

Dariusz Adamczyk  
Małgorzata Kaleta-Witusiak

# AKSJOLOGICZNE ORIENTACJE WYCHOWANIA





AKSJOLOGICZNE  
ORIENTACJE  
WYCHOWANIA

Uniwersytet Pedagogiczny  
im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie

Prace Monograficzne 1022

Dariusz Adamczyk  
Małgorzata Kaleta-Witusiak

# AKSJOLOGICZNE ORIENTACJE WYCHOWANIA

Recenzenci

dr hab. Mariola Wojciechowska, prof. UJK

dr hab. Maciej Chlewicki, prof. UKW

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2021

Redakcja: Jolanta Grzegorzek

Projekt okładki: Janusz Schneider

Projekt typograficzny i łamanie: Zuzanna Konieczna

ISSN 2450-7865

ISBN 978-83-8084-615-9

e-ISBN 978-83-8084-616-6

DOI 10.24917/9788380846159

Wydawnictwo Naukowe UP

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel./faks: 12 662-63-83, tel.: 12 662-67-56

e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:

<http://www.wydawnictwoup.pl>

## Spis treści

Wstęp	7
Rozdział I	
Podstawy koncepcji wartości	12
1. Wybrane teorie wartości	13
Koncepcja wartości Eduarda Sprangera	14
Koncepcja wartości Maxa Schelera	16
Koncepcja wartości Wasyla Tugarinowa	20
2. Człowiek na przełomie wieków i uwarunkowania jego kondycji	24
Metabolizm informacyjny Antoniego Kępińskiego	25
Potrzeba własnej wartości – psychotransgresjonizm Józefa Koźmieleckiego	31
Koncepcja człowieka i wartości Józefa Tischnera	37
Rozdział II	
Personalistyczne konotacje wychowania	43
1. Maieutyka osoby istotą wychowania	44
2. Ku pełni rozwoju – w Bogu	53
3. Przekazywanie i klaryfikacja wartości – w perspektywie ideału osobowego	62
Rozdział III	
Agatologiczny charakter wychowania – w świetle koncepcji Józefa Tischnera	82
1. Wychowanek jako człowiek agatologiczny	82
2. Pedagogia agatologiczna	90
Zakończenie	103
Bibliografia	109





## Wstęp

Podstawą wychowania do rozwoju osobowościowego są wartości moralne, które mają charakter ogólnoludzki, uniwersalny. Pełnią one zasadniczą rolę w procesie wychowania, stanowią także podstawę samooceny, ewaluacji kierunków dążeń, ustosunkowania człowieka wobec świata i innych ludzi (Jacyniak, Płużek, 1996, s. 76). Wychowanie musi być oparte na spójnym systemie wartości (Urbaniak, 1998, s. 24).

W teleologii wychowania podkreślone jest znaczenie pytania o cel. Pod względem aksjologicznym istnieje zgodność co do tego, że wychowuje się ku dobru. Wychować dobrego człowieka, dobrego ucznia, dobrego małżonka, dobrego rodzica, dobrego pracownika, dobrego obywatela (Adamczyk, 2018, s. 99). Warto zwrócić uwagę na to ciągle aktualne zagadnienie wychowania ku dobru i w tej perspektywie wprowadzania dziecka w przestrzeń dobra, wytrwania w dobru oraz osobowego bycia w drodze ku doskonałości – podkreślić znaczenie wychowania personalistycznego. Jednakże personalistyczne konotacje wychowania warto pogłębić jego agatologicznym ujęciem, w którym uwypuklone zostaje znaczenie dobra człowieka i dochodzenia do jego odkrycia w wolności.

Dobro (gr. *agaton*) należy do „transcendentaliów relacyjnych, czyli takich, które wskazują na przyporządkowanie każdego bytu woli Stwórcy” (Maryniarczyk, 2001, s. 614). W sensie metafizycznym jest ono sposobem bytowania rzeczy, w sensie ekonomicznym – użytecznością rzeczy, w sensie estetycznym – ich doskonałością, natomiast w sensie etycznym – działaniem zgodnym z obiektywną normą moralności, własnością przysługującą czynowi, jakością czynu moralnego (Maryniarczyk, 2001, s. 614; Kowalczyk, 1995a, kol. 1373; Inlender, 1995, kol. 1375). Dobry jest taki czyn, który spełnia warunki dobrej intencji, samego działania oraz okoliczności, w jakich działanie jest podjęte (Styczeń, Merecki, 2001, s. 35).

W środowisku starożytnej Grecji pojęcie dobra wiązano z walorami ekonomicznymi i użytecznymi rzeczy. Przymiotnik *agatos* oznaczał to, co korzystne, cenne, pożyteczne. Dla Platona oraz Arystotelesa dobro jest fundamentalnym elementem w rozumieniu świata. Platon wskazał, że

dobro to coś, co pociąga człowieka ku sobie. Jest to podstawowe w filozofii rozumienie dobra (Maryniarczyk, 2001, s. 614; Gondek, 2012, s. 41 i n.).

W ujęciu arystotelesowsko-tomistycznym dobro stanowi kategorię ontyczną. Jest ono celem działania i jako cel wpisuje się w dynamizm bytu (i świata). Cały kosmos zmierza ku dobru. Wszelkim działaniom poszczególnych bytów nadaje jeden kierunek Dobro Najwyższe, które jest rozumiane jako wspólny cel dla całego świata (Kowalczyk, 1995a, kol. 1374; Gondek, 2012, s. 49 i n.). Z takim rozumieniem dobra związany jest podstawowy wysiłek człowieka, polegający na poznaniu celu, dla którego należy czynić „wszystko, cokolwiek się czyni. Celem zaś każdego bytu jest jego dobro, a w ogóle celem całej natury jest Dobro Najwyższe” (Maryniarczyk, 2001, s. 614).

To Dobro Najwyższe jest substancją najdoskonalszą. Według Arystotelesa chodzi o Nieporuszonego Poruszydca, który jest jednocześnie ostatecznym celem całego świata. Jego doskonałość przejawia się w tym, że jest On *νόσις νοεσος νόσις*, czyli myślą myślącą samą siebie. To Dobro Najwyższe jest również bytem koniecznym, nie zaś przygodnym, i jako byt konieczny jest samym dobrem, jest też zasadą wszechświata. Od tej zasady zależy cały wszechświat. Zasada ta jest bytem, a także życiem trwającym zawsze w akcie szczęśliwości. To Dobro Najwyższe jest Bogiem. Bóg posiada zawsze dobro, i to w sposób doskonały (Kowalczyk, 1995a, kol. 1374). Udziałem Boga jest życie, ponieważ myśl, jako akt intelektu, jest życiem. I Bóg jest tym aktem. Ten Jego akt jest życiem najlepszym i wiecznym. Stąd Bóg jest słusznie określany jako wieczny, jako Byt doskonały, najdoskonalsze jestestwo. Do Niego przynależy wszelkie życie, a także trwanie oraz życie wieczne (Maryniarczyk, 2001, s. 614).

Owo Dobro Najwyższe jako Dobro Najdoskonalsze jest ostatecznym celem wszechświata. W świecie zaś dobro realizuje się na poziomie bytowania gatunków. Według św. Tomasza z Akwinu byt ma istnienie przez uczestnictwo, podobnie też i dobro jest przez uczestnictwo. Każdy byt jest dobry przez wszczępione w siebie podobieństwo do Dobra Najwyższego. Dobroć pierwsza jest wzorem i przyczyną sprawczą wszelkiej dobroci stworzonej. Według Gottfrieda Wilhelma Leibniza natomiast dobroć jest wynikiem rozumnego wyboru doskonałości, a zatem tym, co przyczynia się do doskonałości (Maryniarczyk, 2001, s. 614).

Wyróżnienie dobra w jego sensie moralnym ma miejsce już u Sokratesa, który najwyższą formę dobra upatrywał w cnocie. Z dobrem moralnym wiąże się poznanie powinności czynienia dobra i unikania

zła. Dobro ma charakter zobowiązujący. Poszczególne byty z natury swej niejako samorzutnie dążą do Dobra Najwyższego. Podobnie jest także w przypadku bytów rozumnych, te jednak w sposób świadomy, poprzez dokonywanie dobrowolnych wyborów, winny dążyć do osiągnięcia Dobra Najwyższego (Inlender, 1995, kol. 1375 i n.).

Istnienie dobra moralnego nie jest w sprzeczności z prawdziwie religijnym charakterem etyki. Poznanie rozumowe, wraz z jego ukierunkowaniem etycznym, zarówno to potoczne, jak i naukowe, koreluje z odkrywaniem Bożego objawienia. A nawet – dobro moralne znajduje ostateczne wyjaśnienie i określenie w etyce religijnej, ze względu na wskazanie w niej na osobową naturę Boga i człowieka oraz na zachodzącą między nimi dialogową relację miłości. Wedle etyki religijnej człowiek jest stworzony i zależny w istnieniu od Boga, który jest jednocześnie sprawcą porządku etyczno-moralnego określającego naturę i treść dobra moralnego. I to dobro moralne może i powinno zostać przez człowieka rozpoznanie (Inlender, 1995, kol. 1376 i n.; Adamczyk, 2018, s. 101).

Człowiek dąży do obiektywnego dobra. Jak pisze K. Wojtyła:

Zagadnienie dobra obiektywnego jest tym ukrytym ośrodkiem, wokół którego kształtuje się cała etyka. Jest ona praktyczną nauką o działaniu człowieka, o jego postępowaniu, ale chodzi w niej właściwie o to, jak działaniu temu czy postępowaniu nadać wartość obiektywnego dobra (Wojtyła, 1991a, s. 80).

Świadomy obiektywnego dobra człowiek stara się przez swoje czyny realizować dobro. Dobro posiada różne znaczenia. Dobrem jest własny byt jako obiektywna doskonałość osoby. Ale jest nim również dobro świata, wobec którego człowiek jest zaangażowany swoim działaniem. A wreszcie jest dobro, którym jest Bóg, ponieważ przez działanie ludzkie ujawnia się doskonałość Stwórcy. W perspektywie etycznej człowiek ma możliwość oraz powinien nadać swoim działaniom, swojemu postępowaniu, wartość obiektywnego dobra w każdym z tych znaczeń (Wojtyła, 1991a, s. 80; Adamczyk, 2013, s. 65).

Współcześnie daje się zauważyć kryzys wychowania, który wynika z tego, że wartości nie są uważane za ważne dla udanego, szczęśliwego życia. Zanika jednocześnie dążenie do wartości, co staje się niejednokrotnie powodem sytuacji życiowej bez orientacji aksjologicznej (Birngruber, 1992, s. 15). Degradacja uniwersalnych wartości oraz relatywizm moralny

prowadzą do postawy życiowej, aby więcej „mieć”, a nie żeby bardziej „być”. Następuje wówczas przerost materializacji życia nad wartościami moralnymi, które są niezbędne dla prawidłowego rozwoju osobowościowego (Szewczyk, 1993, s. 112; Nowak, 2000, s. 393; Wilk, 2003, s. 154; Adamski, 2005b, s. 275 i n.; Koźmińska, Olszewska, 2007, s. 43 i n.).

Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest zacieranie granicy pomiędzy dobrem a złem moralnym. Kryzys wartości skutkuje poważnymi konsekwencjami, przyczynia się bowiem do utraty wewnętrznej integracji człowieka oraz do zatracenia sensu życia. Staje się również przyczyną ucieczki w nadużywanie leków, uzależnienia, zniewolenia, czy też zachowania suicydalne (Jacyniak, Płużek, 1996, s. 76 i n.). Brak uznania hierarchii wartości istotnie przyczynia się do relatywizmu etyczno-moralnego związanego z relatywizmem wartości. Skutkuje to jednocześnie brakiem uznania wzorów osobowych i autorytetów wychowawczych. Odebrane zostaje w ten sposób przekonanie o możliwości kompleksowego realizowania powinności wychowawczych. Zauważalny jest też kryzys autorytetów, również wśród wychowawców. Stąd problematyka aksjologiczna pozostaje ciągle aktualna, podobnie jak i rola wartości w wychowaniu oraz zagadnienie wychowania do wartości.

Jest to jedna z istotnych kwestii współczesnego świata. Czym są wartości? Jakie jest ich uzasadnienie? Jakie są podstawy koncepcji wartości? Na czym polega wychowanie człowieka? Na czym polega integralny rozwój człowieka? Jaki jest cel wychowania? Jakie są przyczyny niepowodzeń wychowawczych? W jaki sposób wspierać wychowanka? Jaka rolę spełniają w tych działaniach wartości? Co można zrobić, aby dobrze wychować dziecko? Te pytania nie tracą na aktualności. Powinny być również inspiracją do podejmowania badań i pogłębionej refleksji nad trudną kwestią wychowania.

Celem niniejszej książki jest analiza zagadnienia wartości, zwłaszcza moralnych, podstaw wartości, a także ukazanie ich w perspektywie wychowania. Wartości moralne w wychowaniu stanowią główny nurt podjętej analizy. Odniesieniem podejmowanych w tym nurcie analiz jest ontologiczno-aksjologiczna koncepcja człowieka jako osoby ludzkiej. Kontekstem analizowanych aksjologicznych orientacji wychowania jest zatem aspekt personalistyczny, którego najgłębsze uzasadnienie znajduje się w doktrynie chrześcijańskiej. Warto podjąć refleksję nad tymi kwestiami, celem ukazania ich w perspektywie wychowania ukierunkowanego ku pełni osobowościowego rozwoju człowieka.

Zastosowana metoda analizy i syntezy pozwala na zaprezentowanie współczesnych osiągnięć naukowych dotyczących aksjologicznych orientacji wychowania. Ujęcie syntetyczne pozwala na wyprowadzenie wniosków i podanie sugestii (natury ogólnej) dotyczących wychowania integralnego, o charakterze personalistycznym, a także wskazanie najbardziej istotnych jego elementów.

Książka ma charakter interdyscyplinarny, co daje możliwość szerszego i wieloaspektowego ujęcia podejmowanych zagadnień. Zwrócono uwagę przede wszystkim na aspekty pedagogiczne, ale też filozoficzne, teologiczne czy psychologiczne. Te aspekty przewijają się w całości opracowania.

Monografia zawiera trzy rozdziały. W pierwszym dokonano analizy podstaw koncepcji wartości. Przedstawione zostały wybrane teorie wartości, a także uwarunkowania kondycji człowieka. Rozdział drugi dotyczy personalistycznych konotacji wychowania i jego istotnych elementów. Ostatni zaś rozdział to analiza koncepcji wychowania agatologicznego autorstwa Józefa Tischnera.

## Rozdział I

# Podstawy koncepcji wartości

Człowiek żyjący w społeczeństwie, funkcjonujący w jego kulturze i osiągnięciach oraz w pewnym stylu życia, posługuje się wartościami i według nich kierunkuje zachowanie.

Samo pojęcie „wartość” jest w nauce rozmaicie rozumiane, niemniej jednak można wyodrębnić trzy grupy podejść. Pierwsze jest reprezentowane przez filozofów, etyków, aksjologów i dotyczy relacji pomiędzy wartością a odpowiadającym jej przeżyciem, stosunkiem wartościowania do poznania (ontologiczna lub epistemologiczna natura wartości). Drugie podejście przedstawiają socjologowie, psychologowie, antropologowie społeczni, którzy odnoszą wartości do przeżyć konkretnych osób, powstałych w określonych warunkach (relatywizm wartości). Trzecie stanowisko występuje w naukach ekonomicznych, w których wartości mają aspekt ilościowy i jakościowy (za: Nowak-Dziemianowicz, 1994, s. 29). Od przełomu XIX i XX wieku aksjologia (jako samodzielna dyscyplina filozoficzna) dynamicznie określa, formułuje i bada różnorodne klasyfikacje wartości, ogólnie definiując „wartość” jako to, co człowiek uważa za ważne i jako takie przeżywa (Denek, 2005). Bogactwo definicji wartości znaleźć można w rozlicznych pracach psychologicznych i pedagogicznych (m.in. Chałas, 2003; Cichoń, 1996; Denek, 2005; Olbrycht, 1997, 2002).

Wartości istnieją w postaci hierarchicznej i każda jednostka kieruje się nimi samodzielnie w swoim codziennym życiu. Uwzględnia ona przy tym nie tylko własne doświadczenia, potrzeby, uczucia i wolę, ale także wymagania społeczne i swoją aktualną kondycję psychofizyczną. W nowszych ujęciach pedagogicznych ciekawą typologię wartości przedstawia Robert Kwaśnica (2007), nawiązujący do teoretycznej koncepcji racjonalności człowieka, będącej strukturą podmiotowego doświadczenia. Wyodrębniając dwa rodzaje działania (a tym samym dwie racjonalności), wskazuje na odpowiadające im wartości:

- wartości, których realizację i zaspokajanie warunkuje racjonalność adaptacyjna (działanie instrumentalne): są one stabilne, bezpieczne, wymierne w świecie spostrzeganym „tu i teraz”;
- wartości, których realizacja wymaga racjonalności emancypacyjnej (komunikacyjnej): wartością jest życie postrzegane w kategorii dynamicznej zmiany; wartości w tym wymiarze mają charakter sensotwórczy.

Utworzona własna hierarchia wartości nie jest czymś stałym, podlega modyfikacjom i zmianom, czemu towarzyszą zwrotne oddziaływania otoczenia. Postrzegając odmienne systemy aksjologiczne, człowiek może elastycznie przekształcać swoją hierarchię wartości, szczególnie w sytuacji zagrożenia zdrowia lub życia. Gdy jego więź z otoczeniem, osobami wspierającymi go jest silna, również jego system wartości może być stabilny i spójny (Gawlina, 1997).

Najwyższą wartością dla każdego człowieka w każdym społeczeństwie jest życie. To stwierdzenie sformułowano najczęściej na gruncie religii, filozofii i nauk humanistycznych. W niniejszym rozdziale najpierw zostaną przedstawione wybrane teorie wartości, a następnie koncepcje funkcjonowania człowieka we współczesnym świecie.

## I. Wybrane teorie wartości

Problematyka wartości staje się coraz bardziej istotna we współczesnej psychologii i pedagogice, szczególnie w określaniu działań edukacyjnych i oddziaływań terapeutycznych. Wiąże się ona z nieustającym dokonywaniem przez człowieka wyboru wartości życiowych lub ich weryfikacji w zależności od uwarunkowań zdrowotnych i psychospołecznych podmiotu. W różnych okresach rozwoju nauki zwracano uwagę na wartości estetyczne, etyczne, praktyczne (funkcjonalne) lub te, które wynikają z nauki lub religii. Wskazuje to na wieloaspektowe oblicze tego samego podstawowego dążenia człowieka, które można określić jako „pełna realizacja człowieczeństwa w człowieku” (Nowak, 1997, s. 41).

Centralnym problemem wychowania do wartości jest ukazanie sensu miłości i wsparcia w życiu ludzkim. Stanowi to dar z samego siebie dla drugiej osoby, aby świadczyć jej dobro (Jan Paweł II, 1993; Chudy, 1994). W sytuacji kryzysu, jakim jest niewątpliwie zagrożenie zdrowia i życia, oczekiwanie wsparcia i doświadczanie wymiany miłości,

bezinteresowności pozostaje stale aktualne w aspekcie wolności i godności człowieka.

### Koncepcja wartości Eduarda Sprangera

Najstarszą, prawdopodobnie najbardziej znaną i traktowaną jako klasyczna, jest klasyfikacja wartości zaproponowana przez Eduarda Sprangera (1882–1963). Była ona później podstawą transformacji dokonywanych przez takich psychologów, jak: Gordon W. Allport i Philip E. Vernon (1931), Carl R. Rogers (1964), Stanisław Ossowski (1967), Abraham H. Maslow (2006) i in. Dla G.W. Allporta (1968; Allport, Vernon, 1931) preferowane przez człowieka wartości istnieją w ścisłym powiązaniu z jego działaniem, zaś sama wartość to przekonanie człowieka wyznaczające jego preferencje i sposób działania. S. Ossowski (1967) wyróżnia wartości uroczyste, np. sukcesy i doznania artystyczne, oraz wartości codzienne, takie jak drobne radości, powodzenia, straty. A.H. Maslow i C.R. Rogers uważają, że preferowane przez człowieka wartości mają niejako biologiczne uwarunkowanie, którego przejawem są dokonywane przez niego wybory. Służą one zaspokajaniu potrzeb. A.H. Maslow (2006) zwraca uwagę, że właśnie zaspokajanie potrzeb stanowi określoną wartość dla człowieka. Ten aspekt znajduje się także w koncepcji C.R. Rogersa (1964), który twierdzi, że wybory wartości są zdeterminowane wewnętrznym doświadczeniem każdego człowieka i zależą od jego stanu świadomości (por.: Matusewicz, 1975; Łobocki, 2002).

Na tak zakreślonym horyzoncie związanym z rozumieniem terminu wartość zwraca się uwagę na koncepcję klasyfikacji wartości E. Sprangera. Ten niemiecki filozof, psycholog i pedagog był współtwórcą i głównym przedstawicielem psychologii rozumiejącej (znanej także jako psychologia humanistyczna lub strukturalna). Był także twórcą aksjologicznej teorii osobowości, którą opublikował w 1914 roku w pracy pt. *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. Zarówno koncepcja wartości, jak i poglądy filozoficzne E. Sprangera rozwinęły się pod wpływem niemieckiej filozofii idealistycznej (Zych, 2006).

Zdaniem E. Sprangera osobowość i życie psychiczne człowieka stanowią nierozzerwalną całość. Można ją poznać dzięki wykorzystaniu intuicji i introspekcji, czyli wczuwania się, myślenia i zrozumienia sensu (Zych, 2006). Co więcej, w odniesieniu do wartości E. Spranger uważał, że doświadczenie i tworzenie hierarchii wartości „organizuje (porządkuje)



wewnętrzne życie człowieka”, bowiem dostarcza poczucia integracji i rozwija jego osobowość (Chmaj, 1963). W trakcie rozwoju człowieka następuje stopniowa realizacja ogólnoludzkich wartości kulturowych. Zwracając uwagę na to, że wartości kultury znajdują swoje odbicie w każdym człowieku, E. Spranger opracował interesujące typologie osobowości. Wyróżnił sześć typów ludzi: teoretyczny, ekonomiczny, estetyczny, społeczny, polityczny i religijny (Zych, 2006).

Klasyfikacja wartości E. Sprangera uwzględnia sześć odmiennych grup wartości w powiązaniu właśnie z wymienionymi sześcioma typami ludzi, którzy dążą do ich osiągnięcia bądź zrealizowania (por.: Kunowski, 2003; Łobocki, 2002). Są to:

- wartości teoretyczne – reprezentowane przez ludzi ceniących odkrywanie prawdy w procesie dociekań naukowych;
- wartości ekonomiczne – istotne dla ludzi koncentrujących się na dobrach materialnych;
- wartości estetyczno-artystyczne – bliskie osobom zwracającym uwagę na piękno i harmonię;
- wartości społeczne – charakterystyczne dla ludzi zajmujących się działalnością charytatywną, wolontaryjną;
- wartości polityczne – dominujące u osób ceniących władzę i wpływy;
- wartości religijne – charakterystyczne dla ludzi, którzy prawdy o świecie poszukują w religii (wiara w Boga).

Zwrócić należy uwagę, że wartości te są pożądanymi przez wyróżnione typy ludzi, dynamizują i kierunkują ich zachowanie. Interesująca wydaje się kwestia, jak te wartości ulegają zmianom w sytuacji zagrożenia zdrowia lub w sytuacji choroby przewlekłej bądź terminalnej, zwłaszcza że zmienia się także samo zachowanie człowieka i jego stany emocjonalne. Podstawą do tak postawionego problemu jest fakt, że stany i zdolności poznawczo-behawioralno-emocjonalne nie są stałe w całym życiu człowieka. Ich modyfikacja pozwala na poszukiwanie i odkrywanie sensu swojego życia, na podnoszenie jakości życia i realizowanie metapotrzeb (Mariański, 1998). Jeśli chodzi o zagadnienie sensu życia, to E. Spranger twierdził, że sens posiada coś, co jest przyporządkowane wartościowej całości, jako tworzący ją element. Czymś pełnym sensu jest zatem jakiś porządek, albo też część całości, która jest wartościowa lub odnosi się do jakiejś konkretnej wartości (za: Popielski, 1987, s. 52 i n.).

E. Spranger zajmował się nie tylko szeroko rozumianą psychologią osobowości, psychologią pedagogiczną, wychowawczą, rozwojową, ale także religią, teorią wychowania i pedagogiką kultury. Wskazywał między innymi na znaczenie opisywania i wyjaśniania zależności zachodzących pomiędzy kulturą a wychowaniem oraz na sens ustalania wartości w procesie wychowania.

Jak wspomniano, z koncepcji E. Sprangera korzystali i przekształcali ją na gruncie psychologii humanistycznej m.in. G.W. Allport, C.R. Rogers, A.H. Maslow, a na gruncie polskiej pedagogiki kultury – Bogdan Suchodolski (1903–1992), humanista, pedagog, filozof i historyk kultury, który określał człowieka jako „istotę możliwą”, czyli posiadającą wiele wewnętrznych przeciwieństw odnoszących się do sposobu rozumienia świata, stosunku do prawdy, do alternatyw między miłością i rozumem, a także wiele odrębnych orientacji życia – na „mieć” i na „być”. Wobec takiego człowieka skierowana jest „pedagogika inspiracji”, łącząca procesy uczenia go ciekawości świata, budowania więzi społecznych i tworzenia wartości ogólnoludzkich (Wojnar, 2007).

### Koncepcja wartości Maxa Schelera

Spośród systemów aksjologicznych, które w trwały sposób wpisały się we współczesną kulturę filozoficzną, zwrócić należy uwagę na system wartości zaproponowany przez Maxa Schelera (1874–1928). Jest on pierwszym twórcą pojęcia i teorii wartości na gruncie fenomenologii. Swoje poglądy opublikował między innymi w dziełach: *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik* (1913–1916) i *Die Stellung des Menschen im Kosmos* (1928) (za: Zych, 2006). Fenomenologia, jako teoria poznania, wykorzystywana jest na gruncie chrześcijaństwa. Chodzi o to, że filozofia chrześcijańska „osadza człowieka w rzeczywistości, a za pomocą metafizyki i teologii pozwala ją przekroczyć i znaleźć się w samym centrum religii, pozwala spotkać Boga” (Pieszak, 2003, s. 101). Teoria M. Schelera jest opozycyjna wobec teorii hedonistycznych, pragmatycznych i formalizmu I. Kanta. Inspiracją dla M. Schelera była natomiast koncepcja fenomenologii bytu E. Husserla (Śmietana, 2006): w najogólniejszym stwierdzeniu można wskazać, że E. Husserl widział w przedmiotach rzeczywiście istniejących wytwory intencjonalne, zależne od aktów czystej świadomości. Samą świadomość określił jako absolutną i pierwotną postać bytu, zaś świat stanowił jej wytwór. Zdaniem E. Husserla świadomość tworzy (konstytuuje)

sensy przedmiotowe, dlatego dzięki temu możliwe jest poznanie świata (Tatarkiewicz, 1970, t. III).

W swojej koncepcji M. Scheler zauważa, że wartości istnieją obiektywnie, są zarazem drogą do prawdy, to znaczy do doskonałości, i jednocześnie dopełnieniem harmonii bytu stworzonego przez Istotę doskonałą (por. Rorat, 2006, s. 146). Wartości występują niezależnie od poznającego je człowieka i są dostępne w aktach emocjonalnych (Śmietana, 2006). Poznanie wartości przez człowieka ma charakter aprioryczny (przed doświadczeniem) oraz emocjonalny. Dlatego też koncepcję M. Schelera nazywa się aprioryzmem emocjonalnym.

W przedstawionej teorii M. Scheler wyróżnił dwie warstwy rzeczywistości: sferę bytu i sferę wartości. Wartości zaś podzielił na ogólne i jednostkowe. Wartości jednostkowe uczestniczą w każdym akcie i działaniu człowieka, bowiem każdy człowiek posiada własny, oryginalny sposób postępowania, podstawą którego jest realizowanie zhierarchizowanych wartości. O hierarchicznej lokalizacji poszczególnych wartości decyduje ich trwałość, wewnętrzna spójność, autonomia, relacja do ludzkiego bytu, stopień wewnętrznego zadowolenia z ich posiadania oraz relacja do Wartości Najwyższej (Boga) (Kowalczyk, 2006).

M. Scheler wyróżnia pięć klas wartości – w następującym porządku:

- najniższe są wartości zmysłowo-hedonistyczne (przyjemne – nieprzyjemne, rozkosz – ból, smaczne – niesmaczne). Znaczenie posiadania tych wartości bierze się stąd, że chronią one życie, które jest warunkiem zaistnienia wszystkich innych rodzajów wartości;
- wyżej w tej hierarchii są wartości użyteczne, tzn. mające walor użyteczności (sprawność – brak sprawności, wydajność – brak wydajności);
- kolejną grupą są wartości witalne (wartości życia), zwane też biologicznymi. Są one związane z czuciem całego ciała jako jedności fizycznej, a nie tylko z czuciem jego poszczególnych fragmentów (zdrowie – choroba, młodość – starość, świeżość – zmęczenie). Stąd wartościom witalnym odpowiadają witalne stany psychiczne, np. poczucie siły i tężyzny z jednej strony, a poczucie wyczerpania i znużenia z drugiej (por. Rorat, 2006);
- ponad wartościami witalnymi znajduje się sfera wartości duchowych (kulturowych), do których M. Scheler zalicza trzy podgrupy: wartości estetyczne (piękno, brzydota, wdzięk, czar itp.), wartości prawne (wartość tego, co słuszne, i tego, co niesłuszne)

oraz wartości poznawcze (prawdziwość, obiektywność). Poza tym M. Scheler podkreślał, że wszystkie rodzaje wartości duchowych są zarówno jednostkowe, jak i ogólne. Nie tylko konkretny człowiek je przeżywa. Są one dostępne także dla innych ludzi;

- najwyższą grupę stanowią wartości religijne (*sacrum – profanum*, czyli święte i świeckie) (Kunowski, 2003; Furmanek, 2006). Uchwycenie unikalności wartości religijnych możliwe jest poprzez akt miłości skierowanej ku innym ludziom i ku Bogu. Doznając miłości, człowiek odczuwa zachwyt prowadzący do poczucia szczęśliwości, w przeciwnym wypadku – przy braku miłości – czuje rozpacz. Wartościom religijnym M. Scheler nadaje status wartości absolutnych (Galarowicz, 1992).

Wartości wszystkich szczebli układają się parami, to znaczy, że wartości pozytywnej odpowiada wartość negatywna. Cała sfera wartości jest uświadamiana przez człowieka w aktach uczuciowych, emocjonalnych, natomiast sfera bytu odnosi się do aktów poznania rozumowego. Obie zaś sfery uzupełniają się i przenikają wzajemnie. M. Scheler zwracał uwagę, że człowiek powinien umieć przeżywać emocje negatywne, ponieważ one dają mu siłę do dalszego życia (Śmietana, 2006).

M. Scheler zwracał uwagę także na znaczenie miłości duchowej, mającej dynamikę, ruch intencjonalny wzwyż, której istotą jest poświęcanie się dla innych, obdarowywanie ich nowymi wartościami. Jakkolwiek M. Scheler akcentował intuicjonizm emocjonalny i całkowicie wykluczył współdziałanie intelektu w percepcji wartości, to jednak przypisał sferze emocjonalnej człowieka funkcje kognitywne. Naczelną kategorią przeżyć emocjonalnych, według M. Schelera, jest właśnie miłość, która będąc relacją interpersonalną, zdolna jest do odkrywania i rozpoznawania wartości wyższych (Ingarden, 1987; Kowalczyk, 2006).

Miłość duchowa, mając łączność ze światem wartości, posiada swoje źródła w Bogu, który sam jest miłością (Kunowski, 2003). Religijna miłość Boga staje się więc odpowiedzią na Jego miłość skierowaną do człowieka. Wspomniany ruch intencjonalny wzwyż zakłada odkrywanie nowych, wyższych wartości i kierowanie się ku osobowemu Bogu. Stąd aksjologia M. Schelera posiada charakter personalistyczny i teocentryczny: uznanie człowieka, który kieruje się miłością, będącą „matką ducha i rozumu samego”, za wartość samą w sobie (Kowalczyk, 2006, s. 104). Natomiast wartości najwyższe – sakralne – pozwalają na odniesienie swojego życia

z jednej strony do Boga jako Miłości (do Absolutu), czyli transcendentno-absolutnego Sacrum, z drugiej zaś do zwykłej miłości bliźniego, tj. do każdego człowieka (Kowalczyk, 2006). Zresztą M. Scheler podkreśla, że sam człowiek jest „modlitwą skierowaną do Boga” (za: Pieszak, 2003, s. 106), czyli każda kontemplacja Boga wymaga od człowieka posiadania świadomości spotkania z innym człowiekiem w imię miłości: „Bóg kocha człowieka w jego wyjściu do Drugiego człowieka, w otwarciu na Drugiego” (Pieszak, 2003, s. 108). W tym kontekście M. Scheler analizuje spotkanie człowieka z drugim człowiekiem w poczuciu obecności Boga i w oparciu o system wartości. Podkreśla, że człowiek jest odpowiedzialny nie tylko za własne działanie, lecz współodpowiada za działanie innych ludzi, na których oddziałuje. Odbywa się to na gruncie realizowanych wartości: osoba reprezentująca pozytywne wartości stanowi pewien wzór, który oddziałuje na inne osoby, pobudza je do indywidualnego tworzenia swojego istnienia (Śmietana, 2006).

Zakłócenia tworzenia lub realizowania wartości w układzie hierarchicznym generują konflikty egzystencjalne. Dzieje się tak wówczas, gdy okoliczności życia zmuszają człowieka do poświęcenia jednych wartości na rzecz innych. W codziennym życiu często występują takie sytuacje. Jeżeli trudno jest określić, które wartości wymagają bezwzględnej obrony, wówczas życie odbierane jest jako proces przypadkowego bytowania, pozbawiony sensu i celu (Czeżowski, 1989; Rorat, 2006). Sens życia jest bowiem określony relacją człowieka do poszczególnych wartości i do ich miejsca w hierarchii.

Hierarchia wartości (przedstawiona przez M. Schelera), wieńcząc porządek życia świętością, pozwala ochronić człowieka przed nihilizmem (Rorat, 2006). Zatem im wyższa pozycja wartości w hierarchii, tym bardziej jest trwała (np. od przyjemności trwalsze jest zdrowie), niepodzielna (np. wartości duchowe), zdolna do nadania sensu innym wartościom oraz powoduje u człowieka głębsze zadowolenie związane z uczestniczeniem w tej wartości. Kryteria te stanowią o indywidualnej wolności w realizowaniu wartości i pozwalają na doświadczanie tzw. ładu aksjologicznego (Galarowicz, 1992), istniejącego obiektywnie i w sposób absolutny.

Zwrócić należy uwagę, że do tej koncepcji nawiązywał polski fenomenolog Roman Ingarden (1970), wyróżniając następujące typy wartości: witalne (powiązane z utylitarnymi i hedonistycznymi), kulturowe (w tym: poznawcze, estetyczne i obyczajowe) oraz moralne

(szlachetność, odwaga, uczciwość, prawość, wierność itp.). Kontynuatorami myśli M. Schelera byli także Karol Wojtyła (Jan Paweł II) i Józef Tischner.

### Koncepcja wartości Wasyla Tugarinowa

W rzeczywistości otaczającej człowieka mało jest zjawisk dla niego obojętnych, wobec których nie przybierałby on postawy wartościującej. Postawa ta „łączy w człowieku to, co jest obiektywne i subiektywne, przyjemne i pożyteczne, zmysłowe i racjonalne, instynktowe i świadome, biologiczne i społeczne” (Tugarinow, 1973, s. 72). Towarzyszy temu ocenianie, jako akt intelektualny, będący rezultatem stosunku ewaluacyjnego człowieka do zjawisk świata zewnętrznego (przedmiotów, rzeczy, substancji, zdarzeń, czynów) i faktów psychicznych (idei, wyobrażeń, koncepcji naukowych). Dlatego też wartość jest przedmiotem oceny (Tugarinow, 1973).

Człowiek żyjący w społeczeństwie i będący częścią grupy społecznej posiada pewne wartości oraz, kierując się celami osobistymi lub społecznymi, dąży do jakichś innych, które dzięki swojej randze albo atrakcyjności są dla niego ważne. Ale wartością absolutną, najwyższą (Tugarinow, 1973, s. 131) jest sam człowiek, stanowiący dla społeczeństwa realny, bezpośredni i naczelny fakt rzeczywistości. Rozwijając tę myśl i mając w świadomości fakt, że istnienie człowieka jest najwyższą wartością, Wasyl P. Tugarinow (1898–1978) zaproponował dychotomiczny podział wszystkich wartości na:

- wartości życia,
- wartości kultury (materialne i duchowe) (Tugarinow, 1964).

Pierwsze wartości to takie, które człowiek otrzymuje w sposób naturalny. Są to: życie, zdrowie, radość życia, kontaktowanie się i bycie z osobami do siebie podobnymi. Wartości te zawierają dążenia ukierunkowane na działanie służące rozwijaniu i podtrzymywaniu życia. Życie zostało potraktowane przez W.P. Tugarinowa jako najogólniejsza wartość, albowiem utrata istnienia uniemożliwia po prostu korzystanie z wszystkich pozostałych wartości. Dodatkowo życie zyskuje na znaczeniu, gdy wiąże się z samowiedzą i refleksją o egzystencji (Tugarinow, 1964, 1973).

