

Uniwersytet Rzeszowski
Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki

WALDEMAR FURMANEK
furmanek@ur.edu.pl

Pedagogika wobec wyzwań współczesności

Pedagogy in view of challenges of the present

STRESZCZENIE

Celem opracowania jest poszukiwanie przyczyn trudności polskich pedagogów związanych z badaniami podstawowych problemów współczesności. Zwracam uwagę na problemy w interpretacji misji i wizji współczesnej pedagogiki, w tym także na stosowaną metodologię badań. Kwestie te mają związek z niejednoznacznością stanowisk w sprawie przyjmowanych metazożeń, w tym prymatu człowieka nad edukacją. Brakuje także stanowiska w odniesieniu do przyjmowanego modelu człowieka.

Przemiany cywilizacyjne generują wiele nowych problemów koniecznych do uwzględnienia w badaniach, takich jak m.in. nadmiar informacji i zróżnicowanie ich źródeł oraz przebudowa systemu aksjologicznego. To rzutuje na problematykę podejmowanych badań.

Słowa kluczowe: pedagogika, sens badań pedagogicznych, wyzwania współczesności, model człowieka, dojrzałość aksjologiczna, wychowanie aksjologiczne, wartości, zagrożenia aksjologiczne, spór o wartości

WPROWADZENIE

Podjmując się przedstawienia wyzwań, przed jakimi stają badacze zajmujący się problemami należącymi do szeroko rozumianej pedagogiki (edukacji i nauk o niej), musimy uświadomić sobie przede wszystkim to, że dotykamy bardzo trudnych i wielowątkowo występujących kwestii. Dodajmy, kwestii nie tylko ważnych poznawczo, ale także społecznie, kulturowo, cywilizacyjnie i politycznie. O tym zaś, iż sprawy są istotne, niech świadczy tylko jeden przykład. Jest

nim List otwarty Komitetu Nauk Pedagogicznych w sprawie niepokojących zmian w edukacji (http://www.knped.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=43). W liście tym czytamy między innymi:

Zjawiska, jakie cechują współczesną sferę publiczną w Polsce, w tym traktowanie edukacji jako narzędzia przetargów politycznych, niewłaściwe zarządzanie oświatą, jako jednego z dóbr wspólnych i ważną sferą zaufania publicznego, napawają głębokim niepokojem o kondycję szkoły, nauczycieli i uczniów oraz kraju. Uczynienie z edukacji przedmiotu politycznych targów sprawia, że centralne miejsce w debacie nad szkołą, wychowaniem i kształceniem zajmują argumenty ideologiczne. Przez negatywne naznaczanie wszelkich innowacji w duchu nowego wychowania (anty-autorytarnego, emancypacyjnego, humanistycznego, oddolnego uspołecznienia szkół), jako antypaństwowych, niezgodnych z interesem narodowym, podgrzewa się nastroje antyliberalne w szkolnictwie i doprowadza się do centralizacji w zarządzaniu oświatą, na przykład poprzez zobowiązanie dyrektorów szkół do reaktywowania działalności drużyn harcerskich w szkołach, ale z nurtu harcerstwa katolickiego – ZHR, przy jednoczesnym ograniczaniu dostępu do szkoły innym organizacjom młodzieżowym i pozarządowym.

Arogancja i buta polityków, zastraszanie osób i grup niepodzielających ich poglądów, obsesyjne kreowanie wroga, tworzenie atmosfery konfrontacji i posługiwanie się obelżywymi określeniami (np. „lumpennauczyciele”), deprecjonowanie środowisk akademickich i twórczych stanowią poważne zagrożenie dla edukacji, nauki i społeczeństwa obywatelskiego. Za pilne i konieczne uważamy zaniechanie manipulowania edukacją i nauką oraz zaprzestanie czynienia z oświaty poligonu orwelskiej utopii (List otwarty z dnia 21.06.2006 roku).

Do dzisiaj nie jesteśmy w stanie zająć wspólnego stanowiska w fundamentalnych sprawach, między innymi dlatego że pedagodzy i prowadzona przez nich działalność jest na swoistym rozdrożu.

Dotyczy to w pierwszej kolejności przyjmowanych metazożeń współczesnej pedagogiki, bez których trudno sensownie programować jakąkolwiek działalność naukową, w tym uważanego za podstawowy modelu człowieka. Jak gdyby wracamy do czterech pytań I. Kanta dotyczących człowieka, który w *Krytyce czystego rozumu*, pytając o człowieka, stawia pytanie: Co mogę wiedzieć? Co powinienem wiedzieć? Czego mogę się spodziewać? Czym (kim) jest człowiek? (Kant 1957, s. 548). A to uzewnętrznia się także w przyjęciu narzuconego administracyjnie przyporządkowania pedagogiki do grupy nauk społecznych¹. Powoli jednak przebija się już obecnie w opiniach badaczy pogląd o konieczności uznania prymatu człowieka (homocentryzm) i przyjmowaniu założenia o poliparadygmatyczności prowadzonych badań najczęściej według procedur modelowanych zgodnie z wymaganiami metodologii jakościowych badań systemowych.

¹ Uchwała nr 3(5)/2012. Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk podjął w dniu 30 stycznia 2012 r. uchwałę w sprawie niewłaściwego usytuowania w rozporządzeniu z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych – „pedagogiki” w obszarze i dziedzinie nauk społecznych, wnioskując o przywrócenie jej do obszaru i dziedziny nauk humanistycznych.

MISJA WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI

Trwa ciągle spór o sens i misję nauk pedagogicznych. Tu już nie tylko chodzi o to, czy pedagogika należy do nauk przyrodniczych (naturalizm), czy społecznych. Ale chodzi o to, czy pedagogika to w ogóle nauka. Jeżeli tak, to jaka? A może poziom jej ideologizacji jest już tak wielki, że stała się ona instrumentem propagandy ideologicznej. To, że jest terenem walki ideologicznej, doświadczamy codziennie.

Świadomość naukowego charakteru pedagogiki nie jest jednak obojętna dla prowadzonej w jej obrębie działalności. Wyraża się to zarówno w misji, wizji i zadaniach metodologicznych, jakie ma wypełnić, jak też w przyjmowanej metodologii. Ta zaś zależna jest od modelu i założeń przyjętych w konstruowaniu obrazu człowieka. Wszak banalne i niepełne jest stwierdzenie, że obiektem zainteresowań nauk pedagogicznych jest człowiek. Zasadniczą kwestią jest pytanie o to, jak pedagodzy to stwierdzenie interpretują. Jaki obraz człowieka, ich zdaniem, powinien dominować w badaniach pedagogicznych.

Misja współczesnej pedagogiki wymaga pilnego dopracowania. Wielość poglądów w tej kwestii owocuje rozbieżnością badań, co nie wpływa na ocenę ich jakości.

SENS BADAŃ PEDAGOGICZNYCH OKREŚLAJĄ STRATEGIE BADAŃ

Przyjęte założenia epistemologiczne dotyczące obiektu badań pedagogicznych narzucają strategię badań. Paradygmat naturalistyczny implikuje konieczność stosowania strategii badań nauk przyrodniczych (ilościowych). Przyjęcie paradygmatu humanistycznego wprowadza konieczność poliparadygmatyczności badań i stosowania strategii badań jakościowych.

Nie jest jednak możliwe interpretowanie wyników badań pedagogicznych w paradygmacie ilościowym, w tym eksperymentalnych, bez odniesienia do sfery aksjologiczno-normatywnej, a ta jest pochodną wiedzy humanistycznej. Pedagogika jako dyscyplina nauk o człowieku zajmuje się faktami społeczno-kulturowymi, jakim są: wychowanie, uczenie się, samorozwój czy szeroko pojmowana edukacja, ale także opisem procesów związanych z wprowadzaniem człowieka w kulturę, w życie społeczne. Ma ścisły związek z etyką, zwłaszcza z aksjologią, a jej normatywny wymiar odróżnia ją od innych dyscyplin, które czynią przedmiotem także wychowanie czy uczenie się. Podstawowe systemy myślenia pedagogicznego (analitycznego, krytycznego, konstruktywistycznego) mają charakter ściśle humanistyczny, bliski filozofii, epistemologii, kulturoznawstwa, psychologicznych teorii rozwoju, makrosocjologii (Uchwała KNP PAN).

Wszystkie subdyscypliny pedagogiki korzystają z metodologii badań humanistycznych, jak metody badań historycznych, hermeneutycznych, fenomenologicznych i krytycznych.

Dalej autorzy Listu otwartego piszą:

Związki pedagogiki z naukami społecznymi są wtórne w stosunku do antropologii człowieka i sensu jego formowania. Ze względu na swój aplikacyjny charakter, związany z metodycznie prowadzoną interwencją na rzecz wspomagania rozwoju jednostek i grup społecznych, czerpie swoje uzasadnienia także z nauk przyrodniczych, medycznych, nauk o kulturze fizycznej, psychologicznych i socjologicznych, natomiast prowadząc badania nad oświatą i stymulując zachodzące w niej reformy, musi korzystać z dorobku nauk ekonomicznych i nauk o zarządzaniu.

