Dylematy człowieka przelotem wieków*, red. A.M. de Tchorzewski, P. Zwierchowski, Wers, Bydgoszcz 2001.
- Szczański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970.
- Szewczuk W., *Miłość*, w: *Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985.

- Szewczyk K., *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, PWN, Warszawa–Łódź 1999.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2013.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości. Idee – aplikacje – rady na twórczą drogę*, Impuls, Kraków 2005.
- Szostek A., *Wokół godności, prawdy i miłości*, RW KUL, Lublin 1998.
- Sztopka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2002.
- Szudra, A. *Personalistyczna filozofia wychowania jako fundament pedagogiki dialogu* (praca doktorska), KUL 2007.
- Szymańska M.F., *Miłość wychowawcza*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, POLWEN, Radom 2016.
- Szymańska M., Szymański S., *Twórcza postawa człowieka wobec realizacji jego życiowego powołania*, w: *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna*, red. A. Walulik, J. Mółka, WAM, Kraków 2017.
- Szymański M.J., *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Wydawnictwo IBC, Warszawa 1998.
- Szymczyk J., *Pomiędzy marzeniami a faktami. Szkice socjologiczne*, Norbertinum, Lublin 2005.
- Śląski S., *Zachowania transgresyjne – próba psychologicznego pomiaru*, „Przegląd Psychologiczny” 2010, t. 53, nr 4, s. 401–416.
- Ślipko T., *Trojakię oblicze wolności*, w: *Wolność jako wartość i problem edukacyjny*, red. A.M. de Tchorzewski, Wers, Bydgoszcz 1999.
- Śliwerski B., *Edukacja w wolności*, Impuls, Kraków 1992.
- Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa 2001.
- Śliwerski B., *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Impuls, Kraków 2010.
- Świda H., *Pojęcie wartości i jej znaczenia dla funkcjonowania osobowości*, w: *Młodzież a wartości*, red. A. Świda, WSiP, Warszawa 1979.
- Tarnowski K., *Człowiek i transcendencja*, Znak, Kraków 1995.
- Tatarkiewicz W., *Pojęcie wartości*, w: *Dobro i oczywistość*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1989.
- Tchorzewski A.M. de, *Mądrość – dar, cnota, wartość, sprawność*, w: *Mądrość jako sprawność moralna w wychowaniu*, red. I. Jazukiewicz, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2018.
- Tchorzewski A.M. de, *Odpowiedzialność nauczyciela akademickiego (między dyskursywnym słowem a onirycznym dialogiem)*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. K.W. Jaskot, Oficyna IN PLUS, Bydgoszcz 2006.
- Tchorzewski A.M. de, *Rudymentarne właściwości aksjologii pedagogicznej*, w: *Teoria i praktyka wartości w pedagogice*, red. W. Furmanek, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2011.
- Tchorzewski A.M. de, *Wstęp do teorii wychowania*, WAM, Kraków 2008.

- Thier A., Zając A., *Aretologia podstawą wychowania*, w: *Wartości w pedagogice. Teoria i praktyka*, red. W. Furmanek, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2011.
- Thomas W.J., Znaniecki F., *Chłop polski w Europie i Ameryce*, t. I, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1976.
- Tischner J., *Etyka wartości i nadziei*, w: J. Tischner, D. v. Hildebrand, J.A. Kłoczowski, J. Pościak, *Wobec wartości*, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 1982.
- Tischner J., *Gra wokół odpowiedzialności*, „Znak” 1995, nr 10, s. 48.
- Tischner J., *Miłość nas rozumie. Rok liturgiczny z księdzem Tischnerem*, Znak, Kraków 2011.
- Tischner J., *Myslenie według wartości*, Znak, Kraków 1982.
- Tokarski S., *Dojrzałość religijna*, w: *Podstawowe zagadnienia psychologii religii*, red. S. Głaz, WAM, Kraków 2006.
- Transgresje innowacje twórczość*, red. B. Bartosz, A. Keplinger, M. Straś-Romanowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2011.
- Twórczość*, w: *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Wilga, Warszawa 2001.
- Tyszkowa M., *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój*, w: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. I. *Zagadnienia ogólne*, PWN, Warszawa 1996.
- Walczak A., *Koncepcja rozumienia Innego w kategorii spotkania*, w: E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, cz. I, PWN, Warszawa 2006.
- Wawrzak-Chodaczek M., *Poszanowanie godności uczniowskiej we współczesnej szkole*, w: *O nowy humanizm w edukacji*, red. J. Gajda, Impuls, Kraków 2000.
- Wiechnik R., *Intelektualne i kreatywne zdolności uczenia się*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1996.
- Wilk J., *Miłość wychowawcza tajemnicą skuteczności*, w: *Współczesny wychowawca w stylu księdza Bosko*, red. J. Wilk, Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego, Lublin 1998.
- Wilk J., *Pedagogika rodziny*, KUL, Lublin 2002.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Wojciszke B., *Psychologia miłości*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 1995.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, TN KUL, Lublin 1982.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, TN KUL, Lublin 1994.
- Wojtyła K., *Rodzicielstwo a „communio personarum”*, „Ateneum Kapłańskie” 1975, t. 84, z. 1(396), s. 17–31.
- Wojtyła K., *Rozważania o istocie człowieka*, WAM, Kraków 2003.
- Wolność*, w: *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Wilga, Warszawa 2001.
- Wolność*, w: *Encyklopedia powszechna PWN*, PWN, Warszawa 1987.
- Wolter E., *Wartości apolliniśko-sokratyczne*, w: <https://forumakademickie.pl/fa-archiwum/archiwum/2001/12/artykuly/24-esej.htm> (dostęp: 30.07.2019).

- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*, Dom Wydawniczy Strzelec, Warszawa 1993.
- Wołoszyn W., *Istota odpowiedzialność*, w: *Odpowiedzialność jako problem edukacyjny*, red. A.M. de Tchorzewski, Wers, Bydgoszcz 1998.
- Wrońska K., *Człowiek, w doświadczeniu wielowymiarowej transcendencji*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, Wydawnictwo KUL, Gaudium, Lublin 2010.
- Wszola M., *Pełnoletnia odpowiedzialność*, „eSP” 2001, nr 56, s. 17.
- Wychowanie ku wartościom w świetle nauczania Jana Pawła II. *Elementy teorii i praktyki. Solidarność, mądrość, wspólnota, wierność, młodość*, t. III, red. K. Chałas, Jedność, Lublin–Kielce 2006.
- Zajączkowski A., *Rzecz o socjologii, Lektura pierwsza*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 1993.
- Zalewska D., *Kulturoterapia jako edukacja aksjologiczna*, w: *Edukacja aksjologiczna. Wymiary – kierunki – uwarunkowania*, red. K. Olbrycht, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994.
- Zawadzki F., *Pytanie o odpowiedzialność*, w: *Człowiek i świat wartości*, red. J. Lipiec, Krajowa Agencja Wydawnicza, Kraków 1982.
- Zdybicka J., *Człowiek i religia. Zarys filozofii religii*, TN KUL, Lublin 1977.
- Zdybicka J., *Religia i religioznawstwo*, RW KUL, Lublin 1988.
- Zdybicka J., *Wartości religijne w kulturze współczesnej*, w: *W służbie Ludowi Bożemu*, red. B. Bejze, Pallottinum, Poznań–Warszawa 1983.
- Zdybicka Z., *Rola religii w kształtowaniu osobowego modelu kultury*, w: *W kierunku religijności*, red. B. Bejze, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1983.
- Zmodyfikowany podział metod nauczania opracowany przez F. Szloska*, w: F. Szlosek, *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, Wydawnictwo ITE, Radom 1995.
- Zwoleński A., *W trosce o kulturę narodową*, „Wychowawca” 2004, nr 4, s. 12–14.
- Zwoleński A., *Wychowanie do mądrości*, w: *Mądrość w wychowaniu – wychowanie do mądrości*, red. M. Drożdż, Biblos, Tarnów 2016.
- Zwoleński Z., *O podstawie odpowiedzialności*, „Znak” 1985, nr 10, s. 65.
- Zygmuntowicz D., *Sokrates*, w: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Sokrates;3977382.html> (dostęp: 30.07.2019).
- Żebrowski J., *Odpowiedzialność jako wartość i jej wychowawcze implikacje*, w: *Odpowiedzialność rodzicielska jako wartość. Teoria i praktyka*, red. U.B. Kozubowska, Akapit, Toruń 2010.
- Żebrowski J., *Zawód i osobowość animatorów kultury*, Wydawnictwo Wojewódzki Ośrodek Kultury, Gdańsk 1987.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013.