Wartość życia dla człowieka oznacza nie tylko zdolność odczuwania swojego istnienia i przeżyć z nim związanych. Wykształcenie empatii powoduje wzrost wartości życia. Stąd stan zagrożenia egzystencji wywołany przez chorobę może doprowadzić do redukcji wartości, zmiany

ich hierarchicznego układu i zmiany emocjonalnego przeżywania samego życia.

Chociaż W.P. Tugarinow nie podaje definicji wartości kultury, to określa je wyodrębnieniem dwóch podklas: wartości duchowych, jakimi są: prawda, dobro, piękno, i wartości społeczno-politycznych, takich jak: wolność, równość, braterstwo, sprawiedliwość, pokój, ład społeczny, humanitaryzm (Tugarinow, 1964, s. 32; 1973, s. 48). Ujmując wartości duchowe jako wartości nauki, moralności i sztuki, wskazuje, że są one obiektywnie potrzebne, pożyteczne nie tylko dla całego społeczeństwa, ale także dla indywidualnego rozwoju człowieka (Tugarinow, 1973, s. 55). Uniwersalizm tych wartości zawiera się w zakresie historycznym i społecznym. Te wartości, które znalazły swoje miejsce w świadomości społecznej (historyczne i współczesne, pozytywne i negatywne), są wartościami kulturowymi danego społeczeństwa lub grupy społecznej (por. Matusewicz, 1975). Wyodrębniona na pierwszym miejscu wolność jest określona jako „możliwość postępowania zgodnie z własną wolą, własnymi celami, a nie pod wpływem zewnętrznego przymusu czy ograniczeń zewnętrznych” (Tugarinow, 1964, s. 108). Wykorzystując zdolności społecznego uczenia się, Julian B. Rotter (1916–2014) użyje określeń „wewnątrzsterowność” (poczucie wewnętrznie zlokalizowanej kontroli) i „zewnętrzsterowność” (poczucie zewnętrznie zlokalizowanej kontroli) (Rotter, 1966).

Doceniając wolność przekonani i wolność słowa, W.P. Tugarinow odmawia człowiekowi prawa do absolutnej wolności słowa. Wskazuje konieczność jedności myśli i jedności moralno-politycznej i ideologicznej (Tugarinow, 1964). Natomiast współcześnie traktuje się wolność w dość szerokim rozumieniu, pozwalając człowiekowi decydować niemal o wszystkich aspektach życia w sposób indywidualny.

Do wolności W.P. Tugarinow (1964, s. 205) dodaje inną wartość: prawdę moralną. Określa ją jako pewien zbiór norm i zasad postępowania obiektywnie niezbędnych społeczeństwu. Odrzuca religijne (ustanowione przez Boga) oraz idealistyczne uzasadnienie moralności (moralność jest niezależna od warunków społecznych i wynika z wrodzonej właściwości ducha ludzkiego). W nurcie marksistowskiej teorii wartości Tugarinow traktuje religię i wartości religijne jako „zjawisko społeczno-historyczne [...] jako niewartość” (Tugarinow, 1973, s. 52).

W swoich późniejszych refleksjach nad wartościami W.P. Tugarinow (1973, s. 58) uwzględnia jeszcze podział na wartości, które istnieją aktualnie, wartości docelowe i wartości normatywne. Do wartości aktualnie



istniejących zalicza takie zjawiska życia społecznego, kultury i materialnego bytu, które są już czymś urzeczywistnionym, zrealizowanym, osiągniętym w społeczeństwie. Co więcej, wartości te istnieją we wszystkich sferach ludzkiego życia i działania, a nie tylko w sferze materialnej, czyli są to zarówno wartości społeczno-polityczne, jak i wartości duchowe (prawda, dobro, piękno). Są one „społecznie pozytywne” ze względu na postęp społeczny i rozwój człowieka (Tugarinow, 1973). Ale człowiek nie zadowolą się tym, co już osiągnął (choć stanowi to dla niego wartość); rozwijając się, dąży do tego, co lepsze, doskonalsze. Dlatego również często spotykane są wartości docelowe, czyli takie, które jeszcze nie zostały zrealizowane, stanowią cel do osiągnięcia, a nawet motyw do działania. Wartości docelowe są indywidualnie zróżnicowane i posiadają charakter normatywny. Zakładają istnienie pewnych reguł, norm, ideałów i powinny być zgodnie z nimi realizowane. Normy te wyznaczają kierunek działalności praktycznej człowieka, np. uprzejmość jest wartością normatywną, ale ideałem w satysfakcjonujących stosunkach interpersonalnych jest serdeczność i życzliwość, a nie tylko powierzchowna uprzejmość czy grzeczność. Dlatego też Tugarinow (1973) dodatkowo podzielił wartości normatywne na: normatywne i idealne.

Wartości według W.P. Tugarinowa wyznaczają społeczno-kulturowy kierunek ludzkiej egzystencji nadający życiu sens. Problematykę sensu życia W.P. Tugarinow analizuje w kontekście teorii transcendentnych i immanentnych. W tych pierwszych teoriach „wola nadprzyrodzonych, heteronomicznych wobec życia mocy” określa i wyznacza sens życia (Tugarinow, 1964, s. 60). W takim rozumieniu człowiek byłby jedynie realizatorem jakiegoś celu wyznaczonego przez Boga. Natomiast druga grupa teorii upatruje sens życia w odczuwaniu szczęścia (eudajmonizm), przyjemności i rozkoszy (hedonizm), czynieniu dobra (Sokrates) lub wypełnianiu powinności moralnych (Kant) (Tugarinow, 1964, s. 61).

Ideologia i systemy społeczno-polityczne drugiej połowy XX wieku nie pozostały bez wpływu na koncepcję sensu życia W.P. Tugarinowa (1964), jest nim bowiem „praca dla dobra społeczeństwa i dla postępu”. Jeśli człowiek działa pod wpływem jakiejś idei, myśli, będącej głównym motywem działania, wówczas przeobraża świat, w którym istnieje. Podejmując działanie (pracując) z innymi ludźmi, człowiek współtworzy dobrobyt społeczny, usuwa alienację, zaś sama praca „przekształca się w sprawę czci i honoru, a następnie w główną wartość i potrzebę życiową” (Tugarinow, 1973, s. 153).



Według W.P. Tugarinowa wartości są zjawiskiem (fenomenem) zarówno świata zewnętrznego, jak i wewnętrznych, psychiczno-emocjonalnych przeżyć (Tugarinow, 1973; Zych, 2005, s. 76) i dlatego zasługują na uwagę w procesie edukacyjnym i wychowawczym. Interesujące jest tu spojrzenie W.P. Tugarinowa na znaczenie wartości w stosunkach pomiędzy człowiekiem a otoczeniem, czyli także w procesie wychowania, a nawet w oddziaływaniach terapeutycznych, które są bardzo specyficznie ustrukturalizowaną relacją społeczną. Otóż W.P. Tugarinow traktuje wychowanie jako proces, w którym osoba wychowywana powinna uświadomić sobie, jakie zjawiska świata zewnętrznego i wewnętrznego są wartościowe, a jakie nie przedstawiają wartości. Powinna także zrozumieć społeczny lub indywidualny sens działania i jego wartość. Skuteczne i efektywne wychowywanie, zdaniem W.P. Tugarinowa (1973, s. 106), staje się niemożliwe bez procesu wartościowania zjawisk rzeczywistości oraz bez określenia tych wartości, które stają się pożądane. Celem działania człowieka będzie realizacja tej idei (myśli), która istotnie jest odczuwana jako wartość. Często jednak występują rozbieżności pomiędzy tym, co jest wartością rzeczywistą, a tym, co sam człowiek uważa za wartość. Powstanie i istnienie tego typu rozbieżności jest różnie uwarunkowane, między innymi niedostatecznym doświadczeniem życiowym, nieprawidłową i zdeformowaną wymianą informacji (to zjawisko wymiany A. Kępiński nazwie metabolizmem informacyjnym), sztywnością i schematyzmem myślenia. Jeśli dojdzie do powstania takich rozbieżności, wówczas – zdaniem W.P. Tugarinowa (1964, 1973) – modyfikują się wszystkie więzi człowieka z otoczeniem, co skutkuje poczuciem alienacji u człowieka. Jednocześnie wartości „przekształcają się w niewartości” (Tugarinow, 1973, s. 150). Konsekwencją poczucia alienacji jest pesymistyczna ocena swojego życia i przyszłości, zaś dominującym pragnieniem może stać się śmierć. Sposobem usunięcia poczucia wyobcowania jest ułatwienie człowiekowi odbudowania dobrych relacji z innymi poprzez życzliwość, współczucie i wzajemną pomoc.

Nie kwestionując absolutnej wartości każdego człowieka, W.P. Tugarinow (1964, 1973) dostrzega także subiektywny aspekt wartości jednostki. Związany jest on z samooceną, której przypisuje dwa elementy: szacunek dla siebie samego i samokrytykę. Odnosząc je do procesu wychowania, wskazuje, że właśnie nauka szacunku dla samego siebie powinna stać się głównym składnikiem pracy pedagogicznej. Do tego procesu należy włączyć realizowanie tych wartości, które służą wszystkim ludziom.

Nauczenie właściwego wyboru wartości życiowych i społecznych, stylu życia opartego na satysfakcjonujących relacjach interpersonalnych stanowi podstawę rozwoju człowieka. Zresztą W.P. Tugarinow (1973) podkreśla na gruncie marksistowskiej teorii wartości, że selekcja systemu wartości powinna odbywać się z uwzględnieniem dobra ogółu społeczeństwa i ma służyć osiągnięciu postępu. Prace nad marksistowską teorią wartości rozpoczęły się dopiero w 1960 roku (Tugarinow, 1973, s. 10) i w zasadzie dotyczyły wyselekcjonowania wartości rzeczywistych, wzbogacających życie ludzkie w aspekcie społecznym. Zawierały też krytykę wcześniejszych poglądów filozoficznych i religijnych związanych z wartościami.

Połączenie istnienia wartości jako fenomenów świata zewnętrznego i psychiczno-emocjonalnych przeżyć skłania do refleksji nad przeżywaniem ich przez człowieka w sytuacjach kryzysowych rozwoju, zdrowia, wychowania. Można przypuszczać, że niektóre wartości świata zewnętrznego tracą swoją atrakcyjność emocjonalną na korzyść wartości wewnętrznych.

Refleksje dotyczące wartości pojawiające się na przełomie XX i XXI wieku świadczą o rozległej wiedzy o człowieku i bogactwie jego przeżyć.

## 2. Człowiek na przełomie wieków i uwarunkowania jego kondycji

Do fundamentalnych zagadnień egzystencjalnych współczesnego świata należą pytania o to, kim jest człowiek, jaki jest sens jego (podmiotowego) życia i życia w ogóle. Odpowiedzi są różnorodne, zwłaszcza na gruncie pedagogiki i psychologii w kontekście personalizmu aksjologicznego. Dorosły, dojrzały człowiek, poszukując sensu życia, zwłaszcza w momentach kryzysu zdrowia i życia, kieruje się wartościami, które inspirują jego myśli, uczucia i działania, są celem życia i nadają mu niepowtarzalny, oryginalny kształt. Indywidualne przeżywanie sytuacji egzystencjalnych i społecznych wymaga aktywności nie tylko w sferze poznawczo-emocjonalnej, ale także behawioralnej. Zmieniający się świat, jego dynamika, nowe poglądy i standardy zmuszają każdą jednostkę ludzką do weryfikacji w sferze aksjologicznej i światopoglądowej. Doświadczenie aksjologiczne jest bowiem naturalnym atrybutem człowieka, osobistym przeżywaniem uczuć jako spontanicznej odpowiedzi (reakcji) na wartości (Kowalczyk, 2006) i sprzyja twórczemu

poszukiwaniu i odkrywaniu sensu życia. Dokonuje się to w relacjach z drugim człowiekiem, w określonej kulturze i przy wymianie informacji pochodzących z różnych źródeł.

### Metabolizm informacyjny Antoniego Kępińskiego

Człowiek – istota społeczna – wymienia doświadczenia i informacje z otoczeniem: o sobie, swoich osiągnięciach, sukcesach i porażkach, zdrowiu i chorobie. Nawiązuje swoisty dialog z innymi (Kozielecki, 1997; Popielski, 1994; Tischner, 1991b, 1999). Informacje i zawarte w nich poglądy, opinie, wiedza, diagnoza mogą pochodzić z osobistego doświadczenia. Należą one do struktur poznawczych. Drugim źródłem informacji są te, które napływają ze środowiska zewnętrznego, społecznego i kulturowego. W trakcie przyjmowania i przetwarzania tych danych dokonuje się operacja, którą Antoni Kępiński (1918–1972), wybitny lekarz psychiatra, humanista, nazywa metabolizmem informacyjnym (Kozielecki, 2000; Kępiński, 2001; Ryn, 2004).

Struktury poznawcze człowieka posiadają swoją treść (wiedzę deklaratywną i proceduralną) oraz cechy formalne. Należą do nich: złożoność, abstrakcyjność – konkretność, otwartość, aktywność – bierność. Struktury te nie mogą istnieć bez towarzyszących im emocji i uczuć oraz procesu zaspokajania potrzeb.

A. Kępiński formułuje dwa prawa biologiczne związane z zaspokajaniem potrzeb. Pierwsze prawo wyzwała zachowania nastawione na posiadanie informacji i działań dotyczących zachowania życia, nawet za wszelką cenę. Stąd powstaje egoizm, postawa „od” otoczenia, koncentracja na „nasyceń organizmu zaspokajaniem potrzeb biologicznych” (Kępiński, 2001, s. 157). Drugie prawo biologiczne mobilizuje człowieka do postawy „do” – aby zaspokoić prawo zachowania życia i gatunku, trzeba zbliżyć się do otoczenia. Istotne są tu uczucia typu miłość, przyjaźń, uczucia religijne, moralne, intelektualne. Proces metabolizmu informacyjnego jest zatem dwukierunkowy. A. Kępiński (2001, s. 162) zwraca uwagę na zjawisko entropii: chaosu, nieporządku wewnętrznego, niemożności scalenia zbyt licznych lub zbyt skąpych informacji, co skutkuje stanami rozdrażnienia, niepokoju, lęku. Aaron Antonovsky (1995) ujmuje ten problem w kategorii koherencji.

W codziennych sytuacjach człowiek otrzymuje tak wiele informacji, że często ich ilość staje się wielkim problemem. Powstaje stan przeciążenia informacyjnego. Dzieje się tak m.in. w momencie choroby, kiedy

pacjent otrzymuje dane medyczne od lekarzy, czerpie wiedzę ze źródeł naukowych i pozanaukowych, proponowane są mu liczne „cudowne środki na uzdrowienie”. Musi wtedy zastosować filtr informacyjny, co oznacza selektywny wybór danych, które są adekwatne do konkretnej sytuacji, oraz odrzucenie tych, które należy bezwzględnie pominąć. Pojawia się niebezpieczeństwo zignorowania lub oporu wobec informacji, które wywołują przykre emocje (*chemioterapia nie jest dla mnie, bo można stracić na wyglądzie, może wystarczą tylko jakieś tabletki?*). Tendencyjność powstaje dlatego, że człowiek poszukuje takich danych, które są zgodne z jego oczekiwaniami i dążeniami (Kozielecki, 1977, 2000). Ta wymiana myśli i opinii ze środowiskiem polega na ustawicznej dyspozycji do wyrażania postawy „rządzę” i „jestem rządzony”. W miarę jak człowiek izoluje się od wpływów środowiskowych, zwiększa się możliwość samodzielnego podejmowania decyzji (według J.B. Rottera jest to wewnętrzsterowność). Jednocześnie w sytuacji zaawansowanej choroby zarówno otoczenie, jak i sam człowiek wymagają jednak podporządkowania się pewnym algorytmom medycznym. Niewątpliwie są to trudne indywidualne decyzje (Kępiński, 2001).

W metabolizmie informacyjnym zachodzi stale relacja pomiędzy subiektywną oceną siebie a obiektywnymi sygnałami pochodzącymi z badań i procedur lekarskich. A. Kępiński (2001, s. 168) ocenia, że w procesie tym najbardziej stabilne są struktury czasowo-przestrzenne, w których rozkładają się sygnały pobudzające do aktywności i hamujące działanie. Struktury te są powiązane z hierarchią wartości (Kępiński, 1978, 2001; Ryn, 2004). Każdy człowiek potrzebuje jakoś uporządkować swoje przeżycia, sklasyfikować je, odnieść do poczucia sensu, mieć jakąś ideę wiodącą (Popielski, 1994). Przy zmienności przeżyć, ilości informacji i konieczności podejmowania decyzji posiadanie hierarchii wartości (A. Kępiński używa nawet pojęcia „ważności”) staje się dla człowieka niezbędne (Kępiński, 2001, s. 173). Powstaje tu trzecia postawa: „nad”, oznaczająca tendencję i potrzebę samorealizacji. Jest ona wiązana z orientacją człowieka „od” i „do” w metabolizmie informacyjnym i ma znaczenie w powstawaniu obrazu siebie.

Tworzenie obrazu własnej osoby i poczucie „ja” przebiega w trzech płaszczyznach: fizycznej, psychicznej i społecznej. W tych płaszczyznach tworzone są pojedyncze wartości, które potem tworzą system.

A. Kępiński (2002c) wyodrębnił trzy warstwy budujące hierarchię wartości: biologiczną, emocjonalną i społeczno-kulturową.

W pierwszej – biologicznej – umieszczone są te wartości, które służą zaspokajaniu potrzeb fizjologicznych; jednocześnie one człowieka ze światem przyrody i jego prawami – porządkiem moralnym. W drugiej warstwie, kształtującej się w początkowym okresie życia człowieka (dzieciństwo), znajdują się emocje i uczucia wynikające z relacji rodziców do dziecka; tworzą się wartości uczuciowe, tzn. subiektywne przeżycia związane z wyborem wartości. Natomiast warstwa społeczno-kulturowa powstaje pod wpływem świadomych wyborów i decyzji związanych z celami, jakie człowiek chce osiągnąć, wartości zaś są efektem funkcjonowania człowieka w kulturze i świecie (Stawnicka, 2002).

Połączenie hierarchii wartości z zaspokajaniem potrzeb współlistnieje z procesami poznawczymi związanymi z powstawaniem pojęcia obrazu „ja” (Konarska, 2002). W miarę nabywania wiadomości o sobie i świecie, rozmaitych doświadczeń wynikających z aktywności (racjonalności) podmiotowej, obraz siebie staje się złożony z postaw, ocen, przekonań i sądów. Towarzyszą temu procesowi rozmaite uczucia, które powodują, że hierarchia wartości może zmieniać się pod ich wpływem: gdy człowiek kocha, jest zadowolony i zdrowy, to świat wydaje się piękny, a ludzie wokół dobrzy; przeciwnie – w smutku, niedostatku, niedyspozycji, chorobie świat staje się przygnębiający, ohydny, trudno znaleźć w nim sens (Konarska, 2002). Na ten stan wpływa charakter metabolizmu informacyjnego. A. Kępiński dostrzega tu sprzężenie zwrotne: selekcja sygnałów i informacji w kierunku dodatnim powoduje wzrost uczuć pozytywnych, a to z kolei jeszcze większe przesunięcie selekcji na odbieranie i tworzenie uczuć zdecydowanie pozytywnych (zadowolenie, radość, poczucie szczęścia, euforia). Analogicznie występuje selekcja danych negatywnych. Co więcej, od dopływu informacji ze świata zewnętrznego zależy obraz rzeczywistości, natomiast od danych „wychodzących” od człowieka pochodzi obraz jego samego i obraz organizmu, jaki na podstawie tych treści otoczenie sobie wytwarza. Zatem obraz świata i samego człowieka nie ma cech stałości, podlega modyfikacjom na skutek przetwarzania informacyjnego i pracy nad samym sobą (Kozielecki, 2000; Kępiński, 2001; Ryn, 2004).

Fakt, że uczucia towarzyszą hierarchii wartości, nie pozbawia człowieka możliwości podejmowania decyzji czasem wbrew uczuciom. Poczucie wolnej woli, a więc swoboda decydowania, odnosi się nie tylko do wyboru wartości, ale także do krytycznej ich oceny. Środowisko społeczno-kulturowe oferuje człowiekowi aktualne i historyczne

systemy wartości. Wchodząc w gotowe systemy wartościowania, komunikacji werbalnej i niewerbalnej, w zbiór pojęć i koncepcji dotyczących otaczającego świata, człowiek musi dokonać ich integracji, scalenia i zharmonizowania z tworzonym lub wytworzonym przez siebie samego obrazem bytowania. Wartości materialne i duchowe, które otaczają człowieka, stanowią tzw. noosferę. Ułatwia ona podejmowanie decyzji lub przyjęcie gotowych rozwiązań i wzorców funkcjonujących w grupie społecznej lub kulturowej (Popielski, 1994; Kępiński, 2001; Ryn, 2004). Dokonuje się to w przestrzeni międzyludzkiej, w której powstają postawy „do” i „od”. Choć postawy te mają pewne cechy automatyzmu, to w przypadku zmiany sytuacji zewnętrznej czy wewnętrznej ustroju metabolizm informacyjny będzie ulegał silniejszemu przeżyciu świadomościowemu.

A. Kępiński (2001) wyróżnia dwie fazy metabolizmu informacyjnego. Faza pierwsza związana jest z uczuciami – nastrojami, ma charakter podświadomych zasobów reagowania. Orientują one człowieka na otoczenie. Na przykład w momencie postawienia diagnozy lekarskiej i rozpoczęcia leczenia może wystąpić silny lęk, niepokój dotyczący przyszłości swojej i rodziny. Lęk ten posiada odpowiedź fizjologiczną organizmu: przyspieszone bicie serca, poczucie osłabienia lub wręcz przeciwnie – wzmożoną, nieukierunkowaną aktywność. W drugiej fazie powinna zostać wybrana taka forma zachowania, która najbardziej odpowiada sytuacji (Kępiński, 2001; Ryn, 2004).

Analizując szeroko metabolizm informacyjny, A. Kępiński odnosi go do wymiaru teologicznego. Wymiar ten współlistnieje z duchowością, skierowaniem się człowieka do „idei wiodącej” (Popielski, 1994), do Nadsensu (Frankl, 1978a, b), do Boga. Bóg istnieje „wewnątrz i na zewnątrz świata” (Kępiński, 2001, s. 194). W pierwszym wypadku świat jest uświęcony, a stosunek człowieka do Boga to relacja podmiot – podmiot: pierwiastek boski istnieje zarówno w człowieku, jak i w otaczającym go świecie. W drugim wypadku Bóg jest na zewnątrz świata (powyżej), świat zaś jest przedmiotem (poniżej). Proces ewolucji powoduje, że świat trzeba poddawać transformacji, tak jak Bóg stwarza i przemienia człowieka.

Człowiek ze swej natury jest zmobilizowany i zobligowany do aktywności zewnętrznej, pragnie zmieniać siebie i swoje otoczenie. Te dwa wymiary wskazują na zdolności do transcendencji i odnajdywania sensu życia (Michałkiewicz, 1986). Całą ludzką egzystencję A. Kępiński (2001, 2002a) sprowadza do trzech sfer. Pierwsza sfera – estetyczna – opiera

się na wyborze wartości hedonistycznych: przyjemne – przykre, piękne – brzydkie. Wybór ten odbywa się na płaszczyźnie emocjonalnej i związany jest z pierwszą fazą metabolizmu informacyjnego (Ryn, 2004). Istotą drugiej sfery – etycznej – jest prawo moralne. Człowiek musi podporządkować się nakazom i zakazom, tracąc wolność, swobodę i indywidualność. Odpowiadałoby to drugiej fazie metabolizmu informacyjnego (Ryn, 2004, s. 122). Trzecią sferą jest sfera religijna, scalająca dwie poprzednie. Konkretność istnienia zastępuje perspektywa zbliżania się do Boga. Prawa i zasady moralne nie są narzucane z zewnątrz, ale stają się wewnętrznymi regułami, ponieważ wypływają z miłości do Absolutu, do Boga.

Pomimo determinacji człowieka jego biologiczną naturą, w której jest lęk przed utratą zdrowia i życia, występuje zjawisko nadziei, jako mobilizacja do walki o nieśmiertelność kulturalną (*non omnis moriar*) i metafizyczną (*wierzę i ufam w życie pozagrobowe, nagrodę wiecznej szczęśliwości, raj*). Będąc częstką przeszłości i historii, człowiek zaznacza swoje miejsce na ziemi i dąży do Nadsensu. Ta ciągłość czasowa występuje we wszystkich systemach religijnych.

Stworzona przez A. Kępińskiego koncepcja psychiatrii aksjologicznej wyrasta z hierarchii wartości, której praktycznym wyrazem jest dążenie do doskonałości w postępowaniu z chorym człowiekiem poprzez „wiarę, nadzieję i miłość” (Kulesa, Ryn, 1988; Stawnicka, 2002). „Kępiński przyjął chrześcijańskie przykazanie miłości bliźniego za podstawową powinność moralną jednostki ludzkiej oraz główną dyrektywę deontologii lekarskiej” (Jakubik, Masłowski, 1973, s. 319; Ryn, 2004). Postępowanie lekarza, psychoterapeuty, oparte jest na tzw. miłości terapeutycznej, zaś wartości moralne są ponadczasowe i absolutne, ponieważ są wynikiem naturalnego porządku moralnego. Postawa miłości w relacji lekarz – pacjent spełnia rolę terapeutyczną, o ile jest szczerą, akceptującą, pozbawioną moralizatorstwa i ocen. Sam A. Kępiński stwierdzał, że najlepszym lekiem jest lekarz i jego słowo (Kępiński, 2002b; Stawnicka, 2002; Ryn, 2004). Relacja terapeutyczna, w której będzie dokonywać się poznanie chorego, musi być relacją dialogową, bo tylko w ten sposób możliwa jest wymiana niezbędnych informacji. J. Tischner (2000b) wskazuje na cechę podmiotowości tej relacji i znaczenie tego, co się dzieje *pomiędzy* osobami dialogu. Natomiast Viktor E. Frankl (1978b) wyznaczył w tej relacji specyficzne miejsce dla komunikacji werbalnej, dla języka. Logoterapia, dzięki wypracowanemu językowi, kreuje rzeczywistość



sensu i wartości, pozwala na dokonywanie zmian w zachowaniu przy uwzględnieniu subiektywnych przeżyć.

Analiza treści wypowiedzi staje się punktem wyjścia do określenia stanu emocjonalno-poznawczego pacjenta. W tym sensie proces poznawania siebie nawzajem (pacjenta i lekarza, psychoterapeuty) następuje w toku rozmów. Jest to szansa na odkrywanie świata wartości chorego, holistyczne ujęcie jego aktualnej sytuacji i wyznaczenie idei wiodącej (Popielski, 1994) lub sensu życia. Styl komunikacji słownej pozwala na poznanie kontekstu społecznego i kulturowego osoby, z którą rozmawiamy, i ustalenie płaszczyzny porozumiewania się. Zależnie od linii życiowej, biografii, wychowania i edukacji płaszczyzna ta jest pozioma, oznaczająca relację podmiotu do podmiotu, lub pochyła, kiedy chory człowiek ujawnia zależność od innych, poddaje się ich decyzjom, podporządkowuje swoje działanie, ulega wpływom (Kępiński, 2002b; Ryn, 2004).

W relacjach werbalnych przedstawiony jest subiektywny obraz siebie i swojego stosunku do otoczenia. W sytuacji choroby, z reguły, obraz ten różni się znacznie od obrazu obiektywnego, wynikającego z bezpośredniej obserwacji lekarskiej, terapeutycznej i ze stanu faktycznego opartego na materiale zebrany z otoczenia i z wyników badań. Powstały dysonans może ulec zmniejszeniu dzięki dialogowi opartemu na systemie wartości. A. Kępiński (2001) podkreśla znaczenie wiary jako czynnika umacniającego system wartości. Jej brak wywołuje luźne powiązanie wartości z poczuciem „ja” (Ryn, 2004, s. 43). Od decyzji człowieka, a tym samym od jakości systemu wartości, jaki wybiera, zależy to, kim człowiek się staje, jak odbiera otaczający świat i jak na niego reaguje.

Rozważania A. Kępińskiego i głęboka obserwacja człowieka chorego pokazują, jak ważne są uwarunkowania społeczno-kulturowe jednostki. Właśnie te obserwacje lekarskie ludzi chorych (zwłaszcza psychicznie) oraz osobiste doświadczenia z pobytu w hiszpańskim obozie koncentracyjnym w Miranda de Ebro (za: Ryn, 2004, s. 7) stały się dla A. Kępińskiego podstawą do rozważań nad problemem wolności i zniewolenia, sprawiedliwości i przemocy, dobra i zła, miłości i nienawiści, a także życia i śmierci. Świat zewnętrzny bowiem, ustrukturyzowany – zdaniem A. Kępińskiego – w trzech sferach, dostarcza człowiekowi wielu informacji. Dynamiczna wymiana informacyjna ze środowiskiem, nazwana przez A. Kępińskiego metabolizmem, sprzyja



tworzeniu własnego obrazu siebie na podstawie wartości biologicznych, emocjonalnych i społeczno-kulturowych, spośród których wartości religijne są tymi, które sprzyjają integracji całego systemu. Podkreślając wolność w podejmowaniu i realizowaniu postaw „do” i „od”, A. Kępiński stawia człowiekowi pytanie: co z siebie uczyniłeś? Zatem ludzka egzystencja jest w stanie transformacji. W tym miejscu zachodzi zbieżność z koncepcją istnienia ludzkiego według V.E. Frankla i odpowiedzialnością za to istnienie jako za byt „zadany” do utworzenia, a nie „dany” jako gotowe istnienie do przeżycia. Sprzyjającą formą realizowania siebie jest relacja podmiotowa (odbywająca się w Tischnerowskim dialogu „ja” – „ty”) z ukierunkowaniem jej ideą wiodącą (Popielski, 1994) na odkrywanie sensu życia i na Boga.

### Potrzeba własnej wartości – psychotransgresjonizm Józefa Kozieleckiego

Stając w obliczu rozmaitych sytuacji życiowych, także trudnych, granicznych, człowiek uczy się, doskonali, dojrzewa w myśleniu i działaniu. Każdy wypracowuje i tworzy własną koncepcję życia i stara się ją stabilnie utrzymać w nieustannie zmieniającym się świecie. Nieodzowne przy tym jest zaspokajanie potrzeb własnej wartości i samorealizacji. Zapewniają one człowiekowi zdolność do kontrolowania swojego życia, pełnowartościowy rozwój osobowości i szansę na spełnianie siebie i bycie w świecie.

Teoria transgresji może być przydatna do lepszego rozumienia wychowania i samowychowania, a także psychoterapii, rozwoju duchowego oraz transcendencji religijnej. Celem działań wychowawczych jest bowiem stymulowanie wielostronnego (integralnego) rozwoju osobowościowego człowieka, aby mógł działać i poprzez działania dążyć do dobra osobistego i społecznego. Człowiek jest bowiem zdolny do transcendowania własnych uwarunkowań biologicznych i społecznych. Zwłaszcza w sytuacjach trudnych człowiek musi dokonywać w sobie wysiłku osobowej transgresji (Szewczyk, 2014, s. 161–163).

Psychologia transgresyjna (psychotransgresjonizm) Józefa Kozieleckiego (1936–2017) opiera się na stwierdzeniu, że człowiek jest aktywnym podmiotem, sprawcą, którego najbardziej specyficzną cechą jest to, że myśli i działa transgresyjnie. Sama transgresja polega na przekraczaniu granic materialnych, społecznych i symbolicznych, na wychodzeniu poza to, czym jednostka jest i co posiada (Kozielecki, 1997, s. 10). Dzięki

takiej twórczej aktywności pojawiają się zmiany społeczne, rozwija się kultura i cywilizacja. Zatem kultura jest traktowana jako względnie trwałe systemy wytworów materialnych i symbolicznych mające wspólne, zobiektywizowane i ponadindywidualne, wartości, które są związane ze środowiskiem społecznym. Przyswajanie wiedzy o wartościach, kulturze i społeczeństwie pozwala człowiekowi na zaspokajanie potrzeb i pragnień. Wraz z własnym rozwojem i dojrzewaniem odbywa się proces kulturyzacji. Wiedza o kulturze pełni funkcję afektywną, gdyż wywołuje u człowieka emocje, namiętności, uczucia i nastroje (Górniewicz, 1997; Koziński, 1997; Piątek, 2006).

Psychologia transgresyjna podkreśla znaczenie zjawiska intencjonalności. Oznacza ono, że człowiek intencjonalny w procesie działania i własnej aktywności tworzy nowe wartości, które zaspokajają jego potrzeby. Jednocześnie przebywa w intencjonalnym świecie kultury. Następuje wzajemnie sprzężone oddziaływanie na siebie. Aktywność (działalność) człowieka nie tylko kierunkuje się na realizację potrzeb, ale także współtworzy jego biografię. Autor psychotransgresjonizmu wyróżnił działanie ochronne (adaptacyjne) i działanie transgresyjne (transgresje).

Działania ochronne (adaptacyjne), występujące powszechnie, mają charakter nawykowy, są utrwalonym sposobem postępowania, przynoszącym określony rezultat, np. podczas choroby typu angina, przeziębienie człowiek zażywa określone leki, stosuje dietę w celu szybkiego wyeliminowania objawów i powrotu do zdrowia. Te działania są rozumiane jako konieczność (*wiem, że muszę*), a ich finałem jest usunięcie aktualnego deficytu wartości (Koziński, 1997). Dążenie do przywrócenia takiej wartości jak zdrowie może być niezwykle silne, dlatego człowiek jest w stanie tworzyć obronnie pewne mity i iluzje. Warto w tym miejscu podać przykład obserwowanych reakcji ludzi (dokładnie kobiet) w sytuacji poważnego uszczerbku na zdrowiu. Badania, choćby Roberta White'a (1977) i Shelley Taylor (1989), ujawniły, że kobiety z rakiem piersi ulegały złudzeniom związanym ze swoją osobistą wartością. Pozwalało to zredukować lęk, zwiększała się wiara we własne możliwości i zdolności powrotu do zdrowia (por.: Łosiak, 1999). Ten psychologiczny mechanizm zwany zaprzeczeniem (Siek, 1984) pozwalał kobietom na pomniejszanie znaczenia przykrych dolegliwości związanych ze zdeformowanym obrazem siebie po mastektomii.

Natomiast działania transgresyjne (transgresje) związane są z taką aktywnością człowieka, która pozwala na świadome przekraczanie dotychczasowych granic materialnych, społecznych i symbolicznych. J. Koziński nazywa je nawet „czyny – wyczyny” (Koziński, 1997, s. 43). W sytuacji choroby przewlekłej lub terminalnej człowiek jest w stanie przekraczać szczególnie granice symboliczne (intelektualne), związane z poszerzaniem wiedzy o sobie samym (*wiem, że mogę*). Psychologicznie działania te prowadzą do samorealizacji (Koziński, 1997; Maslow, 2006). Wymagają one twórczego zaangażowania, poszukiwania rozwiązań, odkrywania możliwości radzenia sobie z chorobą. Liczne obserwacje kliniczne wskazują, że tego typu aktywność człowiek podejmuje w momencie, kiedy spotykając się z diagnozą poważnej choroby przewlekłej lub terminalnej, otrzymuje wsparcie rodziny, bliskich i przyjaciół. Ekspansja działań skierowana jest na walkę z własnymi słabościami, na poszukiwanie wiedzy o alternatywnych lub bardziej intensywnych formach leczniczo-rehabilitacyjnych (Kopczyńska-Tysko, 1999; Nęcki, Górniak, 1999). W konsekwencji działania transgresyjne sprzyjają poczuciu zachowania kontroli nad wydarzeniami, poprzez świadome i aktywne uczestnictwo w procesie diagnostycznym i podejmowaniu decyzji dotyczących leczenia.

Uzupełnieniem działań transgresyjnych jest inkluzja, polegająca na włączeniu do swojego własnego systemu wartości przekonań religijnych, kultury, osiągnięć płynących z innych kultur, światopoglądów czy systemów wartości. Ludzie dorośli chorujący przewlekłe i terminalnie często wprowadzają do walki z chorobą elementy medycyny wschodniej czy ludowej: zioła, medytacje, jogę, zen. Te inkluzje są spontaniczne lub intencjonalne. Człowiek chorujący stara się pogodzić ze sobą takie sposoby leczenia według zasady: *a może pomoże...?* (Koziński, 1997, s. 83). Pomijając kwestię skuteczności takiego postępowania, należy zaznaczyć, że jest ono dość powszechne, bowiem w sytuacji zagrożenia zdrowia i życia liczy się każdy sposób, w jaki człowiek może przywrócić swą równowagę biopsychospołeczną. Refleksja nad racjonalnością tych działań pojawia się wraz ze sprawdzaniem ich przydatności w określonej sytuacji, np. w chorobie nowotworowej czasami próbuje się „cudownych preparatów” z torfu czy roślin z krajów południowoamerykańskich w miejsce inwazyjnych metod medycyny konwencjonalnej. Charakterystykę działań adaptacyjnych i transgresyjnych przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Porównanie działań ochronnych i transgresyjnych

Adaptacja	Transgresja
część celowe	część zaangażowane
powtarzalne	jednorazowe, ale...
planowane	spontaniczne
łatwiej przewidzieć	trudniej przewidzieć
bardziej zewnątrzsterowne	bardziej wewnątrzsterowne
nastawione na status quo	nastawione na zmianę
konieczne ( <i>wiem, że muszę...</i> )	możliwe ( <i>wiem, że mogę...</i> )

Źródło: Koziński, 1997, s. 9

Wymienione rodzaje działań człowieka kierunkują go na zrealizowanie określonych potrzeb. J. Koziński traktuje potrzeby jako główny element ludzkiej motywacji (Koziński, 1977) i przedstawia następującą koncepcję ich klasyfikacji:

- potrzeby witalne – konieczne dla utrzymania egzystencji: materialne i fizjologiczne (*trzeba mieć chleb, dach nad głową i dobrego lekarza, aby żyć*),
- potrzeby społeczne – interpersonalne, służące utrzymaniu więzi międzyludzkich: afiliacja, przyjaźń, braterstwo, dominacja – uległość, bezpieczeństwo społeczne,
- potrzeby osobiste – ściśle związane z własnym „ja”: potrzeba uznania i osiągnięć, własnej wartości, dążenie do poznania i samopoznania, samorealizacja i poszukiwanie sensu życia (Koziński, 1977, s. 117).
- Dla V.E. Frankla (1984) i Kazimierza Popielskiego (1994) sens życia jest dla człowieka naczelną i najważniejszą wartością, która ostatecznie kierunkuje jego aktywność życiową.