Tak więc pedagogika jako nauka o wychowaniu i kształceniu łączy dwie perspektywy, przede wszystkim jako nauka o człowieku – perspektywę humanistyczną, koncentrującą się na istocie wychowania, nauczania i uczenia się, oraz perspektywę społeczną, gdyż dotyczącą środowisk wychowawczych, systemów instytucji oświatowych i opiekuńczych, ich funkcji i znaczenia w rozwoju człowieka.

Wiedza pedagogiczna w tym zakresie pozwala zrozumieć przemiany, kryzysy środowisk i instytucji edukacyjnych, idei i wzorów wychowania oraz ich konsekwencje dla praktyki edukacyjnej. Korzystając z innych nauk humanistycznych i społecznych, pedagogika wzbogaca rozumienie praktyki edukacyjnej, wskazuje możliwości pełniejszego wyjaśniania interesujących ją zjawisk.

PEDAGOGIKA SYSTEMEM DYSCYPLIN NAUKOWYCH

Pedagogika, podobnie jak wiele innych dyscyplin naukowych, swoje drogi rozwoju ma wielce urozmaicone. Powstające nowe obszary problemów stopniowo dochodziły do poziomu subdyscyplin czy dyscyplin naukowych, poszukując tożsamości metodologicznej w obszarze pedagogiki ogólnej.

Tak też dzieje się i w pedagogice współczesnej. Równoległe z dzieleniem wiedzy na zamknięte obszary badawcze postępuje proces integracji, systematyzacji i jednoczenia wiedzy. Jak to podkreśla się we współczesnej metodologii badań naukowych, „przejawem tego procesu jest wzrost powiązań o charakterze interdyscyplinarnym, multidyscyplinarnym i transdyscyplinarnym, tworzenie nowych paradyscyplin typu »badania nad...«, rozwój »dyscyplin hybrydowych«”.

W badaniach interdyscyplinarnych transmisja osiągnięć i metodologii badań stała się podstawową zasadą badań w ujęciu systemowym. W badaniach multidyscyplinarnych problemy bada się niezależnie od siebie, a ich wyniki łączy ze sobą w podobny sposób, w jaki wydawca łączy w antologii różne opracowania.

W badaniach transdyscyplinarnych problemy bada się dzięki stosowaniu paradygmatu ogarniającego kilka dyscyplin. Paradygmat stara się transcendować, przekraczać ograniczenia poszczególnych dyscyplin, proponując szerokie ramy teoretyczne dla dokonywania syntezy ich wspólnych tematów i elementów. Jako przykłady transdyscyplinarności można przytoczyć mechanikę Newtona, nauki systemowe oraz tzw. jednolitą naukę społeczną (ang. *unified social science*).

MODEL CZŁOWIEKA A PROBLEMATYKA WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI

Jednym z istotnych powodów trudności, przed jakimi stają pedagodzy, jest brak ujednoliconego poglądu na istotę człowieka. W tym syndromie interesujących nas problemów odnajdujemy między innymi problematykę wpływu liberalizmu, relatywizmu moralnego (terroryzmu relatywizmu), hedonizmu i utylitaryzmu na zjawiska wychowania. Jednak bez zajęcia stanowiska w sprawie rozumienia istoty człowieka nie możemy sensownie analizować problemów współczesnej pedagogiki. Jakieś rozumienie człowieka rzutuje na to, jak postrzegamy i jak interpretujemy wszystko to, co stanowi jego środowisko aksjologiczne.

CZŁOWIEK WIELKĄ TAJEMNICĄ

W procesie współczesnych przemian cywilizacyjnych i kulturowych mamy do czynienia z kompleksowym, jednoczesnym występowaniem wielorakości zjawisk przebiegających bardzo dynamicznie. Efekty tych przemian nie pozostają obojętne dla człowieka, a w interesującym nas zakresie nie są obojętne dla wszystkich dyscyplin naukowych, których problematyka badawcza wiąże się z człowiekiem. Wszak obecnie doświadczamy tego, że mimo niewątpliwych osiągnięć naukowych ciągle człowiek pozostaje wielką tajemnicą. Odkrycia naukowe dokumentują coraz mocniej tę tezę. A przecież dotyczą one każdej wyróżnionej sfery człowieka. Wydawałoby się, że wiemy o budowie własnych organizmów absolutnie wszystko. Pewne części cielesności człowieka były jednak dotąd – i jak sądzę są dalej – dobrze ukryte. Potwierdzają to niedawne informacje o odnalezieniu przez Harmindera Dua, profesora okulistyki z Uniwersytetu w Nottingham, nowego organu anatomicznego człowieka, tzw. warstwy Duy².

I tak jak to ma miejsce w odniesieniu do cielesności człowieka, okazać się może niebawem, że szczegółowe badania nad człowiekiem pozwolą na kolejne odkrycia i uchylene następnego rąbka tajemnicy człowieka. Dotyczyć one będą kolejnych sfer osoby ludzkiej. Okazuje się, że takich nieznanych wcześniej faktów badania naukowe odkrywają coraz więcej. Przykładowo podkreśla się, że anatomia człowieka jest oparta na systemach neurologicznych. Od dawna utrwalony jest pogląd o dominującej roli mózgu w procesach myślenia i poznawania. Podświadomość funkcjonuje na podstawie innego rodzaju myślenia, innych emocji. Naukowcy odkryli, że w mózgu, który nie zna słów, rozum nie istnieje bez

² Tzw. warstwa Duy (od nazwiska odkrywcy *Dua's layer*) to cienka, delikatna warstwa rogówki oka. Rogówka jest najbardziej zewnętrzną warstwą gałki ocznej. Ma ok. 11,5 mm średnicy i grubość około 0,6 mm. Dotychczas uważano, że składa się ona z pięciu warstw. Nowe odkrycie pokazało, że warstw rogówki jest sześć! Nowo odkryta ma grubość zaledwie 15 mikronów (mikron jest milionową częścią metra). To najgłębiej położona warstwa rogówki.

emocji, a zatem w myśleniu opartym na kłamstwie nie ma rozumu i są emocje oparte na nienawiści³.

Procesy emocjonalne wpływają w zasadniczy sposób na aktywność człowieka. Czasami mobilizują do działania, kiedy indziej działanie to utrudniają. Uczeni zajmujący się badaniami procesów emocjonalnych stwierdzili, że zmiany zachodzące pod wpływem tych procesów obejmują cały organizm. Można powiedzieć, iż procesy emocjonalne mają podłoże neurofizjologiczne, że procesy emocjonalne i procesy poznawcze wpływają na siebie wzajemnie. Według koncepcji Roberta Zajonca wy tłumaczenia można szukać w prymacie emocji nad procesami poznawczymi. R. Zajonc twierdził, że reakcje afektywne są znacznie szybsze i bardziej podstawowe od myślenia, spostrzeżeń czy racjonalnej analizy danych. Choć podejście to zgodne jest z intuicją, przez lata było odrzucane przez psychologów (<http://www.polityka.pl/psychologia/okiemeksperta/1524517,1,w-tabloidach-opsychologii.read#ixzz2Xud6cJM0>). R. Zajonc potwierdził swoją głoszoną od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku tezę, że uczucia czy preferencje nie muszą koniecznie bazować na racjonalnym osądzie – czasem są one wynikiem nieświadomych emocji, to tzw. efekt Zajonca.

Podane przykłady wskazują, iż człowiek jest całością, systemem wewnętrznym spójnym: cielesno-psychiczno-duchowym. We wszelkich badaniach dotyczących człowieka teza ta powinna być uznawana za paradygmat i stanowić fundamentalne metazałożenie. Wszystkie inne próby interpretacji uznać należy za niepełne, mające charakter redukcjonistyczny.

Jednocześnie w procesach badania istoty człowieka popełniamy pewien błąd metodologiczny. Zwykle bowiem na pytanie, kim jest człowiek, odpowiadamy, że jest on tym, co o nim wiemy, co wyznaczyło w nim środowisko, rodzice, kultura. W tym zakresie już coś nam wiadomo, na ogół stwierdzamy, że znamy zewnętrzne przyczyny warunkujące istotę człowieka. Opierając się na tej wiedzy, ustalamy, że człowiek pochodzi od rodziców, że jest tym, czego się nauczył, co przyjął od sprawiających go przyczyn zewnętrznych. Wyniki poznania zawarte w twierdzeniach o sposobie zdobywania wiedzy o człowieku uważamy za wiedzę o nim. A dalej także układy odniesień człowieka do rodziców, środowiska, kultury uznajemy za bytową zawartość człowieka, omawiamy jako związane z nim przyczyny zewnętrzne, sądząc, że wyjaśniamy, kim jest człowiek.

W istocie zaś mylimy poznanie z bytowaniem, relacje opisujące jego postępowania – z ich podmiotem, przyczyny zewnętrzne – z wewnętrzną zawartością człowieka (Gogacz 1985, s. 32).

³ Mózg wykazuje, że narzucone zachowania i problemy to rozbieżne cele, a zatem dochodzić tutaj może do naruszenia prawidłowo przebiegającego myślenia. Naukowcy odkryli, że dla naszego mózgu wypowiedanie prawdy jest zjawiskiem normalnym, a zatem związane jest z myśleniem, jakie mózg wykazuje. Rozbieżne cele to myślenie oparte na kłamstwie. Tę prawidłowość wykorzystuje się już w praktyce badań kryminalistycznych.