Niekorzystna zmiana w życiu człowieka wywołana przez chorobę może utrudniać funkcjonowanie witalne, społeczne i osobiste. W konsekwencji mogą pojawiać się: napięcie, stres, frustracja czy nerwica noogenna (Popielski, 1971, 1994). Wówczas człowiek podejmuje transgresje twórcze, ekspansywne, aby przywrócić dotychczasowe poczucie równowagi.

Wśród potrzeb osobistych znaczące miejsce wyznacza J. Koziński (1977, s. 118) potrzebie hubrystycznej, znanej z psychologii humanistycznej

jako samorealizacja. Potrzeba hubrystyczna jest trwałym dążeniem człowieka do potwierdzenia i powiększenia swojej wartości. Jej zaspokojenie pozwala na przystosowanie do środowiska socjokulturowego, zwiększa poczucie bezpieczeństwa. Jednocześnie pełni funkcję obronną przed lękiem, obniżeniem nastroju, sprzyja poprawie zdrowia fizycznego. Pobudza ona człowieka do podejmowania działań, które służą przekształcaniu rzeczywistości. J. Koziński uważa, że potrzeba hubrystyczna posiada dynamikę wewnętrzną o charakterze siły sprawczej i jest motywem kierującym działaniem.

Umacniając człowieka w podejmowaniu aktywności na rzecz samorealizacji, J. Koziński uzupełnia ten obraz o nadzieję, sprzyjającą „przekraczaniu siebie” (por. Tischner, 2001a; Jagiełło, Zuziak, 2006). Przedstawia nadzieję jako wielowymiarową strukturę poznawczą, której centralnym składnikiem jest przekonanie, że w przyszłości człowiek otrzyma dobro (osiągnie ważny cel) z określonym stopniem pewności, czyli z określonym prawdopodobieństwem (Koziński, 2006, s. 37). Elementami nadziei są uczucia, procesy poznawcze, sądy, motyw, czynnik sprawczy, relacje z innymi.

Nadzieja pełni ważne funkcje w życiu człowieka, szczególnie chorego. Z jednej strony wpływa na poczucie sensu życia (stymuluje do odkrywania go), nawet w najbardziej dramatycznych sytuacjach zdrowotnych (Kübler-Ross, 1979, s. 129; Koziński, 2006). Jest to nadzieja generalna. Z drugiej zaś strony jest czynnikiem zaangażowania człowieka w poszukiwanie środków do osiągnięcia pożądanego celu, np. wyleczenia lub zahamowania choroby. Cel ten stanowi wartość i jest związany z realizacją następnych celów, takich jak powrót do przerwanej pracy, do wychowywania wnuków, do zajmowania się swoimi planami i zainteresowaniami. Jest to nadzieja partykularna.

Doświadczenie i wiedza zgromadzone przez całe życie pozwalają człowiekowi dorosłemu uruchomić takie strategie i taktyki działania, które w połączeniu z nadzieją obronią go przed poczuciem bezradności, bezsensowności, apatii. W sytuacji wystąpienia objawów związanych z chorobą przewlekłą lub terminalną powstaje wiele reakcji poznawczo-emocjonalnych związanych z lękiem. Metody i sposoby przezwycięzania lęku zależą od wieku, doświadczeń osobistych, uwarunkowań społecznych i kulturowych. W krajach Europy Zachodniej i Ameryki obserwuje się dwa krańcowo różne sposoby zachowań: albo człowiek chorujący mówi otwarcie o chorobie i angażuje całe otoczenie

do pomocy w walce z chorobą, albo nie przyznaje się do tego, a na zewnątrz prezentuje wymuszony uśmiech (*keep smiling*). W Polsce niektóre choroby wciąż jeszcze stanowią tabu, a chorujący niechętnie ujawniają swoje problemy nawet w gronie rodziny.

Do najczęściej spotykanych metod przewycięzania lęku w sytuacji choroby zalicza się: kontakt z innymi (poszukiwanie wsparcia), agresję (poprzez zaborczość, napastliwość, atakowanie człowieka stara się przewyciężyć lęk), stłumienie (mechanizm obronny polegający na zaprzestaniu mówienia o sytuacjach budzących lęk, np. o chemioterapii, oraz na celowym odwracaniu uwagi od takich myśli) (Siek, 1984, s. 163). Metody te mogą być nieskuteczne, albowiem człowiek nie eliminuje źródeł lęku, a jedynie jego objawy.

Natomiast nadzieja, jako pozytywna siła „do” (w kierunku do), ułatwia osiągnięcie celu o pozytywnej wartości (dobra) lub zbliża człowieka do niego dzięki motywacji oraz wpływa na zwiększenie dotychczasowej wartości celu, co pozwala na rozwój osobisty i wzbogacanie kultury (Kozielecki, 2006, s. 72).

Zajmując się psychologią nadziei w kontekście dorosłego chorego człowieka, J. Kozielecki stwierdza, że wysoki poziom nadziei sprzyja zaangażowaniu jednostki na rzecz ochrony zdrowia (Antonovsky, 1995; Kozielecki, 2006). W chorobach przewlekłych i terminalnych ogromne znaczenie w stymulacji poziomu nadziei będą miały: autentyczna, pełna serdeczności opieka, zrozumienie i wsparcie (Knoll, Schwarzer, 2006; Sęk, Cieślak, 2006), umiejętność porozumiewania się (słuchanie chorego i rzetelne odpowiedzi), zaangażowanie personelu medycznego. Są to czynniki zewnętrzne. Natomiast sam pacjent – doznający bólu, cierpienia, dolegliwości, skutków ubocznych związanych z terapią – również jest w stanie aktywnie podnosić swój poziom nadziei. Odbywa się to poprzez: współpracę z lekarzem i personelem medycznym, „oswajanie choroby” (zdobywanie wiedzy o jej przebiegu, tworzenie technik do wykorzystania z radzeniem sobie z chorobą), amatorską twórczość i uczestnictwo w grupach wsparcia (wymiana informacji z innymi chorymi, celebrowanie zakończenia pewnych działań leczniczych) (Shontz, 1972; Simonton, 2003).

W miarę rozwoju choroby przewlekłej i terminalnej poziom nadziei ulega wahaniom. Ludzie wierzący posiadają nadzieję eschatologiczną (Kozielecki, 2006, s. 131), związaną z przekonaniem, że śmierć nie jest końcem bytowania, ale stanowi przejście do życia wiecznego. Jest to

ten rodzaj dobra oczekiwanego, które spełni się pod warunkiem życia zgodnie z Dekalogiem i Ewangelią. „Chrystus, to klucz do zrozumienia tej wielkiej i podstawowej rzeczywistości, jaką jest człowiek. Człowieka bowiem nie można do końca zrozumieć bez Chrystusa” (Jan Paweł II, 1979b; por. Galarowicz, 2000). Podobnie formułuje tę kwestię Benedykt XVI w encyklice *Spe salvi* (2007, p. 31): „Tą wielką nadzieją może być jedynie Bóg, który ogarnia wszechświat, i który może nam zaproponować i dać to, czego sami nie możemy osiągnąć. Właśnie otrzymanie daru należy do nadziei. Bóg jest fundamentem nadziei – nie jakikolwiek bóg, ale ten Bóg, który ma ludzkie oblicze i umiłował nas aż do końca”. Natomiast człowiek niewierzący może poszukiwać sensu życia w wartościach humanistycznych, którym nadaje rangę wartości ostatecznych. Stosunek do religii będzie zatem wpływał na stopień akceptacji lub negacji religijnego lub laickiego traktowania źródeł sensu życia (Głaz, 1998); będzie więc także związany z kierunkiem nadziei na nadanie sensu życiu.

Koncepcję psychotransgresjonizmu J. Kozielleckiego (2000, 2006) można określić jako optymistyczną. Podkreśla on wolność człowieka jako sprawcy myśli, decyzji i czynów transgresyjnych z wewnętrzną ich kontrolą; nastawienie na osiągnięcie dobra (nadzieja) oraz powiązanie potrzeby własnej wartości z potrzebą sensu istnienia. Wszystko to służy samorealizacji z wyznaczonym kierunkiem działania na przyszłość.

### Koncepcja człowieka i wartości Józefa Tischnera

Fenomenologia Józefa Tischnera (1931–2000) to szczególne rozumienie człowieka w kontekście wartości. Jako duchowny katolicki, teolog, filozof, kapelan „Solidarności”, czerpał on inspiracje dla swojej antropologii zarówno z fenomenologicznej filozofii wartości, jak i z koncepcji bytu Martina Heideggera (Jagiełło, Zuziak, 2006, s. 17); w najogólniejszym zarysie chodzi o to, że człowiek jest bytem funkcjonującym w świecie: *In-der-Welt-sein*; realizuje się w aktach wolnych decyzji, urzeczywistniając określone przez siebie możliwości; projektując sensy, nadaje je jednocześnie swojemu życiu i światu. Wejście w bliskość z byciem, czyli otwarcie bytu i podmiotu poznającego we wzajemnych relacjach, może dokonać się poprzez analizę ludzkiego istnienia, doświadczanie trwogi lub interpretację poezji. Bycie-w-świecie odnosi się także do współ-istnienia z innymi ludźmi, w określonym czasie. Co więcej, M. Heidegger podkreśla, że czasowość wskazuje na doczesność i ograniczoność



istnienia człowieka: życie jest byciem-ku-śmierci. Świadomość śmiertelności obliguje każdego człowieka do najpełniejszej realizacji swojego życia (za: Popielski, 1987; Galarowicz, 1992; Janeczek, Judycki, 1993; Małecka, 1998). W ujęciu Tischnerowskim osoba jest „bytem dla siebie” (Tischner, 2001a, s. 56; Jagiełło, Zuziak, 2006, s. 12), tworząc, kreując siebie jako wartość.

Wśród wielu faktycznie przeżywanych doświadczeń własnego „ja” najbardziej podstawowym jest właśnie doświadczanie siebie. J. Tischner nazywa to „ja” aksjologicznym (Tischner, 2000b, s. 163). Poddaje analizie m.in. fenomen intencjonalności, doświadczenie nadziei, tragiczności. „Ja” aksjologiczne jest przede wszystkim samoświadome: nie istnieje bez świadomości siebie: „jest ono w pewnym sensie absolutne, ponieważ jest ostatecznym podmiotem dóbr i wartości” (Tischner, 1991b, s. 123). Zatem człowiek jest wartością absolutną, indywidualną, niepowtarzalną i oryginalną. Jeśli podstawą kształtowania osoby w procesie wychowania i rozwoju osobistego jest obiektywna hierarchia wartości, to człowiek staje się twórcą swojego istnienia.

Z aktem tworzenia „ja” aksjologicznego wiąże się „głód aksjologiczny” – pragnienie realizowania coraz to nowych wartości w świecie. Realizując jednak jedną wartość, człowiek musi zrezygnować z innej lub poświęcić ją na rzecz wyższej w hierarchii, np. jeśli zdecydujesz się prowadzić życie zakonne, nie założysz rodziny; jeśli będziesz dbał tylko o kondycję fizyczną, sprawność ciała, zachowanie młodego wyglądu, to twoje życie duchowe może być ubogie, prymitywne. W taki sposób człowiek dokonuje rozmaitych wyborów, także moralnych. Jest to odniesienie do koncepcji wartości M. Schelera. Dalej J. Tischner stwierdza, że warunkiem koniecznym realizowania wartości przez „ja” aksjologiczne jest wolność. Idea wolności pojawia się w przestrzeni, którą można nazwać „ludzka przestrzeń”. Stawanie się osobą, rozwój człowieka, wymaga poszukiwania dla siebie przestrzeni, wypełniania jej i przebudowywania przez świadome i realne działania (Węgrzecki, 2006).

Akt tworzenia siebie jest czynem etycznym, bowiem odsłania, odkrywa i wyzwala fundamentalne dynamizmy do konstytuowania się osoby. Nie dokonuje się on w izolacji, ale w spotkaniu z drugim człowiekiem. „Pierwotnym źródłem doświadczenia etycznego nie jest przeżycie wartości jako takich, lecz odkrycie, że obok nas pojawił się drugi człowiek [...] dla ukształtowania własnego człowieczeństwa” (Tischner, 2001a, s. 53). Spotkanie z drugą osobą prowokuje do urzeczywistnienia konkretnej



wartości. Z jego strony dociera bowiem sygnał, aby uznać go w jego istnieniu, w jego wartości – i w ten sposób go ocalić. Człowieczeństwo drugiego człowieka ma tę szczególną wartość, która nosi imię Osoba (Jagiello, 2006, s. 14).

Spotkanie z drugą osobą jest swoistym doświadczeniem jej. J. Tischner stwierdza, że międzyosobowe spotkanie w wymiarze aksjologicznym pozwala na doświadczenie wzajemnej nadziei, którą nazywa „nadzieją istotną” (Tischner, 2001a, s. 56). Jeżeli człowiek posiada umiejętność odkrywania tego rodzaju nadziei, wówczas podejmuje działania na rzecz bliźniego: „niekiedy może to być zwykłe poprawienie poduszki pod głowę bliźniego” (Tischner, 2001a, s. 57). Spotkanie osobowe jest także podstawowym warunkiem obiektywnego spojrzenia na wartości. Drugi człowiek wymaga dialogu, który pozwala uniknąć subiektywizacji wartości, widzenia ich w jeden jedyny sposób. Chodzi zaś o to, aby urzeczywistniając wartości, dać wyraz własnemu odniesieniu do innego człowieka. J. Tischner zwraca także uwagę na konsekwencje wynikające z tego urzeczywistnienia: „stajemy wobec drugiego człowieka i zapytujemy siebie: «czy mam prawo zrobić mu przykrość?» [...] Samarytanin spotkał umierającego i zrozumiał, że trzeba mu pomóc” (Tischner, 2001a, s. 54). Międzyludzkie spotkanie, związane z doświadczeniem wzajemnej nadziei, odbywa się we wspomnianej przestrzeni. To zaś wymaga od człowieka znalezienia własnego miejsca przestrzennego nazywanego przez autora tej koncepcji „zakorzeniem” (Tischner, 1999, s. 230; Węgrzecki, 2006, s. 122). Dzięki temu człowiek przekracza teraźniejszość, wykorzystując przeszłość i sięgając w przyszłość: stanowi to jedną z podstaw tożsamości bytu (Węgrzecki, 2006). Ta podmiotowa cecha, nazwana przez K. Popielskiego (1991, 1994) „temporalnością noetyczną”, będzie służyła budowaniu i rozumieniu sensu życia przez człowieka.

Dokonanie zakorzenia odbywa się w dialogu. Jakkolwiek dialogiczność nie jest jedyną drogą rozwoju człowieka, J. Tischner wskazuje na horyzont dobra i prawdy, a więc na wartości uniwersalne. Fenomen spotkania z drugim człowiekiem jest możliwością poznania go: „gdy mówię Ja – jestem wartością dla siebie. Gdy słyszę, że ktoś mówi do mnie Ty – wiem, że jestem *ważny* dla niego i wtedy on staje się ważny dla mnie” (Tischner, 1999, s. 111). Spotkanie takie jest wydarzeniem, w którym drugi człowiek prezentuje się jako transcendens: ktoś radykalnie inny ode mnie, będący całkowicie poza mną. Dialogowy sposób bycia polega także na zwróceniu uwagi na społeczny wymiar

relacji międzyludzkiej: „jeśli dwoje ludzi ze sobą rozmawia, to do rozmowy ich należy [...] to, co dzieje się w jednej i drugiej duszy [...] w ich żywym współdziałaniu – w ich Między” (Buber, 1992, s. 138). Relacje dialogowe przebiegają na wielu płaszczyznach, których granice wyznaczone są poziomem rozumienia drugiego człowieka i natężeniem wzajemnej empatii.

J. Tischner odkrywa obszary, w których rozwija się i konkretyzuje obecność człowieka dla człowieka. Pierwszy to obszar wzajemności: „ja uczestniczę w byciu i drugi uczestniczy w byciu. Obydwaj jednakowo rozumiemy to, czym jest bycie. Rozumienie tego, w czym ostatecznie uczestniczymy, jest podstawą naszej wzajemności” (Tischner, 1999), np. niemożliwy jest sens bycia lekarza bez sensu bycia pacjenta. Drugim obszarem jest obszar przeciwieństwa: „pomiędzy mną a drugim wytwarza się więź *bycia przeciw* [...] kto jest za kimś, ten jest zarazem *przeciwko* komuś lub czemuś” (Tischner, 1999, s. 288). Trzeci z kolei jest obszar władania: „poszczególne pola możliwości [działania człowieka] warunkują się w ten sposób, że jedno jest podstawą drugiego [...], to, co wyższe, chroni to, co niższe i słabe. To, co niższe, działa i żyje mocą wyższego” (Tischner, 1999, s. 289). Te trzy obszary wskazują na absolutnie konieczne podmiotowe traktowanie człowieka, szczególnie w sytuacji zagrożenia zdrowia i życia. Podjęty dialog człowieka z drugim człowiekiem umacnia i rozwija rzeczywistość: „coś dzieje się między nami” (Tischner, 1999, s. 20).

Doświadczając innego bytu, człowiek doświadcza jego wartości w odniesieniu do wolności, dobra, nadziei i świętości. Świadomość „ja” aksjologicznego pozwala na rozwijanie płaszczyzny empatii wobec człowieka cierpiącego, chorującego, przy uwzględnieniu wartości religijnych. „Poprzez doświadczenie nadziei i doświadczenie tragiczności odsłaniają się nie tylko te wartości, które mogą być urzeczywistnione w świecie, ale także odsłaniają się ja sam jako wartość” (Tischner, 2000b, s. 298). Nadzieja pozwala na odkrywanie sensu życia, sensu cierpienia, nawet sensu śmierci. Jest płaszczyzną dialogu na gruncie religii chrześcijańskiej. Siła nadziei chrześcijańskiej wyraża się bowiem, według J. Tischnera, w wiązaniu nadziei ludzkich z tymi, które są „najbardziej ludzkie”. Jest to nadawanie wszystkim nadziejom i oczekiwaniom człowieka formy zintegrowanej, której sens zostanie odczytany i odnaleziony przez pryzmat jutra, perspektywę heroizmu zawartego w Ewangelii (Tischner, 2000b, s. 309).

Chociaż J. Tischner nie przedstawia zwartej i pełnej teorii podmiotu, człowieka i wszystkich pojęć związanych z wartościami, to jednak kontynuuje etykę wartości M. Schelera. Koncepcja „ja” aksjologicznego i agatologicznego („horyzont agatologiczny to taki [...], w którym wszystkimi przejawami innego i moimi włada swoisty *logos* dobra i zła [...] wzlotu i upadku [...] zbawienia i potępienia”, Tischner, 1999, s. 65) określa stosunek człowieka do człowieka w aspekcie dialogu i spotkania. I nie ogranicza się to do przypadkowości, ale do konkretnych sytuacji egzystencjalnych, do ciągu wydarzeń, które mogą zakończyć się tragedią lub zwycięstwem. W zwycięstwie jest zawsze utrwalenie jakiegoś dobra. Sens tego dobra zależy od wartości. Natomiast w poczuciu przegranej, w przeżywaniu tragedii, negatywnej ocenie życia istnieje wewnętrzne przekonanie o zniszczeniu dobra. W tak pojętej egzystencji ludzkiej (nazywanej przez J. Tischnera dramatem) rozgrywa się człowiecze życie i jego los.

\* \* \*

Podsumowując przedstawione zagadnienia związane z filozoficznymi i psychologicznymi podstawami koncepcji wartości, wskazać należy, że wartości decydują o egzystencji człowieka, jego relacjach interpersonalnych, stosunku do siebie, do świata, do własnego życia i jego sensu.

E. Spranger dokonał powiązania wartości z typami ludzi dążącymi do ich realizacji. Wskazał na zależność dynamiki i kierunku aktywności podmiotu od jego wewnętrznych zdolności i możliwości emocjonalno-poznawczych dotyczących wartości.

M. Scheler rozumiał wartości jako istniejące obiektywnie, w sposób idealny. Najwyższymi wartościami w hierarchii są wartości religijne, pozwalające człowiekowi odnieść swoje życie do Boga i do zwykłej miłości bliźniego, powodując uświęcenie życia jako takiego i nadanie mu sensu.

W.P. Tugarinow połączył istnienie wartości jako fenomenów pochodzących zarówno ze świata zewnętrznego, jak i z wewnętrznych przeżyć. Podkreślił, że wartości wyznaczają społeczno-kulturowy kierunek ludzkiej egzystencji nadający życiu sens. Jednocześnie odrzucił religijne, ustanowione przez Boga, uzasadnienie moralności rozumianej jako „prawda moralna”, czyli zbiór norm i zasad postępowania obiektywnie niezbędnych dla człowieka.

Jako istota społeczna człowiek wymienia informacje z otoczeniem w relacjach dialogowych, co zdaniem A. Kepińskiego wiąże się z zaspokajaniem

potrzeb na bazie dwóch praw biologicznych. Wytworzone postawy „do” i „od” świata porządkowane są przez strukturę wartości i konieczność powstania postawy „nad” i obrazu „ja”. Posiadając odniesienie do Boga, podmiot dokonuje transcendencji i odnajdywania sensu życia.

Wypracowanie własnej koncepcji życia na podstawie indywidualnej hierarchii wartości odbywa się – zdaniem J. Kozińskiego – dzięki twórczej aktywności podmiotu w życiu społecznym, kulturalnym i cywilizacyjnym. Transgresyjne zaangażowanie człowieka ukierunkowane jest przez jego potrzeby, szczególnie przez potrzebę hubrystyczną (samorealizację) i nadzieję na osiągnięcie dobra, sensu życia i osobistego rozwoju. Sprzyja to także wzbogaceniu kultury.

Doświadczenie aksjologiczne człowieka jest analizowane przez J. Tischnera w nurcie fenomenologii. Traktując człowieka jako wartość absolutną, J. Tischner wskazuje na proces urzeczywistniania wartości w dialogu dokonującym się w pewnych obszarach. Doświadczając innego podmiotu, człowiek doświadcza jego wartości w odniesieniu do wolności, dobra, nadziei i świętości w perspektywie Ewangelii.

Wydaje się, że odpowiada temu myśl Jana Pawła II zawarta w encyklice *Fides et ratio*:

Jest zatem konieczne, aby wartości, które człowiek wybiera i do których dąży swoim życiem, były prawdziwe, ponieważ tylko dzięki prawdziwym wartościom może stawać się lepszy, rozwijając w pełni swoją naturę. Człowiek nie znajduje prawdziwych wartości zamykając się w sobie, ale otwierając się i poszukując ich także w wymiarach transcendentnych wobec niego samego. Jest to konieczny warunek, który każdy musi spełnić, aby stać się sobą i wzrastać jako osoba dorosła i dojrzała (Jan Paweł II, 1998, p. 25).

## Rozdział II

# Personalistyczne konotacje wychowania

Wychowanie ma służyć dobru człowieka, dlatego powinno być oparte na integralnym rozumieniu natury wychowanka, z uwzględnieniem jego realnych możliwości i ograniczeń, a także uwarunkowań zewnętrznych. Wychowanie musi być zatem oparte na prawdzie o człowieku. Wychowawca powinien mieć świadomość, kim jest człowiek, jaka jest jego natura oraz cel (Kaczmarek, Gadacz, 2005, s. 171).

W personalistycznej perspektywie prawem człowieka jest autonomia jego osoby, wolność poznawania i dokonywania życiowych wyborów. Zasadniczą kwestią jest zatem zagadnienie podmiotowości człowieka, ściśle związane z personalizmem, czyli taką jego koncepcją, która stanowi podstawę chrześcijańskiej oraz europejskiej kultury i cywilizacji (Adamski, 1999, s. 29).

Współczesny kryzys wychowania ma swe źródło w kryzysie spotkania osób: mistrza i ucznia. A to właśnie dzięki takiej relacji interpersonalnej otwiera się horyzont wartości, które dają człowiekowi szansę stawania się bardziej człowiekiem. Mistrz winien być w tym wzorem osobowym dla wychowanka (Bilicki, 2000, s. 24; Dziewiecki, 2004, s. 7). Wobec istniejącego kryzysu wychowania ciągle aktualna pozostaje kwestia wychowania moralnego młodych ludzi oraz zapotrzebowania na wartości, ponieważ niepełna antropologia skutkuje niewłaściwym celem wychowania (Dziewiecki, 2003a, s. 14 i n.; 2004, s. 8). Warto w tej perspektywie najpierw zwrócić uwagę na to, czym jest osoba ludzka, gdyż „wielu żyje, nie wiedząc o tym, czym są i umiera bez świadomości tego, czym byli” (Martini de, 1993, s. 27), aby następnie wskazać kierunek rozwoju człowieka, a także perspektywę wychowawczą przekazu wartości w kontekście zagadnienia wzoru osobowego.

## I. Maieutyka osoby istotą wychowania

Zatrącenie właściwego rozumienia człowieka jako osoby ludzkiej zawsze wiąże się z poważnymi, tragicznymi konsekwencjami. W minionych wiekach niektórym wydawało się, że człowiek może wszystko. Takie przekonanie wiąże się z utratą poczucia własnych ograniczeń, ubóstwieniem siebie i uczynieniem człowieka absolutną normą dla niego samego. Prowadzi do uznania się za wszechwiedzącego i wszechpotężnego. Innym błędnym podejściem do pojmowania człowieka było przeświadczenie, że człowiekowi wolno wszystko. To z kolei prowadzi do samowoli, a w konsekwencji – do zubożenia człowieka przez jego samodestrukcyjne działania. Jest to skutek zatracenia świadomości sensu ludzkiego istnienia. Jeszcze inni chcieli zredukować człowieka do cząstki natury, w której zwycięża silniejszy, i to on panuje, zabija słabszego i posługuje się drugim jak narzędziem, środkiem do osiągnięcia celu (Martini de, 1993, s. 27; Adamczyk, 2004, s. 75).

Błędne koncepcje osoby oparte są na jednostronnym tylko postrzeganiu człowieka, na pomyleniu osoby z ciałem (wymiar materialnym). Przesadne uwypuklenie w człowieku jedynie tego wymiaru prowadzi do swego rodzaju kultu ciała. Stąd promowanie ciała pięknego, wysportowanego, zmysłowego, pociągającego – co ma miejsce w reklamach rozmaitych produktów. Jednak człowiek to nie tylko ciało i nie można w taki ograniczony sposób go postrzegać. Nie można też mylić osoby ludzkiej z psychologicznie ujmowaną osobowością. Osoba jest bowiem czymś więcej niż tylko strukturą psychiczną z konkretną osobowością (Adamczyk, 2004, s. 76).

Innym błędnym podejściem jest pomylenie osoby ze świadomością „ja”. Świadomość jest właściwością osoby, jednak osobą nie jest.

Embrion, jednoroczne dziecko, człowiek upośledzony psychicznie, czy sklerotyczny starzec są osobami, chociaż brak im aktualnej świadomości własnego ja. Ponieważ zostali obdarowani duchem, są zasadniczo zdolni do samoświadomości, nawet jeśli z powodu ich uwarunkowań mózgowych duch nie może się w tej świadomości przejawiać (Martini de, 1993, s. 28).

Osoba jest zdolna do samoświadomości, ale nie można jej zredukować do samej tylko samoświadomości.

Kolejna błędna koncepcja to postrzeganie osoby jako bytu pomyślanego, chcianego, przyjętego lub nieprzyjętego przez innych – na zasadzie: *Jestem tym, co inni o mnie myślą* lub *Jestem wart tyle, ile inni mnie szanują i kochają; jeśli mnie nie szanują i nie kochają, nic nie znaczą*. Następuje tu zabsolutyzowanie „ja” innych i uzależnienie od tego wartości człowieka. W tym wypadku następuje pomylenie: być z być uznanym, a także: być osobą z być przyjętym jako osoba oraz osoby z osobowością prawną (Martini de, 1993, s. 29; Adamczyk, 2004, s. 76).

Były też kierunki filozoficzne ukazujące tylko pewien aspekt osoby, nie zaś jej istotę. K. Marks wskazywał, że osoba jest ukształtowana głównie przez stosunki produkcji i pracy; M. Heidegger zaś głosił, że osobę kształtują kontakty ze światem zewnętrznym. Niebezpieczeństwo destrukcji lub instrumentalizacji polega tutaj na błędnym rozumieniu ich nauki, na przeniesieniu pojedynczego aspektu (części prawdy o człowieku) na całą osobę (Martini de, 1993, s. 29 i n.).

Człowiek natomiast jest osobą (gr. *prosopon*). Na przełomie IV i V wieku św. Augustyn nadał koncepcji człowieka wymiar personalistyczny. Człowiek to ciało i dusza zespolone razem, które składają się na osobę ludzką. Definicję osoby podaje w VI wieku Boecjusz: *rationalis naturae individua substantia* (indywidualna substancja rozumnej natury). M.A. Krąpiec tłumaczy to określenie jako jaźń natury rozumnej albo pojedynczy byt natury rozumnej (1982, 1999; Szewczyk, 1993, s. 120).

Osoba jest bytem rozumnym i wolnym, świadomym własnego „ja”, jest najdoskonalszym bytem w całym kosmosie, przekracza świat materialny i kieruje nim. Człowiek jako osoba ludzka jest rzeczywistością materialno-duchową, panuje nad światem materialnym i posługuje się nim jako środkiem do osiągnięcia własnego celu w życiu. Jest jednością fizyczno-duchową, bytem zdolnym do poznania umysłowego, rozpoznawania ładu w ziemskiej rzeczywistości, a także do tworzenia ładu estetycznego i moralnego (Adamski, 1999, s. 28 i n.; Adamczyk, 2004, s. 76 i n.).

Cechą człowieka jest świadomość siebie i swych przymiotów, otaczającej rzeczywistości oraz innych osób. Według Blaise’a Pascala:

Człowiek nie jest niczym innym jak trzcina, najsłabszą w całej naturze; lecz jest to trzcina myśląca. Dla jej zniszczenia nie musi się zbroić cały świat: para, jedna kropla wody wystarczy, by go zabić. A jeśli nawet świat by go zmiażdżył, to i tak byłby on bardziej god-

ny szacunku od tego, co go zabija, ponieważ wie, że umiera i zna przewagę świata nad sobą; świat zaś o niczym nie wie. Cała nasza godność leży więc w myśli. I to jest punkt naszego wywyższenia (za: Martini de, 1993, s. 43).

Człowiek jest „indywiduum duchowym, psychicznym, cielesnym, które może o sobie powiedzieć *ja*” (Martini de, 1993, s. 33). Jeśli zaś może o sobie powiedzieć „*ja*”, znaczy to, że jest:

- ośrodkiem decyzji – to, co człowiek myśli i co robi, musi być mu przypisane;
- centrum odpowiedzialności – samoświadomość i wolność człowieka czynią go odpowiedzialnym za jego myśli, uczucia, decyzje, czyny;
- centrum swojego rozwoju – samoświadomość i wolność czynią człowieka zdolnym do rozwoju;
- podstawą rozróżniania – człowiek różni się od drugiego człowieka, od Boga, od wszystkiego;
- centrum dialogu – człowiek zdaje sobie sprawę, że poza nim są rzeczy, świat, osoby, Bóg; odczuwa też potrzebę nawiązania kontaktu z tym, co jest poza nim, aby urzeczywistnić wzajemne uzupełnianie się.

Człowiek jest osobą od momentu poczęcia. Wtedy zostaje uformowane DNA (ang. *deoxyribonucleic acid* – kwas dezoksyrybonukleinowy), indywidualny kod genetyczny, a potem następuje już tylko dalszy rozwój tego, co już zostało zapoczątkowane. W momencie poczęcia następuje istotna zmiana z nie-bytu do bytu, do zaistnienia osoby. W momencie poczęcia i jeszcze przez jakiś czas duch nie może się objawić w aktach duchowych właściwych człowiekowi, takich jak myślenie, dokonywanie wyborów itp., ponieważ duch, choć obecny, jest uwarunkowany przez struktury mózgowe, a te wtedy – i jeszcze nawet przez kilka lat – nie są wystarczająco rozwinięte (Martini de, 1993, s. 33 i n.; Adamczyk, 2004, s. 78).

Przyczyną aktów duchowych w człowieku jest duch, jednak są one uwarunkowane przez mózg. „Jak źródłem światła jest słońce, tak przyczyną aktów duchowych (myślenie, chcenie, wybieranie...) jest duch: lecz jak światło nie może dostać się do pokoju przy zasłoniętych oknach, tak duch nie może wyrazić się, jeśli nie są normalnie rozwinięte struktury mózgowe” (Martini de, 1993, s. 35). W przypadku człowieka obłąkanego,



chorego umysłowo – „okna” są niejako szczelnie zasłonięte często lub nawet stale. Duch jednak jest i ci ludzie również są osobami (Adamczyk, 2004, s. 78).

Osoba nigdy się nie kończy, jako duch nieśmiertelny istnieje już na zawsze jako jedyna i niepowtarzalna (Martini de, 1993, s. 35; Adamski, 2005a, s. 351; 2005c, s. 11; Bagrowicz, 2005, s. 207). Człowiek (*mikrotheos*) uczestniczy w Boskiej naturze. Stworzony na obraz i podobieństwo Boże (Rdz 1,26 i n.; 2,7) posiada elementy, które są niejako odzwierciedleniem Bożej natury. Człowiek jest jednością psychofizyczną, duchowo-cieleśną. Przez ciało jest związany z naturą, ludźmi, kosmosem, ale jest też związany z Bogiem (Rogowski, 2000, s. 140 i n.; Adamczyk, 2004, s. 78).

Człowiek, ponieważ został stworzony na obraz Boży, posiada godność osoby: nie jest tylko czymś, ale kimś. Jest zdolny poznawać siebie, panować nad sobą, w sposób dobrowolny dawać siebie oraz tworzyć wspólnotę z innymi osobami. Przez łaskę jest powołany do przymierza ze swoim Stwórcą, do dania Mu odpowiedzi wiary i miłości, jakiej nikt inny nie może za niego dać (*Katechizm Kościoła Katolickiego*, 1994, p. 357).

Wartość człowieka wynika z faktu stworzenia, ale także odkupienia przez Jezusa Chrystusa. W dziele odkupienia objawiła się pełnia godności człowieka. Celem odkupienia jest uczestnictwo ludzi w życiu Boga (*Katechizm Kościoła Katolickiego*, 1994, p. 27; Szlaga, 1996, s. 151 i n.; Langkammer, 1998, s. 9–21). Człowiek jest zaproszony do współpracy z Bogiem i do dialogu ludzkiego „ja” z boskim „Ty”. Jest to najwyższe wyniesienie człowieka i wskazuje na wielką wartość człowieka (Hbr 12,22–25). W tej perspektywie człowiek jest jednocześnie zobowiązany do respektowania godności innych. W ten sposób realizowana jest godność człowieka. Dokonuje się to w miłości – na wzór miłości Bożej w dziele stworzenia oraz miłości ofiarnej Jezusa Chrystusa w dziele odkupienia (Borutka, 2000, s. 51 i n.; Bagrowicz, 2005, s. 191–195).

Duchowość człowieka stanowi wyzwanie. Z natury swej człowiek jest powołany do życia wiecznego, do uświęcania się zgodnie z Bożym planem zbawienia. Osoba ciągle powinna podejmować trud samodoskonalenia się (Adamski, 1999, s. 29), do czego wzywa Jezus Chrystus: „Bądźcie więc wy doskonali, jak doskonały jest Ojciec wasz niebieski” (Mt 5,48). Istotnym elementem ludzkiej godności jest powołanie

człowieka do zmartwychwstania i do życia wiecznego z Bogiem (Sobór Watykański II, 1965b, p. 18; Olbrycht, 2020; Adamczyk, 2004, s. 79).

Człowiek posiada godność z natury, zanim nawet jest w stanie użyć pełni autonomii. Owa godność przysługuje każdemu od momentu jego poczęcia. Ta godność nie może być umniejszana, deptana, niszczone, ale powinna być dostrzegana, uszanowana i chroniona. Celem człowieka jest osiągnięcie coraz wyższego stopnia uczestniczenia w dobru. Jest to wyzwanie i zobowiązanie moralne, a także wynik świadomości potrzeby dążenia do doskonałości w perspektywie transcendencji czasu i przestrzeni, ku Absolutowi. Taka jest specyfika osoby ludzkiej (Brzoza, 2000, s. 100; Nowak, 2005, s. 356 i n.; Adamski, 2005a, s. 352).

Pełnia godności człowieka ukazuje się dopiero w kontekście chrystologicznym.