Jak pisze M. Gogacz, „wyjaśnienie człowieka w taki sposób, że mówimy o wszystkim, co go otacza, nie jest wyjaśnieniem człowieka w tym, co go wewnętrznie stanowi. Wewnętrzna bytowa zawartość człowieka może dopiero wymagać nawet przyczyn zewnętrznych, lecz nie odwrotnie. Przyczyny zewnętrzne nie muszą powodować skutku, natomiast skutek, gdy badamy jego bytową zawartość, wymaga wyjaśnienia w przyczynach zewnętrznych” (tamże, s. 35).

Zatrzymajmy się na wybranych problemach owej bytowej zawartości człowieka, koncentrując się na twierdzeniu, iż człowiek jest osobą. O trudnościach w odpowiedzi na wynikające stąd pytania może świadczyć to, że zajmowali się nim wybitni filozofowie, powstawały i obecnie powstają ciągle nowe koncepcje i systemy teoretyczne. W nich najbardziej istotny jest spór o człowieka, jaki ma miejsce we współczesnych naukach o człowieku i w naukach pedagogicznych (Gawlik 1974).

Istota tego sporu przenosi się na spór o system wartości współczesnego człowieka.

CZŁOWIEK JEST OSOBĄ

To twierdzenie – nie tak dawno zdecydowanie odrzucane – nie budzi obecnie zastrzeżeń, dopóki nie zaczniemy pytać o szczegóły, jakich ono dotyczy. Upowszechniło się dzisiaj rozumienie człowieka jako bytu odrębnego od świata rzeczy, przyrody, w tym także zwierząt.

Należy postawić pytanie, co oznacza określenie „osoba”⁴. Wydawać by się mogło, że jest to pytanie retoryczne. Tak jednak nie jest. Dla pedagogiki współczesnej jest to tzw. pytanie pierwsze. Odpowiedź na nie determinuje daleko idące konsekwencje pedagogiczne. Przyjmujemy, że osoba to podmiot o rozumnej naturze⁵. W pojęciu osoby występuje według personalistów antynomia fundamentalna – osobą jest się przez inną osobę lub osoby, czyli osobą jest się dzięki swej całkowitej relacyjności względem innych osób i całej rzeczywistości oraz Boga. Dopiero wtedy uzyskuje się własną tożsamość. Takie prawidłowości i rozumienie pojęcia osoby odnajdujemy w pracach E. Mouniera, J. Maritaina, R. Ingardena czy K. Wojtyły i licznych badaczy z lubelskiej szkoły filozofii człowieka (np. W. Granat, T. Styczeń, A. Stępień, M. Krąpiec, C. Bartnik). Takie rozumienie osoby funkcjonuje także we współczesnej pedagogice humanistycznej.

⁴ Osoba (łac. *persona*) – pierwotnie, zarówno po grecku, jak i po łacinie, słowo to oznaczało „maskę”, którą zakładali aktorzy w teatrze starożytnym. Następnie zaczęto go używać w odniesieniu do roli, jaką jednostka odgrywa w dramacie życia.

⁵ Może nim być człowiek, ale także zdaniem ludzi wierzących Osoby Boskie i aniołowie, podmioty rozumiane jako wyróżniające się najdoskonalszą formą istnienia byty. Stąd zasadne jest stosowane często w opracowaniach dopełnienie „osoba ludzka”. M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki*. Wykłady bydgoskie [w:] http://www.katedra.uksw.edu.pl/gogacz/ksiazki/osoba_zadaniem_pedagogiki.pdf

PRZEBUDOWA AKSJOLOGICZNA MODELU CYWILIZACJI CZYNNIKIEM SPRAWCZYM
PRZEMIAN W PEDAGOGICE

CECHY SPOŁECZEŃSTWA INFORMACYJNEGO

Dwudziesty wiek to czas bardzo znaczącego poszerzenia wiedzy. Znaczne osiągnięcia w postępie wiedzy odnotowano w czasach nowożytnych dzięki wynalazkowi druku i rozwojowi nauk matematyczno-fizycznych. Szczególny przyrost wiedzy nastąpił w XX wieku. Ilość wiedzy podwajała się co 10 lat; w końcu tego stulecia była ponad tysiąc razy większa niż na początku. Wiedza jest najpotężniejszym i najskuteczniejszym narzędziem w walce o byt, przetrwanie i jakość życia ludzkości.

Wiedza stała się dobrem powszechnie pożądanym i usługą powszechnego użytku, której cena stale wzrasta. Paradoksalna jest sytuacja, kiedy świadomości o rosnącym znaczeniu wiedzy nie towarzyszy możliwość osiągnięcia jej przez wszystkich.

Tab. 1. Cechy podstawowych modeli cywilizacji

	Cywilizacja agrarna przedindustrialna	Cywilizacja przemysłowa industrialna	Cywilizacja informacyjna postindustrialna
Wartości	Ziemia	Kapitał, siła robocza, środki produkcji	Informacja, wiedza, kompetencje
Zasoby	Surowce	Energia	Informacje
Sposób działania	Wydobywanie	Wytwarzanie	Przetwarzanie
Technologie definiujące (kluczowe)	Technologie upraw i hodowli	Technologie energetyczne, technologie maszynowe	Technologie informacyjne
Wyniki	Produkty żywnościowe	Wytwory przemysłowe	Utwory i usługi cyfrowe
Oddziaływanie	Na naturę	Na tworzywa	Na osoby
Charakter pracy	Pracochłonna	Kapitałochłonna	Wiedzechłonna
Ikony	Plug, chomąto, kierat	Maszyna, fabryka	Mikroprocesory, parakomputery, komputery

Oczekiwania – ale także kierunki zmian – społeczeństwa wiedzy (*knowledge based society*) przeżywającego czas transformacji są coraz wyższe. Wymieńmy tylko nieliczne z nich:

- a) zmiany w stratyfikacji społecznej;
- b) unaukowanie wszelkich form działalności ludzi;
- c) upowszechnianie nowoczesnych technologii;
- d) wszechobecność technologii informacyjnych;
- e) konieczność zmian w myśleniu o edukacji;
- f) rozszerzanie się patologii społecznych.

Obok paradygmatu wskazującego konieczność zastosowania metodologii badań systemowych, niezbędne jest przyjęcie – wymienionego powyżej – aksjologicznego paradygmatu przemian cywilizacyjnych.

OSOBA BYTEM AKSJOLOGICZNYM

Wartości konstytuują człowieka, który sam będąc wartością, żyje i rozwija się dzięki wartościom. Dlatego przemiany w świadomości aksjologicznej uznajemy za podstawę przemian cywilizacyjnych. Zgodnie z tym paradygmatem transformacja modelu cywilizacyjnego zachodzi wtedy, gdy następuje przebudowa modelu aksjonometrycznego. W związku z tym interesująca nas problematyka obejmuje zjawiska pojawiające się w czasie transformacji cywilizacji agrarnej, opartej na jednej wartości – ziemia uprawna, w model cywilizacji przemysłowej, opartej na trzech kategoriach aksjologicznych, tj. kapitale, sile roboczej oraz środkach produkcji, a od niej do cywilizacji informatycznej, budowanej na takich kategoriach aksjologicznych, jak informacja, wiedza i kompetencje wykorzystywania wiedzy w sytuacjach życia i pracy człowieka.

Człowiek jest osobą charakteryzującą się stałymi konstytutywnymi właściwościami. Wśród nich wymienić należy świadomość godności, niepowtarzalność i jednorazowość, stałe dążenie do rozwoju w wymiarze transgresyjnym. Wszystko to wskazuje, iż człowiek jest wartością szczególną w przestrzeni aksjometrycznej tej rzeczywistości. Wartości, jakie człowiek rozpoznaje, rozumie, internalizuje i urzeczywistnia, są jego światem. Pod wpływem zmian zachodzących we współczesności zmienia się ich treść i hierarchia wraz z zachodzącymi zmianami. Człowiek zmuszony jest przewartościowywać tę osobową hierarchię wartości i odnajdywać w niej istotne dla siebie miejsce (por. Furmanek – w druku).

Przemiany świata wartości stają się w tym kontekście wyznacznikiem wszystkich pozostałych przemian. Transformacja modelu cywilizacyjnego w istocie rzeczy najwyraźniej ujawnia się w przebudowie przestrzeni aksjometrycznej. Przejście od cywilizacji rolniczej do przemysłowej wiązało się z rezygnacją z prymatu wartości koncentrowanych na ziemi – jako matce żywicielce, na rzecz nowego modelu wartości: siły roboczej, kapitału i środków produkcji. Podobnie transformacja cywilizacji industrialnej w cywilizację informacyjną wiąże się z przechodzeniem do modelu aksjometrycznego budowanego na informacji, wiedzy i kompetencjach ludzi.

Obecnie praca nieustannie stawia człowieka w sytuacjach koniecznych wyborów, na nowo modeluje przestrzeń aksjologiczną człowieka pracującego. Ta nowa praca jest terenem urzeczywistniania systemu zinternalizowanych wartości. Jednocześnie zaobserwowane zjawiska pozwalają stwierdzić, że w tych nowych, ciągle dynamicznie zmieniających się warunkach cywilizacyjnych człowiek może łatwo zagubić swoją drogę rozwoju, sens pracy i sens swojego życia.