Człowieka bowiem nie można do końca zrozumieć bez Chrystusa. A raczej: człowiek nie może sam siebie zrozumieć bez Chrystusa. Nie może zrozumieć, ani kim jest, ani jaka jest jego właściwa godność, ani jakie jest jego powołanie i ostateczne przeznaczenie [...]. Chrystus nie przestaje być wciąż otwartą księgą nauki o człowieku, o jego godności, o jego prawach (Jan Paweł II, 1979b, por. 1979a, p. 10).

Godność, która należy do istoty Boga, jest czymś absolutnym i człowiek w takiej godności uczestniczy. Godność człowieka jest zatem czymś naturalnym, a jednocześnie nadprzyrodzonym. „Wartość i godność człowieka tkwi w nim samym, w tym, że jest człowiekiem” (Szewczyk, 1993, s. 120). Osoba ludzka jest zawsze podmiotem i celem, nigdy zaś środkiem do celu, narzędziem. Nie może być traktowana przedmiotowo, posiada bowiem walor nadrzędny względem wszystkich wartości materialnych i jemu służy świat rzeczy (Szewczyk, 1993, s. 122; Adamczyk, 2004, s. 79 i n.).

Konstytutywnym elementem osoby jest rozumność, a także związana z nią wolność i zdolność do miłości. Człowiek jako osoba posiada niezbywalne prawa. Afirmacja osoby i jej prawa obligują człowieka do powinności wobec innych (Szewczyk, 1993, s. 122). Człowiek jako osoba ma potrzebę dawania siebie innym, angażowania się, poświęcania. Dopiero wtedy może się w pełni rozwijać (Borutka, 2000, s. 56 i n.).

Człowiek jako osoba jest centralnym elementem procesu wychowania. Osoba jest to byt substancjalny i autonomiczny, rozwijający się ku swej pełni, ponieważ zmierza do doskonałości, do odkrytego przez siebie dobra. Osoba jest bytem zorientowanym na odkrywanie prawdy o rzeczywistości, o sobie samym, o sensie istnienia w otaczającej rzeczywistości (Wojtyła, 2001a, s. 59–64; Cogieł, 2002, s. 332 i n.; Adamski, 2005a, s. 349, 2005c, s. 10 i n.; Bagrowicz, 2005, s. 183 i n.; Rusiecki, 2010, s. 233 i n.).

Człowiek otwarty na ustawiczny rozwój oscyluje między aktualnym stanem siebie a stanem możliwym do osiągnięcia, dążąc do lepszego siebie. Bytowo znajduje się między zwierzęciem a Bogiem. Przekracza prawo obliigujące zwierzęta, którego wyrazem jest instynkt. Człowiek pragnie *więcej, lepiej*, dlatego szuka Boga i dąży do Niego (świadomie lub nieświadomie) (Nowak, 2005, s. 353 i n.).

Każdy człowiek ma prawo do wyboru własnej drogi rozwoju i doskonałości. Dynamiczno-potencjalny wymiar ludzkiego bytowania obliiguje człowieka do ciągłego zmiernania ku Pełni Dobra. Wynika to z samej jego istoty (rozumnej i wolnej natury). Człowieka cechuje zatem ciągła zmiana, oscylująca wokół prawa moralnego, objawiającego się przez głos sumienia (Adamski, 2005a, s. 351, 2005c, s. 11; Bagrowicz, 2005, s. 207). Należy zauważyć, że stan doskonałości nie jest możliwy w doczesności. Tu istnieje jednak możliwość wzrastania człowieka w dobru, co dokonuje się poprzez nabywanie dobrych cech i sprawności moralnych (Nowak, 2005, s. 357).

Pojmowanie człowieka jako osoby ludzkiej winno mieć odniesienie w wymiarze edukacyjnym i wychowawczym. Godność osoby sprzeciwia się manipulacji czy zinstrumentalizowaniu. Proces edukacji i wychowania powinien służyć rozwojowi wychowanka, i to rozwojowi integralnemu. Dojrzewanie osobowościowe i dążenie do doskonałości wynikają z samej istoty człowieczeństwa, które jest ściśle związane z moralnością (Galarowicz, 1997, s. 294). Zdecydowanie najpełniej jest to dojrzewanie uzasadnione perspektywą życia wiecznego i najbardziej możliwe w wychowaniu personalistycznym, które polega na stopniowej formacji wychowanka, aby stał się dojrzały osobowościowo i osiągnął możliwie najwyższy stopień rozwoju (Adamski, 1999, s. 29 i n.).

Człowiek chce być w pełni sobą. Osiąganie owej pełni siebie, doskonałości, jest procesem trwającym przez całe życie. W tym procesie mają udział różne osoby i instytucje wychowawcze, których zadaniem jest

wspomaganie osobistego wysiłku wychowanka. Celem jest osiągnięcie możliwie najwyższego stopnia rozwoju osobowościowego (Adamski, 2005a, s. 352).

Odkrywanie możliwości rozwoju ma miejsce zwłaszcza w młodości, która jest okresem szczególnym w życiu człowieka. Na znaczenie tego czasu zwraca uwagę Jan Paweł II. Należy ten czas potraktować w kategoriach daru i zadania. Jest to czas poszukiwania odpowiedzi na egzystencjalne pytania, poszukiwania sensu życia oraz planowania własnego życia. To również czas odkrywania swego wnętrza, przy młodzieńczej wrażliwości na wartości: prawdę, sprawiedliwość, piękno i inne. W okresie młodości człowiek niekiedy bardzo burzliwie szuka prawdziwych wartości i jest szczególnie uwrażliwiony na tych ludzi-świadków, którzy przekazują wartości i według nich żyją. Jest to najistotniejszy rys młodości (Jan Paweł II, 1991, s. 684 i n.; 1994b, s. 101).

Młodość jest okresem, w którym człowiek projektuje swoją przyszłość, ale także ów projekt już realizuje. Dokonuje się to przez pracę, wykształcenie, zwłaszcza zaś przez samowychowanie. Tworzone są w ten sposób podstawy dalszego rozwoju, krystalizuje się kształt człowieczeństwa. Jak pisze I. Krasieński: „młodość [...] jest rzeźbiarką, która wykuwa żywot cały” (za: Jan Paweł II, 1985b, p. 13; por. Kaźmierczak, 2003, s. 122).

Młodość to czas stopniowego przejmowania odpowiedzialności za swoje życie. Człowiek potrzebuje wtedy afirmacji i szuka miłości. Jednak owej afirmacji nie należy utożsamiać z akceptacją wszystkich zachowań. Młody człowiek potrzebuje korygowania swojego postępowania, potrzebuje przewodnika w życiu i poszukuje go. Młodzi „potrzebują przewodników i to potrzebują tych przewodników bardzo blisko” (Jan Paweł II, 1994b, s. 102). Wyraża się w ten sposób personalizacja życia ludzkiego i potrzeba miłości (Jasionek, 2004, s. 22; Adamczyk, 2014, s. 246 i n.).

W młodości następuje intensywne odkrywanie własnego „ja”, swoich zdolności i talentów. Wtedy rodzą się pytania o wartości, sens, o prawdę, dobro i zło. Następuje głębsza refleksja nad wartością i sensem życia (Jan Paweł II, 1985b; Kaźmierczak, 2003, s. 123). Młodość sprzyja też świadomości komunijnego wymiaru ludzkiego życia, z drugimi i dla drugich. Życie nabiera pełnego sensu, gdy staje się bezinteresownym darem dla drugich. Taka jest geneza każdego powołania, które zawsze w istocie swej jest powołaniem do miłości (Jan Paweł II, 1994b, s. 102; Adamczyk, 2014, s. 247).

Trud odkrywania powołania jest szczególnie fascynujący. W tym trudzie dojrzewa człowieczeństwo. Jan Paweł II mówi do młodych: „Wasza młoda osobowość uzyskuje wewnętrzną dojrzałość. Zakorzeniacie się w tym, kim każda i każdy z Was jest, aby stawać się tym, kim ma się stać: dla siebie, dla ludzi i dla Boga” (Jan Paweł II, 1989, s. 98). Wrażliwe sumienie umożliwia rozpoznanie niepowtarzalnego daru, jaki każdy człowiek otrzymuje (Jan Paweł II, 1994b, s. 103).

Czas młodości jest piękny, a zarazem trudny. Warto go dobrze wykorzystać. Sprzyjają temu odpowiednie warunki zewnętrzne, które winny wyzwalać w człowieku powinność rozwijania się, ubogacania swojego człowieczeństwa. Potrzebna jest perspektywa będąca wypadkową warunków zewnętrznych i postawy człowieka. Jednak człowiek zawsze powinien być silniejszy od warunków zewnętrznych (Jan Paweł II, 1987, s. 444 i n.; Adamczyk, 2014, s. 248).

W tym rozwoju pomagają wychowanie, szczególnie wychowanie personalistyczne, które oparte jest na koncepcji człowieka jako osoby ludzkiej, zmierzającej ku celowi ostatecznemu. Chodzi o przygotowanie człowieka, jego ukierunkowanie oraz stworzenie mu optymalnych warunków do tego, aby mógł siebie kształtować, rozwijać, dojrzewać osobowościowo, poprzez odkrywanie prawdy i dążenie do prawdziwego dobra (Adamski, 2005a, s. 352; Majka, 2005, s. 155 i n.; Chudy, 2006; Czekalski, 2008, s. 185 i n.; Olbrycht, 2020). Dokonuje się to poprzez afirmację osoby.

Wychowanie personalistyczne jest wzbudzaniem osoby w wychowanku. Jest to tzw. maieutyka osoby (Nowak, 1993, s. 65; Bagrowicz, 2005, s. 206 i n.). Nie tyle chodzi tu o przyswojenie określonych pojęć, umiejętności, kultury, obyczajów czy norm społecznych, ile o urzeczywistnianie i aktualizowanie się niepowtarzalnej osoby ludzkiej (Nowak, 2005, s. 357). Budzenie w wychowanku osobowej godności stanowi istotę wychowania. Wynika to z szacunku dla godności człowieka. W tym kontekście wychowanie jest służbą na rzecz rozwoju człowieka. Wówczas wychowanek uczy się bardziej być i swoje życie pojmować jako bycie z drugim, ale i bycie dla drugiego, ponieważ „więcej wart jest człowiek z racji tego, czym jest, niż ze względu na to, co posiada” (Jan Paweł II, 1981, p. 37).

Wychowanie to jest wyzwaniem potencjału osoby, wzbudzaniem w wychowanku pragnienia bycia coraz bardziej człowiekiem. To pomagania w odkrywaniu własnego człowieczeństwa, w jego urzeczywistnianiu

i rozwijaniu, a także w otwieraniu się na prawdę, dobro, piękno (Czekalski, 2008, s. 189). Człowiek ma uczestniczyć w wartościach oraz je urzeczywistniać poprzez podejmowanie działań oraz inicjatyw w perspektywie aksjologicznej. To umacnia poczucie podmiotowości osoby (Gacka, 2002, s. 77; Nowak, 2005, s. 354 i n.; Rusiecki, 2010, s. 244).

Wychowanie personalistyczne jest wychowaniem do wolnego wyboru odkrytego dobra. Wolność jest wartością w perspektywie dobra oraz miłości, jest zdolnością wyboru dobra i jego realizowania w życiu. Nie chodzi zatem o dowolność, samowolę czy swawolne działanie. Ostatecznie chodzi o wolność do czynienia dobra i do odpowiedzialnego miłowania (Gacka, 2002, s. 78). Wychowanie jest uzdalnianiem młodego człowieka do odkrywania dobra i wybierania go oraz do samodzielnego współtworzenia dobra (Adamski, 2005a, s. 352, 2005c, s. 15; Majka, 2005, s. 159).

Integralny rozwój człowieka domaga się działalności świadomej, wychowania polegającego na umożliwieniu autokreacji. Bazą powinna być wiedza o człowieku, o jego naturze oraz związku rozwoju z wartościami. Wychowanie domaga się troski o całego wychowanka, zarówno o jego sferę cielesną, jak i duchową, o jego ciało i duszę. Musi to zatem być wychowanie integralne. Terencjusz pisał: „Jestem człowiekiem i nic, co ludzkie, nie jest mi obojętne”. Ta zasada jest ciągle aktualna. Wychowanie ma na celu budowanie bardziej ludzkiego świata, stąd musi temu procesowi towarzyszyć odpowiedzialność za los człowieka. Antoine de Saint-Exupery napisał: „Być człowiekiem to czuć – kładąc swoją cegłę – że bierze się udział w budowaniu świata” (Rogowski, 2000, s. 151).

W znacznym stopniu to, jaki jest człowiek, a pośrednio – losy ludzi i świata w przyszłości, zależy od wychowawców. Wychowawca ma do czynienia z osobą i musi uznać autonomię swego podopiecznego. Filozofia personalistyczna jest dobrym odniesieniem dla procesu wychowania, ponieważ obliguje do szacunku wobec dziecka jako osoby ludzkiej. W tej perspektywie nie do przecenienia jest wychowanie oparte na mocnych podstawach personalizmu i chrześcijańskiej doktryny o człowieku, z wyakcentowaniem podmiotowości osoby (Rogowski, 2000, s. 151). Wychowanie zmierza zatem w stronę szacunku dla godności i wartości własnej oraz innych ludzi, także w kierunku pomocy i ochrony słabszych, rozwiązywania konfliktowych sytuacji w życiu, odpowiedzialności społecznej. Takie wychowanie łączy się z przekazem wartości (Majka, 2005).

## 2. Ku pełni rozwoju – w Bogu

W kontekście wartości osoby istotny w wychowaniu jest kierunek rozwoju człowieka. Wskazuje na to świadomość niedokończoności oraz możliwości spełniania siebie, realizowania swoich potencjalności. Człowiek jest bytem zdolnym do samorealizacji, ma przywilej kształtowania siebie (Martini de, 1993, s. 54). Giovanni Pico della Mirandola wkłada w usta Boga słowa skierowane do człowieka:

Nie uczyniłem cię ani niebiańskim ani ziemskim, ani śmiertelnym ani nieśmiertelnym, ponieważ sam siebie, o wolny i niezależny artysto, ukształtujesz i wyrzeźbisz siebie według wzoru, który sam wybrałeś. Możesz się zatracić w rzeczach najniższych, a jeśli zechcesz, możesz się odrodzić w rzeczach najwyższych, które są boskie (za: Martini de, 1993, s. 54).

Podstawową skłonnością człowieka jest przekraczanie siebie samego, przechodzenie od „ja” aktualnego w kierunku „ja” idealnego. „Człowiek jest jak nasienie, które dąży do tego, by stać się drzewem; jest jak gąsienica, która kiedyś stanie się motylem; jest jak pąk, który pragnie stać się kwiatem” (Martini de, 1993, s. 59). Wzrastanie nadaje sens istnieniu człowieka, celem jest osiągnięcie pełni człowieczeństwa (Bilicki, 2000, s. 18–23; Adamczyk, 2004, s. 80), dążenie ku Absolutowi.

Autotranscendencja domaga się celu. Człowiek pragnie zrozumieć siebie i usensownić swoje życie. Potrzebuje celu, który jest ponad nim, przekracza go i pozostaje nieosiągnięty. Człowiek z natury swej jest ukierunkowany na ostateczną wartość, jaką jest Bóg. Rozwija się i osiąga ją poprzez realizację wartości pośrednich. Horyzontem transcendencji jest wartość najwyższa, Dobro, Absolut, Bóg (Lubac de, 1970, s. 165; Trojan, 1999, s. 87 i n.).

Żyjąc wartościami moralnymi, człowiek urzeczywistnia autotranscendencję jako osoba ukierunkowana na Boga. Cel człowieka jest w Bogu, który objawia się w sposób szczególny w osobie Jezusa Chrystusa. Człowiek jest przez Niego pociągany i wzywany, jest powołany do autotranscendencji. Przeżywając wartości na płaszczyźnie moralnej, człowiek urzeczywistnia to, co jest w nim najbardziej ludzkie, zgodne z jego powołaniem. Aktualizuje w ten sposób swoje ludzkie możliwości (Lubac de, 1970, s. 165).



Człowiek żyje dla Boga i pragnie być z Bogiem. Dąży zatem już w doczesności do stanu, o którym pisze św. Paweł: „Teraz zaś już nie ja żyję, lecz żyje we mnie Chrystus. Choć nadal prowadzę życie w ciele, jednak obecne życie moje jest życiem wiary w Syna Bożego, który umiłował mnie i samego siebie wydał za mnie. Nie mogę odrzucić łaski danej przez Boga” (Ga 2,20 i n.).

Personalistyczna koncepcja wychowania zakłada dążenie do doskonałości moralnej, której pełnia przypisana jest Bogu. Jest to nadrzędny cel wychowania. Przyjęcie takiego ideału reguluje całość oddziaływań wychowawczych. Doskonałość moralna odnosi się do człowieka w rozumieniu transcendentnym, przekraczającym otaczającą go rzeczywistość ziemską. Człowiek może i powinien przybliżać się do ideału Boskiej doskonałości. Całe życie człowieka ma być dążeniem do doskonałości, ciągłym procesem doskonalenia się. Jest zobowiązany do poszukiwania dóbr, które przyczyniają się do jego udoskonalenia. Droga życiowa ku pełni rozwoju prowadzi przez poszukiwanie i dążenie do doskonałości, zmierzanie ku szlachetnym ideałom, aby odnajdywać odpowiedzi na pytania, które nieustannie stawia przed człowiekiem życie (sytuacja, w jakiej się znajduje). Drogą wzrastania człowieka jest Jezus Chrystus, którego potrzebuje również współczesny człowiek (Kaźmierczak, 2003, s. 134; Adamczyk, 2013, s. 67).

Od wczesnego dzieciństwa człowiek buduje swój system wartości. Dokonuje się to w trakcie procesu wychowawczego w rodzinie, poprzez zwykłe, codzienne rozmowy rodziców z dzieckiem. Tu budowany jest fundament dojrzałej osobowości. Dziecko przejmuje system wartości, którym żyją jego rodzice. W procesie przyswajania wartości wiedza nie jest najważniejsza. Istotne jest raczej doświadczenie akceptacji ze strony rodziców. Dziecko powinno mieć poczucie, że jest dla nich najważniejsze. Członkowie najbliższej rodziny wartościują pozytywnie bądź negatywnie pewne aspekty rzeczywistości. Te sądy stanowią odniesienie do systemu wartości w danej rodzinie. Dziecko zapoznaje się z nimi i przyswaja, uznając za własne (Adamczyk, 2013, s. 68).

Rodzice zwykle odwołują się do podstawowych wartości ogólnoludzkich. Chodzi o odpowiedzialność, podmiotowość, dobroć, prawdę, piękno, miłość, przyjaźń, szczęście, wolność itp. Ich działania służą wielokierunkowemu rozwojowi młodego człowieka, co jest możliwe, jeśli wartości przenikają proces wychowania. Wychowanie i wartości to nierozzerwalnie połączone kategorie i w tej właśnie perspektywie



dokonyje się rozwój moralny człowieka, jego moralna tożsamość. Bez wartości nie ma wychowania. Działania, które nie są wprowadzaniem młodych ludzi w świat wartości, stają się bezwartościowe, a nawet społecznie szkodliwe. Jako takie nie zasługują na miano wychowania. Pozbawiają bowiem wychowanków możliwości rozróżniania dobra od zła, a także możliwości podejmowania dobrych moralnie decyzji. Wartości moralne umożliwiają człowiekowi spełnienie się jako osoby (Wrońska, 2000, s. 20; Łobocki, 2002, s. 77; Adamczyk, 2013, s. 68 i n.).

Zdolność odróżniania dobra od zła moralnego, nabywana podczas procesu wychowania, umożliwia właściwą ocenę sytuacji oraz korygowanie dążeń i postaw. Wychowanie skłania do refleksji, do podejmowania pracy nad sobą, do samodoskonalenia. Dziecko uczy się szacunku do wartości uniwersalnych, utwierdza się w przekonaniu, że najważniejsze jest czyste sumienie zapewniające spokój wewnętrzny, pomimo rozmaitych sytuacji życiowych (Łobocki, 2007, s. 84 i n.). Wychowanie pomaga młodemu człowiekowi w uporządkowaniu wartości i utrwalaniu ich hierarchii, przez co jest on uzdalniany do rozwiązywania konfliktów natury moralnej w życiu (Adamczyk, 2013, s. 68 i n.).

Celem wychowania jest prowadzenie do pełnego rozwoju osobowościowego młodego człowieka, doprowadzenie go do kierowania własnym procesem rozwoju (Nowak, 1993, s. 65; Bagrowicz, 2005, s. 206 i n.). Rozwój człowieka powinien być integralny i dokonywać się w perspektywie personalistycznej. Takie wychowanie prowadzi do osiągnięcia pełni dojrzałości. Nie może być skutecznie budowana doskonałość moralna tylko w jednym wymiarze życiowym człowieka. Mało skuteczne jest kształtowanie tzw. moralności partykularnej. Moralność obejmuje bowiem całość życia, nie tylko jego część. Stąd istotne jest oddziaływanie na człowieka jako takiego, na całą postawę moralną, uwrażliwianie sumienia, nakierowanie działań na dobro w każdym wymiarze życia (Majka, 1993, s. 97; Gałkowski, 2002, s. 14; Adamczyk, 2014, s. 248 i n.).

Jednocześnie trzeba stwierdzić, że moralności nie można się nauczyć. W dojrzewaniu moralnym nie chodzi bowiem o proces czysto intelektualny (takim jest etyka jako twór teoretyczny o moralności, teoria moralności). W moralności obok komponentu intelektualnego istotny jest element wolitywny. Sama wiedza nie wystarczy, potrzebne są jeszcze chęci. W dojrzewaniu moralnym konieczne jest oddziaływanie na sferę wolitywną, a najlepiej – na sferę emocjonalną (Gałkowski, 2002, s. 14 i n.; Adamczyk, 2014, s. 249).

Chociaż do budowania moralności sama teoria nie wystarczy, to jednak jest ona konieczna. Przez intelektualne poznawanie i racjonalne argumentowanie można wpływać na wolę. Warunkiem ludzkiego działania jest zaangażowanie racjonalności. Ludzkie działanie jest wolne. Wolność jest (a przynajmniej może być) także racjonalna. Stając bowiem przed wyborem, człowiek chce wiedzieć, co jest dobre, a co złe, a także do jakiego działania to zobowiązuje – i tym zajmuje się etyka. Z tego bowiem, „co ludzie czynią i uważają za dobre i powinno nie wynika z konieczności, że to jest dobre i powinno” (Gałkowski, 2002, s. 15). Człowiek ma swoje słabości, bywa tchórzliwy czy leniwy. I wtedy nie jest w stanie sprostać wymogom etycznym wskazanym przez normy i wartości, co nie oznacza, że one są złe. W takich sytuacjach ważne są osobowe wzory, czyli ludzie, którzy swoim przykładem umacniają innych, zachwycając niejako swoim dobrem i inspirując do naśladowania (Gałkowski, 2002, s. 15 i n.; Adamczyk, 2014, s. 249).

Wychowanie moralne jest zatem tożsame z całym procesem wychowania, który polega na świadomym i celowym oddziaływaniu, również na zachowania i postawy zgodne z obowiązującymi normami i wartościami moralnymi. Wychowanie moralne jest wychowaniem do wartości (Łobocki, 2002, s. 12). Jego istotą jest oddziaływanie na osobowość, aby człowiek umiał odróżniać dobro od zła i aby dokonywał wyborów dobra, a zło odrzucał. Wychowanie moralne pozostaje w istotnym związku z akceptacją określonych norm postępowania (Jan Paweł II, 1993, p. 42; Jasioneck, 2004, s. 11 i n.; Adamczyk, 2014, s. 249).

W wychowaniu ku dojrzałości niezbędne są reguły, normy i powinności odzwierciedlające system wartości. K. Wojtyła wskazuje na wartości i normy, na podstawie których warto formułować naczelne zasady wychowania. Chodzi przede wszystkim o takie wartości, jak: godność osoby, dobro, prawda, wolność, odpowiedzialność, miłość. Tworzone na ich podstawie zasady wychowania mają umożliwić i wspomagać wprowadzanie człowieka w przestrzeń podstawowych wartości (Wojtyła, 1985, s. 207).

Jan Paweł II pisze: „Człowiek jest powołany do życia w prawdzie i miłości” oraz: „Każdy urzeczywistnia siebie przez bezinteresowny dar z siebie samego” (Jan Paweł II, 1994a, p. 16). Te fundamentalne prawdy (wartości) nie mogą być pominięte przy wskazaniu istoty wychowania, będącym wspólnym uczestnictwem wychowawcy i wychowanka w prawdzie i miłości. Zorientowana na integralną dojrzałość osobowościową teleologia

wychowania uwzględnia zdolność człowieka do przyjmowania miłości oraz do obdarowywania innych dojrzałą, odpowiedzialną miłością. Celem wychowania jest zatem również kształtowanie postawy miłości wobec innych, gotowość do świadomego bycia dobrowolnym darem dla drugiego człowieka (Jan Paweł II, 1994a, p. 16; Gacka, 2002, s. 76 i n.; Olbrycht, 2020).

Wychowanie do dojrzałości opiera się zatem na teorii osoby. Jan Paweł II pisze:

Wychowanie – w szczególnym tego słowa znaczeniu służy „uczłowieczeniu” człowieka. Każdy z nas będąc człowiekiem od pierwszej chwili swego poczęcia w łonie matki, stopniowo uczy się istnieć jako człowiek – i ta podstawowa wiedza utożsamia się z wychowaniem. Jest on przyszłością swej rodziny i całej ludzkości, a przyszłość człowieka jest nierozzerwalnie związana z wychowaniem (Jan Paweł II, 1982, s. 91).

Człowiek jest wartością, którą ciągle trzeba niejako uaktualniać. Potrzebna jest do tego postawa miłości, zawierająca akceptację wychowania oraz świadomość odpowiedzialności za niego (Wrońska, 2000, s. 105–114). Zwraca na to uwagę K. Wojtyła: „Osoba jest takim bytem, że właściwe i pełnowartościowe odniesienie do niej stanowi miłość” (Wojtyła, 2001b, s. 43). Taka postawa wobec człowieka wynika z jego osobowej godności.

Nowy człowiek od chwili poczęcia, a potem urodzenia, przeznaczony jest do tego, ażeby w pełni wyraziło się jego człowieczeństwo – ażeby się ono „ureczywistniło”. Odnosi się to do wszystkich, również do chronicznie chorych i niedorozwiniętych. „Być człowiekiem” – to podstawowe powołanie człowieka: „być człowiekiem” na miarę daru, jaki otrzymał. Na miarę tego „talentu”, którym jest samo człowieczeństwo, a z kolei dopiero na miarę wszystkich talentów, jakimi został obdarzony (Jan Paweł II, 1994a, s. 9).

Perspektywa personalistyczna ukazuje możliwość integralnego rozwoju człowieka. Przybliża człowieka do głębszego rozumienia wartości moralnych w kontekście odpowiedzialności i dążenia do osiągnięcia pełni szczęścia (Mariański, Zdaniewicz, 1991, s. 17). Wiąże się to z dokonaniem

wyboru w sposób wolny i odpowiedzialny. Realizacja wartości moralnych jest zatem związana z wolną decyzją człowieka (Galarowicz, 1997, s. 295). W tym kontekście wolności człowieka autor natchniony pisze: „Pan Bóg dał człowiekowi taki rozkaz: «Z wszelkiego drzewa tego ogrodu możesz spożywać według upodobania; ale z drzewa poznania dobra i zła nie wolno ci jeść, bo gdy z niego spożyjesz, niechybnie umrzesz»” (Rdz 2,16 i n.). Jest tu zawarte pouczenie, że ostateczna decyzja o tym, co jest dobre, a co złe, nie należy do człowieka, lecz do Boga. Człowiek jest obdarzony bardzo rozległą wolnością: „Z wszelkiego drzewa tego ogrodu możesz spożywać według upodobania” (w. 16). Nie można jednak tej wolności pojmować na sposób nieograniczony. Wolność jest dana, aby człowiek mógł przyjąć prawo moralne, którego dawcą jest Bóg. Dopiero bowiem przez przyjęcie tego prawa ludzka wolność w pełni się urzeczywistnia. Bóg jako „jeden tylko Dobry” (Mt 19,17) najlepiej wie, co dla człowieka jest dobre (Trojan, 1999, s. 92).

Osoba jest zobowiązana do samorealizacji. Działanie człowieka musi być aktem afirmacji ludzkiej godności. Rozwój moralny stanowi warunek samorozwoju człowieka. Samorealizacja nie jest narzucona z zewnątrz. Jest to raczej prawo ujawniające się w ludzkiej naturze. Stanowi ono jednocześnie o możliwości wyborów człowieka i odpowiedzialności, ponieważ człowiek sam podejmuje decyzje (Witek, 1982, s. 110; Podrez, 1989, s. 187; Grzywacz, 2005, s. 61). W związku z tym autor natchniony pisze:

Nie mów: „Pan sprawił, że zgrzeszyłem” [...]. On na początku stworzył człowieka i zostawił go własnej mocy rozstrzygania. Jeśli zechcesz, zachowasz przykazania: a dochować wierności jest Jego upodobaniem. Położył przed tobą ogień i wodę, co zechcesz, po to wyciągniesz rękę. Przed ludźmi życie i śmierć, co ci się podoba, to będzie ci dane (Syr 15,11.14–17).

Nakazem moralnym jest dążenie do rozwoju osobowości. Ma to uzasadnienie w naturze człowieka, w jego godności (Witek, 1982, s. 108 i n.). Specyfika istnienia osobowego człowieka wyraża się w relacjach interpersonalnych, które ukazują pierwotny sens bycia dla kogoś drugiego. Spotkania przyczyniają się do określenia preferencji wyboru i działania, a jednocześnie do kształtowania osobistej odpowiedzialności za wiarygodność aprobowanych wartości. Tu bowiem wartości jawią się

nie tylko w aspekcie teoretycznej atrakcyjności, ale przede wszystkim w wymiarze praktycznym, jako obligujące człowieka pod względem postępowania w konkretnej sytuacji (Podrez, 1989, s. 189).

Ważnym elementem i celem wychowania jest formacja sumienia. Chodzi przecież o wybieranie prawdziwego dobra w wolności. Wolność jest wartością o charakterze dynamicznym, stąd musi być przez człowieka nieustannie zdobywana. Jest ona darem, ale nie można jej tylko posiadać, trzeba ją ciągle na nowo zdobywać. Człowiek jest zobowiązany do jej pielęgnowania w sobie i rozwijania. Wolność musi być oparta na prawdzie. Zdobywanie wolności musi być wspierane dążeniem do sprawiedliwości. Są to podstawowe potrzeby ludzkiego ducha (Jan Paweł II, 1979c, s. 336; 1981, p. 8; 1993, p. 62 i n.; Kaźmierczak, 2003, s. 140 i n.; Jasionek, 2004, s. 13). Stąd niejako mottem wychowania są słowa Jezusa Chrystusa: „poznacie prawdę, a prawda was wyzwoli” (Łk 21,19).

Z wolnością ściśle związana jest odpowiedzialność, będąca wewnętrznym zobowiązaniem do działania zgodnego z poznaną prawdą, z samym sobą, ze swoim sumieniem. Odpowiedzialność dotyczy moralnego aspektu ludzkiego życia, co jest związane z faktem, że człowieka cechuje otwarcie na wartości. Te ostatnie zaś posiadają wymiar powinnościowy i domagają się udzielenia odpowiedzi życiem. Człowiek powinien odkryć sens życia i ostateczny cel, i w tej perspektywie podjąć odpowiedzialność za własną egzystencję. Rezygnacja z podjęcia takiego wyzwania jest równoznaczna z powierzchownością i płytkością życia (Wojtyła, 1985, s. 207; Kaźmierczak, 2003, s. 142; Adamczyk, 2014, s. 250 i n.).

Poprzez wychowanie trzeba uzdalniać człowieka do jak najlepszego posługiwania się wolnością. Wychowanie do wolności to istotny aspekt wychowania personalistycznego. Wolność rozumiana w sensie personalistycznym nie oznacza samowoli, ale jest zdolnością wyboru dobra i jego realizacją. Korzystanie z wolności to nie kwestia dowolności w działaniu. Jest ono bowiem nacechowane racją dobra (Majka, 2005, s. 45 i n.). W tej perspektywie w miarę dojrzewania wychowanek powinien mieć coraz większą swobodę decydowania o tym, czego chce się uczyć i w jakim kierunku rozwijać.

Wychowanie do wolności jest jednocześnie wychowaniem do odpowiedzialności. Człowiek jest odpowiedzialny za swoje życie, za swoje postępowanie, jeśli tylko posiada zdolność odpowiadania wolną wolą na poznaną wartość. Autentyczna wartość poszczególnych bytów

budzi poczucie odpowiedzialności (Wojtyła, 1985, s. 207). Człowiek jest odpowiedzialny przede wszystkim za siebie. Wychowanie do odpowiedzialności winno się odbywać poprzez inicjowanie działań, w których młody człowiek będzie mógł poczuć się autorem, twórcą. Chodzi o stawianie zadań, ale również egzekwowanie niewypełnienia zadania, czy też błędne działanie, łącznie z pociągnięciem do odpowiedzialności za jego skutki (Wrońska, 2000, s. 95 i n.; Adamczyk, 2014, s. 251).

Odpowiedzialność za siebie znajduje swoją kontynuację w odpowiedzialności za innych. Nie sposób jednak temu sprostać, jeśli człowiek nie będzie najpierw odpowiedzialny za samego siebie. Odpowiedzialność jest wyrazem dojrzałości człowieka (Wrońska, 2000, s. 96). Taką dojrzałość trzeba zdobywać. Człowiek o tyle bowiem urzeczywistnia siebie, o ile od siebie wymaga. Dojrzałość może być realizowana tylko w przestrzeni odpowiedzialnego realizowania własnej wolności, co pozostaje w istotnym związku z integralnością osoby ludzkiej wyrażonej w czynie poprzez samoposiadanie i samoopanowanie (Kaźmierczak, 2003, s. 143; Adamczyk, 2014, s. 251 i n.).

K. Wojtyła pisze:

Wolność jest dla miłości. Nie użyta, nie wykorzystana przez nią, staje się wolność właśnie czymś negatywnym, daje człowiekowi poczucie pustki i niewypełnienia. Miłość angażuje wolność i napędza ją tym, do czego z natury łącznie wola, napędza ją dobrem. Wola dąży do dobra, a wolność jest własnością woli, i dlatego wolność jest dla miłości, przez nią bowiem najbardziej człowiek uczestniczy w dobru. To jest istotny tytuł do jej pierwszeństwa w porządku moralnym, w hierarchii cnót oraz w hierarchii zdrowych tęsknot i pragnień człowieka. Człowiek pragnie miłości bardziej niż wolności – wolność jest środkiem, a miłość celem. Pragnie jednak człowiek miłości prawdziwej, bo tylko opierając się na prawdzie możliwe jest autentyczne zaangażowanie wolności (Wojtyła, 2001b, s. 120).

Prawdziwa miłość jest zawsze zorientowana na dobro osoby. Miłość warunkuje wolność i ją ukierunkowuje oraz pozwala zaistnieć odpowiedzialności.

Człowiek najpełniej realizuje się jako osoba przez miłość. W ten sposób najpełniej również wyraża swoje człowieczeństwo (Krapiec, 1982, s. 94 i n.). Prawdziwą miłość cechuje bezinteresowność i dążenie do

wzajemności. Jest ona niezbędna do prawidłowego rozwoju człowieka, a także do odpowiedzialności za drugiego. Miłość afirmuje osobę. Miłość do drugiej osoby to także do niej odniesienie, które ma na względzie jej autentyczne dobro. Owo odniesienie do człowieka dopiero w perspektywie miłości jest pełne troski, oddania, poświęcenia. Po stronie zaś obdarowanego rodzi zaufanie. Miłość konstytuuje strukturę międzypersonalnej wspólnoty (Wrońska, 2000, s. 97; Adamczyk, 2014, s. 252).

W tym kontekście Jan Paweł II zwraca uwagę, że wychowanie należy rozpatrywać w kategoriach twórczości. Każdy człowiek jest inny, stąd do każdego należy podchodzić w sposób indywidualny. Nie można do wszystkich stosować tych samych metod i środków. Wychowawca musi być twórcą, a nie jedynie rzemieślnikiem.

Wychowanie to twórczość o przedmiocie najbardziej osobowym – wychowuje się bowiem zawsze i tylko osobę, zwierzę jedynie można tresować – a równocześnie twórczość w tworzywem całkowicie ludzkim: wszystko, co z natury zawiera się w wychowywanym człowieku, stanowi tworzywo dla wychowawców, tworzywo, po które winna sięgać ich miłość. Do całokształtu tego tworzywa należy także to, co daje Bóg w porządku nadnatury, czyli łaski. Nie pozostawia On bowiem dzieła wychowania, które jest poniekąd ciągłym stwarzaniem osobowości, całkowicie i wyłącznie rodzicom, ale sam osobiście również bierze w nim udział. Nie tylko miłość rodziców stała u początku nowej ludzkiej osoby, oni byli tylko współ-twórcami; o zaistnieniu osoby w łonie matki zdecydowała miłość Stwórcy. Łaska jest jakby dalszym ciągiem tego dzieła. Bóg sam bierze najwyższy udział w tworzeniu ludzkiej osobowości w zakresie duchowym, moralnym, ściśle nad-przyrodzonym. Rodzice zaś, jeśli nie mają wypaść ze swej właściwej roli, roli współ-twórców, winni i w tym również dopomagać (Wojtyła, 2001b, s. 54).

Wychowanie jest zatem wywieraniem na dziecko twórczego wpływu, czyli takiego, który umożliwi zaistnienie w nim odpowiednich wartości. Chodzi o wspólne odkrywanie wartości i dążenie do ideałów (Adamczyk, 2014, s. 252 i n.).

Wychowanie jest ciągłym budowaniem osobowości, którego to procesu Bóg nie pozostawia wyłącznie wychowawcom, lecz sam również bierze w nim udział. Łaska Boża udzielana człowiekowi jest niejako



dalszym ciągiem dzieła stworzenia człowieka. O zaistnieniu osoby w łonie matki decyduje ostatecznie Bóg, rodzice zaś są tylko współtwórcami. Bóg bierze udział w tworzeniu ludzkiej osobowości. Wychowawcy natomiast mają współpracować z Bogiem w rozwoju dojrzałej osobowości dziecka (Wojtyła, 2001b, s. 54).

Wychowanie ku dojrzałości ma na celu wzrastanie człowieka. Chodzi o to, aby człowiek stawał się coraz pełniej człowiekiem, aby coraz bardziej był, a nie tylko więcej miał, aby przez to, co ma, co posiada – umiał bardziej być człowiekiem, aby umiał bardziej być nie tylko z drugimi, ale i dla drugich. Takie wychowanie ma zasadnicze znaczenie dla kształtowania samego człowieka, ale i właściwych jego relacji z innymi (osoba jest istotą pozostającą w relacji) (Jan Paweł II, 1980, p. 10).

Rozwój człowieka dokonuje się w procesie relacji międzyosobowych. Człowiek z natury jest istotą społeczną, zdolną do budowania dobra wspólnego, które nie przeciwstawia się dobru osoby. Dobro wspólne przyczynia się do rozwoju człowieka. Dzięki niemu ludzkie „ja” ma możliwość pełniejszego odnalezienia się w ludzkim „my”. Człowiek doskonali się przez uczestnictwo, które jest aktywnością otwarcia się na odbiór i otwarcia na dawanie. Proces wychowania winien zmierzać ku przygotowaniu człowieka do takiego właśnie uczestnictwa w różnych wymiarach, do uczestnictwa w życiu rodziny i społeczności, w dziedzictwie kultury i wartości. Nie do przecenienia w tym procesie jest uwzględnienie aspektu religijnego, w tym przesłania ewangelicznego. Głęboka wiara stanowi czynnik integrujący i oświecający osobowość (Chrobak, 1999, s. 57; Adamczyk, 2014, s. 253 i n.).

Wychowanie to przystosowanie młodego człowieka do życia wartościowego, pomoc w odkrywaniu i otwieraniu się na wartości uniwersalne (Wrońska, 2000, s. 88 i n.). Wtedy człowiek osiąga dojrzałość. Wspomaganie człowieka w tym naturalnym rozwoju jako przygotowywanie do dorosłego życia mobilizuje do osobistej aktywności, inspirowanie do życia zgodnego z zasadami etycznymi (Michałowski, 1993, s. 90 i n.; Chrobak, 1999, s. 58; Błasiak 2009, s. 94 i n.).

### 3. Przekazywanie i klaryfikacja wartości – w perspektywie ideału osobowego

Młodzi ludzie niejako naturalnie szukają ideału godnego naśladowania, poszukują wzorów osobowych. Jak wskazuje V.E. Frankl:



Człowiek w działaniu potrzebuje przewodnika i dlatego też potrzebny jest mu odstęp, jaki go od niego dzieli. Przewodnik przestaje być potrzebny, gdy się go doścignie. Byt ludzki urzeczywistnia się w napięciu między tym, co jest, a tym, co być powinno, i napięcie to jest potrzebne. Człowiek bowiem nie istnieje po to, by żyć, ale po to, by się stawać (Frankl, 1984, s. 45; por. Trojan, 1999, s. 89).

Taka potrzeba wynika z natury ludzkiej. Człowiek rozwija się przez naśladowanie i jednocześnie pragnie dobrych wzorców, chce czynić dobro i dąży do doskonałości. Jednocześnie – szczególnie w okresie adolescencji – ma miejsce weryfikacja autorytetów. Dokonuje się to zwłaszcza w okresie przechodzenia od moralności heteronomicznej, pochodzącej z zewnątrz, od innych, do moralności autonomicznej, czyli własnej, osobistej.

Wzór osobowy jest niejako modelem przyjęcia wartości, zachowuje ciągłą otwartość na wartości wyższe, swoją osobowością i sposobem bycia pobudza do naśladowania. Taki człowiek występuje w relacji do kogoś, podobnie jak ten będący autorytetem (Keller, Novak, 1979, s. 329; Stróżewski, 1997, s. 32). Cechuje go wysoka osobowa wartość moralna, przez co wywołuje w uznającym go chęć naśladowania. Wzór różni się od samego tylko dawania przykładu, który odnosi się jedynie do konkretnej czynności lub zachowania. Istotą wzoru jest wnętrze człowieka, jego osobowość. Jest to ukazanie na zewnątrz (dla drugich) istoty wewnętrznej treści, dobra, wartości osoby. I w ten dopiero sposób (niejako naturalnie, poprzez bycie sobą) mobilizuje do naśladowania. Wzór uosabia pewne pożądane przymioty (Jabłońska, 1963). Pozwala dostrzec w życiu realną wartość i jednocześnie budzi u innych potrzebę udzielenia odpowiedzi na tę wartość. Trzeba zwrócić uwagę, że brak wzoru osobowego sprzyja mniemaniu, że wartość, jaką jest doskonałość moralna, pozostaje nieosiągalna dla człowieka, jest bowiem nieodczuwalna w świadomości ludzkiej (Wrońska, 2000, s. 108).

Wzorem osobowym jest ten, kto realizuje w swoim życiu ideał doskonałości moralnej. Taki człowiek staje się godny naśladowania i przez swoje czyny może służyć jako przykład. K. Wojtyła zwraca uwagę, że wzorem osobowym jest osoba, której moralna doskonałość unaocznia się w jej postępowaniu. Wzór moralny swoim życiem dostarcza bezpośredniego przedmiotu do naśladowania, w ten sposób pobudza do niego swoją osobą. Przedłuża niejako moralne oddziaływanie pierwotnego

wzoru, tzn. tej osoby, na której sam (bezpośrednio lub pośrednio) się wzoruje (Wojtyła, 1991b, s. 150; Adamczyk, 2013, s. 67).

W chrześcijaństwie takim wzorem osobowym jest Jezus Chrystus, ale także mogą to być Jego uczniowie i naśladowcy (Wojtyła, 1991b, s. 153). Jezus Chrystus (osoba Boska, która stawszy się człowiekiem, obok Boskiej natury posiada także naturę ludzką) w perspektywie tajemnicy Wcielenia jest ucieleśnieniem najwyższego bytu – Boskiego (Wrońska, 2000, s. 109). Jezus Chrystus jest Nauczycielem w pełnym tego słowa znaczeniu. Jego pedagogię cechuje mądrość, roztropność, cierpliwość, wrażliwość na człowieka, dostrzeganie najgłębszych potrzeb i oczekiwań oraz doskonale wpisywanie się w rozmaite sytuacje ludzkiej egzystencji (Jan Paweł II, 2000, s. 220). Ponadczasową wartość wzoru Jezusa Chrystusa podkreśla autor natchniony, pisząc: „Jezus Chrystus wczoraj i dziś, ten sam także na wieki” (Hbr 13,8). Jezus sam o sobie mówi: „Ja jestem drogą, i prawdą, i życiem. Nikt nie przychodzi do Ojca inaczej jak tylko przeze Mnie” (J 14,6).

Warto zatem współczesnemu człowiekowi ukazywać Jezusa jako wzór (idealny) doskonałości. Zadaniem wychowania jest przedstawianie osoby Jezusa z Nazaretu jako godnej do pójścia za Jego wskazaniem moralnymi, aby wychowanek mógł dostrzec w Nim Boga i jednocześnie idealny wzór do naśladowania. Jest to wzór niełatwy do przyjęcia, lecz jest idealny, i za takim tęskni człowiek w perspektywie chęci stawania się coraz pełniej człowiekiem (Adamczyk, 2013, s. 67).

Celem wychowania moralnego jest dojrzewanie osobowości wychowanka, który potrzebuje do tego przykładu, świadectwa życia i wzoru osobowego. Wzór osobowy jest potrzebny, aby człowiek mógł go poznawać, obserwować, przyswoić i naśladować. Służy on wzmocnieniu tożsamości człowieka (zwłaszcza młodego), co ma miejsce wtedy, gdy następuje niejako identyfikacja z podziwianym i zaakceptowanym wzorem osobowym. Zaspokajana jest również potrzeba samoaktualizacji – gdy człowiek realizuje swoje osobowe potencjalności, talenty, jak to miało miejsce u naśladowanej osoby (Dymkowski, 1999, s. 107 i n.; Adamczyk, 2013, s. 67 i n.).

Człowiek uczy się właściwych zachowań przede wszystkim przez naśladowanie osób znaczących. Obserwuje postępowanie rodziców, nauczycieli, a także innych dorosłych. Słucha tego, co mówią, ale przede wszystkim zwraca uwagę na to, w jaki sposób reagują na konkretne sytuacje życiowe. Tworzy w ten sposób własną hierarchię wartości

oraz buduje światopogląd. Naśladowanie zakłada budowanie relacji międzysobowej, co jest szczególnie ważne w dziedzinie wychowania (Wrońska, 2000, s. 113).

Uwypuklona zostaje w ten sposób również personalistyczna i aksjologiczna perspektywa rozwoju i wychowania. Człowiek odkrywa bowiem wówczas wartości, choć sam nie jest ich autorem. Nie decyduje o tym, że dana rzeczywistość stanowi obiektywne dobro. Wartości nie są zależne od ludzkiego ustosunkowania się do nich (Jan Paweł II, 1993, p. 40; Trojan, 1999, s. 91 i n.). Wartością jest to, co dla człowieka ważne, cenne i dobre, co jest celem ludzkich dążeń (Chalas, 2003, s. 17; Łobocki, 2004, s. 95; Trusz, 2005/2006, s. 53). Wartości stanowią pierwotną jakość. Żadna jednak wartość moralna nie sprawi, że człowiek stanie się dobry. Człowiek bowiem akceptuje lub odrzuca wartości (Galarowicz, 1992, s. 570 i n.; Wrońska, 2000, s. 22; Sobczak, 2000, s. 94).

Chociaż człowiek nie tworzy wartości, to jest wezwany do ich rozpoznania, przyjęcia i realizacji w życiu. Potrzebny jest tu proces przyjmowania przez człowieka wartości obiektywnych jako swoich własnych, wewnętrznych norm postępowania. Wartości są zawsze związane z podmiotem ludzkim, z osobą. Człowiek jednak decyduje sam, co dla niego stanowi wartość, oraz integruje to ze swoim systemem wartości (Birngruber, 1992, s. 14; Trojan, 1999, s. 92–96).

Wartości są utożsamiane z jakimś dobrem, które jest celem ludzkiego działania. W kontekście egzystencjalnym dobro jest ważne, ponieważ nadaje sens i kierunek życiu człowieka. Dobro jest przedmiotem dążenia, stanowi cel życia człowieka (Niemczuk, 1994, s. 58 i n.; Kowalczyk, 1995b, s. 141 i n.). Istotą dobra moralnego jest respektowanie przez człowieka porządku wartości. Wartości moralne to dobra, które czynią ludzkie życie godnym. Bez nich człowiek nie może żyć (rozвивać się) jako człowiek (Mariański, Zdaniewicz, 1991, s. 13 i 19; Sobczak, 2000, s. 105–109). Człowiek posiada ogólną orientację moralną i stawia sobie wymagania, aby czynić to, co uznaje za dobre. Jest do tego zobligowany wewnętrznym imperatywem. W tym sensie wartości mają siłę sprawczą, wyznaczają człowiekowi kierunek dążeń moralnych. Człowiek z natury jest otwarty na wartości. Jego godność wyraża się w życiu zgodnym z wartościami moralnymi. Wartości moralne odnoszą się do postępowania. Wewnętrzna koncentracja osoby na wartościach moralnych sprzyja odpowiedzialnemu postępowaniu (Pawelczyńska, 1992, s. 18; Galarowicz, 1997, s. 183–187; Trojan, 1999, s. 85).

Warto zatem nabywać zdolności rozróżniania dobra i zła, a przyswojenie wartości winno znaleźć zastosowanie w życiu (Mariański, Zdaniewicz, 1991, s. 13; Ostrowska, 1994, s. 11; Denek, 1994, s. 23; Kowalczyk, 1995b, s. 141 i n.; Nowak, 1996, s. 242; Adamczyk, 2009, s. 53 i n.). Psychopedagogiczne ujęcie wartości oscyluje wokół ich znaczenia dla rozwoju osobowościowego człowieka. W tym kontekście wartości związane z przekonaniami człowieka decydują o jego sposobie postępowania. Są one pewnymi wyznacznikami w życiu ludzkim (Chałas, 2003, s. 19 i n.).

Wychowywanie jest w tej perspektywie procesem umożliwiającym i ułatwiającym świadome, racjonalne rozróżnianie dobra i zła. Zadaniem wychowawców jest pomoc w zapoznaniu się z zasadami etycznymi oraz w dokonywaniu klarownych, jednoznacznych rozstrzygnięć w kwestii konkretnych zachowań, w trosce o szlachetne człowieczeństwo w jego najpiękniejszym kształcie, „odznaczające się doskonałością moralną, promieniującą życzliwością i uprzejmością, zatroskane o drugich, pełne wytworności i smaku estetycznego, [...] pokory i gotowości do służenia każdemu człowiekowi” (Rusiecki, 2005/2006, s. 20).

Ma to znaczący wpływ na postępowanie młodego człowieka. Już sama teoria wartości jest podstawą procesu wychowania, ponieważ każda struktura postępowania opiera się na swoistych wartościach. Kształtowaniu osobowościowemu człowieka odpowiadają zwłaszcza wartości duchowe (Kunowski, 2003, s. 39 i n.), stąd konieczność respektowania tych wartości w wychowaniu. Wartości określają bowiem założenia teorii wychowania, określają również cele działalności wychowawczej.

Podstawową wartością jest człowiek, a w pracy wychowawczej – wychowanek jako osoba ludzka, z jego podobieństwem do Stwórcy. Godność osoby domaga się podmiotowego jej traktowania. Celem nadrzędnym wychowania jest autotranscendencja młodego człowieka, do czego prowadzi mądry wychowawca. Wychowawca musi być świadomy, że bez tego osoba ludzka nie może zrealizować siebie w pełni. Konieczne jest wychowanie z uwzględnieniem transcendentnego, ostatecznego celu osoby ludzkiej (Podrez, 1989, s. 112; Galarowicz, 1997, s. 100; Trojan, 1999, s. 89).

W sensie personalistycznym jest to podstawa i odniesienie do wartości uniwersalnych i fundamentalnych, takich jak: dobro, prawda i piękno. Z tych zaś zostają wyprowadzone: życzliwość, pokój, sprawiedliwość, przyjaźń, rodzina i inne. Wszystko razem stanowi spójny system

wartości, zgodnie z którym człowiek winien postępować – ku pełni człowieczeństwa (Gołaszewska, 1990; Stawiak-Ososińska, 2005/2006). Jednak powstaje pytanie: w imię czego czynić dobro, mówić prawdę, podziwiać piękno? Tu warto odwołać się do aspektu duchowo-religijnego. Jest to wyraźnie widoczne w świetle doktryny chrześcijańskiej o Trójjedynym osobowym Bogu, który jest Miłością. Dla chrześcijanina podstawowym motywem czynienia dobra, mówienia prawdy i ochrony piękna jest Miłość (Urbaniak, 1998, s. 24).

Bóg pierwszy nas umiłował. On mówi do ludu izraelskiego: „Ukochałem cię odwieczną miłością, dlatego też zachowałem dla ciebie łaskawość” (Jr 31,3). Te słowa można odnieść do każdego człowieka. Godność człowieka domaga się strzeżenia udzielonej mu świętości i nie wolno kalać jej niegodnymi czynami (por. 1 Kor 6,15–19). Potrzeba jednocześnie rozwijania osobowościowego oraz aktywizowania możliwości, czyli realizowania siebie, zgodnie z odwiecznym Bożym zamysłem (Witek, 1982, s. 110).

Postępowanie człowieka zależy od przyjętego systemu wartości. Człowiek pragnie nadać sens swojej egzystencji. Domaga się to uznania Boga za podstawowy i ostateczny cel życia. Chcąc odnaleźć swoją osobową tożsamość, człowiek musi być otwarty na transcendencję, na osobowego Boga i pozostać wiernym otrzymanemu od Boga powołaniu. Wówczas każde osiągnięcie człowieka pozostaje w odniesieniu do tego celu najwyższego, co zapewnia równowagę wewnętrzną, póki w wewnętrzny, sens życia wykraczający poza doczesność (Lubac de, 1970, s. 165; Trojan, 1999, s. 87).

Ostatecznym uzasadnieniem wartości jest Bóg. On jest wartością najwyższą, Kimś najważniejszym. On jest fundamentem wartości. Dobro moralne jest określone koniecznością metafizyczną, stąd człowiek z konieczności niejako musi stawiać sobie pytanie o Boga (Trojan, 1999, s. 88). Postępowanie zgodne z naturą i sensem swego istnienia odpowiada możliwościom człowieka. Wartości zaś mają służyć człowiekowi we wzrastaniu (Podrez, 1989, s. 186).

Wartości moralne wskazują na podstawowe nastawienia człowieka. Są powinnościowe i warunkują powinność. Jawią się jako zobowiązanie, od podjęcia którego człowiek nie może się uchylić. Stanowią istotną pomoc w urzeczywistnieniu człowieczeństwa (Witek, 1982, s. 107 i n.; Birngruber, 1992, s. 14). Człowiek z natury ma tendencję do realizowania wartości. Jest wezwany do realizacji tego, co obiektywnie ważne. Wartości

moralne zawierają w sobie pewne wyzwanie, angażują wolność i odpowiedzialność osoby (Galarowicz, 1997, s. 83 i n.; Trojan, 1999, s. 82 i n.).

Istotna jest w tym odpowiedź na pytanie o istotę człowieka. Wskazanie na to, kim człowiek jest, a raczej – kim może być i kim być powinien. Podstawą wychowania personalistycznego jest człowiek jako osoba, co wskazuje na wielkość i godność każdego człowieka. Zawiera ono moment aksjologicznego doświadczenia dobra oraz czynnego ustosunkowania się do odkrytego dobra. Ściśle wiąże się to z umacnianiem osobowej godności oraz z jej twórczym aktualizowaniem. Moralne dobro jest adekwatne do pozycji godnościowej człowieka. Jednocześnie domaga się zaangażowania, a także afirmacji ontycznej wielkości człowieka. Wymaga to czynnego, świadomego działania na rzecz utrwalania i pomnażania dobra (Podrez, 1989, s. 188).

Dopiero w perspektywie trafnej odpowiedzi na pytanie o istotę człowieka wartości stanowią o głębokim sensie ludzkiej egzystencji, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym (Ostrowska, 1994, s. 11). Moralność człowieka jest przeżywaniem wartości. Ich realizacja jest ważnym czynnikiem regulacji postępowania człowieka. Wartości ukierunkowują postępowanie. Człowiek ze swej natury dąży do wartości moralnych, z których wynika powinność. Przeżywanie wartości pełni funkcję egzystencjalną. Człowiek je bowiem poznaje, odkrywa. W tym przeżywaniu zawiera się prawda o przedmiocie jako o dobru, do którego człowiek kieruje swoje dążenia (Wojtyła, 1991a, s. 80 i n.; Wrońska, 2000, s. 19; Adamczyk, 2013, s. 65 i n.).

Z wartości wyższych i niższych bardziej cenione są te pierwsze. Wyraża się tu przekonanie, że to właśnie one, bardziej niż wartości niższe, przybliżają człowieka do obiektywnego dobra. Wyższymi wartościami są wartości duchowe, które mają prymat nad wartościami materialnymi. Te duchowe o wiele gruntowniej wprowadzają człowieka w obiektywne dobro i dlatego to one szczególnie stanowią o człowieku, o jego doskonałości. O wartości człowieka, jego wielkości, decyduje w o wiele większym stopniu jego wartość moralna aniżeli siła fizyczna czy wygląd zewnętrzny (Wojtyła, 1991a, s. 81 i n.).

Wartości duchowe są ważniejsze od materialnych, są bowiem związane z obiektywnie wyższym bytem, doskonalszym od materii. O doskonałości tego bytu świadczy rozum i wola, które przewyższają materię, są też stosowane do jej opanowania i wykorzystania. Warto nadmienić, że rozum i wola też podlegają rozwojowi i doskonałą się.

Poznanie jest doskonałością rozumu. Moralność jest doskonałością woli. W procesie rozwoju człowieka chodzi zatem o poznawanie, odkrywanie prawdy, a także o realizowanie dobra moralnego (Wojtyła, 1991a, s. 82 i n.; Adamczyk, 2013, s. 66).

Człowiek musi sam odkryć, czym naprawdę jest dana wartość, by móc ją realizować w życiu. Do tego jest potrzebne wychowywanie, będące prowadzeniem wychowanka i pomaganiem mu w otwieraniu się na wartości wyższe ku osiągnięciu pełni dojrzałości, albowiem istota aksjologiczna człowieka jest czymś mu zadaniem, jest on tym, kim pragnie być i do czego zmierza (Stróżewski, 1992, s. 38).

Struktura aksjologiczna człowieka jest uwarunkowana transcendentaliami takimi jak prawda, dobro, piękno, miłość, świętość. Osiągnięcie dojrzałości aksjologicznej następuje przez dokonywanie wyboru wartości wyższych, duchowych. W wychowaniu chodzi zatem o umożliwienie takiego wyboru, a do tego potrzebne jest kształtowanie świadomości owych transcendentaliów wraz z właściwą hierarchią wartości (Włodzko, 2000, s. 100; Żurkowski, 2005, s. 281; Adamczyk, 2013, s. 66).

Nie może być wychowywania do wartości bez świadomości znaczenia danej wartości. Wprowadzanie w świat wartości to wyjaśnianie tego, co dla młodego człowieka jest ważne, to objaśnianie wartości, przedstawianie ich (Birngruber, 1992, s. 18; Żurkowski, 2005, s. 281 i n.). Proces wychowania ukierunkowanego na dobro powinien umożliwiać wychowankowi doznawanie wartości, zrozumienie ich, a także ich urzeczywistnianie (Łobocki, 2002, s. 77; Ostrowska, 2005; Adamczyk, 2009, s. 58 i n.). Trzeba tłumaczyć młodemu człowiekowi, jakie zachowania są dobre, a jakie złe, i dlaczego. Chodzi zatem również o przekazanie wiedzy oraz przekonanie wychowanka, jak należy postępować, aby nie krzywdzić innych ani samego siebie (Dziewiecki, 2003b).

Nie wystarczy jednak mówić o wartościach. W wychowaniu deklaracje słowne obligują zgodne z nimi postępowanie. Przekazywanie hierarchii wartości dokonuje się w sposób najpełniejszy wówczas, gdy wychowawcy prowadzą zgodne z nią życie. Są oni wówczas depozytariuszami wartości oraz ich przekazicielami. Swoim zachowaniem, swoją postawą tworzą zasady postępowania. Ma to związek z odpowiedzialnością za proces wychowania, za rozwój człowieczeństwa wychowanków (Dyk, 2003, s. 232 i n.; Wolicki, 2012).

Wychowanie to także utrwalenie w dziecku podstawowych sprawności, dobrych nawyków. Trzeba zatem inspirować odkrywanie wartości,



ich poznawanie. Chodzi o budzenie w wychowankach zainteresowania wartościami, pragnienia ich przyjęcia i trwałego zinternalizowania (Wołodźko, 2000, s. 101; Adamczyk, 2009, s. 60), a jednocześnie o przekazywanie umiejętności odróżnienia wartości od tego, co wartością nie jest. Istotnym elementem wychowania do wartości jest ich zrozumienie, czyli analiza poszczególnych wartości oraz całej hierarchii wartości. Następnie jest akceptacja wartości, ich przyjęcie będące wyrazem przekonania, że jest to ważne dla godziwego postępowania człowieka, do budowania własnego człowieczeństwa (Wolicki, 2012).

Do takiego wychowania niezbędna jest współpraca wychowanka z wychowawcą, ucznia z mistrzem. Wychowawca daje przykład, jest wzorem realizacji przekazywanych wartości. Jego rolą jest udostępnianie wychowankowi wartości i jednocześnie ochrona przed wybieraniem pseudowartości. Potrzeba też, aby do tych przekazywanych wartości wychowanek miał stosunek aktywny, aby stały się one jego wartościami, by był przekonany, że wzbogacają go wewnątrz. Jest to introcepcja wartości, czyli uznanie ich za własne (Nowak, 2005, s. 353; Adamski, 2005a, s. 352).

Tu jest szczególnie rola wychowawcy wspierającego rozwój możliwości wychowanka oraz budzenia odpowiedzialności za siebie i za społeczność, w której żyje (Nowak, 2005, s. 354). Wymaga to od wychowawcy świadomości celu i sensu życia, wiedzy, a także świadectwa życia, aby swoją osobą umożliwić (ułatwić) wychowankom zrozumienie, czym jest osoba i na czym polega osobowy stosunek do człowieka (Cogiel, 2002, s. 340; Olbrycht, 2020).

Wychowawca ma być mistrzem, który swoją postawą, osobowością, wzywa wychowanka do udzielenia wolnej odpowiedzi swoim życiem. Postawa wychowawcy powinna być zawsze wezwaniem do pełniejszego bycia człowiekiem, do wypełniania powołania człowieka w kierunku dobra, prawdy, piękna, miłości. Takim Mistrzem, Nauczycielem jest Jezus Chrystus. Warto w tym miejscu przywołać biblijną scenę chodzenia Piotra po jeziorze (Mt 14,22–32), w której Jan Paweł II zwraca uwagę, że uczeń zaczął tonąć, bo przestał patrzeć na Mistrza, przestał Mu ufać, stracił z Nim więź osobową (Jan Paweł II, 1997, s. 65 i n.).

Wychowawca ma udostępniać i przekazywać wartości. Jego zadaniem jest tworzenie warunków do samodzielnego, wolnego, odpowiedzialnego rozwoju osoby (Majka, 1993, s. 97). Ma służyć pomocą młodemu człowiekowi w pokonywaniu przeszkód hamujących jego rozwój moralny,



osobowościowy, a także we wzmacnianiu woli. Silna wola umożliwiła bowiem dokonywanie wyborów opartych na prawdzie i dobru w perspektywie miłości. Nie jest to zadanie łatwe, jednak jego realizacja czyni z wychowawcy współpracownika Boga-Wychowawcy. Jest to szczególnie rodzaj apostołstwa (Bilicki, 2000, s. 63; Adamczyk, 2014, s. 255).

Przekazywanie wartości ma charakter osobowościotwórczy. Wymaga uwzględnienia zasad ułatwiających ów przekaz i wspierających jego skuteczność. Jest to oczywiście związane również z rzetelną znajomością dziecka i jego potrzeb. Potrzeba do tego dojrzałości wychowawczej, a zwłaszcza dojrzałości osobowościowej podbudowanej wartościami. Dojrzała osobowość wychowawcy pomaga w prowadzeniu wychowanków ku przyswojeniu wartości i postępowaniu według wynikających z nich norm (Patalan, 1997, s. 87; Błasiak 2009, s. 99; Adamczyk, 2014, s. 255). Zachowanie, sposób bycia, postawa wychowawcy to nieocenione źródła wiedzy młodych ludzi o moralności. Stąd winien on być nienaganny pod względem moralnym i stanowić osobowy wzór dla wychowanków. Warto zatem zadbać o odpowiednią formację nauczycieli-wychowawców (Jan Paweł II, 1988a, p. 63, 1988b, s. 13 i n.; Bilicki, 2000, s. 63 i n.; Jasionek, 2004, s. 21; Zarzecki, 2012, s. 117).

Wychowanie do wartości nie może być ogólnym nakazem. To zawsze kojarzy się z przymusem, przeciw któremu człowiek zwykle się buntuje. Wprowadzenie w świat wartości winno się odbywać raczej w kategoriach odpowiedzialności, a nie obowiązku. Poszanowanie godności człowieka (ucznia, wychowanka) niesie więcej korzyści niż stosowanie przymusu czy nakazów. Potrzeba naprowadzania i wspomagania dziecka w samodzielnym myśleniu, zachęcania do stawiania pytań, do zgłębiania, odkrywania wartości. Ten proces może być realizowany podczas dyskusji, przy dyskretnej tylko pomocy wychowawcy (Tarnowski, 1997, s. 214 i n.; Błasiak 2009, s. 100).

Ważne jest zrozumienie treści wartości i ich znaczenia, co warunkuje ich internalizację. Chodzi nie tyle o przyjęcie ich w sensie intelektualnym, ale o przyłgnięcie do nich uczuciem i wolą. Stąd przekaz wartości powinien pojawić się w odpowiednim momencie, kiedy wychowanek jest gotowy na przyjęcie danej wartości. Wyjaśniać warto wtedy, gdy dziecko zaczyna się daną wartością interesować (Homplewicz, 1996, s. 158 i n.). Pomocna jest tu ciekawość dziecka. Możliwa jest akceptacja wartości bez ich zrozumienia, zwłaszcza jeśli przekaz jest oparty na autorytecie, zaufaniu i miłości. Wtedy

dziecko może przyjąć daną wartość. Jednak później, w odpowiednim momencie, celem głębszej percepcji, wychowawca powinien tłumaczyć, wyjaśniać i uzasadniać prezentowane wartości, a jednocześnie ciągle potwierdzać je przykładem własnego życia (Błasiak 2009, s. 95 i n.; Adamczyk, 2014, s. 256).

W wychowaniu ku wartościom szczególnie istotną rolę pełni świadectwo życia wychowawcy. Nie tracą w tym względzie na aktualności słowa papieża Pawła VI: „człowiek naszych czasów chętniej słucha świadków, aniżeli nauczycieli; a jeśli słucha nauczycieli, to dlatego, że są świadkami” (Paweł VI, 1975, p. 41). Jest tu nawiązanie do Pierwszego Listu Piotra, w którym znajdują się słowa: „aby nawet wtedy, gdy niektórzy z nich nie słuchają nauki [...] zostali pozyskani bez nauki, gdy będą się przypatrywali waszemu, pełnemu bojaźni, świętemu postępowaniu” (1 P 3,1 i n.). Oddziaływanie świadka jest skuteczniejsze niż pouczenie nauczyciela. Dokonuje się to w wyniku zjawiska tzw. dyfuzji psychicznej – nastawienie świadka udziela się innym na skutek kontaktu emocjonalnego (Tarnowski, 1997, s. 216; Błasiak 2009, s. 100; Adamczyk, 2014, s. 256).

Zgodnie z sentencją *verba docent, exempla trahunt* to dopiero przykład stanowi zachętę do działania, wpływa na wolę, wyrывая człowieka z bierności i obojętności (Gałkowski, 2002, s. 15; Jasioneck, 2004, s. 17). Akceptacja jest kategorią subiektywną i nie można jej narzucić czy nakazać. Polega ona bowiem na osobistej fascynacji i przekonaniu – to zaś dokonuje się w sposób dobrowolny (Homplewicz, 1996, s. 160 i n.).

Przekaz powinien dotyczyć wartości wyrażanych w przekonaniach wychowawcy. Wtedy stają się one wiarygodne, potwierdzone postawą życiową. Przekazywane w takich okolicznościach wartości mają dużo większą szansę zostać przyjęte przez wychowanka. Osobisty przykład wychowawcy jest najlepszą mobilizacją wychowanka do samorozwoju. Przykład jest ważniejszy niż pouczenia, kształtuje bowiem skuteczniej postawę wychowanka. Skuteczność oddziaływania wychowawczego zależy od stopnia urzeczywistniania wartości przez wychowawcę, który swoim życiem, postępowaniem daje przykład respektowania wartości moralnych. Zainteresowanie się wartościami rozpoczyna się od zainteresowania się człowiekiem, który o nich mówi, ale przede wszystkim nimi żyje (Wołodźko, 2000, s. 103; Dziewiecki, 2002, s. 190; Włosiński, 2005, s. 22; Błasiak 2009, s. 97 i n.).

Istota wprowadzania wychowanka w świat wartości jest związana z ukierunkowywaniem na to, do czego młody człowiek tęskni w głębi swego serca. Zachęcić go do umiłowania wartości może jedynie ktoś, kto sam nimi żyje. Samo teoretyzowanie niewiele przynosi korzyści. Wartości muszą bowiem zostać niejako ucieleśnione w człowieku. Wtedy kształtują jego osobowość. Promieniają przez postawę, słowa i postępowanie człowieka. Wtedy można dotrzeć z przekazem wartości do młodego człowieka. Jest to zadanie trudne, lecz możliwe do wykonania (Birngruber, 1992, s. 19).

Młodzi ludzie są zafascynowani idolami z dziedziny muzyki, sportu, filmu. Wychowawca, chcąc być bliżej młodego człowieka, musi zainteresować się tymi postaciami, aby podjąć dyskusję ze swoimi wychowankami pod kątem rzeczywistej wartości owych idoli. Potrzebna jest tu zdrowa krytyka oparta na solidnych argumentach. Przy tej okazji można także wskazać ludzi, którzy zasługują na miano wzorców osobowych. Spodziewanym efektem takich rozmów powinien być przyjęty osobiście przez wychowanka kierunek rozwoju osobowego. Rozważając przykłady ludzi i próbując stosować je do własnego rozwoju osobowego, warto przy tym pamiętać, że każdy człowiek urzeczywistnia swoje życie w inny sposób (Birngruber, 1992, s. 19 i n.).

W przekazie wartości ważna jest również umiejętność doboru słów do danej sytuacji. Konieczna jest przy tym roztropność. Postawa wychowawcy staje się wtedy niejako komentarzem i uzasadnieniem wypowiedianych przez niego słów. Odpowiedni dobór słów i wyczucie sytuacji powodują, że słowa stają się wykładnikiem rzeczywistości. Jest to zasada jedności postawy i słowa (Homplewicz, 1996, s. 162; Błasiak 2009, s. 96).

Istotną cechą wychowania jest spotkanie osób, mistrza i ucznia, aby razem być ku dobru (Bilicki, 2000, s. 87). To spotkanie jest miejscem autentycznego wychowania. Rozpoczyna się ono od afirmacji osoby wychowanka. Wychowanie jest oparte na relacji, nie zaś tylko na przekazywaniu wiedzy, powinno stać się wydarzeniem spotkania. Jest to wyzwanie dla wychowawcy, który z szacunkiem do samego siebie jako osoby ma nabywać zdolności spotykania swoich wychowanków (Cogiel, 2002, s. 334; Kaczmarek, Gadacz, 2005, s. 177; Olbrycht, 2020).

Warto zatem podkreślać, że każdy człowiek jest niepowtarzalny, wyjątkowy, wartościowy, ponieważ obdarzony bezwarunkową osobową godnością. Trzeba uświadamiać wychowankowi ważność bytowej

tożsamości osoby ludzkiej. Przypominać mu o celu i sensie ludzkiego życia, możliwościach oraz zobowiązaniach realizowania własnego potencjału i osobowego spełniania się (Cogiel, 2008; Olbrycht, 2020).

W przekazywaniu wartości ważny jest kontakt osobowy między wychowawcą a wychowankiem. Przejawia się on w rozmowie, dialogu, w postawie otwartości wobec prezentowanej prawdy, w klimacie zaufania i życzliwości. Ważne jest stworzenie przez wychowawcę odpowiedniego klimatu porozumienia i dialogu. Przekaz wartości powinien odbywać się w atmosferze zaufania, które należy budować (Birngruber, 1992, s. 18). Trzeba tu uwzględnić warstwę aksjologiczną, aby wartość mogła zostać przyjęta aktem woli. To trudne zadanie jest prezentacją przez wychowawcę dojrzałej osobowości, bogatego wnętrza, poglądów, które mają aksjologiczne uzasadnienie i towarzyszą jego codziennemu życiu (Homplewicz, 1996, s. 162 i n.).

Istotną zasadą jest także szczególny rodzaj partnerstwa między wychowawcą a wychowankiem. Ważne są nie tylko treść i sposób przekazu, ale także to, kto przekazuje i jaki jest jego stosunek do adresata. Liczą się takie cechy, jak: empatia, życzliwość, serdeczność, szczerłość, ale przede wszystkim musi zaistnieć spotkanie w prawdzie. Wychowawca, zachowując otwartość na wychowanka, na jego przeżycia, poprzez niejako wspólne przeżywanie wartości, umożliwi mu dojrzewanie do ich osobistego przyjęcia (Jan Paweł II, 1999, s. 113; Błasiak 2009, s. 96 i n.; Adamczyk, 2014, s. 257).

Wychowawca wskazuje dobro moralne oraz drogę prowadzącą do jego realizacji. Jest przewodnikiem i autorytetem, który dba o odkrywanie i rozwój tego, co w młodości jest najważniejsze, a mianowicie: dążenie do określenia siebie, sensu życia, własnej i niepowtarzalnej drogi (Jan Paweł II, 1994b, s. 102; Jasionek, 2004, s. 22). Potrzebna jest do tego wrażliwość, aby stworzyć klimat przyjaznego, otwartego dialogu, klimat wychowawczy, określanymi jako „pedagogiczna obecność”. Wychowawca jest wtedy uważany nie tyle za przełożonego, co raczej za ojca, brata, przyjaciela (Jan Paweł II, 1988b, s. 13 i n.; 1999, s. 113; Bilicki, 2000, s. 63 i n.).