Jednocześnie ta nowa praca staje się drogą rozwoju człowieka (aspekt psychologiczny) i jego człowieczeństwa (aspekt aksjologiczny). Wiąże się z pracującym podmiotem, który nieustannie zmuszany jest do podejmowania decyzji w sytuacjach trudnych i zmiennych (buduje tożsamość człowieka). Do takich sytuacji należy człowieka odpowiednio przygotować (aspekt pedagogiczny). Oczywiście jest także to, że należy pamiętać o aspekcie technicznym, ergonomicznym i ekonomicznym czy też ekologicznym.

Równoległe ze zmianami korzystnymi dla człowieka ta nowa praca powoduje tzw. korozję charakteru obserwowaną wśród ludzi pracy. Wielość zagrożeń rozbudowuje siatkę problematyki psychopatologii pracy. Te wymagają pilnych badań z punktu widzenia pedagogiki pracy. Nieustanne otwarcie na zmiany i podejmowanie ryzyka w pracy „wytwarza w człowieku naturalny lęk, który – tak jak każdy strach – sieje spustoszenie i wypacza charakter pracowników zaangażowanych w globalną ekonomię” (Wosińska 2008, s. 149; 2004).

Nadanie wartościom pedagogicznego znaczenia wymaga odniesienia się do stwierdzenia, że „człowiek ma niezbywalną własność osobowej godności. A zdanie: »osoba winna afirmować osobę«, nie jest zadaniem i celem, lecz stwierdzeniem realizującej się miłości” (por. Furmanek 2011). W tym kontekście „powinność staje się rzeczywistą relacją osobową, zachodzącą na mocy istnienia osób, a nie w wyniku ich poznania i decyzji, które są bezpośrednimi źródłami powinności” (Furmanek 2013, s. 53). Powyższe stwierdzenie dotyczy wszystkich rodzajów powinności, w tym powinności rodziców, wychowawców i wychowanków. Zauważmy w tym zdaniu pojęcie powinności. Ma ono charakter etyczny.

Wartości są trwaniem skutków podstawowych relacji osobowych, rozpoznawanych przez nas i akceptowanych (Stępień 1974, s. 96). K. Denek pisze, że „wartości są przedmiotem zainteresowań nauk humanistycznych i społecznych. Zajmują w życiu człowieka ważne miejsce”. Decydują o jego egzystencji, sensie i jakości życia, modelują w znaczącym stopniu relacje interpersonalne, stosunek do siebie, do innych ludzi i świata. Odgrywają decydującą rolę „w kreowaniu tożsamości człowieka, rozumianej jako kompetencja do działania i rozwiązywania problemów” (Dymara 2005, Mastalski 2007, Ćwiek 2007, s. 6).

REWOLUCJA AKSJOLOGICZNA. KONSEKWENCJE DLA PEDAGOGIKI

W debatach nad jej przyszłym kształtem nie możemy zagubić wniosków, jakie nasuwają się po rozpoznaniu podstawowych zjawisk współczesności. Za-

grożenia, jakie stąd płyną, muszą wzmacniać czujność pedagogów, którzy powinni i chcą realizować w miarę optymalnie zadania wynikające z misji szkoły, misji nauk pedagogicznych.

Podstawowa problematyka współczesnej pedagogiki, wymagająca pilnej refleksji i badań, dotyczy analfabetyzmu aksjologicznego, którego przejawów doświadczamy w codziennym naszym życiu. W tym syndromie problemów spór o wartości wymaga dobrego poznania istoty zjawisk.

WIELKI WSTRZĄS – WSTRZĄS AKSJOLOGICZNY

Przełom stuleci i wieków przyniósł wiele opracowań oceniających miniony czas. W nich także zwrócono uwagę na przyczyny, które legły u podstaw tego, że wiek XX nazwano wiekiem nieodpowiedzialności. Już fakt odwołania się do kategorii aksjologicznej, jaką jest odpowiedzialność, wskazuje na kierunek prowadzonych analiz. Jan Paweł II słusznie zauważył:

Historia uczy, że demokracja bez wartości łatwo przemienia się w jawny lub zakamuflowany totalitaryzm. Prawda jako odniesienie bycia i rozumienia musi określać ludzkie zachowania.

Tymczasem przełom XX i XXI stulecia stał się okresem historycznego przyspieszenia. Zaznaczył się upadkiem komunizmu, masakrami na Bałkanach (Srebrenica), w Rwandzie i Darfurze, zamachem 11 września 2001 roku, wojnami w Afganistanie i Iraku. Oznaczało to pojawienie się rzeczywistości stanowiącej zaprzeczenie świata klasycznych wartości.

Cywilizacja, w której żyjemy, weszła w nową fazę dziejów. Nie chodzi tu jedynie o gwałtowne przemiany we wszystkich niemal dziedzinach ludzkiego życia, ale o fundamentalne przewartościowanie, dokonujące się na naszych oczach. Coraz więcej ekspertów z różnych dyscyplin wiedzy zgadza się z twierdzeniem, że w drugiej połowie XX wieku zakończyła się epoka modernizmu i nowoczesności, która w dziedzinie myślenia charakteryzowała się dążeniem do precyzyjnego, racjonalnego, naukowego poznania obiektywnej rzeczywistości, a w działaniu – dążeniem do osiągnięcia wysokiej skuteczności i efektywności we wszystkich podejmowanych przedsięwzięciach przy jednoczesnym poszanowaniu utrwalonego systemu wartości.

W zetknięciu ze zmieniającą się tak dynamicznie rzeczywistością współczesnego świata postmodernizm uległ rozproszeniu. Zaczął upadać. Nie upadł, bo człowiek potrzebuje wartości, aby podmiotowo zrozumieć sytuację, w jakiej się znajduje, usensować swoje istnienie, swoją pracę, swoją miłość (Furmanek 2011). Nie możemy uciec od zagadnień aksjologicznych, kulturowych, edukacyjnych, które postmodernizm próbował spychać na margines (Bell 1994). Zagubienie ludzi (wspólnot i pojedynczych osób) prowadzi do społecznych i osobistych

dramatów. Tam, gdzie kwestionuje się wartości, gdzie w sporze aksjologicznym brakuje dobrego rozpoznania sytuacji, zaczynają dominować rozmaitego rodzaju patologie.

Sprawą szczególnie interesującą jest to, że większość patologii występuje w jednym miejscu i czasie. Wszystko to niszczy przede wszystkim siłę kapitału społecznego. Ujawnia się zaś jako zjawisko opisane przez F. Fukuyamę pod nazwą *wielki wstrząs* (Fukuyama 2000).

Obecnie mieszkańców wielu krajów, w tym Polski, trapią zjawiska, których fundamentem jest z jednej strony niski poziom świadomości aksjologicznej współczesnego człowieka; z drugiej zaś strony należy uznać je za konsekwencje szalejących koncepcji filozoficzno-aksjologicznych, takich jak liberalizm, relatywizm, sekularyzm, postmodernizm. Nie bez znaczenia są także takie koncepcje, jak hedonizm i utylitaryzm. A wszystkie one rozwijają się dynamicznie pod wpływem globalizacji kulturowej⁶. Czy mamy więc do czynienia z kryzysem przeżywania wartości w życiu osobistym i społecznym? (por. Furmanek 2012). K. Chałas stwierdza, że tak, że kryzys ten ujawnia się jako kryzys istnienia wartości; kryzys urzeczywistniania wartości; kryzys w związku z wartościami – komponent kryzysu psychicznego (zob. Chałas 2006, 2011)⁷.

WIELORAKOŚĆ ZAGROZEŃ AKSJOLOGICZNYCH

Historia Europy początku XX wieku odnotowała tragiczne skutki dwóch najokrutniejszych systemów totalitarnych, które unicestwiły miliony ludzkich istnień. Ta część naszego globu dodatkowo nękana jest także i dziś takimi plagami, jak: kryminalizacja życia, mafijne style działania, narastająca przestępczość (w tym także nieletnich), terroryzm, handel bronią i narkotykami, odrażające dewiacje seksualne; inwazja sekt i ruchów pseudoreligijnych, trwale okaleczających duchowo i fizycznie, zwłaszcza ludzi młodych i wrażliwych (Kozak 2007). Dodajmy do tego niszczenie rodziny, autorytetów moralnych i intelektualnych, wulgaryzację życia codziennego. Doświadczamy także upowszechniającego bombardowania młodych ludzi antywartościami.

Trudności, z jakimi spotykają się zwłaszcza młodzi ludzie, są różnego rodzaju. Świat współczesny niesie także rozliczne zagrożenia aksjologiczne, które mają coraz bardziej widoczne skutki w sferze świadomości i psychiki człowieka, a ujawniają się w podejmowanych decyzjach i postępowaniach ludzi. Wymieńmy najważniejsze z tych zagrożeń:

- anomia wartości;

⁶ Z uwagi na to, że wymienione koncepcje omawiałem szerzej w innych opracowaniach, w tym miejscu uwagę zatrzymam na postmodernizmie.

⁷ W przedstawionym materiale podejmuję częściowo zagadnienia będące przedmiotem analiz w wielu publikacjach. Przytaczam wiele fragmentów, ale też uzupełniam.