Niezbędne jest zatem uczestnictwo w życiu wychowanków, osobiste zainteresowanie się ich problemami. Chodzi o uczestnictwo w wartościach i ich urzeczywistnianiu. Dzięki temu człowiek pozostaje w osobowej relacji do innych, do świata, społeczeństwa, wolności, a także do dóbr materialnych. Tak odsłania się świat wartości. Dokonuje się to w sposób żywy poprzez spotkanie osób (Gadacz, 2005). Uczestniczyć

to znaczy być razem z innymi i równocześnie być sobą przez to bycie razem. Współdzielenie wartości łączy ludzi, pozwala uczestniczyć w życiu innych. Stąd wychowawca winien zwracać uwagę, aby jego działania miały na celu podnoszenie jakości człowieczeństwa, wzrost dojrzałości duchowej wychowanka, odpowiedzialność i otwartość na drugich oraz gotowość niesienia pomocy (Jan Paweł II, 1979a, p. 16; 1985c, s. 78; Jasionek, 2004, s. 13; Adamczyk, 2014, s. 258).

Przekaz wartości nie może odbywać się niejako ponad człowiekiem, bez względu na człowieka, z pominięciem człowieka. Lekceważenie człowieka prowadzi również do zagubienia wartości, i to zarówno tych, które są właśnie przekazywane, jak i tych, które już wcześniej wychowanek przyjął i zaakceptował. Ciągłe trzeba mieć na uwadze poszanowanie godności oraz autonomii wychowanka jako osoby ludzkiej (Homplewicz, 1996, s. 164 i n.; Błasiak 2009, s. 98).

Ważna jest przy tym również miłość, na której powinny być budowane więzi międzyludzkie. Miłość jest zarazem zasadą wychowania i jego elementem teleologicznym. Jest jedną z najważniejszych potrzeb człowieka, która towarzyszy mu przez całe życie. Stąd winna być związana z procesem wychowania niejako w sposób naturalny. Z zasadą miłości jest związany szacunek dla życia. Wprowadzanie w prawdę to pomoc w przeżywaniu przez młodego człowieka własnej płciowości, a także miłości. Niewłaściwe podejście do ludzkiej płciowości stanowi poważne zagrożenie dla kultury życia. Prawdziwa miłość chroni życie, stąd tak istotne jest wychowanie młodych ludzi do płciowości i do miłości, a w tym kontekście także do czystości (Kaźmierczak, 2003, s. 41 i n.; Adamczyk, 2014, s. 258 i n.).

W przekazie wartości istotna jest też zasada dwustronności. Biorcą jest bowiem nie tylko wychowanek, ale i wychowawca, a zatem obydwie strony procesu przekazu wartości. Nie jest to jedynie proces jednokierunkowy. W prawidłowym stosunku wychowawczym zyskują wszyscy. Wychowawca, prezentując wartości, utwierdza się w nich. Pobudza zatem również własny rozwój. Nabywane zostają ponadto i wzmacniane takie wartości jak przywiązanie i wdzięczność ze strony wychowanka (Homplewicz, 1996, s. 164 i n.; Adamczyk, 2014, s. 259).

Warto w tym miejscu przypomnieć, że wychowanie jest procesem, a nie jednorazowym aktem. Chodzi o proces dochodzenia do wartości, odkrywania ich, pojmowania i dojrzenia osobowościowego. Ze strony wychowawcy potrzebna jest wytrwałość w zachęcaniu do wartości oraz

w wyjaśnianiu ich. Ten proces wymaga nieustannego udoskonalania umiejętności wychowawczych, co zwiększa szanse faktycznego rozwoju wychowanka (Błasiak 2009, s. 98 i n.; Adamczyk, 2014, s. 259).

Jak podkreśla Mieczysław Rusiecki, chodzi przede wszystkim o szacunek dla osoby dziecka, troskę o rozwój jego osobowości, dbanie o dobre relacje z dzieckiem, dawanie dziecku swobody na miarę jego dojrzałości, o nieustanną postawę dialogu, a zwłaszcza związaną z dialogiem umiejętność słuchania oraz postawę pełnej otwartości na informacje zwrotne, celem dobrej komunikacji z dzieckiem i pełnego porozumienia. Do tego potrzebne jest kierowanie się w życiu miłością i sprawiedliwością, szczerść, postawa zaufania, a także tworzenie klimatu radości i optymizmu w wiernym wypełnianiu codziennych obowiązków. Ma to być działanie z poczuciem odpowiedzialności za wartość dziecka jako osoby, bez pobłażania, ale i bez zbytniego rygoryzmu, ze zwróceniem uwagi na profilaktykę, celem ochrony przed zachowaniami patologicznymi. W procesie wychowania potrzebna jest również długomyślność, która ściśle wiąże się z cierpliwością w oczekiwaniu na efekty wychowawcze. Ta perspektywa winna cechować wszystkich wychowawców (Rusiecki, 2005/2006, s. 18 i n.).

Wychowanie ku wartościom nie gwarantuje pełnej skuteczności. Wychowawca musi jednak stwarzać optymalne ku temu warunki. Młodzi ludzie często mają świadomość, co jest dobre, a co złe, jaka postawa jest prawidłowa, a jaka błędna. Brak im jednak motywacji. Stąd nie można rezygnować z napominania. Człowiek potrzebuje przypominania, czasem upomnienia, a z pewnością zachęty poprzez wskazanie na przykłady z życia. Zwłaszcza młody człowiek potrzebuje różnych form pobudzających jego motywację (Birngruber, 1992, s. 20).

Podczas wychowania nie można kształtować jednak postawy bezkrytycznego wypełniania zalecanych norm. Nie należy pomijać racjonalnej argumentacji. Warto zachęcać wychowanka do stawiania pytań, dociekania. Wychowawca zaś powinien starać się uzasadniać, dlaczego warto respektować podstawowe wartości. Warto zaznaczyć, że argumentacja postępowania moralnego często nie jest łatwa. Potrzebne jest tu umiejętne prowadzenie wychowanka w kierunku krytycznej refleksji nad daną sytuacją. Owa refleksja staje się bazą do podjęcia wolnej decyzji. Warto przy tym również przeanalizować efekty danej sytuacji, te szkodliwe i te korzystne życiowo (Birngruber, 1992, s. 21).

Jedną z metod wyjaśniania wartości, ich znaczenia w świadomym kierowaniu własnym życiem, a także związanego z tym budowania systemu

wartości jest metoda klaryfikacji. Klaryfikacja wartości to „refleksja nad wyborami podejmowanymi w codziennym życiu dokonywana pod kątem ich znaczenia i zgodności z celami i dążeniami życiowymi oraz osobistymi preferencjami, także pogłębienie świadomości ważnych dla jednostki wartości” (Laskowska, Oleś, 2016, s. 478). Podstawą klaryfikacji wartości jest założenie, iż źródłem optymalnej aktywności człowieka jest samodzielne i przemyślane postępowanie, oparte na zaakceptowanych, świadomie wybranych i realizowanych wartościach. Klaryfikacja wartości ma na celu pogłębienie ich zrozumienia, jak i przyjętego systemu wartości oraz skupienie się w życiu na tych najważniejszych. To także określenie ich związku z celami w życiu człowieka (Denek, 2014; Adamczyk, 2015b, s. 72).

Klaryfikacja wartości jest formą wychowania moralnego. Jej podstawą jest respektowanie wolności wyboru, a także założenie, że człowiek jest odpowiedzialny za skutki własnych działań. Klaryfikacja wartości jest ściśle związana z refleksją nad osobowym wymiarem ludzkiej egzystencji oraz udzielaniem odpowiedzi na pytania o charakterze egzystencjalno-aksjologicznym: kim jestem? po co żyję? co cenię? co szanuję? Jest to inspirowanie, zachęcanie do podejmowania samodzielnych wyborów przy uwzględnieniu hierarchii wartości uniwersalnych (Denek, 2014; Laskowska, Oleś, 2016, s. 478 i n.; Remiszewska, 2018, s. 314).

Klaryfikacja wartości jest oparta na czterech podstawowych zasadach. Pierwsza to koncentracja na własnym życiu, czyli zwrócenie uwagi na poszczególne aspekty życia wraz z refleksją nad postawami, celami, zachowaniami, w celu zbudowania własnego systemu wartości. Drugą zasadą jest akceptacja wartości (własnych i cudzych). Kolejną poszukiwanie i wykorzystanie nowych informacji dotyczących dokonywanych wyborów. Ostatnia zasada to pozytywne wzmocnienie osobowych wzorców postępowania w perspektywie własnego doskonalenia i rozwoju (Oleś, 1983, s. 88 i n.; Denek, 2014).

Przyjmuje się założenie, iż źródłem optymalnej aktywności człowieka jest wolne, samodzielne działanie, zorientowane na wartości wybrane w sposób wolny i świadomy, czyli zaakceptowane i zinternalizowane. Potrzeba do tego oczywiście szacunku do młodego człowieka, do jego osobowej godności, i takiego traktowania przez wychowawcę, aby wychowanek miał poczucie bezpieczeństwa oraz aby mógł liczyć na zrozumienie, pomoc i współpracę z wychowawcą w trudnej sytuacji (Denek, 2001, s. 66; Adamczyk, 2015b, s. 72 i n.).



Mieczysław Gałaś wskazuje konkretne zadania dotyczące klaryfikacji wartości. Są to:

- zachęcanie dzieci i młodzieży do podejmowania samodzielnych wyborów;
- stwarzanie młodym ludziom możliwości refleksji nad tym, kim są, co cenią i szanują;
- umożliwienie zastanowienia się nad tym, jakie wybory oceniam pozytywnie, o co się staram;
- wyrażanie i akceptowanie własnych i cudzych wyborów;
- inspirowanie do postępowania zgodnie z podejmowanymi przez siebie decyzjami;
- refleksyjna dyskusja (wątki: cele i postawy w życiu, podejmowane role społeczne, przyjaźń, miłość, typ kontaktów z ludźmi, praca zawodowa, życie rodzinne) (Gałaś, 1996; Denek, 2001, s. 67 i n.; Remiszewska, 2018, s. 319).

W procesie klaryfikacji wartości istotna jest ich hierarchiczność, o której w życiu konkretnego człowieka decyduje wysokość danej wartości oraz jej moc. Wysokość wartości określana jest w aspekcie emocjonalnym przez pozytywną odpowiedź na jej urzeczywistnienie. O hierarchiczności decyduje aprobata wartości, jej uznanie, szacunek do danej wartości, jak również podziw, zachwyt wobec niej. Moc wartości natomiast przejawia się w reakcji emocjonalnej na wykroczenie przeciwko wartościom. I tak, mocnymi są przede wszystkim te wartości, które mają podstawowe znaczenie dla życia, zdrowia i bezpieczeństwa człowieka. Zaliczane są do nich wartości moralne. Te wartości, na które człowiek reaguje emocjonalnie, są niejako jego osobistymi cnotami (Denek, 2001, s. 70; Koźmińska, Olszewska, 2007, s. 42 i n.).

W hierarchii zawarte są następujące rodzaje wartości:

- hedonistyczne (przyjemnościowe) – związane z doznaniem zmysłowymi, odczuwaniem tego, co przyjemne i łatwe w życiu;
- utylitarne – przynoszące korzyść;
- witalne (biologiczne);
- duchowe (kulturowe);
- religijne (Kunowski, 2003, s. 19–39; Dyk, 2003, s. 231 i n.).

W procesie wychowania do wartości nie można wprowadzać aberracji w systemie wartości. Należy unikać wykroczeń aksjologicznych, które polegają na: pomyleniu wartości, nierozróżnieniu ich, świadomym przedstawieniu hierarchicznego ich porządku bądź też na mylnym



umieszczeniu którejs z nich zbyt wysoko lub zbyt nisko w systemie wertykalnym, a także na pominięciu każdej modalności (Denek, 2001, s. 70, 2014; Adamczyk, 2015b, s. 73 i n.). M. Scheler podkreśla, że realizacja wartości stanowi niejako warunek człowieczeństwa. Człowiek poznaje wartości i nadaje im określoną rangę. Tworzy własną hierarchię wartości i jeśli jest ona zgodna z obiektywnym porządkiem wartości, ma szansę w pełni zrealizować esencję człowieczeństwa i stać się człowiekiem, który kieruje się w swym działaniu dobrem i prawdziwą miłością (Scheler, 2000; Wędzińska, 2013).

Wychowawca winien tak zaprezentować wartości, aby stały się one atrakcyjne dla wychowanka. Chodzi o stworzenie optymalnych warunków rozwoju, zabezpieczając zarazem wychowanka przed przyjmowaniem pseudowartości, czy raczej uodporniając go na ich destrukcyjny wpływ. Nie można jednak zapominać, że sam rozwój i doskonalenie osoby wymagają osobistego wysiłku wychowanka i w znacznej mierze są jego dziełem. Potrzebny jest wysiłek akceptacji, przyswojenia, zdobycia i utożsamienia się z daną wartością przez wychowanka. Tego nie można zrobić za dziecko. Wynika to z autonomii osoby ludzkiej, z ontologicznej wolności człowieka, a także z samego procesu przekazu i percepcji wartości, które muszą zostać przepracowane – dopiero wtedy nabierają charakteru osobowego i ubogacają daną osobę (Adamczyk, 2004, s. 82 i n.).

Człowiek doskonali się przez dawanie, udzielanie siebie innym. Celem jest bowiem takie przyswojenie wartości, aby można było je przekazywać innym. Przez dawanie siebie ujawnia się wielkość człowieka oraz pogłębia jego rozwój ku doskonałości, która polega na zdolności dawania siebie i miłowania dobra oraz tych, którym to dobro winno być przekazywane. W tym kontekście wychowanie to towarzyszenie i współdziałanie w kierunku dobra, a także stwarzanie warunków rozwoju osoby (Majka, 2005, s. 43 i n.; Adamczyk, 2004, s. 82 i n.).

\* \* \*

W perspektywie personalistycznej wychowawca wspomaga rozwój wychowanka, który jest traktowany jako osoba i który nie może być uprzedmiotowiony. Jako osobie należy mu jest szacunek. Wychowanie to jest wychowaniem integralnym i polega na wzbudzaniu osoby w wychowanku (maieutyka osoby). Wychowawca koordynuje rozwój wychowanka, wskazując i świadcząc o tym, co dla tego rozwoju jest

ważne (Nowak, 2005, s. 358). Domaga się to ścisłego powiązania wychowania z nauczaniem. Ten proces zakłada współpracę wychowanka z wychowawcą oraz aktywność obydwu stron (Chrobak, 2020). Takie wychowanie umożliwia człowiekowi osiągnięcie pełni rozwoju. Dokonuje się to przede wszystkim w rodzinie jako podstawowej i naturalnej wspólnocie ludzkiej, w której człowiek przyswaja wzory postępowania, sposoby myślenia i życia.

Wychowanie jest prowadzeniem, a raczej świadomym, ostrożnym towarzyszeniem młodemu człowiekowi w jego naturalnym rozwoju. Celem jest doprowadzenie wychowanka do dojrzałości w rozwoju, wydoskonalanie wrodzonej zdolności wyboru dobra i odrzucania zła, w kierunku celu ostatecznego. Wychowanie powinno się bowiem dokonywać w pespektywie najwyższego celu, ideału, Boga, do którego to celu prowadzi integralny rozwój otrzymanych zdolności w kontekście odpowiedzialności i kierowania się wartościami moralnymi (Sobór Watykański II, 1965a, p. 1; Jan Paweł II, 1985a, s. 26 i n.; Maritain, 1993, s. 61).

W tym kontekście ważne jest wychowanie do wartości moralnych. Jest to kształtowanie orientacji aksjologicznej – aż do osiągnięcia dojrzałości osobowościowej. Wychowanie bowiem i wartości to dwie kategorie ściśle ze sobą związane. Właściwy rozwój człowieka następuje poprzez wartości, tworzą się w ten sposób cechy osobowościowe, które stanowią o jego tożsamości aksjologicznej. Nieporozumieniem byłoby zatem pozbawienie procesu wychowania odniesienia do wartości. Istotne jest również przyjęcie obiektywnej hierarchii wartości (Adamski, 2005b, s. 277).

Osiągnięcie przez wychowanka integralnej dojrzałości dokonuje się poprzez poznawanie i przyswajanie wartości, zwłaszcza moralnych. Kształtują one wrażliwość moralną człowieka i uzdalniają do optymalnego działania jako osoby. Ideał wychowania pozostaje w istotnym związku z pojęciem doskonałości moralnej. W tym kontekście ważną kwestią jest naśladowanie wzorów osobowych. Warto stworzyć warunki, które umożliwią wychowankowi odczucie, że przyjęcie wartości i życie nimi powoduje głębię i pełnię życia człowieka, że dopiero wtedy nabiera ono głębokiego sensu i znaczenia (Birngruber, 1992, s. 18).

Wychowanie ma na celu wspomaganie wychowanków w urzeczywistnianiu wartości, aby młody człowiek stawiał sobie wysokie wymagania moralne, a zatem aby przyswojenie teorii wartości znalazło

zastosowanie w praktyce życia. Potrzebna jest taka działalność pedagogiczna, która będzie inspirowała proces poznawania i urzeczywistniania wartości (Denek, 1994, s. 23; Nowak, 1996, s. 242; Trusz, 2005/2006, s. 54).

W wychowaniu nie chodzi o to, aby jedynie ukazywać wartości i prezentować ich hierarchię, ale przede wszystkim o to, aby budzić w młodym człowieku refleksję nad samym sobą, nad innymi oraz nad otaczającą rzeczywistością. Każdy sam powinien odkryć, zrozumieć i uświadomić sobie, co jest w życiu cenne i ważne. Internalizacja uniwersalnych wartości umożliwia harmonijny rozwój osobowy. Pomocna jest w tym klaryfikacja wartości. Warto też tworzyć sytuacje wychowawcze jako okazje do rozwijania zdolności świadomych zachowań i umiejętności decydowania oraz weryfikowania zachowań w perspektywie stosunku do wartości uniwersalnych (Oleś, 1983, s. 81 i n.; Denek, 1999, s. 35; Chałas, 2003, s. 53).

## Rozdział III

# Agatologiczny charakter wychowania – w świetle koncepcji Józefa Tischnera

W perspektywie tendencji dehumanizujących proces wychowania potrzebne jest odkrywanie głębszego rozumienia człowieka w jego osobowej strukturze, odpowiadającego na wartość moralnego dobra. Trafną wydaje się w tym odkrywaniu Józefa Tischnera koncepcja człowieka agatologicznego, w której istotne miejsce zajmuje ludzka wolność. Nazwa tej koncepcji wywodzi się od greckiego określenia *agaton* (dobro). Zawiera ona ważne podstawy aksjologiczne w kontekście problemu: jakiego człowieka chcemy wychować? Stąd zaprezentowana zostanie najpierw refleksja filozoficzna nad człowiekiem, czyli koncepcja człowieka agatologicznego w myśli J. Tischnera, aby następnie, na tej podstawie, zaakcentować odniesienie owej koncepcji do praktyki wychowania. W koncepcji tej bowiem, w związku z rozumieniem człowieka jako rodzącego samego siebie poprzez spotkanie z dobrem ku pełni człowieczeństwa, jego wychowanie winno mieć również charakter agatologiczny.

### I. Wychowanek jako człowiek agatologiczny

Koncepcja człowieka agatologicznego jest wyprowadzona ze stosunku człowieka do wartości. J. Tischner wychodzi od pojęcia „ja”, poszukuje jego najbardziej podstawowego znaczenia. Zwraca przy tym uwagę na zaimek „się”, który jest stosowany w dwojakim znaczeniu: egotycznym i aegotycznym. Egotyczne znaczenie zaimka „się” dotyczy sytuacji, w której podmiot czynności jest jednocześnie doznającym przedmiotem, np. „myję się”. Znaczenie natomiast aegotyczne dotyczy sytuacji, w której czynność spełnia się sama, bez „ja” w sferze tej czynności, np. „coś się dzieje” (Tischner, 1971, s. 34 i n.).

Aksjologia doświadczenia „ja” pozostaje w istotnym związku z egotycznym „się”, z jego intencjonalnością. Słowo „się” wyraża pewien

zakres doświadczenia „ja” i jego związek ze świadomością spełniania danej czynności oraz świadomością podmiotu spełniającego tę czynność lub doznającego jej. To doświadczenie wskazuje na moment samoświadomości „ja”, a także jego doświadczenie jako wartości (gr. *aksios* – cenny, godny). Doświadczenie „ja” jako wartości to już odkrycie własnej godności (Tischner, 1971, s. 48; Jędrzejewski, 2006, s. 77; Walczak, 2007, s. 87 i n.; Adamczyk, 2015a, s. 212).

Zachodzi tu mechanizm egotycznej solidaryzacji odpowiadający za konstytuowanie się granic „ja” cielesnego. Jest to budowanie się „ja” zależnie od okoliczności, w jakich owo „ja” się znajduje. Przykładowo, pracując fizycznie czy wykonując jakąś czynność, nie mówimy: *moja ręka pisze, lecz ja piszę*. Taka forma jest wyrazem świadomości, że człowiek wraz z ręką stanowi jedną całość. Jest tu akceptacja części ciała jako części „ja”, która to akceptacja jest przejawem egotycznej solidaryzacji. Ta solidaryzacja dokonuje się na płaszczyźnie teorii wartości. Racją usprawiedliwiającą fakt, że „*moje* staje się *mną*, [...] jest wartość, jaką *moje* posiada dla *mnie*” (Tischner, 2000b, s. 153). Solidaryzacja jest możliwa w perspektywie postrzegania siebie jako wartości i takiego przeżywania siebie. Obszar „ja” jest wyznaczany przez obszary wartości (Tischner, 2000b, s. 153; Jędrzejewski, 2006, s. 77 i n.; Walczak, 2007, s. 90 i n.).

„Ja” aksjologiczne, warunkujące możliwość procesu egotycznej solidaryzacji, jest przez J. Tischnera definiowane jako „ja” pierwotne, które to „«ja» pierwotne nie jest «ja» realnym, czasoprzestrzennym bytem, lecz irrealną wartością. Realne istnienie człowieka stanowi mniej lub bardziej udaną próbę czasoprzestrzennej realizacji tej wartości” (Tischner, 2000b, s. 111).

Właściwości „ja” aksjologicznego to: prywatywność, irrealność, radykalna indywidualność oraz pozytywność. I tak, prywatywność w sensie etymologicznym dotyczy jakiegoś braku, warunkuje ta właściwość „możliwości intencjonalnego kierowania się egotycznej świadomości ku przedmiotom” (Walczak, 2007, s. 93). Sens tej właściwości można wyjaśnić poprzez metaforę głodu jako uczucia braku (czyli aspekt negatywny) oraz afirmacji życia (aspekt pozytywny). Przy czym głód fizyczny przestaje mieć miejsce w momencie jego zaspokojenia, natomiast głód aksjologicznego nie można w pełni zaspokoić (Tischner, 2000b, s. 161; Adamczyk, 2015a, s. 212 i n.).

Ontyczny status „ja” aksjologicznego sytuuje się pomiędzy realnie istniejącymi bytami a tworem idealnym. Stąd właściwością

aksjologicznego „ja” jest irrealność, jego bytowanie zaś jest ukierunkowane „w stronę wartości” (Tischner, 2000b, s. 165). „Ja” aksjologiczne cechuje też radykalna indywidualność, która to właściwość odróżnia je od wartości przedmiotowych przybierających status powszechników. Owa indywidualność, wyakcentowana zaimkiem „moje” w stwierdzeniu „moje ja”, wskazuje na jedyność, niepowtarzalność i odrębność „ja” (Tischner, 2000b, s. 162 i n.).

Właściwość absolutnej pozytywności „ja” aksjologicznego radykalnie odróżnia je od wartości przedmiotowych, którym odpowiada zawsze jakaś antywartość. „Ja” aksjologiczne zaś takowej nie ma, a to dlatego, że „ja” drugiego człowieka także jawi się jako wartość pozytywna wyznaczająca człowiekowi aksjologiczne zobowiązanie (Walczak, 2007, s. 95 i n.). „Ja” aksjologiczne, pozostając otwartym na wartości i realizując je, nieustannie „tworzy siebie”, jest udoskonalane (Tischner, 2000b, s. 202).

Rzeczywistość „ja” aksjologicznego zawiera pojęcie osoby, któremu J. Tischner nadaje oryginalne znaczenie podmiotu dramatu. Osoba i dramat pozostają ze sobą w istotnym związku (Tischner, 1992, s. 5). W greckim dramacie osoba (gr. *prosopon*) to maska, która „nie tyle zasłaniała prawdę człowieka, co ją odsłaniała. [...] Maska miała zatem naturę wyrazu. Maska wyrażała ukryte treści człowieka: płacz, żal, smutek, radość. Jeśli człowiek jest osobą, to znaczy, że jest wyrazem czegoś, co skryte w nim – jest wyrazem jakiejś prawdy” (Tischner, 1991b, s. 24).

Osoba ludzka jest bytem posiadającym strukturę wyrazu, wyraża siebie. Może tego dokonać, gdy „ma” siebie, gdy posiada siebie. „Mieć” warunkuje „być” osoby (Tischner, 1992, s. 12, 1993b, s. 507). Potrzeba zatem „mieć” siebie. Dramat osoby polega na tym, że dążąc do posiadania siebie, przeczuwa siebie jako dobro, które jednocześnie jest zagrożone możliwym złem. W związku z tym osoba ma możliwość tracenia siebie oraz odzyskiwania siebie. Dokonuje się to w perspektywie agatologicznej z możliwościami urzeczywistnienia ideału dobra, prawdy i piękna w życiu konkretnego człowieka (Tischner, 1991b, s. 20 i n.; Walczak, 2007, s. 97 i n.; Adamczyk, 2015a, s. 213).

Pojęcie osoby jako podmiotu dramatu J. Tischner ukazuje poprzez metaforę człowieka jako obrazu Boga oraz poprzez metaforę rodzenia. Źródło pierwszej z tych metafor tkwi w tradycji biblijnej, a jej rozwinięcie i pogłębienie – w filozofii, zwłaszcza greckiej. Wychowanie w perspektywie kultury greckiej jest ukierunkowane na ideały. Podstawową kategorią wychowawczą jest tu naśladowanie wzoru. Szczególnym zaś

ukonkretnieniem wzoru do naśladowania jest Jezus Chrystus (Walczak, 2007, s. 99 i n.). Filozofię grecką i chrześcijaństwo łączy zatem idea człowieka zdolnego do transcendowania samego siebie, co odpowiada dynamicznemu wymiarowi ludzkiej egzystencji. Metafora człowieka jako obrazu Boga wskazuje na konieczność naśladowania, upodobniania się, bytowania według wzoru – ku pełni rozwoju, szczególnie w wymiarze aksjologicznym, agatologicznym. Zasadniczym momentem bycia na obraz Boga jest doświadczenie wartości, znajdujących się zasadniczo poza człowiekiem naśladowującym wzór. Ma to istotne znaczenie dla osobowego istnienia człowieka, które z natury swej jest agatoeidetyczne, ponieważ naśladowanie jest tu egzystencjalnym skierowaniem na idealne Dobro, implikuje ono ekstazę ku Dobru i powrót do siebie jako obrazu wzoru (Tischner, 1992, s. 7 i n.; Adamczyk, 2015a, s. 214).

Interpretacja idei obrazowania jest zawarta również w metaforze rodzenia. Otóż, wchodząc w rzeczony dramat, osoba rodzi siebie. Nie wystarczy zatem, aby być sobą, tylko by siebie poznać i odkryć rzeczywistość własnego „ja”, jak na to wskazywał Sokrates. Potrzeba jeszcze dokonania wyboru siebie jako dobra. Myśl Sokratesa jest tu istotnie wzbogacona przez ideę chrześcijańską. Do rodzenia siebie kluczowe jest poznanie oraz wybór dobra (Tischner, 1992, s. 10; Jędrzejewski, 2006, s. 80 i n.).

W Tischnerowskiej koncepcji osoby istotny jest również motyw wyrażania siebie. Człowiek potwierdza siebie w tym, co sobą wyraża. Jest sobą, wyrażając siebie jako siebie. Ciągłe też poszukuje siebie w swoim wyrazie. W tej dynamice poszukiwania ukazuje się agatoeidetyczność egzystencji osoby. Podczas „wędrowki do siebie” człowiek napotyka przeszkody związane z doświadczeniem zła, co wyraźnie odślania dramatyczny charakter jego egzystencji. Mogą to być przeszkody wewnętrzne lub zewnętrzne. Przeszkody wewnętrzne to: niewiedza, bezsila i błędna zasada egzystencjalna. Niewiedza prowadzi do stanu iluzji, zakłamania, ślepoty. Bezsila – jako wewnętrzna słabość – jest wynikiem słabości woli, która nie chce chcieć. Błędna zasada egzystencjalna dotyczy swoistej struktury zachowania człowieka i jest bezpośrednim wyrazem egzystencji osoby. Natomiast przeszkody zewnętrzne dotyczą tego, co dzieje się między osobami (Tischner, 1992, s. 14 i n.; Walczak, 2007, s. 104; Adamczyk, 2015a, s. 214 i n.).

Poszukiwanie siebie w swoim wyrazie domaga się prawdy o tym, co oznacza *bycie sobą*, czyli czym jest *sobość*. Niemieckie *selbst* jest kategorią

opisującą osobę. J. Tischner używa tego określenia i wskazuje, że „*selbst* jest potwierdzeniem tożsamości i odrębności, zawiera również moment przyjmowania odpowiedzialności” (Tischner, 1993b, s. 509). W wymiarze aksjologicznym *selbst* to „otwarcie na świat ludzi, o ile jest tam możliwa realizacja konkretnych wartości” (Tischner, 1993b, s. 510). *Selbst* posiada również wymiar agatologiczny, który wyraża się w otwartości na wewnętrzne życie osoby (Tischner, 1993b, s. 510; Walczak, 2007, s. 105).

Konstituowanie się „ja” zależy od tego, czym osoba się *karmi*. „Człowiek karmi się tym, co każdorazowo odczuwa jako swoje dobro – dobro dla niego przeznaczone. [...] Przystawanie jest dwustronne: dobra sobie i siebie dobru” (Tischner, 1993b, s. 510). W tym procesie istotnym elementem jest moment wyboru, działanie woli, która swego ocalenia szuka w dobru. J. Tischner pisze: „Jeśli podstawową groźbą jest to, że cały mój dramat zakończy się przegraną dobra a wygraną zła, to mój wybór na tym będzie polegał, by przez udział w dobru nie doprowadzić do jego klęski i w jego zwycięstwie ocalić siebie” (Tischner, 1993b, s. 515). Owo ocalenie siebie jest możliwe w ostateczności przez przyswojenie sobie tego, co absolutne, a jednocześnie przyswojenie samego siebie temu, co absolutne (Tischner, 1993b, s. 515; Adamczyk, 2015a, s. 215).

Wolność jest szczególną wielkością w poszukiwaniu istoty człowieka. Jest to wartość, którą trzeba osiągać. Można ją porzucić i odzyskać (Tischner, 2000b, s. 131; Walczak, 2007, s. 107 i n.). „Człowiek odnajduje swą wolność jako wolność zniewoloną. Jego życie upływa jako walka o wolność. Walka ta nie oznacza przyswojenia sobie wartości zewnętrznej, lecz stawanie się tym, czym człowiek naprawdę jest. Osiąganie wolności jest powrotem człowieka do samego siebie” (Tischner, 1991b, s. 125).

Wolność jest momentem wyboru i sposobem przyswajania wartości. „Wybierając wartość, sprawiam, że wartość staje się moja, a ja jej. Wybór prawdomówności oznacza, że człowiek staje się prawdomówny” (Tischner, 1993a, s. 212). O wielkości wolności świadczy przedmiotowa wartość: im jest ona wyższa, tym większa wolność. Największą wolnością jest wybór najwyższego Dobra, które nigdy nie przymusza człowieka, lecz proponuje: „jeśli chcesz”. Jezus mówi: „Jeśli chcesz być doskonały, [...] przyjdź i chodź za Mną!” (Mt 19,21). Ostatecznym źródłem wszelkiego dobra jest Bóg. Człowiek staje się wolny, im bardziej jest w posłuszeństwie oddany Bogu, zjednoczony z Bogiem (Tischner, 1991a, s. 211 i n., 1993a, s. 166; Kowalczyk, 2000, s. 52 i n.; Jędrzejewski, 2006, s. 156; Walczak, 2007, s. 110 i n.; Adamczyk, 2015a, s. 215).



Zjednoczenie z Dobrem jest warunkiem wzrastania w wolności. Owo Dobro pozwala człowiekowi zachować w sobie wolność i poszerzać ją. Również wolność jest dobrem i jednocześnie pozwala otworzyć się na dobro. Prawdziwie wolnym człowiek jest wtedy, gdy dokonuje wyboru dobra. Do wyboru dobra nie można człowieka przymusić, nie można być dobrym z przymusu. Chcenie dobra jest wolne, ponieważ wolność wyraża dobro i przyswaja je (Tischner, 1997, s. 173; Kowalczyk, 2000, s. 59 i n.; Gowin, 2003, s. 77; Jędrzejewski, 2006, s. 156 i n.). Istnieje nierozzerwalny związek wolności z prawdą i dobrem.

Człowiek dokonujący wolnego wyboru dobra sam staje się dobry, również dla innych. Prawdziwa wolność nie pozbawia innych wolności, a jednocześnie stanowi wezwanie do odpowiedzialności. Wolność pozbawiona odpowiedzialności jest jakąś jej karykaturą, staje się swawolą, która nie sprzyja rozwojowi, lecz niszczy. W istocie jest ona zaprzeczeniem wolności (Jędrzejewski, 2006, s. 157; Walczak, 2007, s. 154 i n.; Adamczyk, 2015a, s. 215 i n.).

Prawdziwa wolność jest twórcza. Dzięki niej jest możliwe urzeczywistnienie wartości (Cichoń, 1996, s. 56). „Staranie o wolność jest dalszym ciągiem stworzenia” (Tischner, 1993a, s. 212). Wynikająca z wolności odpowiedzialność warunkuje ludzką moralność, albowiem „bez wolności nie ma etyki i niemożliwe jest osiągnięcie pełni człowieczeństwa” (Tischner, 1993a, s. 99). A jednocześnie: „bez etyki nie ma wolności. Mówiąc o etyce, zawsze potwierdzamy wolność” (Tischner, 1993a, s. 124; por. Kowalczyk, 2000, s. 54; Jędrzejewski, 2006, s. 159 i n.).

Ucieczka od wolności jest zatem ucieczką od wartości, od odpowiedzialności, a w konsekwencji ucieczką człowieka od samego siebie, od swojego „ja” aksjologicznego, które jest „ja” osobowym. Jest to jednocześnie ucieczka od dobra w kierunku zła (Tischner, 1995, s. 50; 2000b, s. 150). Prawdziwie wolne natomiast działanie jest braniem w posiadanie samego siebie. Wolność w sensie aksjologicznym nie ogranicza się do samej możliwości wyboru, lecz również obejmuje perspektywę wcielenia w życie danej wartości. Wolność jest przede wszystkim afirmacją i wyborem wartości pozytywnych (Glinkowski, 2003, s. 144 i 152; Jędrzejewski, 2006, s. 82; Walczak, 2007, s. 111 i n.; Adamczyk, 2015a, s. 216).

Wolność jest przede wszystkim fenomenem międzyludzkim. Chodzi zatem również o wolność innego. W istocie zaś – o wolność wobec wyboru dobra. Filozofia dramatu zawiera myśl, że człowiek postawiony wobec wyboru między dobrem a złem nie musi wybierać zła, nie musi kraść,

dawać fałszywego świadectwa bliźniemu, kłamać, zdradzać. Prawdziwa wolność człowieka nie musi podlegać ograniczeniom (Tischner, 2001b, s. 298; Walczak, 2007, s. 112 i n.).

Wybór jest ściśle związany z przyswajaniem, czyli czynieniem swoim, czynieniem czegoś niejako częścią siebie. Przyswojenie dotyczy porządku agatologicznego, podlega mu bowiem tylko to, co jest dobre. Przy czym chcenie dobra musi być wolne. W wolności wyraża się dobro i wolność je przyswaja, a tym samym czyni człowieka dobrym. Związek wolności i dobra zakłada refleksyjność osoby (Tischner, 2001b, s. 318).

Przestrzenią ludzkiej wolności jest przede wszystkim wnętrze człowieka. Ludzkie dokonania, które można obserwować, są jedynie skutkami procesów, które zachodzą na poziomie duchowym. J. Tischner opisuje wolność trzema momentami. Pierwszym z nich jest wdzięczność jako świadomość daru ofiarowanego przez innego. Drugim jest posiadanie, wskazujące na wybór jako przyswajanie tego, co dobre. Trzeci zaś moment to wspaniałomyślność, która jest korelatem wolności (Walczak, 2007, s. 114 n.).

Jestem wolny przyznając wolność innemu. Właściwe posiadanie siebie jest możliwe dopiero wtedy, gdy się rezygnuje z dążenia do posiadania innego. Posiadanie siebie pozwala innemu być. Pozwalając być innemu, doświadczamy dobrze własnej wolności i w tym przeżyciu głębiej mamy siebie. Na tym zasadza się idea wspaniałomyślności. Dopiero we wspaniałomyślności człowiek staje się sobą, a wolność wolnością (Tischner, 2001b, s. 334).

Wspaniałomyślność stanowi ochronę przed zawłaszczeniem drugiego człowieka i jego wolności (Jędrzejewski, 2006, s. 164).