- poczucie alienacji, słabnącego przystosowania, chaosu życia;
- słabnące poczucie możliwości kontroli nad swoim losem i losem innych;
- upadek autorytetu starości – mądrości (dialektycznego, plastycznego ujmowania rzeczywistości);
- zakłócenia w komunikacji międzypokoleniowej (wzorce życia rodziny generacyjnej nie są zrozumiałe lub atrakcyjne dla młodego pokolenia, zakłócenia w transmisji podstawowych wartości);
- zabójczy wręcz rytm i tempo życia, szaleńcza pogoń za tzw. sukcesem;
- spychanie na margines problemów metafizycznych (sensu życia, jego istoty, wartości, celów); wartością staje się życie tu i teraz (bez głębszej refleksji nad tymi zjawiskami);
- kryzys wzorców istnienia, wzorców organizacji świata, paradygmatów cywilizacyjnych i religijnych, wartości duchowych;
- kryzys religii (przestaje ona być bezdyskusyjnym, zrozumiałym punktem odniesienia) (Plopa 2009).

ROZPRZESTRZENIANIE SIĘ RELATYWIZMU ETYCZNEGO

W Europie upowszechnienie wymienionych zagrożeń pozostaje w konieksji z rozszerzającą się walką z systemem wartości chrześcijańskich. Rozpoczęła się ona w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego stulecia, kiedy inspirowana i wspierana przez sowieckie służby specjalne rewolucja studencka ogarnęła niemal całą zachodnią Europę. Jej aktywiści i ideologowie obok walki z imperializmem głosili walkę z tradycją wywodzącą się z wartości chrześcijańskich, obyczajowością rzekomo krępującą swobody obywatelskie. Nie brakowało ideologów głoszonej po rewolucji październikowej tzw. wolnej miłości. W Związku Radzieckim te praktyki dosyć szybko ukrócono, zaprowadzając – znaną także w Polsce – tzw. moralność socjalistyczną. Ale na Zachodzie te idee były upowszechniane, zadomowiły się w systemach wartości i myślach społeczeństwa. Ich skutki i dalsze wpływy na styl życia ludzi Europy Zachodniej obserwujemy także obecnie. Konsekwencją jest np. to, że wolność sumienia i wyznania została zastąpiona przez wolność od zasad, od przyzwoitości, od wierności prawdzie, od szacunku dla osoby ludzkiej.

Oczywiste jest, że chrześcijaństwo przeszkadzało i przeszkadza w szerzeniu tego typu zasad i tak pojmowanej wolności *od*, bo zasady te mogą w człowieku budzić wyrzuty sumienia, rozmaite wątpliwości etyczne, a to nie są uczucia przyjemne.

Warto wspomnieć tutaj o wydanym przez Unię Europejską kalendarzu dla uczniów, w którym wymienione są święta muzułmańskie, świeckie i pogańskie, nie ma zaś nawiązania do wartości chrześcijańskich: jest Halloween, Święto Nauczyciela i rok muzułmański, są święta hinduskie, a nie ma religii chrześcijańskiej, w tym Bożego Narodzenia, Wielkanocy – zostały wykreślone, bo niewy-

godne. Europa, która się wstydzi swoich korzeni, łatwo się skazuje na zagubienie. Jeśli oderwiemy się od fundamentów, łatwo popłyniemy z wodą, z chmurą, z powiewem wiatru⁸.

Podobne zjawisko swoistego społecznego molestowania moralnego (terrorizm relatywizmu) przeżywamy w Polsce w okresie świąt kościelnych Bożego Narodzenia i Wielkanocy, kiedy chcemy wysłać kartkę z życzeniami. Owszem, proponowane są kartki z różnymi grafikami daleko odbiegającymi od symboliki wartości tych świąt.

Znane są dążenia do wprowadzenia prawa do aborcji, do zawierania małżeństw homoseksualnych, do adopcji dzieci przez pary homoseksualne, prawa do eutanazji. Takie zjawiska, jak: hipokryzja, zakłamanie, obłudność, fałsz, nieszczerłość, dwulicowość, oszustwo, stały się naszym codziennym doświadczeniem.

WARTOŚCI W EDUKACJI

Pedagodzy interesujący się problematyką wartości zauważają, iż istnieje ścisły związek między edukacją, kulturą i sztuką a wartościami. Znaczenie wartości na ogół docenia się w pedagogice i w procesach edukacji. W tym zakresie obserwujemy swoisty renesans wartości w pedagogice współczesnej. Wartości są kategorią edukacji i nauk o niej, są jej rdzeniem. Jak zauważa T. Lewowicki, w edukacji i naukach o niej odradza się dążenie do odczytywania i poszukiwania wartości uniwersalnych, silnie zakorzenionych w tradycji humanistycznej, w doświadczeniu ludzkim. Należą do nich: prawo do życia i wolności, podmiotowość i tożsamość człowieka, swobody obywatelskie, życie wolne od zagrożeń wojną, demokracja, pluralizm, tolerancja, godziwy poziom życia, samorealizacja, rodzina, edukacja, zdrowie i jego ochrona (Lewowicki 1993, 1997).

Z tego powodu wartości we współczesnej pedagogice uznaje się za główny problem badań rodzących nadzieję na owocne zmiany. Takie stanowisko wynika z faktu znaczenia wartości w życiu każdego człowieka, oraz ich roli dla wspomaganego rozwijania człowieczeństwa, co koreluje z misją nauk pedagogicznych. Występują w niej jako system norm rzutujących na poczynania nauczycieli (Grzesiak 2007, Strykowski 2005, Wenta 2007) i uczniów. Stanowią dla nich źródło inspiracji i dyrektyw. Wartości odgrywają istotną rolę w edukacji, gdy przenikają cały proces wychowania⁹. Dlatego zachodzi potrzeba ujmowania treści dydaktyczno-wychowawczych szkoły w kontekście ponadindywidualnego świata wartości. Innymi słowy, uniwersalne wartości powinny warunkować procesy pedagogiczne we współczesnej szkole. Rzeczywistość oświatowa w tym zakresie jest jednak daleka od oczekiwanej (Simon, Hawley, Britton 1992, Simon 1978).

⁸ Opinia abpa Józefa Michalika z homilii wygłoszonej podczas pasterki w archikatedrze przemyskiej w roku 2010.

⁹ Por. opracowania zawarte w kolejnych tomach *Wartości w pedagogice*, red. W. Furmanek.

Rozwiązania pedagogiczne, które nie odwołują się do wartości, są uznawane za niepełne, powierzchowne, zwodnicze. Udokumentowana nieobecność wartości powinna być podstawą do odrzucenia zgłaszanych projektów pedagogicznych. Jak pisze o tym wielu autorów, w rozważaniach o edukacji i naukach o niej zaczyna przeważać przekonanie, że trudno jest zrozumieć uczniów, jeżeli nie zna się roli wartości w całości ich bytu, istnieniu i działaniu. Z istoty swojej wartości pociągają dzieci, uczniów i dorosłych ku sobie. Zmuszają ich do dokonywania wyborów i podejmowania decyzji wtedy, gdy odwołujemy się do wartości, które uczniowie mogą zaakceptować, a nawet identyfikować się z nimi. J. Półturzycki (2002, s. 54) trafnie zauważa, że „wyształcenie w dobie edukacji ustawicznej staje się nie tylko podstawową, ale stałą wartością zgodnie z zasadą »uczyć się, by być«”. Jego zdaniem, uznanie i propagowanie wartości stanowi istotną podstawę kierunkowej orientacji procesów wychowania i kształcenia.

Na potrzebę dawania prymatu wartościom w wychowaniu wskazuje M. Łobocki, który wyróżnia sześć powodów, aby ich nie pomijać:

- po pierwsze, wartości te są trudne do przyswojenia przez dzieci i młodzież;
- po drugie, dzięki internalizacji danych wartości właściwego wymiaru nabierają wartości materialne, poznawcze i inne;
- po trzecie, eksponowanie wartości moralnych wyzwała u wychowanków pragnienie bycia użytecznym dla innych;
- po czwarte, przyswojenie owych wartości ułatwia wychowankom przeciwstawianie się konsumpcyjnemu stylowi życia – ważniejsze jest być niż mieć;
- po piąte, preferowanie wartości moralnych nadaje życiu głębszy sens, chroni przed nihilizmem i chaosem moralnym;
- po szóste, wartości te stanowią dobre wsparcie dla oceniania czynów ludzkich w zgodzie z własnym sumieniem (Łobocki 2003, s. 90).

Dlatego trzeba uczynić wszystko, żeby wartości mogły być rozpoznawane (identyfikowane i nazywane), rozumiane, akceptowane i respektowane (por. Furmanek 2012b, Pasternak 1995), a przez to urzeczywistniane w czynach i postępowaniach człowieka. Procesy te wzajemnie się uzupełniają. Tworzą złożony proces wartościowania, zwany tworzeniem sytuacji aksjologicznych. Nie można pominąć faktu, że uczeń dzięki doświadczeniu w urzeczywistnianiu wartości tworzy sobie hierarchiczny system wartości, postaw i przekonań. Te ostatnie są wyrazem zinternalizowanego systemu wartości. Sprawnie przebiegający proces introcepcji wartości warunkuje dochodzenie do dojrzałości aksjologicznej.