Wolność rozumiana w tych kategoriach umożliwia człowiekowi bycie dobrym. Dążenie do dobra zakłada wolność. Człowiek dąży do dobra w wolności. Wolność jest bowiem sposobem istnienia dobra, jest to jednocześnie podstawa wychowania. Rozwój dobra dokonuje się w wolności, która umożliwia wyrażanie się dobra. Wolność przyswaja dobro i wtedy czyni osobę dobrą. Ów związek wolności i dobra zakłada refleksyjność osoby (Tischner, 2001, s. 318; Ślipko, 2002, s. 56; Jędrzejewski, 2006, s. 156; Walczak, 2007, s. 116).

Wolność jest jednocześnie zasadą przemiany lęku, beznadziei, melancholii, rozpacz – we wspaniałomyślność. Ta przemiana dokonuje się

w mocy wolności wyzwalającej w człowieku nadzieję, której podstawą jest „ja” aksjologiczne. Już sama zaś możliwość przejścia od beznadziei (rozpaczy) do nadziei jest łaską, która pochodzi z zewnątrz. Kryzys nadziei jest natomiast manifestacją patologii w sposobie przeżywania wartości. Nadzieja jest najgłębszym sposobem ochrony wartości „ja” aksjologicznego (Tischner, 2000b, s. 5 i n.; Walczak, 2007, s. 116 i n.). „Żyjemy nieustannie jakąś nadzieją. U dna nadziei cząstkowych spoczywa podstawowa nadzieja, nadzieja tego, że ma sens wszelka nadzieja cząstkowa” (Tischner, 1984, s. 189).

Jest to koncepcja wiązania nadziei:

Wiązać nadzieje to sprawiać, że koniec jednej nadziei staje się początkiem drugiej nadziei. [...] Wiązać nadzieje to sprawiać, by w każdej nadziei ziemskiej był słyszalny głos nadziei z tamtej ziemi, by w nadziei, którą ojciec pokłada w swym dziecku, dał się słyszeć głos Stwórcy, który pokłada swa nadzieje w ojcu dziecka. Wiązać nadzieje w jedno to czynić i sprawiać coś jeszcze: to nakłaniać nadzieję do czynu, wiązać ją z konkretem, faktem, wydarzeniem (Tischner, 2000b, s. 286).

Owo wiązanie nadziei jest związane z dojrzałością człowieka. Umiejętność wiązania nadziei jest bowiem przejawem dojrzałości człowieka. Jednocześnie jego nadzieja jest nadzieją dojrzałą. Dojrzałość człowieka przejawia się w umiejętności zastępowania płytszej nadziei nadzieją głębszą, a także nadziei przemijającej – nadzieją trwałą. Kwestią dojrzałości człowieka jest zatem umiejętność wiązania nadziei cząstkowych z nadzieją fundamentalną. Tej nadziei fundamentalnej, która jest w stanie podtrzymać życie wszelkiej nadziei, w sposób najpełniejszy odpowiada nadzieja chrześcijańska. Jest ona bowiem jedyną nadzieją, która jest w stanie podtrzymać życie wszelkiej ludzkiej nadziei (Tischner, 1980b, s. 83, 2000b, s. 287; Jędrzejewski, 2006, s. 165 i n.; Walczak, 2007, s. 119; Adamczyk, 2015a, s. 217 i n.).

W koncepcji człowieka agatologicznego istotny jest związek nadziei z czynem. W tym bowiem przejawia się heroizm jako wartość osobowa. „Jaka jest ludzka nadzieja, taki jest ludzki heroizm. Nadzieja głodnych rodzi heroizm walki z głodem, nadzieja ciekawych rodzi heroizm walki z niewiedzą, nadzieja niewolników rodzi heroizm walki o wolność” (Tischner, 2000b, s. 273 i n.). Nadzieja jest ukierunkowana ku urzeczywistnieniu

heroizmu. Poprzez heroizm, z jakim człowiek dąży w stronę dobra, przejawia się dojrzałość nadziei (Walczak, 2007, s. 120 i n.).

Nadzieja jest możliwa poprzez łaskę ze strony Dobra Nieskończonego (Tischner, 2001b, s. 209). Darem łaski jest spotkanie z drugim człowiekiem. Opisywana przez J. Tischnera kategoria spotkania nie odnosi się jednak do każdego kontaktu między ludźmi. Spotkanie jest bowiem wydarzeniem szczególnym, w którym następuje doświadczenie drugiego człowieka i przez to również doświadczenie samego siebie (Tischner, 1978, s. 75). Spotkanie pełni ważną rolę, człowiek może zmienić swój stosunek do świata, odmienić swój sposób bycia, odkryć hierarchię wartości. Spotkanie może pobudzić refleksję nad tajemnicą istnienia i sensem własnego życia. W tej perspektywie szczególnie ważne jest aksjologiczne znaczenie spotkania, u podstaw którego leży wolność potwierdzająca się nieprzymuszonym faktem zetknięcia się osób oraz tym, co uczynią one w konsekwencji tego spotkania (Tischner, 1980a, s. 142; Jędrzejewski, 2006, s. 96; Adamczyk, 2015a, s. 218).

Drugi człowiek jest śladem Nieskończonego jako absolutnego Dobra. Taka jest perspektywa spotkania, dzięki któremu możliwe jest przejście od rozpacz do nadziei. Nadzieja rodzi się poprzez doświadczenie Dobra. Wówczas człowiek staje się sobą, niejako rodzi samego siebie. Człowiek bowiem wtedy jest sobą, gdy jest dobry. Dobroć wyzwala człowieka z beznadziejności, z rozpacz, i jest dla niego zbawienna. Do wyboru dobra potrzebna jest nadzieja, którą przynosi inny. Ta nadzieja jest łaską. Dobroć rodzi dobroć. Tu jawi się dialogiczny charakter człowieka, który potrzebuje drugiego, aby być sobą, aby wzrastać w człowieczeństwie (Walczak, 2007, s. 130 i n.; Adamczyk, 2015a, s. 218 i n.).

## 2. Pedagogia agatologiczna

Na koncepcji człowieka agatologicznego oparta jest teoria wychowania. Można ją określić jako pedagogia agatologiczna. Jest to bardziej adekwatna nazwa dla tej myśli J. Tischnera aniżeli określenie pedagogika. Termin pedagogia pozostaje bliższy kategorii paidei, w pełniejszy sposób wskazuje też na związek refleksji filozoficznej antropologii z wychowaniem. Słowo pedagogika jest zaś związane z kategorią naukową. Pedagogika jest nauką z wyraźnie wyodrębnionym przedmiotem badań i jako taka w omawianej frazie może sugerować bardziej naukowe i systematyczne ujęcie teorii wychowania (Walczak, 2007, s. 10 i n.).

Samą istotą pedagogii agatologicznej pozostaje dynamiczny charakter ludzkiej natury. Według dynamicznej koncepcji wychowania człowiek ciągle „staje się” (Marcel, 1984, s. 12 i n.; Torończak, 2013, s. 93 i n.). Jest to zgodne z Tischnerowskim rozumieniem sposobu bycia człowieka jako procesu rodzenia samego siebie. Człowiek staje się, „tworzy” samego siebie. Rozwój człowieka – okreśłany jako owo „rodzenie” – dokonuje się poprzez dobro. Dobro jest niezbędne do rozwoju człowieczeństwa. Człowieczeństwo ściśle koreluje w człowieku z jego wybieraniem tego, co dobre. Jest to jednocześnie związane z wydobywaniem (ujawnianiem) dobra, które istnieje, lecz pozostaje niejako zakryte, niewidoczne (Walczak, 2007, s. 138 i n.; Adamczyk, 2015a, s. 219).

Właściwą zatem perspektywą pedagogii agatologicznej jest wychowanie do dobra. W perspektywie personalistyczno-wychowawczej chodzi nie tylko o stwierdzenie istnienia dobra, ale również o odczuwanie przez człowieka dobra w sobie. Takie subiektywne doznanie dobra wpływa na postawę życiową, a jednocześnie daje możliwość rozwoju tegoż dobra w sobie. Fundamentalna zasada wychowania dotyczy właśnie uświadomionej obecności dobra w człowieku oraz możliwości wzrastania w dobru aż do pełni (Myers, 2003, s. 137; Rusiecki, 2005/2006, s. 9).

Celem takiego wychowania jest idea pełni człowieczeństwa. W świetle takiej celowości wychowania człowiek jest zobligowany do realizacji wartości uniwersalnych, moralnych (Stróżewski, 1993, s. 52). Wychowywanie w tym kontekście jest natomiast pomaganiem człowiekowi w otwieraniu się na wartości wyższe. Takie wychowanie nie może być przymusem, ale nie jest też jakąś dowolnością. Można stwierdzić, że przybiera ono niejako formę apelu. Wynika to z podstawowego faktu, że wychowanek jako człowiek agatologiczny jest ukierunkowany ku dobru, fascynują i pociągają go wartości. Proces wychowania może się dokonywać w sposób właściwy tylko w atmosferze wolności. Człowiek staje się bowiem w pełni człowiekiem w wolności, ta zaś domaga się od niego podjęcia ryzyka. Bez owego ryzyka człowiek pozostaje niejako niewolnikiem (Walczak, 2007, s. 140 i n.; Adamczyk, 2015a, s. 219).

Już od najmłodszych lat dziecko przyjmuje w odniesieniu do dobra postawę brania. Dziecko jest (w normalnych warunkach) kochane, zaopiekowane, obdarowywane (dobrem). Jego postawa jest wówczas wyłącznie postawą biorcy. Dopiero w wyniku procesu wychowywania zaczyna stopniowo przyjmować postawę odwzajemniania dobra, a następnie dopiero – dawania dobra innym. W tym żmudnym procesie

wychowania jako wprowadzania dziecka w przestrzeń dobra niezwykle istotne jest „napełnianie” malucha dobrem przez jego rodziców i osoby z najbliższego otoczenia. Dla prawidłowego rozwoju dziecko musi być obdarzane dobrem, ponieważ brak nasycenia dobrem w początkowym okresie życia może skutkować negatywnie przez całe życie dominacją lęków, niezdecydowaniem, bezradnością, niezadowolaniem z życia. I odwrotnie, dziecko napełnione dobrem (miłością wyrażaną przez przytulanie, całowanie, opiekę), zwłaszcza przez matkę w okresie niemowlęcym, przejawia w ciągu dalszego życia postawę aktywności, optymizmu, entuzjazmu, dzielności, wytrwałości, nadziei (Myers, 2003, s. 130; Rusiecki, 2005/2006, s. 10; Adamczyk, 2018, s. 102).

Ten okres nie może jednak trwać zbyt długo. Błędem jest bowiem postawa nadopiekuńczości ze strony rodziców. Powoduje ona bowiem zbędne przedłużanie darmowego otrzymywania dobra oraz jedynie konsumowanie owego dobra przez dziecko. Taka zaś sytuacja łatwo może sprzyjać przyjęciu przez dziecko postawy roszczeniowej wobec innych, która to postawa charakteryzuje się zbyt wygórowanym poziomem oczekiwań i jest wyrażana w sformułowaniach typu: *należy mi się, powinienem otrzymywać jeszcze więcej*. Tymczasem w wychowaniu chodzi o wypracowanie postawy dzielenia się dobrem z innymi (Rusiecki, 2005/2006, s. 10; Adamczyk, 2018, s. 102).

W tym miejscu warto zwrócić uwagę, że na pierwszym etapie życia dziecka, kiedy wymaga ono szczególnej opieki, otrzymywanie dobra daje mu poczucie bezpieczeństwa. Natomiast dzielenie się tym dobrem (oddawanie dobra) jest odbierane przez dziecko jako zagrożenie. Małe dziecko ma prawo do niezbędnej opieki i troski ze strony dorosłych. Nie można jednak zatrzymywać dziecka w jego naturalnym rozwoju na poziomie tylko przyjmowania korzyści i czerpania przyjemności. Jest to bowiem utwierdzanie małego człowieka w jego niedojrzałości. Taka sytuacja może mieć miejsce, jeśli nie będzie spójnego, jednolitego pod względem przekazywanych zasad, oddziaływania na dziecko obojga rodziców. Taki niespójny system norm może zostać przez dziecko z czasem zupełnie odrzucony. W ten sposób tworzy się również nastawienie jedynie konsumpcyjne. Pożądane zaś rezultaty wychowawcze przynosi konsekwentne wdrażanie dziecka do dobra duchowego, bezinteresownego dawania, wymagającego jednak ofiary i poświęcenia. Potrzeba do tego budowania w dziecku otwartości na wartości wyższe: prawdę, dobro, piękno (Rusiecki, 2005/2006, s. 10 i n.; Adamczyk, 2018, s. 102).

Wychowawcze wprowadzanie dziecka w przestrzeń dobra ma miejsce poprzez ukazywanie prawdy o rzeczywistości, budzenie zainteresowań, kształtowanie wartości poznawczych. To pozwala na coraz pełniejsze odkrywanie przez dziecko sensu dobra, a co za tym idzie – na odczuwanie radości oraz satysfakcji z czynienia dobra. Utrwalaniu postawy otwartości na dobro sprzyja konsekwencja w przestrzeganiu zasad i norm. W ten sposób coraz wyraźniejsze staje się dla dziecka także poczucie sprawiedliwości, wycucie obowiązku mówienia prawdy oraz szacunku wobec każdego człowieka (Rusiecki, 2005/2006, s. 12 i n.; Adamczyk, 2018, s. 102 i n.).

Dziecko najlepiej przyswaja sobie normy samodzielnego postępowania, obserwując dorosłych stosujących się do głoszonych zasad (Rusiecki, 2005/2006, s. 14). Drugi człowiek staje się wtedy rzeczywiście niejako śladem Najwyższego Dobra. Doświadczenie dobra ułatwia człowiekowi „stawanie się” w pełni sobą, „rodzenie samego siebie” (Walczak, 2007, s. 138 i n.).

W procesie wychowania, oprócz wprowadzenia w przestrzeń dobra, istotne jest utrwalenie w dziecku podstawowych sprawności, nawyków, cnót moralnych, czyli działania związane z wytrwaniem dziecka w dobru. Potrzeba do tego przykładu i wsparcia ze strony najbliższych: rodziców, wychowawców oraz innych dorosłych, których dziecko spotyka w życiu (Rusiecki, 2005/2006, s. 17 i n.; Adamczyk, 2018, s. 103).

Pedagogia agatologiczna zawiera zatem głęboką perspektywę humanistyczną. Staje się ona przypomnieniem właściwej perspektywy wychowania człowieka jako osoby ludzkiej w kontekście współczesnej sytuacji kryzysu wychowania. Współczesny rozwój techniki oraz inne zjawiska cywilizacyjne, kulturowe, przyczyniają się do zmiany sposobu życia ludzi, a jednocześnie – do zmiany w sposobie wychowywania i w samym podejściu do wychowanka. W efekcie owego nowego stylu życia również szkoła wydaje się instytucją bardziej kształtującą „funkcjonariuszy”, aniżeli pomocną w procesie wychowania ku pełni człowieczeństwa. Idea prawdy zastępowana zostaje pojęciem skuteczności i pragmatyczności, sprowadzana do umiejętności sprawnego funkcjonowania w globalnym społeczeństwie. W konsekwencji zatracona zostaje również idea piękna nierozzerwalnie związanego z dobrem (gr. *kalokagatia*). Następuje oddzielenie wychowywania od przekazywania wiedzy oraz redukcja szkolnego procesu edukacji do nauczania funkcjonalnych zachowań i sposobów poruszania się we współczesnym



świecie pełnym nowoczesnych rozwiązań. Kryzys wychowania wydaje się jednak przede wszystkim następstwem kryzysu osobowego bycia współczesnego człowieka, które to osobowe bycie przekształca się w funkcjonowanie. Jest to związane z rozerwaniem pierwotnej jedności transcendentaliów: prawdy, dobra, piękna, a także z zatarciem tych uniwersalnych, ponadczasowych idei. Przewyciężenie owego kryzysu winno się dokonywać poprzez wychowanie postrzegane w optyce bycia osobowego (Gadacz, 2005, s. 219 i n.; Torończak, 2013, s. 101; Adamczyk, 2015a, s. 219 i n.).

Współcześnie określenie „dobra szkoła” kojarzy się raczej z nabywaniem wielkiej ilości różnorodnej wiedzy i kształceniem olimpijczyków (z nastawieniem na sprawne funkcjonowanie i korzystanie z najnowszych zdobyczy cywilizacji), nie zaś z kształceniem uczciwych, odpowiedzialnych ludzi. Przestrzeń publiczna opiera się na sprawnych funkcjonariuszach. Prowadzący kursy funkcjonariusze produkują jedynie specjalistów, wyrabiając w jednostkach zrzeczność w obrębie określonych funkcji. Nie chodzi im jednak o nauczanie tego, co dobre, czy o rozbudzanie wrażliwości na prawdę i piękno. Perspektywa humanistyczna w pedagogii agatologicznej suponuje zaś głęboko ludzki wymiar wychowania oraz stawianie w centrum działania konkretnego człowieka – z jego niepowtarzalnością, indywidualnością i osobowym sposobem bycia (Walczak, 2007, s. 144 i n.; Adamczyk, 2015a, s. 220).

W pedagogii agatologicznej charakterystyczną perspektywą jest personalizacja wychowania. Jest to perspektywa wychowania integralnego, holistycznego, wspierającego – w stawianiu się bardziej sobą, w rozwoju indywidualnych możliwości przy odkrywaniu i internalizacji dobra. Taki proces wychowania zakłada podmiotowe traktowanie człowieka, jak również zaistnienie przestrzeni wychowawczej jako spotkania (międzyosobowej relacji) wychowawcy i wychowanka, dzięki której rozwój będzie inicjowany i podtrzymywany (Kowalczyk, 2000, s. 77 i n.; Walczak, 2007, s. 146 i n.; Adamczyk, 2015a, s. 220).

Cel takiego wychowania jest ściśle związany z wartościami absolutnymi, samo zaś wychowanie jest ukierunkowane na te wartości. Wychowanie takie staje się niejako treningiem aksjologicznym. Wszelkie działania mają umożliwić wychowankowi zrozumienie wartości, ich doświadczenie i doznawanie oraz świadomą realizację wybranego projektu aksjologicznego (Kowalczyk, 2000, s. 83; Adamczyk, 2015a, s. 220).



W pedagogii agatologicznej J. Tischnera jednym z ideałów wychowania jest wspaniałomyślność. Podstawą jest tu wrażliwość – jako pewien zmysł moralny, który jest przejawem pragnienia dobra, a także odpowiedzialność. W procesie wychowania dąży się do wykształcenia w człowieku sprawności wyboru dobra, nawet z poświęceniem. Dochodzenie do takiej sprawności rozpoczyna się od odkrycia dobra oraz dostrzeżenia siebie w relacji do tego dobra, a także w relacji do zagrażającego zła. Człowiek potrzebuje nabywania umiejętności myślenia według wartości, jak również odkrywania właściwych sposobów udzielania odpowiedzi swoim życiem na wezwanie dobra, a także odkrywania kierunków realizacji wartości (Tischner, 2011, s. 538 i n.; Walczak, 2007, s. 148 i n.).

Utrudnieniem tego procesu są błędy w wychowaniu, które skutkują przytępieniem w wychowanku zmysłu moralnego, jednocześnie utrudniając mu bycie wrażliwym na wartości. W czasach współczesnych głównym błędem w praktyce pedagogicznej jest legalizm wychowawczy i tzw. białe plamy w wychowaniu. Chodzi o pomijanie w procesie wychowawczym (edukacyjnym) istotnych wymiarów człowieka, przy jednoczesnym sztucznym niejako nadawaniu znaczenia sprawom mniejszej wagi. Konsekwencją takiego działania może być upośledzenie w wychowanku naturalnej zdolności wycucia wartości (Walczak, 2007, s. 151; Adamczyk, 2015a, s. 220 i n.). J. Tischner zwraca uwagę, że: „Człowiek wychowany w duchu lojalności dla prawa, w duchu absolutnego kultu ustawodawcy, może niekiedy być człowiekiem lojalnym, ale też głęboko nieetycznym” (Tischner, 2000b, s. 30). Takie wychowanie może narazić młodego człowieka na poważne skutki braku właściwego reagowania na wartości wyższe. Może on zostać uwrażliwiony na wartości mało istotne, przy jednoczesnym zupełnym braku odczuwania potrzeby realizacji w życiu wartości podstawowych. Takie działania dobrze oddają słowa nauczyciela skierowane do uczniów: „Macie się uczyć i nie niszczyć mebli” (Tischner, 2000b, s. 30).

Innym poważnym błędem jest pomieszanie ważności aspektów wychowania. Chodzi o nadmierne koncentrowanie uwagi na osobistej nadziei wychowanka. Trzeba tu wyjaśnić, że są nadzieje wspólne oraz nadzieje osobiste, które zakładają nadzieje wspólne. Celem nauczania i wychowania jest to, co podstawowe, powszechne, a zatem wspólne. Natomiast osobiste cele i kierunki rozwoju każdy musi wybrać sam. Nieodzowna jest tu przestrzeń wolnego wyboru, świadomości oraz

poczucie odpowiedzialności za wybór (Tischner, 2000a, s. 89; Walczak, 2007, s. 151 i n.).

Błąd pomieszania ważności aspektów wychowania przejawia się w nieustannym piętnowaniu wychowanka, ponieważ nie jest on w stanie sprostać wymogom wychowawcy. Taka sytuacja skutkuje tym, że relacja wychowanka z wychowawcą przybiera postać jakiegoś sztucznego rytuału (brak spotkania). Tworzy się pewna iluzja wychowania, co negatywnie wpływa na młodego człowieka, ponieważ stępia naturalny zmysł rzeczywistości. J. Tischner pisze: „Zachęca się do walki o wszechświatowy pokój, ale nie umie nauczyć, jak zachować pokój w rodzinie. Każe się współczuć z nędzą Afrykańczyków, ale nie uczy widzieć losu przepracowanej matki. [...] Nieważne, kim się jest. Ważne, jak się chodzi” (Tischner, 2000a, s. 92).

Zasadniczym zagrożeniem wynikającym z błędów wychowania jest to, że dotyczą one bezpośrednio wychowanka. Błędy te godzą bowiem w samą istotę procesu rozwoju, czyli ciągłego rodzenia się człowieka. Wskutek błędnych działań zostaje zanegowana wolność, będąca fundamentalną wartością człowieka oraz podstawą człowieczeństwa. Błędy w wychowaniu niszczą prawidłowe postrzeganie rzeczywistości, które pozwala odkrywać prawdę wartości. Niweczą również możliwości nawiązania dobrych relacji oraz więzi sprzyjających powiernictwu nadziei, która warunkuje autentyczne wychowanie (Walczak, 2007, s. 152; Adamczyk, 2015a, s. 221).

Owszem, w wychowaniu ważna jest formacja intelektualna, prowadzi ona bowiem do refleksyjnego odniesienia się do wartości oraz sposobów ich realizacji. Nie mniej istotny jest jednak sam klimat wychowania, czyli element doznania, doświadczenia i zaangażowania, określane przez J. Tischnera jako uczestnictwo. Przez owo uczestnictwo następuje doskonalenie człowieka, jego rozwój, będący zdolnością wyboru dobra i jego współtworzenia. Przez uczestnictwo w tworzeniu dobra człowiek doskonali się w odbieraniu dobra i w jego dawaniu. W ten sposób sam staje się dobry. Jest to możliwe, gdy człowiek jest autentycznie sobą (Walczak, 2007, s. 153; Adamczyk, 2015a, s. 221 i n.).

Istnienie moralności jest uwarunkowane wolnością, która jest też sposobem istnienia dobra. Stąd wolność stanowi fundament wychowania. Tylko w wolności człowiek może w pełni autentycznie odkrywać świat wartości i pozytywnie odpowiadać na nie swoim życiem. Człowiek może żyć wartościami, gdy zostaną one przez niego wybrane.

Z wolnością wiąże się oczywiście pewne ryzyko (Jędrzejewski, 2006, s. 156; Walczak, 2007, s. 153 i n.), na co wskazuje J. Tischner: „Uznanie wolności to przyznanie, że wychowanie jest ryzykiem, że jego rezultaty są prawdopodobne, a nie pewne. Ale Bóg tak urządził świat, że widocznie woli, by człowiek Go chwalił, mając nieustannie możliwość odwrócenia się od Niego, niż bez takiej możliwości” (Tischner, 1966, s. 1341).

W tym miejscu warto nadmienić, że w Tischnerowskim ujęciu wychowania chodzi przede wszystkim o „wolność do...”, o wolność twórczą, inspirującą do podejmowania działania i przejawiającą się w twórczym działaniu człowieka. Człowiek w wolności wyraża siebie samego. Owa wolność nie jest negacją świata, ale też nie chce nim zawładnąć. Jest ona afirmacją wartości – tych uniwersalnych, pozytywnych, które nadają jej sens i nie mogą być urzeczywistniane przez autorytarny przymus. Bez wolności nie ma doświadczenia moralności. Stąd w procesie wychowania nie wolno pominąć przeżywania przez wychowanka wolności. W wychowaniu do wolności chodzi o wspaniałomyślne z niej korzystanie. Trzeba uczyć myślenia, ale koniecznie także wspaniałomyślności (Walczak, 2007, s. 155 i n.; Adamczyk, 2015a, s. 222).

Związek między wolnością a myśleniem jest bardzo ważnym aspektem wychowania. Myślenie warunkuje wolność, a wolność warunkuje myślenie. J. Tischner określa to jako tzw. koło wychowania, w którego centrum znajduje się osoba wychowawcy. To wychowawca powinien pokazywać młodemu człowiekowi autentyczną wolność, i w ten sposób pobudzać go do myślenia. Już samo bowiem podjęcie myślenia jest potwierdzeniem wolności (Tischner, 2011, s. 539; Adamczyk, 2015a, s. 222).

Niestety, również w tym obszarze błędy wychowawcze prowadzą do nieautentyczności wychowania. Mogą one dotyczyć samego postrzegania człowieka i odnosić się zwłaszcza do sfery wolności i wartości. Chodzi przede wszystkim o pominięcie sfery wolności w człowieku, co prowadzi do pewnej „mechanizacji” wychowania, która sprowadza się do wyrobienia w wychowanku jedynie dobrych nawyków, przyzwyczajzeń. Taki błąd w wychowaniu powoduje, że przeradza się ono w tresurę. Dla wychowawcy liczy się bowiem wówczas przede wszystkim odruch psychofizyczny wychowanka. Na to zwraca szczególną uwagę, natomiast cały rozwój młodzieńca zatrzymuje na poziomie przedrefleksyjnym. Wolność jest wówczas traktowana jako przyczyna wychowawczych porażek. Takie urabianie wychowanka, choć niekiedy konieczne, nie może jednak stać się zasadą wychowania (Tischner, 1966, s. 1337 i n.; Adamczyk, 2015a, s. 222).

Związany z tym błędem wychowawczym jest inny błąd, polegający na przeakcentowaniu posłuszeństwa wychowanka wobec przepisu czy nakazu i absolutyzacji bodźców mających na celu wywołanie określonych skutków wychowawczych. Ten błąd jest prawdopodobnie spowodowany brakiem przekonania wychowawcy o sensie wartości, do których wychowuje. Takie wychowanie jest nacechowane kształtowaniem posłuszeństwa wobec przepisu prawa tylko z tej racji, że jest prawem. Następuje wówczas oderwanie nakazu (normy) od wartości, z której ów nakaz (norma) wynika. W ten sposób wychowawca absolutyzuje posłuszeństwo samo w sobie, czy też sam przepis jako taki (Walczak, 2007, s. 157 i n.; Adamczyk, 2015a, s. 222 i n.).

Człowiek jest natomiast podmiotem wychowania, człowiekiem agatologicznym. W każdym człowieku jest dobro i tęsknota za dobrem, co pozwala mu prawdziwie być człowiekiem. To pragnienie dobra stanowi o najgłębszej istocie człowieka. Podstawowym zaś sposobem uczestnictwa człowieka w dobru jest miłość. Człowiek, stając się sobą, ma możliwość coraz pełniejszego odkrywania, że dobro jest w nim, rdzeniem zaś tego dobra jest miłość (Stróżewski, 1993, s. 52). I to właśnie powinno mieć na uwadze wszelkie wychowywanie. Ma ono wzmacniać u wychowanka ową możliwość odkrywania dobra w sobie (w sposób świadomy i wolny). Bez odkrycia dobra w sobie ludzki sposób bycia człowieka jest zagrożony przez zło, które może wywołać w nim stan rozpacz. Na tym polega dramat człowieka agatologicznego. Jedynym zaś antidotum na rozpacz jest nadzieja, „zrozumienie, że Dobro już jest, trzeba się tylko mu powierzyć” (Skarga, 2001, s. 108 i n.). W sytuacji rozpaczki potrzebne jest dotknięcie dobra, najlepiej drugi, który staje się źródłem nadziei (Walczak, 2007, s. 159 i n.; Adamczyk, 2015a, s. 223).

W ten sposób jawią się strukturalne elementy wychowania: wychowanek, wychowawca i relacja między nimi, będąca dialogiczną przestrzenią wychowania. Wychowanek – osoba – pozostaje z natury egzystencjalnie otwarty na dobro. W człowieku jest pragnienie bycia dobrym, lepszym, jak również dążenie do bycia sobą oraz do ekspresji siebie wobec świata i innych. Wychowawca powinien mieć tę świadomość i dążyć do tego, aby osoba wychowanek była świadoma ciągłego aktualizowania siebie, tego, że jest w drodze długiego procesu rozwojowego. Stąd fundamentalną zasadą wychowania jest uświadomiona obecność dobra w człowieku oraz możliwość jego wzrastania w dobru aż do pełni (Rusiecki, 2005/2006, s. 9 i n.; Adamczyk, 2015a, s. 223).

W tej perspektywie rola wychowawcy sprowadza się do postawy wiernego świadka dobra, świadka nadziei, godnego zaufania. Znajduje to uzasadnienie w tym, że dobro nie powinno być jedynie przedmiotem nauczania. Domaga się ono świadków, ponieważ dopiero wtedy może łatwiej zostać wybrane przez wychowanka w wolności. Dobro natomiast tylko nauczane staje się (ze strony nauczającego) jedynie przedmiotem nakazu (przymusu) wobec wychowanka (Walczak, 2007, s. 162; Adamczyk, 2015a, s. 223).

Taki wychowawca staje się nauczycielem-funkcjonariuszem, który na ogół nie będzie w stanie nawiązać właściwych relacji z wychowankiem, nie dojdzie między nimi do dialogicznego spotkania. Niezbędne jest ukierunkowanie na wspólny cel, w optyce osobowego bycia, w perspektywie wspólnej z wychowankiem wędrówki ku prawdzie, dobru, pięknu, miłości. Wychowawca powinien ciągle stawać się mistrzem, świadkiem wartości, aby swoją postawą, osobowością, zapraszać wychowanka do udzielania wolnej, osobowej odpowiedzi, w drodze ku wartościom najwyższym. Do tego wychowawca sam musi mieć poczucie osobowego bycia oraz dążyć do doskonałości (Marcel, 1984, s. 12 i n.; Gadacz, 2004, s. 86 i n.; 2005, s. 220; Matulka, 2005, s. 231; Majewska-Opielka, 2006, s. 48 i n.; Walczak, 2007, s. 162 i n.; Błasiak, 2009, s. 145 i n.; Torończak, 2013, s. 93 i n.).

Rozwój człowieka jest możliwy i ułatwiony dzięki dialogicznemu spotkaniu wychowanka z wychowawcą. Spotkanie takie stanowi szansę na przeżycie wartości i podążanie w kierunku dobra. Jest ono szczególnie istotne w budowaniu aksjologicznej przestrzeni w edukacji. Spotkanie osób budzi zaangażowanie wychowanka i jego uczestnictwo w drodze ku dobru (Michałowski, 1999, s. 129 i n.; Gadacz, 2004, s. 86 i n.; 2005, s. 169; Walczak, 2007, s. 169; Torończak, 2013, s. 96 i n.). W sposób szczególny chodzi w owym spotkaniu o przestrzeń najtrudniejszą, jaką jest miłość duchowa (Rusiecki, 2005/2006, s. 18; Adamczyk, 2015a, s. 224).

Relację dialogiczną zapoczątkowuje pytanie. Wtedy nawiązuje się dialog. Nie tyle nawet chodzi w nim o samo poznanie, lecz przede wszystkim o wydarzającą się w nim wartość. Jak pisze J. Tischner: „Mistrz poucza, stawiając pytania. Mistrz prawdziwy jest mistrzem pytań, nie zaś mistrzem gotowych odpowiedzi. Znamy ten rys mistrzostwa od Sokratesa oraz św. Augustyna” (Tischner, 1986, s. 119). Stawianie pytań zakłada postawę otwartości na wychowanka, akceptację, afirmację jego osoby, także szczerłość w relacjach, a równocześnie odsłonięcie siebie samego

jako swego rodzaju wyzwania moralnego dla wychowanka, który winien dostrzec człowieczeństwo wychowawcy jako wyzwanie moralne dla siebie. Wychowawca budzi niejako uśpione w wychowanku poczucie powinności, co pozostaje w związku z jego aktywnością w kierunku uznania i urzeczywistnienia danej wartości (Rusiecki, 2005/2006, s. 18 i n.; Adamczyk, 2015a, s. 224).

W stawianym pytaniu wychowawca zwraca uwagę na jakąś prawdę i podsuwa wartość, na której wychowanek skupia swoją uwagę. Na pytanie postawione przez wychowawcę wychowanek udziela odpowiedzi, która „wzbogaca o wiele bardziej tego, kto ją daje, niż tego, kto ją otrzymuje” (Tischner, 1986, s. 120). W tym kontekście pytanie wychowawcy można rozpatrywać w kategorii łaski. Stanowi ono bowiem jakieś wydarzenie w horyzoncie dobra i umożliwia wychowankowi jego realizację (Tischner, 1986, s. 120; Walczak, 2007, s. 173 i n.; Adamczyk, 2015a, s. 224).

Pytanie, dialog, spotkanie, uczestnictwo to ważne elementy wychowania, które jest pracą nad nadzieją, albowiem „wychowują jedynie ci, co mają nadzieję. [...] Wychowują kształtując nadzieję wychowanków” (Tischner, 2000a, s. 88). Stąd wniosek dotyczący istnienia potrzeby, aby pomiędzy wychowawcą a wychowankiem tworzyła się specyficzna więź powiernictwa nadziei. Ta więź suponuje zaufanie, które stanowi podstawę dialogicznej relacji w wychowaniu. W wychowaniu o charakterze agatologicznym powiernictwo nadziei jest kwestią niezwykle istotną, ponieważ w ten sposób wychowawca jako powiernik nadziei staje się dla wychowanka oparciem o charakterze emocjonalnym, a również egzystencjalnym. Wychowawca dostrzega w wychowanku jakąś wartość, a przede wszystkim uznaje jego jako wartość samą w sobie, co niejednokrotnie może wyrazić się tylko przez zaufanie (Walczak, 2007, s. 176 i n.; Adamczyk, 2015a, s. 224 i n.).

W relacji wychowawczej kwestia zaufania jest bardzo istotna. Wychowawca musi zdobyć zaufanie wychowanka. Spotkanie prawdziwie dokonuje się w atmosferze zaufania. W relacji powiernictwa nadziei następuje budzenie w wychowanku tego, co najbardziej ludzkie, i kierowanie go ku dobru. Chodzi o nadanie właściwego kierunku doświadczeniu człowieka. Ów kierunek w najpełniejszym wymiarze nadaje nadzieja chrześcijańska. Jej szczególnym wyrazem jest przykazanie miłości, ponieważ jest to nadzieja miłości doskonałej (Błasiak 2009, s. 158; Walczak, 2007, s. 178 i n.; Adamczyk, 2015a, s. 225).

Jak pisze J. Tischner:

Zasadniczym celem wychowania chrześcijańskiego jest wyzwolenie w człowieku zdolności do głębokiego i wszechstronnego rozumienia drugiego człowieka [...]. Chrześcijaństwo słowo swe kieruje do ludzi, do ich wnętrza, do głębi ich człowieczeństwa. Czyniąc tak, sprawia, że chrześcijańska pedagogika staje się pracą około ludzkiej nadziei (Tischner, 1975, s. 19 i n.).

W tej perspektywie praca nad nadzieją to troska o wydobywanie z człowieka tego, co w nim najbardziej ludzkie, co stanowi o egzystencji ku pełni człowieczeństwa. Wychowanie zaś, którego szczytem jest wychowanie chrześcijańskie, stanowi asystowanie przy stawaniu się pełniejszym człowiekiem (Walczak, 2007, s. 180; Adamczyk, 2015a, s. 225), bardziej ludzkim, bardziej sobą, zgodnym z doskonałym, odwiecznym planem Boga.

\* \* \*

Agatologiczny charakter wychowania zakłada, iż osoba wychowan-ka dąży do realizacji „ja” aksjologicznego w kontekście usytuowania w świecie. Wychowanie to dokonuje się poprzez uczestnictwo i zaangażowanie w odkrywanie i urzeczywistnianie wartości. Wychowawca jest w tej perspektywie postrzegany jako mistrz, przewodnik, powiernik nadziei i jej fundament. Właściwą przestrzenią wychowania jest relacja międzypersonalna wychowan-ka z wychowawcą. Tu otwiera się możliwość wychowawczego wpływu.

Perspektywa agatologiczna wychowania zakłada konieczność horyzontu dobra jako celu wychowania, jak również dobra w osobie wychowan-ka. Współczesnemu człowiekowi potrzeba bowiem świadomości istniejącego w nim dobra, własnej wartości i osobowej godności. Wpisana w naturę ludzką tęsknota za dobrem umożliwia dążenie do dobra obiektywnego i mobilizuje do jego osiągnięcia.