Kształcenie aksjologiczne jest kreowaniem ciągów poznawczych i zrozumiałych sytuacji aksjologicznych, w których uczeń ma możliwość poznania, zrozumienia, przyjęcia (lub odrzucenia) i włączenia wartości w strukturę własnego doświadczenia. Wybory te stanowią o istocie jego wolności (samostanowienia). Przygotowanie młodego pokolenia Polaków do dojrzałości aksjologicznej pozo-

staje wciąż zaniedbaną propozycją pedagogiki personalistycznej w programach kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli (Bartnik 1997).

Wszystko to rzutuje na upowszechniający się – także w odczuciu społecznym – pogląd, że do pierwszoplanowych zadań edukacji należy umacnianie wśród jej uczestników wartości uniwersalnych. Pogląd ten znalazł odzwierciedlenie w Raplocie Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, (*Edukacja...* 1989). Jednakże jego autorzy zredukowali wartości uniwersalne do postaw. Tymczasem interesujące nas wartości nie są redukowalne i relatywne (Adamski 1999).

Wartości w procesie edukacji pełnią liczne funkcje. K. Chałas (2006, 2011) sprowadza je do funkcji: celowościowej, treściowej, sytuacyjnej, informacyjnej, integracyjnej i determinującej. Natomiast T. Kocowski wyróżnia pięć następujących funkcji wartości:

- integrującą motywacje w kierunku aktywności, skutkiem czego wartości nadają sens życiu i pozwalają perspektywicznie uporządkować działania;
- orientacyjną (występując w tej funkcji wartości stanowią kryterium ocen i orientacji – porządkują je według takich wskazań, jak: korzyść, szczęście, prawda, piękno);
- metadecyzyjną (rozstrzygającą), w ramach której wartości pomagają podejmować decyzję w przypadku konfliktu motywów lub racji;
- socjalizacji (motywacyjną), poprzez którą jednostka zostaje włączona do życia zbiorowości (pełnią ją wartości etyczne, idee społeczne, wartości takie jak rodzina, Ojczyzna, ludzkość);
- gratyfikacji (sprawują ją wartości, które są źródłem satysfakcji) (Kocowski 1991).

DOJRZAŁOŚĆ AKSJOLOGICZNA

Człowiek staje się bardziej człowiekiem (czyli nabywa społeczne cechy ludzkie) oraz rozwija swoją osobowość poprzez aktywne uczestnictwo w życiu społecznym i jego kulturze. Tutaj bowiem odnajduje sytuacje, w jakich urzeczywistniane są wartości, sam też doświadcza owoców tego urzeczywistniania. A obecnie i tutaj spotyka się z wielkim wstrząsem, którego istota wiąże się z przemianami świadomości aksjologicznej. Uważa się, że procesy transformacji w Polsce zakończą się dopiero wówczas, gdy nastąpią trwałe zmiany w wartościach i mentalności obywateli, a w tym szczególnie w ich świadomości aksjologicznej (Hejnicka-Bezwińska 1997, Wielgus 2000). Z tego powodu między innymi szczególną troską praktyków i teoretyków edukacji powinna być objęta problematyka wychowania ku wartościom¹⁰. Dochodzenie do oczekiwanego poziomu dojrzałości

¹⁰ Problematyce tej poświęcony jest cykl konferencji naukowych „Wartości w pedagogice”, realizowanych pod moim kierunkiem. Dotychczas odbyło się 10 edycji tej konferencji.

aksjologicznej wymaga czasu i świadomej, rozłożonej systematycznie w czasie działalności pedagogicznej.

Wszak dojrzałość aksjologiczna wyraża się w podejmowanych wyborach urzeczywistniających osobowy system wartości, ujawniających stosunek do własnej osoby i do innych ludzi. Ponadto zaś wyraża się ona w postawie wobec własnych obowiązków wynikających z wieku wychowanka (tzw. zadań rozwojowych). Wtedy ujawniają się nie tylko interesujące nas z osobna określone wartości, ale całe ich systemy.

Szczególną cechą wartości jest to, że występują w syndromach, zwartych systemach wzajemnie współdziałających, współzależnych, co pozwala człowiekowi postrzegać poznawany świat całościowo. Ta cecha wartości między innymi sprawia, że badania procesów wprowadzania człowieka w świat wartości są wyjątkowo trudne¹¹.

WYCHOWANIE AKSJOLOGICZNE A SPÓR O WARTOŚCI

Ponowoczesność jest – w sensie dosłownym – formą antypedagogiki i największe szkody może przynieść wśród dzieci i młodzieży. Najbardziej szkodliwa w wymiarze pedagogicznym jest właściwa ponowoczesności obietnica łatwego szczęścia, a zatem szczęścia osiągniętego inaczej niż poprzez wychowanie dojrzałego człowieka, który umie doświadczać wartości, kochać i pracować.

Ochrona młodego pokolenia przed toksycznymi ideologiami oraz iluzjami ponowoczesności wymaga jednak czegoś więcej niż tylko stanowczego demaskowania zagrożeń. Wymaga udzielania dzieciom i młodzieży odpowiedzialnej i cierplivej pomocy wychowawczej. Aby to stało się możliwe, wychowawcy muszą powrócić do – dziś „niepoprawnego” politycznie i pedagogicznie – integralnego, całościowego oraz realistycznego rozumienia wychowanka. Pilnie potrzeba wychowawców, którzy będą opierali wychowanie na zasadach wychowania ku wartościom. Dzięki temu mniej będzie młodych ludzi poddających się toksycznym utopiom ponowoczesności i tym szybciej przejdzie do historii ta ideologia, która doprowadziła do pojawienia się cywilizacji uzależnień, iluzji i śmierci na niespotykaną dotąd skalę.

Wychowanie ku wartościom stało się wyzwaniem i zadaniem współczesnej pedagogiki. Tymczasem wciąż odżywiają spory o istotę, rodzaj, metody i techniki określania wartości, a zwłaszcza ich zmienność, historyczność i względność. Byt

¹¹ „Aleksytymia – dosłownie »brak słów dla emocji« – to synonim emocjonalnego analfabetyzmu. Osoby dotknięte tym syndromem nie potrafią mówić o własnych emocjach, nie rozróżniają ich fizjologicznych objawów, mają bardzo ubogie życie wyobrażeniowe (np. nie miewają snów) i operacyjny styl myślenia. Cierpią, choć o tym nie wiedzą, bo nie są w stanie tego wyrazić i właściwie nazwać. Cierpią zatem podwójnie. Mają trudność w określaniu własnych i cudzych stanów emocjonalnych, co powoduje, że relacje międzyludzkie zmieniają się w koszmar. Nawet z własnym ciałem ledwie się dogadują, choć i tu popełniają horrendalne błędy”.

niezależny nadaje wartościom fenomenologia. Implikuje to nierelatywność wartości względem aksjologicznych przeżyć jednostki. Jak pisze M. Scheller:

Konsekwencją subiektywnego punktu spojrzenia na wartości jest utożsamianie ich ze sferą doznań psychicznych. [...] Następstwem tego jest relatywizm wartości w stosunku do jednostki. Wartości istnieją obiektywnie, w sposób idealny. Stawiają one człowiekowi wymagania. Dzięki istnieniu w nim pewnego przymusu wewnętrznego, działa on na rzecz tego, co uznaje za dobre (Węgrzycki 1975, s. 17).

Stąd wynikają podstawowe zadania dotyczące wychowania: zrozumienie tego, że wychowanek jest osobą; przyjęcie celów wychowania dostosowanych do natury oraz potrzeb i aspiracji człowieka; stosowanie przez wychowawców właściwych strategii wychowania; odważne i rozsądne proponowanie wychowanekowi optymalnej dla niego drogi życia i rozwoju (Furmanek 2012a).

Czy współczesny młody człowiek doświadcza kryzysu wartości? (Fijakowska 2005, Lewowicki 2004). A może sam znajduje się w tym stanie? Aby uniknąć tych trudności, trzeba inaczej pojmować wartości. Nie są one bytami idealnymi, nie są czymś wobec nas zewnętrznym, nie są też jednak własnościami człowieka jako bytu.

We współczesnej pedagogice widać *ukąszenie postmodernizmu*. Jego skutkiem jest odrzucenie pojmowanej uniwersalnie prawdy, negowanie rzeczywistości, zamazywanie związków przyczynowych między zdarzeniami, kontestowanie i przecieranie dróg kryzysowi wartości, upadek autorytetów, odpowiedź na pytanie innym pytaniem. Liczy się przede wszystkim dekonstrukcja, chaos aksjologiczny, nowy nieporządek świata.

Antypedagogika zatrzymuje refleksję młodego człowieka na własnych przeżyciach psychicznych, wychowuje w duchu skrajnego indywidualizmu, nastawionego na zaspokajanie indywidualnych potrzeb bez liczenia się z potrzebami innych, absolutyzuje wolność, rozumianą jako dowolność, czyli brak jakichkolwiek przeszkód w działaniu – czyniąc z tej karykatury wolności wręcz miarę człowieczeństwa. Znaczenie wychowania ku wartościom jest tym większe, im bardziej wychowanie młodego człowieka jest zagrożone, pomijane, niszczone przez bombardowanie młodych ludzi antywartościami (Chałas 2003).

Wartości występują w syndromach, czyli zbiorach wartości wzajemnie współwystępujących; często warunkujących się. Stwierdzamy: nie ma wolności bez odpowiedzialności. Nie może być miłości bez prawdy. To prowadzi do kolejnych reguł działalności wychowawczej.

Adekwatnie do wartości pozytywnych wskazać możemy wartości negatywne, mówimy, iż w rzeczywistych sytuacjach aksjologicznych towarzyszą im antywartości. Z prawdą kojarzymy kłamstwo (fałsz), z dobrem – zło, z pięknem

– brzydotę. Tymczasem wartości są trwaniem skutków podstawowych relacji osobowych, rozpoznawanych przez nas i akceptowanych (Stępień 1974, s. 96).

Zarzewie sporów o wartości tkwi w upowszechnianym przez wszechobecne media nurcie filozoficzno-ideologicznym, jakim jest postmodernizm. Krytyczny stosunek postmodernizmu do filozofii klasycznej odnosi się do epistemologii, stanowiącej *conditio sine qua non* metafizyki. Konsekwencją odrzucenia realistycznej teorii poznania jest negacja klasycznej koncepcji prawdy, antyracjonalizm, antyrepresentacjonizm, pragmatyczne pojmowanie prawdy oraz teoriopoznawczy relatywizm.

Antysystemowość postmodernizmu zawiera w sobie zakwestionowanie znaczenia prawdy oraz takich postaw, jak forma, jaźń, podmiot, substancja, duchowość człowieka (duszy w ujęciu teologicznym). Postmodernizm odżegnuje się od tzw. filozofii obecności, do której błędów zaliczają przedstawiciele postmodernizmu ideę prawdy, logocentryzm, kreacjonizm, personalizm (Denek 2006).

W postmodernizmie wszystko jest płynne i relatywne, podlegające modzie. Postmoderniści są silni sceptycyzmem wobec prawdy mylonej z wiedzą. W sukurs przychodzi im w tym programowa ambiwalencja, filozoficzny antyfundamentalizm oraz metodologiczny abstrakcjonizm. Interpretacja wyników badań może służyć tylko i wyłącznie do uzasadniania dominującej opinii i punktów widzenia, a nie do odkrywania prawdy obiektywnej lub absolutnej.

Postmodernizm opowiada się za monistyczno-materialistyczną koncepcją człowieka. Zajmuje stanowisko antyhumanistyczne i antypersonalistyczne, którego wyrazem jest negacja podmiotowości człowieka, jego osobowości oraz ontologicznie trwałej natury. Idea wolności jest rozumiana w duchu behawioralnego naturalizmu i liberalizmu. Zakwestionowanie ontologicznej wolności człowieka owocuje postulatem maksymalistycznie rozumianej wolności indywidualnej (Kowalczyk 2004). Ma charakter antyświadomościowy. Stanowi gwałtowny atak na literaturę, sztukę, edukację i naukę. Jego istotę wyraża połączenie antypoznawczych elementów modernizmu z pochwałą konsumeryzmu. Postmodernizm zakłada, że nie ma żadnych kryteriów i standardów, na których można oprzeć nasze sądy. To, czy coś jest dobre, czy złe, prawdziwe czy fałszywe, nie liczy się. Jediną drogą do zachowania tolerancji jest odrzucenie klasycznych zasad oceny. Wynika z tego, że poczucie filozoficznej pewności, której fundamentem była rzeczywistość mająca jakąś istotę czy niezawisłą prawdę narzuconą społeczeństwu, nie istnieje.

M. Dziewiecki tak pisze:

Okazuje się, że splot modernizmu i postmodernizmu ma bardzo negatywny wpływ na sposób interpretowania i przeżywania ludzkiej wolności. Wspólną płaszczyzną obu tych kierunków jest materializm, czyli patrzenie na człowieka oraz na przejawy jego działalności jedynie poprzez pryzmat cielesności i emocjonalności oraz dążenie do materialnego jedynie dobrobytu. W tak zredukowanym spojrzeniu na człowieka nie ma miejsca na dobrobyt duchowy, na sferę moralną, na szukanie sensu życia, na odpowiedzialną wolność (Dziewiecki, *Człowiek...*).

Kondycja moralna społeczeństwa zależna jest od jakości wychowania aksjologicznego jego członków. Troska o doprowadzenie wychowanków do dojrzałości aksjologicznej należy nie tylko do wychowawców. Jest to złożony proces. Na całym społeczeństwie (w tym wszechobecnych mediach) spoczywa powinność ukazywania młodemu pokoleniu wartości, które kształtować będą jego sumienie.

PRZEŁADOWANIE INFORMACYJNE A PROBLEMATYKA WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI

Antropoinfosfera jest czymś zewnętrznym w stosunku do człowieka. Stanowi kompleks powiązań i wpływów, które kształtują oraz przekształcają samego człowieka i społeczeństwo. W środowisku tym ważną rolę odgrywają informacje, a jego istotę stanowią różnorodne związki między jego elementami oraz zachodzące w nim procesy informacyjne. Wskazują one zarówno na niedobór informacji (luka informacyjna), jak i na jej nadmiar (zalew informacji, potop informacyjny).

Obydwa zjawiska mogą być szkodliwe dla człowieka i jego funkcjonowania w takiej rzeczywistości. Duszący nadmiar informacji (*information fatigue*), prowadzący do zjawiska zmęczenia informacyjnego, nie tylko negatywnie oddziałuje na człowieka i jego wspólnotę, ale wpływa też paraliżująco na rozwój i wykorzystanie technologii informatycznych i informacyjnych. A jest to produkt uboczny upowszechniania i rozproszenia procesów wytwarzania, gromadzenia, przetwarzania i przesyłania informacji przy niedostatku skutecznych procesów selekcji i likwidacji informacji (Tadeusiewicz, *W dymie i we mgle...*). Nie mniej istotne są więc zjawiska usuwania zanieczyszczeń informacyjnych.

Koncentrując się na pozyskiwaniu i wytwarzaniu informacji, zaniedbując procesy racjonalnego selekcjonowania (sortowania i rafinacji) oraz likwidacji wykorzystanych informacji przyczyniamy się do rozszerzania zjawisk negatywnych, zagrażających dalszemu rozwojowi cywilizacji.

Funkcjonowanie człowieka w takim środowisku ujawnia się w syndromach skutków. Obok skutków technicznych, prawnych i aksjologicznych nie mniej istotne są także skutki osobowe (<http://tech.wp.pl/kat,1009793,title,Zagrozenia-erycyfryzacji-czy-nadmiar-informacji-i-faktow-moze-byc-grozny,wid,14816230,wiadomosc.html?ticaid=11049a>). Zagrożenia przeładowaniem informacyjnym są wielowymiarowe. Wynika to z tego, iż informacje funkcjonują w sytuacjach o różnym znaczeniu: psychologicznym, technicznym, medycznym, prawnym, społecznym.

Gwałtownie narastająca ilość informacji (w języku ekonomii – podaż informacji) rodzi zjawisko nadmiaru informacji, zwanego także przeładowaniem informacyjnym (*information overload*). Odróżnić go należy od tzw. przeładowania sensorycznego (*sensory overload*), gdy umysł ludzki jest np. bombardowany

nadmiarem szybko zmieniających się obrazów czy dźwięków¹². Przeładowanie informacyjne jest przyczyną stresu negatywnego spowodowanego faktem, że rozwiązanie określonych problemów i oczekiwana zmiana położenia człowieka są istotnie utrudnione z powodu nadmiaru dostępnych informacji¹³.

Systematycznie rozrastająca się (w tempie wykładniczym) ilość informacji staje się niemal podstawowym problemem współczesnej pedagogiki. Rozwinięcie tej kwestii wymaga szerszego oddzielnego opracowania (por. Furmanek 2013a).

WSPÓŁCZESNA PEDAGOGIKA WOBEC WSZECHOBECNOŚCI TECHNOLOGII INFORMACYJNYCH

Gospodarka informacyjna charakteryzuje się tym, że następuje spadek znaczenia tradycyjnych czynników wzrostu (kapitału, pracy, surowców), natomiast wzrasta znaczenie informacji (oraz czynników naukowych, technicznych, innowacji) w procesie produkcji i zarządzania. Spowodowało to rekombinację czynników wzrostu. Informacja stała się towarem, a od generowania wiedzy, dostępu do informacji i jej przetwarzania zależy produktywność i konkurencyjność przemysłu (także miast) (Budner 2006).

Obecnie komputery opanowały niemal każdą dziedzinę życia. Używa się ich w nauce, handlu, medycynie, komunikacji oraz przemyśle. Dzisiaj trudno sobie wyobrazić, że kiedyś te urządzenia zamknięte były w laboratoriach naukowych i bazach wojskowych, gdzie ich obsługą zajmowali się tylko zawodowo wykształceni informatycy.

Szybki rozwój technologii komputerowej spowodował, że komputery, na wiele sposobów przetwarzające ogromne ilości danych, stały się urządzeniami powszechnego zastosowania. Istotne znaczenie w tym przypadku ma nieustanny rozwój sprzętu komputerowego oraz oprogramowania. Nowoczesne urządzenia komputerowe błyskawicznie przetwarzają i odbierają informacje, zapewniając do niej coraz swobodniejszy dostęp. Dodatkowo informacje te mogą zostać zaprezentowane w sposób w pełni multimedialny za pomocą obrazu, animacji i dźwięku, co powoduje, że komputer staje się doskonałym środkiem ich przekazu.

Ilustracją wpływu nowych technologii definiujących cywilizację informacyjną są zjawiska modyfikujące szeroko rozumiane pojęcia: sfera pracy człowieka, infosfera, technosfera i socjosfera życia człowieka.

¹² Wyniki te zawiera raport *The Expanding Digital Universe: A Forecast of Worldwide Information Growth Through 2010*, tzn. *Rozszerzający się cyfrowy wszechświat: prognoza wzrostu ilości informacji na świecie do 2010 r.*

¹³ Szeroko ten problem omawiam w opracowaniu: *Przeładowanie informacyjne efektem globalizacji. Skutki pedagogiczne [w:] Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji XXI wieku*, Lublin 2013.

Podstawowe wyzwania rozwoju społeczeństwa informacyjnego wynikają z globalnych problemów rozwoju współczesnego świata i nowej cywilizacji. Dlatego wyzwania obecne w tworzącym się modelu społeczeństwa wiedzy mogą być opisane przez wzajemnie sprzęgające się syndromy zjawisk. Wiążą się one z właściwościami społeczeństwa informacyjnego: zmiennością, przejściowością, różnorodnością, ciągłą nowością i zmieniającymi się funkcjami nauczycieli w systemach edukacji. Do najważniejszych wyzwań zaliczyć należy: ewolucję poglądów na pracę zawodową człowieka, zmienność potrzeb edukacyjnych, wyeksponowanie facylitacyjnej roli techniki, wskazanie zmienionych w swojej istocie relacji treści w modelu człowiek – maszyna (komputer), nowe funkcje społeczeństwa informacyjnego.

BIBLIOGRAFIA

- Adamski F. (1999), *Prawda jako zasada życia społecznego i zadanie wychowania*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Kraków: UJ.
- Bartnik C. (1997), *Personalizm*, [w:] J. Homplewicz (red.), *Gdy osobowość horyzontem wychowania*, Rzeszów: WSP.
- Bell D. (1994), *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, Warszawa: PWN.
- Bilewicz M. (2012), *W tabloidach o psychologii. Efekt Zajonca ... tylko który?*, „Polityka” 20 lutego, <http://www.polityka.pl/psychologia/okiemeksperta/1524517,1,w-tabloidach-o-psychologii.read#ixzz2Xud6cJM0>.
- Budner W. (2006), *Paradygmat społeczeństwa informacyjnego*, Poznań: UE.
- Chalaś K. (2006), *Wychowanie ku wartościom*, t. 1, Lublin–Kielce: Wyd. Jedność.
- Chalaś K. (2011), *Moc wychowawcza przypadkowych zdarzeń w świetle introcepcji wartości*, Lublin–Kielce: Wyd. Jedność.
- Ćwiek L. (2007), *Wartości w wychowaniu*, „Wychowawca”, nr 12.
- Denek K. (2006), *Edukacja. Dziś – jutro*, Leszno–Poznań–Żary: Wyd. ŁWSH, Wyd. WSH.
- Dymara B. (2005), *Poszukiwanie ładu umysłu i serca, życie według wartości*, [w:] F. Bereźnicki, K. Denek (red.), *Edukacja jutra. XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Wrocław: Uniwersytet Szczeciński.
- Dziewiecki M., ks. (1999), *Człowiek w obliczu wolności*, <http://adonai.pl/rozważania/?id=8>.
- Fijakowska B. (2005), *Młodzieży wychowanie – sprawą całego społeczeństwa*, „Nowa Szkoła”, nr 9.
- Fukuyama F. (2000), *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, Warszawa: Bertelsman Media.
- Furmanek W. (2011a), *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Rzeszów: Wyd. Oświatowe FOSZE.
- Furmanek W. (2011b), *Miłość – zagubiona kategoria współczesnej pedagogiki*, Rzeszów: Wyd. Oświatowe FOSZE.
- Furmanek W. (2012a), *Rozwój rozumienia miłości*, Rzeszów: Wyd. Oświatowe FOSZE.
- Furmanek W. (red.), (2012b), *Wartości w pedagogice. Kryzys wartości kategorii problematyki badań w pedagogice współczesnej*, Rzeszów: Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Furmanek W. (2013a), *Antropoinfoslfera człowieka społeczeństwa informacyjnego*, [w:] A. Piecuch, W. Furmanek (red.), *Dydaktyka informatyki*, Rzeszów: Wyd. Oświatowe FOSZE.
- Furmanek W. (2013b), *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka*, Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski.

- Furmanek W., (w druku), *Humanistyczna pedagogika pracy. Człowiek obiektem badań współczesnej pedagogiki pracy*.
- Furmanek W., *Przeladowanie informacyjne efektem globalizacji. Skutki pedagogiczne*, [w:] *Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji XXI wieku* (w druku).
- Gawlik W. (1974), *Aby poznać Boga i człowieka. O człowieku dziś: dzieło zbiorowe*, cz. 2, Warszawa: Wyd. ss. Loretanek.
- Gogacz M. (1985), *Człowiek i jego relacje (materiały do filozofii człowieka)*, Warszawa: ATK.
- Gogacz M. (1997), *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady Bydgoskie*, Warszawa: Wyd. Navo; Edycja internetowa wydania pierwszego, http://www.katedra.uksw.edu.pl/gogacz/ksiazki/osoba_zadaniem_pedagogiki.pdf.
- Grzesiak J. (2007), *Kształcenie ustawiczne nauczycieli wobec wyzwań w społeczeństwie informacyjnym*, [w:] E. Perzycka, A. Stachura (red.), *Pedagogika informacyjna. Media w kształceniu ustawicznym*, Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1997), *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz: WSP.
- Kocowski T. (1991), *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, Kraków: Wyd. UJ.
- Kowalczyk Z. (2004), *Idee filozoficzne postmodernizmu*, Radom: POLWEN.
- Kozak S. (2007), *Patologie wśród dzieci i młodzieży. Leczenie i profilaktyka*, Warszawa: Difin.
- Lewowicki T. (1993), *Aksjologia i cele edukacji*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, nr 2.
- Lewowicki T. (1997), *Przemiany oświaty*, Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Lewowicki T. (2004), *Pedagogika dziesięć lat później (1994–2004) – szkic o kondycji dyscypliny naukowej oraz próbach sprostania potrzebom społecznym*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 27.
- List otwarty członków KNP PAN z dnia 21.06.2006 roku.
- Łobocki M. (2003), *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Mastalski J. (2007), *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków: Wyd. Naukowe PAT.
- Pasterniak W. (1995), *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra: WSP.
- Płopa M. (red.), (2009), *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia*, t. 3: *Zagrożenia i wyzwania*, Kraków: Wyd. Impuls.
- Półturzycki J. (2002), *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock: Wyd. Naukowe NOVUM.
- Raths L. E., Harmin M., Simon S. B. (1978), *Values and teaching*, Toronto–London–Sidney.
- Simon S. B., Hawley R. C., Britton D. D. (1992), *Kryształizacja wartości*, Toruń: Wyd. „Edytor”.
- Stępień A. (1974), *W poszukiwaniu istoty człowieka (z fenomenologii i metafizyki bytu ludzkiego)* [w:] B. Bejze (red.), *Aby poznać Boga i człowieka. O człowieku dziś: dzieło zbiorowe*, cz. 2, Warszawa: Wyd. ss. Loretanek.
- Strykowski W. (2005), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata”, t. 27/28.
- Tadeusiewicz R., *W dymie i we mgle*, www.solidarnosc.org.pl/~ksn/DOCS/rystad.pdf
- Uchwała nr 3(5)/2012. Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk z dnia 30 stycznia 2012 r.
- Wenta K. (2007), *Ustawiczne kształcenie nauczycieli w diagnozie i ewaluacji*, [w:] K. Wenta, E. Perzycka (red.), *Diagnoza i ewaluacja w przemianach edukacyjnych*, Szczecin: Oficyna Wyd. CDiDN.
- Węgrzycki A. (1975), *Scheler*, Warszawa: WP.
- Wielgus S. (2000), *O odrodzenie wychowania*, Płock: PIW.
- Wosińska W. (2004), *Psychologia życia społecznego*, Gdańsk: GWP.
- Wosińska W. (2008), *Oblicza globalizacji*, Sopot: Smak Słowa.

SUMMARY

The aim of this paper is to research the causes of the difficulties that Polish teachers encounter when studying the basic problems of the present. I draw attention to the difficulties in the interpretation of the mission and vision of modern education, including the methodology of the study. These issues are related to the ambiguity of the positions on the adopted meta assumptions, including the primacy of human over education. The position in relation to the adopted model of man is also missing.

Civilization transformations generate many new problems which need to be considered in the research, among other things, redundancy and diversity of information sources, reconstruction of axiological system. This results in the problem of the studies being undertaken.

Key words: pedagogy, meaning of pedagogical research, challenges of the present, model of man, axiological maturity, axiological education, values, axiological threats, dispute about values