Wychowanie ku pełni człowieczeństwa dokonuje się poprzez spotkanie z drugim w horyzoncie dobra. Człowiek jest pobudzany do dobra przez łaskę Nieskończonego Dobra. Śladem tego Nieskończonego Dobra jest drugi człowiek. W tej perspektywie wychowawca jawi się jako świadek dobra, proces wychowania natomiast jako dokonujący się w atmosferze wolności – z tego względu, że prawdziwe dobro może



się dokonać tylko w wolności. Wolność zaś jest fundamentem człowieczeństwa. Tak odkrywa się prawdę o rzeczywistości, także prawdę wartości. Osobowe spotkanie umożliwia powstanie więzi powiernictwa nadziei, a to jest warunkiem wychowania i rozwoju człowieka. Według J. Tischnera istotny jest tu związek wolności i myślenia. W wychowaniu niezbędny jest aspekt wspiałości, której podstawą jest wrażliwość moralna i odpowiedzialność.

Spotkanie młodego człowieka z wychowawcą daje szansę na odkrycie dobra, które jest w nim samym i którym jest on sam. W ten sposób ma on szansę odkryć swoją wartość. Zadaniem wychowawcy jest przekazanie fundamentalnej nadziei w kwestii możliwości wzrastania ku dobru w perspektywie odkrywania swojego osobistego, życiowego powołania. Nie chodzi tu o dawanie gotowych odpowiedzi, lecz o inspirowanie swoją osobowością, swoim zachowaniem, postępowaniem do poszukiwania przez wychowanka twórczych dróg realizacji dobra.



## Zakończenie

Celem książki była analiza zagadnienia wartości, zwłaszcza wartości moralnych, w odniesieniu do wychowania, w kontekście ontologiczno-aksjologicznej koncepcji człowieka jako osoby ludzkiej, z ukierunkowaniem ku pełni osobowościowego rozwoju człowieka. Przedstawiono podstawy koncepcji wartości, analizując wybrane teorie wartości oraz uwarunkowania kondycji człowieka, a także tematykę personalistycznych konotacji wychowania. Dokonano również analizy koncepcji wychowania agatologicznego.

Należy zaznaczyć, że wybór określonych koncepcji wartości związanych z przedmiotową tematyką został dokonany ze świadomością, iż jest to jedynie ich przykładowa egzemplifikacja, nie zaś ich wyczerpujące potraktowanie. Przeprowadzona analiza umożliwia jednak wyprowadzenie pewnych wniosków i sugestii wynikających z aksjologicznych orientacji związanych z wychowaniem osoby ludzkiej.

Zawarta w rozdziale pierwszym analiza koncepcji wartości oraz funkcjonowania człowieka we współczesnym świecie, według wybranych autorów, prowadzi do wniosku, że wartości mają istotny wpływ na ludzką egzystencję, relacje interpersonalne oraz postrzeganie siebie, swojego życia, innych oraz otaczającego świata.

Funkcjonowanie człowieka opiera się na wartościach. Ich respektowanie jest konieczne do jego właściwego kształtowania. To bowiem wartości regulują podstawowe zachowania ludzkie. A zatem kryzys wartości w ludzkim życiu jest kryzysem człowieka. Wartości stanowią umocnienie osobowości, co daje poczucie przewyżczenia własnych słabości. Dokonać się to może poprzez mądre wychowanie, przy czym system wartości kształtuje się stopniowo, w trakcie rozwoju człowieka (Jacyniak, Płużek, 1996, s. 142 i n.).

Wobec rosnących możliwości technicznych człowieka konieczne są również wymagania natury etyczno-moralnej. Brak uwzględnienia tego obszaru w życiu może skutkować poważnym chaosem egzystencjalnym. Zmiany cywilizacyjno-kulturowe domagają się przyjęcia postawy troski

o człowieka i jego integralny rozwój. Ważną rolę pełni tu religia, zwłaszcza chrześcijańska, albowiem wskazuje na transcendencję, na Boga, który jest gwarantem wartości. Dopiero w tym świetle jest możliwa spójna i pełna interpretacja wartości. Godność człowieka, jego autonomia, wolność zostają właściwie zrozumiane i ukierunkowane wobec poczucia odpowiedzialności przed osobowym Bogiem. Religia stanowi też najlepszą motywację do czynienia dobra (Birngruber, 1992, s. 21 i n.).

Wartości są nienaruszalne, co wynika z tej racji, że o ich istnieniu decyduje instancja transcendentna. Eliminując ten czynnik transcendentny, przekaz wartości zostaje pozbawiony właściwego odniesienia oraz perspektyw. Dążąc ku pełni człowieczeństwa, nie wolno zagubić transcendencji.

W rozdziale drugim scharakteryzowano personalistyczne konotacje wychowania. Zwrócono w nim uwagę na wartość człowieka, maieutykę osoby, kierunek rozwoju, a także wychowawczą perspektywę przekazu wartości w kontekście wzoru osobowego.

W obliczu problemów wychowawczych i pewnej pedagogicznej bezradności niezbędne wydaje się budowanie systemów wychowawczych na podstawie personalizmu chrześcijańskiego, stanowiącego głębię rozumienia osoby. W świetle doktryny chrześcijańskiej osoba jest najwyższym sposobem bytowania. Człowiek jest obrazem miłującego Boga, który jest Wspólnotą Osób i który obdarowuje człowieka życiem oraz tym, co stanowi o jego godności. Podmiotowy charakter bytowania człowieka może być zrozumiały w pełni tylko w świetle tajemnicy Wspólnoty Osób w Bogu: Ojca, Syna i Ducha Świętego.

Jan Paweł II podkreśla:

Trzeba [...] człowieka afirmować dla niego samego, nie dla jakichkolwiek innych racji czy względów – jedynie dla niego samego! Trzeba tego człowieka po prostu miłować dlatego, że jest człowiekiem – trzeba wymagać dla niego miłości ze względu na niezwykłą godność, jaką w sobie nosi (Jan Paweł II, 1980, p. 10).

W ludzkim działaniu oraz w relacjach z drugim człowiekiem nie może zatem zabraknąć miłości, której ostatecznym źródłem oraz odniesieniem jest Bóg osobowy. Brak tej miłości powoduje zagrożenie przedmiotowego traktowania człowieka, uwłaczającego jego godności. „Miłość jest najpełniejszą realizacją tych możliwości, które tkwią

w człowieku. [...] osoba znajduje w miłości największą pełnię swego bytowania, obiektywnego istnienia” (Wojtyła, 2001b, s. 77).

Osoba ludzka jest niepowtarzalna. Zmianie ulegają warunki, w których człowiek żyje, stąd wynika konieczność „elastyczności” wychowania i dostosowywania środków i metod wychowawczych do określonych sytuacji. Powinno ono być dostosowane do konkretnej jednostki ludzkiej oraz doskonalone w miarę rozwoju osobowości wychowanka.

Wychowanie oparte na prawdzie o osobie ludzkiej, o jej godności, niepowtarzalności, jedności duchowo-materialnej oraz nieustannym stawianiu się człowieka w wymiarze sfery przyrodzonej i nadprzyrodzonej to działanie, które zaczyna się od wczesnych lat dziecięcych. S. Kunowski wskazuje, że „wychowanie jest zawsze społecznie uznanym systemem działania pokoleń starszych na dorastające, celem pokierowania ich wszechstronnym rozwojem dla przygotowania według określonego ideału nowego człowieka do przyszłego życia” (Kunowski, 1993, s. 198). Ideał wychowania pozostaje w istotnym związku z pojęciem doskonałości moralnej jako celem człowieka. Wychowanie jest oddziaływaniem wzorów osobowych, ukazywaniem określonego ideału, stanowiącego pomoc w przygotowaniu młodych ludzi do dorosłego życia. Wzór osobowy jest jednocześnie autorytetem moralnym i nosicielem wartości, świadomym swej odpowiedzialności nie tylko za kształcenie, ale i za wychowanie.

Wychowanie suponuje konieczność horyzontu dobra. Człowiek potrzebuje świadomości wartości samego siebie, swojej godności, dobra swojego istnienia, dobra będącego w nim. To dotyczy zarówno wychowanka, jak i wychowawcy. W procesie wychowania to przede wszystkim wychowawca musi mieć tego świadomość. Wychowanie ku dobru jest konieczne, aby dziecko mogło kierować się w życiu prawem miłości bliźniego i stać się człowiekiem dojrzałym i odpowiedzialnym. W procesie wychowania dojrzewa w człowieku szlachetność, wielkość, wspaniałomyślność, chęć dzielenia się dobrem z innymi. Tak buduje się człowieczeństwo, które jest rozpoznawane po dobrych czynach (Rusiecki, 2005/2006, s. 11).

Jest to proces ku pełni rozwoju człowieka, ku pełni człowieczeństwa. Ostateczny sens nadaje temu Dobro Najwyższe – będące celem całego świata, całej natury. Tym Dobrem Najwyższym jest sam Bóg, który posiada dobro w sposób doskonały. Dobro Najwyższe jest sprawcą przyczyną dobra stworzonego, jak również porządku etyczno-moralnego. Istotą

wychowania jest wprowadzanie dziecka w przestrzeń dobra i jednocześnie uświadamianie mu obecności dobra w nim samym. Działania wychowawcze związane są również z wytrwaniem dziecka w dobru. Dokonuje się tego poprzez otwieranie dziecka na Dobro Najwyższe.

Wychowanie winno kształtować człowieka w kierunku dobra i rozwijać wszystkie jego zdolności oraz poczucie odpowiedzialności. Chodzi o stworzenie odpowiednich warunków do osobowościowego rozwoju oraz dobranie takich sposobów oddziaływania wychowawczego, które będą stymulować do odkrycia własnego powołania. Jest to możliwe w perspektywie prawdziwej wolności, autentycznego zachowywania ideałów oraz kształtowania postawy szacunku i bezinteresownej służby wobec innych.

W procesie wychowania niezbędne wydaje się budzenie w młodym człowieku refleksji nad sobą oraz nad otaczającą rzeczywistością. Młody człowiek samodzielnie, w sposób wolny i świadomy, powinien odkryć, co w życiu jest cenne i ważne. Wprowadzanie wychowanka w świat wartości to pomoc w ich rozpoznawaniu, zrozumieniu, a następnie w ich zaakceptowaniu, interioryzacji oraz respektowaniu w codzienności. W tym procesie wychowania ważne jest tworzenie warunków do samodzielnego decydowania i weryfikowania własnych zachowań w odniesieniu do wartości uniwersalnych, które nadają głębszy sens życiu człowieka i są istotnym czynnikiem integralnego rozwoju.

W rozdziale trzecim wskazano na agatologiczne implikacje wychowania w świetle koncepcji Józefa Tischnera, która stanowi filozoficzne pogłębienie i pełniejsze wyjaśnienie wychowania personalistycznego. Scharakteryzowano człowieka agatologicznego – rozumianego jako rodzącego samego siebie na mocy spotkania z dobrem, a w tym ujęciu podkreślono znaczenie pedagogii agatologicznej.

Podstawę wychowania agatologicznego stanowi refleksja nad człowiekiem jako bytem, którego celem jest integralny rozwój ku pełni człowieczeństwa. Tę refleksję podejmuje J. Tischner, tworząc koncepcję człowieka agatologicznego. Owa koncepcja została skoncentrowana na realizacji i konkretyzacji „ja” aksjologicznego, wynika ona bowiem ze stosunku człowieka do wartości. Z perspektywy aksjologicznej orientacji człowieka wynika, w sposób naturalny niejako, koncepcja człowieka agatologicznego. Znajduje to zastosowanie w procesie wychowania agatologicznego, którego istotą jest prowadzenie ku Dobru Najwyższemu i realizowanie dobra w życiu. W ten sposób bowiem człowiek ma szansę

pełnego usensownienia własnej egzystencji. W procesie wychowania istotne jest spotkanie (dialogiczne) wychowanka z wychowawcą, które stanowi szansę na przeżycie wartości i na podążanie w kierunku Dobra. Ze strony wychowawcy zakłada to konieczność świadczenia o dobru oraz inspirowanie wychowanka do twórczego poszukiwania realizacji dobra w życiu.

Jakość wychowania w znacznej mierze pozostaje uzależniona od oddziaływania wychowawcy, zwłaszcza dawania osobistego przykładu postępowania moralnego. Rolą wychowawcy jest cierpliwe oddziaływanie na dziecko, aby stawało się coraz bardziej otwarte na Dobro Najwyższe, a jednocześnie uzdalnianie go do samowychowania. Osiąganie zamierzonego celu wychowawczego dokonuje się przez motywację do bycia dobrym człowiekiem, w atmosferze wzrastania w dobru wychowawcy razem z wychowankiem (Stróżewski, 1993, s. 52).

Należy zwrócić baczniejszą uwagę na formację pedagogów, a nie tylko na ich kształcenie. Dlatego konieczny jest proces kształcenia kandydatów do tego zawodu oraz ich selekcja, z większym uwzględnieniem szacunku wobec osoby ludzkiej jako podmiotu wychowania. Wychowawca, pełniąc swoją funkcję, musi być odpowiednio uformowany. Musi nauczyć się wymagać od siebie, mieć świadomość celu ostatecznego, a także uczestniczyć w życiu wychowanków, żyć ich problemami jako dojrzały i życzliwy przyjaciel (Adamczyk, 2004, s. 84).

Wychowawca, zachowując postawę otwartości na wychowanka jako jednostkę stającą się, powinien się nim interesować. Musi mu zależeć na wychowanku. Powinien mieć poczucie odpowiedzialności za jego rozwój. Podstawą jest wrażliwość pedagogiczna i zdolność do empatii, uwzględnienie indywidualnych cech poszczególnych wychowanków. Potrzebne jest tu wyczucie pedagogiczne, aby dostrzegać w wychowanku wartości pozytywne i pomagać w ich rozwijaniu, dostosowując środki i oddziaływanie do indywidualnych cech osoby oraz do konkretnej sytuacji. Dobry pedagog to artysta wrażliwy na wszelkie sygnały wysyłane od ucznia (Adamczyk, 2004, s. 83). Wychowawca ma do spełnienia życiową rolę w ochranianiu poczucia godności i wartości u swoich wychowanków, a także w ubogacaniu ich naturalnego rozwoju.

Celem wychowania jest uzyskanie przez wychowanka pełnego, integralnego rozwoju we wszystkich sferach życia (Śliwowski 1998, s. 68 i n.). Wychowanie ma służyć odnalezieniu przez człowieka swego miejsca i roli w społeczności. Poszczególne płaszczyzny wychowania przenikają

się wzajemnie i znajdują dopełnienie w kluczowej wartości, jaką jest miłość. Można zatem stwierdzić, że miłość jest zarówno motywem, jak i naczelnym celem wychowania.

Niniejsza książka nie wyczerpuje omawianych zagadnień, nie zawiera całości wiedzy na temat osobowej godności człowieka ani na temat wychowania i podmiotowego traktowania wychowanka. Stanowi jednak materiał do refleksji nad tymi zagadnieniami oraz przyczynek do dalszych badań – w perspektywie zatroskania o integralne wychowanie człowieka, odkrywanie przez niego istoty egzystencji, sensu życia oraz wynikającego z tego powołania, aby mógł wzrastać ku pełni potencjalnego rozwoju.

## Bibliografia

- Adamczyk D. (2004). Dziecko jako osoba i podmiot wychowania. W: Z. Ratajek, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym*. T. 1. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, s. 75–85.
- Adamczyk D. (2009). Rola wartości moralnych w wychowaniu szkolnym. W: B. Zawadzka (red.), *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – przyszłość*. Cz. 3. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, s. 53–64.
- Adamczyk D. (2013). Wychowanie do wartości moralnych w perspektywie wzoru osobowego. *Zeszyty Formacji Katechetów*, R. 13, nr 1 (49), s. 65–70.
- Adamczyk D. (2014). Współczesne wymogi wychowania moralnego młodzieży. W: S. Bębas, E. Kielska (red.), *Tradycja i współczesne nurty w opiece, wychowaniu i resocjalizacji w Europie*. Radom: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Handlowej, s. 245–262.
- Adamczyk D. (2015a). Wychowanie ku dobru – w perspektywie Tischnerowskiej koncepcji człowieka agatologicznego. *Studia Koszalińsko-Kołoברzeskie*, 22, s. 211–228.
- Adamczyk D. (2015b). Ku profesjonalizmowi wychowania – psychopedagogiczne konotacje wychowania do wartości. *Zeszyty Formacji Katechetów*, R. 15, nr 2 (58), s. 69–75.
- Adamczyk D. (2018). Wychowanie ku dobru – w perspektywie personalistycznej. *Pedagogika Rodziny*, 8/3, s. 120–129.
- Adamski F. (1999). Prawa osoby jako podmiotu wychowania. *Wychowawca*, 5, 77, s. 28–30.
- Adamski F. (2005a). Personalizm i pedagogika personalistyczna. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 4. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 349–353.
- Adamski F. (2005b). Pluralizm wartości i wychowanie. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 271–277.
- Adamski F. (2005c). Wprowadzenie: personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 9–19.
- Allport G.W. (1968). *The person in psychology; selected essays*. Boston: Beacon Press.
- Allport G.W., Vernon P.E. (1931). *The study of values*. Boston: Houghton Mifflin.

- Antonovsky A. (1995). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Warszawa: Fundacja IPN.
- Bagrowicz J. (2005). Godność osoby fundamentem wychowania. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 179–212.
- Benedykt XVI. (2007). Encyklika *Spe salvi*. Rzym.
- Bilicki T. (2000). *Dziecko i wychowanie w pedagogii Jana Pawła II – na podstawie encyklik, adhortacji, wybranych listów i przemówień*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Birngruber S. (1992). Wprowadzić w świat wartości, zadanie pedagogiki. W: J. Placha (red.), *Wychowanie jako pomoc*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej, s. 14–23.
- Błasiak A. (2009). *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Borutka T. (2000). *Prawa osoby ludzkiej podstawą życia społecznego w świetle nauczania Kościoła*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Brzoza A. (2000). Godność osoby jako podstawowe kryterium moralności. W: M. Biskup, T. Reroń (red.), *W kręgu chrześcijańskiego orędzia moralnego. Księga Jubileuszowa poświęcona ks. prof. Antoniemu Młotkowi*. Wrocław: Papięski Wydział Teologiczny, s. 87–101.
- Buber M. (1992). *Ja i Ty*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Chałas K. (2003). *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*. Lublin–Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Chmaj L. (1963). *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Warszawa: PZWS.
- Chrobak S. (1999). *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Chrobak S. (2020). *Szkoła wspólnotą wychowującą*. Pobrano z: <http://www.fidese-tratio.org.pl/files/plikipdf/chrobak2.pdf> (dostęp 4.05.2020).
- Chudy W. (1994). Encyklika „Veritas splendor” a kryzys wychowania. W: J. Merecki (red.), *Wokół encykliki „Veritas splendor”*. Częstochowa: Tygodnik Katolicki „Niedziela”, s. 146–148.
- Chudy W. (2006). Istota pedagogiki personalistycznej. *Ethos*, 3, 75, s. 52–74.
- Cichoń W. (1996). *Wartości, człowiek, wychowanie: zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Cogiel M. (2002). Budowanie systemu wychowania personalistycznego w procesie reformowania edukacji. *Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne*, 35, 2, s. 331–342.
- Cogiel M. (2008). Formacja jako dojrzewanie do odpowiedzialności moralnej. *Zeszyty Formacji Katechetów*, R. 8, nr 2 (30), s. 63–66.
- Czekalski R. (2008). Personalistyczna pedagogika wychowawcza Jana Pawła II. *Warszawskie Studia Teologiczne*, 21, s. 183–190.



- Czeżowski T. (1989). Jak rozumieć „sens życia”. W: T. Czeżowski (red.), *Pisma z etyki i teorii wartości*. Wrocław: Ossolineum, s. 169–174.
- Denek K. (1994). *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań–Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Denek K. (1999). Transformacja systemowa edukacji. *Neodidagmata*, 24, s. 27–43.
- Denek K. (2001). *Aksjologiczne podstawy edukacji*. Poznań–Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Denek K. (2005). Wartości edukacji szkolnej. W: W. Furmanek (red.), *Wartości w pedagogice*. Rzeszów–Warszawa: Uniwersytet Rzeszowski, Instytut Badań Edukacyjnych, s. 15–41.
- Denek K. (2014). *Wartości edukacyjne*. Pobrano z: <http://www.andragog.strefa.pl/strony/wartedcz1.htm> (dostęp 20.10.2014).
- Dyk W. (2003). Wartości chrześcijańskie podstawą wychowania w szkole europejskiej. W: A. J. Sowiński, A. Dymer (red.), *Wychowanie moralne w szkole katolickiej*. Szczecin: Agencja Wydawnicza Kwadra, s. 231–241.
- Dymkowski Z. (1999). *Wzory osobowe Katechizmu Kościoła Katolickiego w katechezie współczesnej*. Płock–Lublin: Płocki Instytut Wydawniczy.
- Dziewiecki M. (2002). *Wychowanie w dobie ponowoczesności*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Dziewiecki M. (2003a). *Osoba i wychowanie. Pedagogika chrześcijańska w praktyce*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.
- Dziewiecki M. (2003b). *Wychowanie a wartości*. Pobrano z: [http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/md\\_0310\\_wartosci.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/md_0310_wartosci.html) (dostęp 2.05.2020).
- Dziewiecki M. (2004). *Komunikacja wychowawcza*. Kraków: Wydawnictwo Salwator.
- Frankl V.E. (1978a). *Nieuświadomiony Bóg*, przeł. B. Chwedeńczuk. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Frankl V.E. (1978b). *Psychotherapia dla każdego*, przeł. E. Misiólek. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Frankl V.E. (1984). *Homo patiens. Próba wyjaśnienia sensu cierpienia*, przeł. R. Czernecki i J. Morawski. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Furmanek W. (2006). Problematyka badań nad wartościami w pedagogice. W: W. Furmanek (red.), *Z badań nad wartościami w pedagogice*. Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski, s. 75–91.
- Gacka B.Z. (2002). Wychowanie personalistyczne. *Personalizm*, 3, s. 69–78.
- Gadacz T. (2004). Chrześcijańskie korzenie Tischnerowskiej filozofii człowieka. *Znak*, nr 5, 588, s. 77–87.
- Gadacz T. (2005). Wychowanie jako spotkanie osób. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 213–221.

- Galarowicz J. (1992). *Na ścieżkach prawdy: wprowadzenie do filozofii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Galarowicz J. (1997). *W drodze do etyki odpowiedzialności*. T. 1: *Fenomenologiczna etyka wartości*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Galarowicz J. (2000). *Człowiek jest osobą. Podstawy antropologii filozoficznej Karola Wojtyły*. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Galaś M. (1996). Problem klaryfikacji wartości a edukacja kulturalna. W: D. Janowski (red.), *Edukacja kulturalna a aktywność artystyczna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 53–74.
- Gałkowski J.W. (2002). Zasady etyki zawodowej – etyka biznesu. W: M. Borkowska, J.W. Gałkowski (red.), *Etyka w biznesie*. Lublin: TN KUL, s. 13–47.
- Gawlina B. (1997). Współczesny człowiek wobec autorytetów moralnych. W: T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Lublin: RW KUL, s. 313–316.
- Glinkowski W.P. (2003). *Wolność ku nadziei. Spotkanie z myślą ks. Józefa Tischnera*. Łódź: Uniwersytet Łódzki.
- Głaz S. (1998). *Sens życia*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Gołaszewska M. (1990). *Istota i istnienie wartości. Studium o wartościach etycznych na tle sytuacji aksjologicznej*. Warszawa: PWN.
- Gondek P. (2012). U podstaw formowania koncepcji dobra jako przyczyny. *Zeszyty Naukowe KUL*, 2, 218, s. 41–59.
- Gowin J. (2003). *Religia i ludzkie biedy. Księdza Tischnera spory o Kościół*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Górniewicz J. (1997). Kulturowy wzór osobowości a ideał wychowania. W: T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Lublin: RW KUL, s. 53–60.
- Grzywacz T. (2005). Dobro moralne a autentyczna realizacja człowieka. *Horyzonty Wychowania*, 4, 7, s. 61–80.
- Homplewicz J. (1996). *Etyka pedagogiczna*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Ingarden R. (1970). Czego nie wiemy o wartościach. W: Idem, *Studia z estetyki*. T. 3. Warszawa: PWN.
- Ingarden R. (1987). *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Inlender B. (1995). Dobro w aspekcie moralnym. W: R. Łukaszyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz (red.), *Encyklopedia Katolicka*. T. 3. Lublin: TN KUL, kol. 1375–1377.
- Jabłońska B. (1963). Zagadnienie wzoru w wychowaniu dziewcząt. *Katecheta*, 6, s. 258–263.
- Jacyniak A., Płużek Z. (1996). *Świat ludzkich kryzysów*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

- Jagiello J. (2006). Wprowadzenie. Tischner wobec wartości. W: J. Jagiello, W. Zuziak (red.), *Człowiek wobec wartości*. Kraków: Wydawnictwo Znak, s. 9–21.
- Jagiello J., Zuziak W. (red.) (2006). *Człowiek wobec wartości*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Jakubik A., Masłowski J. (1981). *Antoni Kępiński – człowiek i dzieło*. Warszawa: PZWL.
- Janeczek S., Judycki S. (1993). Heidegger Martin. W: J. Walkusz (red.), *Encyklopedia Katolicka*. T. 6. Lublin: TN KUL, s. 626–630.
- Jan Paweł II (1979a). Encyklika *Redemptor Hominis*. Rzym.
- Jan Paweł II (1979b). *Homilia w czasie mszy św. odprawionej na pl. Zwycięstwa Warszawa, 2 czerwca 1979*. Pobrane z: <http://www.um.warszawa.pl/aktualnosci/papieska-homilia-wyg-oszona-na-pl-zwyci-stwa-w-1979-roku?page=0,0> (dostęp 3.05.2020).
- Jan Paweł II (1979c). Wolność musi być oparta na prawdzie. Przemówienie w Nowym Jorku 3.10.1979. W: Idem, *Nauczanie społeczne 1978–1979*. T. 2. Warszawa 1982: Wydawnictwo Pallottinum, s. 334–339.
- Jan Paweł II (1980). W imię przyszłości kultury. Przemówienie Ojca Świętego w siedzibie UNESCO 2.06.1980. W: Idem. *Nauczanie Papieskie*. T. 3, cz. 1. Poznań–Warszawa 1985: Wydawnictwo Pallottinum, s. 725–733.
- Jan Paweł II (1981). Adhortacja apostolska *Familiaris consortio*. Rzym.
- Jan Paweł II (1982). Przyszłość człowieka to sam człowiek. Homilia wygłoszona w czasie Mszy św. dla rodzin w Portugalii, 15.05.1982. W: J. Żukowicz (red.), *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*. Kraków 1990: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, s. 89–94.
- Jan Paweł II (1985a). Aby wychowanek nauczył się „być”, a nie tylko „wiedzieć”. Homilia wygłoszona w Kamerunie 13.08.1985. W: J. Żukowicz (red.), *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi*. Kraków 1990: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, s. 22–28.
- Jan Paweł II (1985b). List do młodych całego świata *Parati Semper* z okazji Międzynarodowego Roku Młodzieży. Rzym.
- Jan Paweł II (1985c). Wezwani do uczestnictwa. Przemówienie do młodzieży na Światowy Zlot Młodzieży 30.03.1985. W: S. Dziwisz, J. Kowalczyk, T. Rakoczy (red.), *W drodze na Jasną Górę. Jan Paweł II do młodych*. Watykan 1991: Libreria Editrice Vaticana, s. 77–83.
- Jan Paweł II (1987). Słowo do młodzieży zgromadzonej przed siedzibą arcybiskupa. Kraków 10.06.1987. W: J. Poniewierski (oprac. red.), *Jan Paweł II Pielgrzymki do Ojczyzny*. Kraków 1999: Wydawnictwo Biały Kruk, s. 442–448.
- Jan Paweł II (1988a). Adhortacja apostolska *Christifideles laici*. Rzym.
- Jan Paweł II (1988b). List Ojca Świętego Jana Pawła II w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosko *Iuvenum patris* 31.01.1988. *L'Osservatore Romano* (wyd. pol.), 9, s. 13–15.

- Jan Paweł II (1989). Homilia podczas Mszy św. na zakończenie IV Światowego Dnia Młodzieży. Santiago de Compostella 20.08.1989. W: Idem. *Kochana młodzieży*. Warszawa 1997: Wydawnictwo Amber, s. 95–100.
- Jan Paweł II (1991). Przemówienie do katechetów, nauczycieli i uczniów. Włocławek 6.06.1991. W: J. Poniewierski (oprac. red.), *Jan Paweł II Pielgrzymki do Ojczyzny*. Kraków 1999: Wydawnictwo Biały Kruk, s. 682–685.
- Jan Paweł II (1993). Encyklika *Veritatis splendor*. Rzym.
- Jan Paweł II (1994a). *List do Rodzin*. Rzym.
- Jan Paweł II (1994b). *Przekroczyć próg nadziei*. Lublin: RW KUL.
- Jan Paweł II (1997). Przemówienie do młodzieży w Poznaniu. W: Idem. *V Pielgrzymka Jana Pawła II do Ojczyzny*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne, s. 65–67.
- Jan Paweł II (1998). Encyklika *Fides et ratio*. Rzym.
- Jan Paweł II (1999). Homilia w czasie Mszy św., Łowicz 14.06.1999. W: J. Poniewierski (oprac. red.), *Jan Paweł II Pielgrzymki do Ojczyzny*. Kraków 1999: Wydawnictwo Biały Kruk, s. 112–117.
- Jan Paweł II (2000). Jezus nauczyciel naszym wzorem. Przemówienie Ojca Świętego wygłoszone do studentów, pracowników naukowych i administracyjnych Katolickiego Uniwersytetu Sacro cuore 13.04.2000. W: S. Dziwisz, H. Nowacki, S. Nasiorowski, P. Ptasznik (red.), *Wielki Jubileusz Roku 2000*. Watykan 2001: Libreria Editrice Vaticana, s. 218–224.
- Jasionek S. (2004). *Wychowanie moralne*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Jędrzejewski A. (2006). *Nikt nie jest dobry w samotności. Filozofia społeczna ks. Józefa Tischnera*. Radom: Wyższa Szkoła Biznesu im. bp. Jana Chrapka.
- Kaczmarek K., Gadacz T. (2005). Racje za personalistyczną filozofią wychowania. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 169–178.
- Katechizm Kościoła Katolickiego* (1994). Poznań: Pallottinum.
- Kaźmierczak P. (2003). *Personalistyczna koncepcja wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Keller J.A., Novak F. (1979). *Kleines Pädagogisches Wörterbuch*. Freiburg–Basel–Wien: Herder.
- Kępiński A. (1978). *Rytm życia*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kępiński A. (2001). *Melancholia*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kępiński A. (2002a). *Lęk*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kępiński A. (2002b). *Poznanie chorego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kępiński A. (2002c). *Psychopatie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

- Knoll N., Schwarzer R. (2006). „Prawdziwych przyjaciół...”. Wsparcie społeczne, stres, choroba i śmierć. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: PWN, s. 29–48.
- Konarska J. (2002). *Psychospołeczne korelaty poczucia sensu życia a niepełnosprawność*. Mysłówice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Kopczyńska-Tyszko A. (1999). Reakcje emocjonalne chorujących na nowotwór. W: D. Kubacka-Jasiecka, W. Losiak (red.), *Zmagając się z chorobą nowotworową. Psychologia współczesna wobec pacjentów onkologicznych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 125–141.
- Kowalczyk S. (1995a). Dobro. W: R. Łukaszyk, L. Bienkowski, F. Gryglewicz (red.), *Encyklopedia Katolicka*. T. 3. Lublin: TN KUL, kol. 1373–1375.
- Kowalczyk S. (1995b). *Podstawy światopoglądu chrześcijańskiego*. Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.
- Kowalczyk S. (2000). *Wolność naturą i prawem człowieka. Indywidualny i społeczny wymiar wolności*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne.
- Kowalczyk S. (2006). *Człowiek w poszukiwaniu wartości. Elementy aksjologii personalistycznej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kozielecki J. (1977). *Psychologiczna teoria decyzji*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki J. (1997). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki J. (2000). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki J. (2006). *Psychologia nadziei*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Koźmińska I., Olszewska E. (2007). *Z dzieckiem w świat wartości*. Warszawa: Świat Książki.
- Krąpiec M.A. (1982). Człowiek – suwerenny byt osobowy. W: M.A. Krąpiec, A. Wawrzyniak (red.), *Człowiek, kultura, uniwersytet*. Lublin: RW KUL, s. 92–96.
- Krąpiec M.A. (1999). Człowiek bytem osobowym. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie na bezdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 81–92.
- Kulesa A., Ryn Z. (1988). Antoni Kępiński: Wiara, nadzieja, miłość idą zawsze razem. *Przegląd Lekarski*, nr 45 (3), s. 352–355.
- Kunowski S. (1993). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kunowski S. (2003). *Wartości w procesie wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kübler-Ross E. (1979). *Rozmowy o śmierci i umieraniu*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

- Kwaśnica R. (2007). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: Wydawnictwo DSWE.
- Langkammer H. (1998). Godność człowieka według Biblii. W: G. Witaszek (red.), *Życie społeczne w Biblii*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 9–21.
- Laskowska A., Oleś P. (2016). Klaryfikacja wartości. W: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN, s. 478–482.
- Lubac de H. (1970). *Na drogach Bożych*. Paris: Wydawnictwo Editions du Dialogue.
- Łobocki M. (2002). *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łobocki M. (2004). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łobocki M. (2007). *W trosce o wychowanie w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łosiak W. (1999). Proces zmagania się ze stresem choroby przez pacjentów. W: D. Kubacka-Jasiecka, W. Łosiak (red.), *Zmagając się z chorobą nowotworową. Psychologia współczesna wobec pacjentów onkologicznych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 183–196.
- Majewska-Opiełka I. (2006). *Wychowanie do szczęścia*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Majka J. (1993). Wychowanie personalistyczne – wychowaniem integralnym. W: F. Adamski (red.), *Człowiek, wychowanie, kultura*. Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 94–100.
- Majka J. (2005). Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 155–168.
- Małecka H. (1998). *Dasein-analiza: fenomenologiczno-hermeneutyczna metoda badawcza i terapeutyczna*. W: P. Francuz, P. Oleś, W. Otrębski (red.), *Studia z psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim*. T. 9. Lublin: RW KUL, s. 187–208.
- Marcel G. (1984). *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Mariański J., Zdaniewicz W. (1991). *Wartości religijne i moralne młodych Polaków (raport z badań ogólnopolskich)*. Warszawa: Pallottinum.
- Mariański J. (1998). *Między nadzieją a zwątpieniem*. Lublin: TN KUL.
- Maritain J. (1993). Od filozofii człowieka do filozofii wychowania. W: F. Adamski (red.), *Człowiek, wychowanie, kultura*. Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 55–65.
- Martini de N. (1993). *Być dojrzałym*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Maryniarczyk A. (2001). Dobro. W: A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*. T. 2. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, s. 614–615.

- Maslow A. (2006). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: PWN.
- Matulka Z. (2005). Wartości u podstaw wychowania personalistycznego. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 225–235.
- Matuszewicz C. (1975). *Psychologia wartości*. Warszawa–Poznań: PWN.
- Michałkiewicz T. (1986). Poznanie człowieka. Metoda Antoniego Kepińskiego. *Studia Filozoficzne*, nr 6 (248), s. 90–94.
- Michałowski S.C. (1993). *Pedagogika wartości*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Debit.
- Michałowski S.C. (1999). Spotkanie jako metoda bycia w pedagogice personalistycznej. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 129–139.
- Myers D.G. (2003). *Psychologia*, przeł. J. Gilewicz. Poznań: Zysk i S-ka.
- Nęcki Z., Górniak L. (1999). Przekonania i postawy społeczne wobec chorób nowotworowych. W: D. Kubacka-Jasiecka, W. Łosiak (red.), *Zmagając się z chorobą nowotworową. Psychologia współczesna wobec pacjentów onkologicznych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 101–122.
- Niemczuk A. (1994). *Filozofia dobra przed powstaniem aksjologii: relacjonistyczne próby przewyżczenia trudności obiektywizmu i subiektywizmu*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Nowak-Dziemianowicz M. (1994). *Małżeństwo wobec rozwodu*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Nowak M. (1993). Wychowanie w personalizmie. *Chrześcijanin w Świecie*, 4, s. 59–67.
- Nowak M. (1996). Znaczenie wartości w procesie wychowania. W: K. Popielski (red.), *Człowiek – wartości – sens: studia z psychologii egzystencji: logoteoria i nooteoria, logoterapia i nooterapia*. Lublin: RW KUL, s. 241–259.
- Nowak M. (1997). Od kontestacji do powrotu. W: T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Lublin: RW KUL, s. 33–43.
- Nowak M. (2000). *Podstawy pedagogiki otwartej: ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin: RW KUL.
- Nowak M. (2005). Personalistyczne wychowanie. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 4. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 353–359.
- Olbrycht K. (1997). Wychowanie a wartości. W: T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Lublin: RW KUL, s. 45–51.
- Olbrycht K. (2002). *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Olbrycht K. (2020). *Istota wychowania personalistycznego*. Pobrano z: <http://www.stowarzyszeniefidestratio.pl/Presentations0/01aOlbrycht.pdf> (dostęp 3.05.2020).



- Oleś P. (1983). System klaryfikacji: założenia, zastosowanie, przegląd niektórych technik. *Roczniki Filozoficzne*, 31, 4, s. 81–91.
- Ossowski S. (1967). *Z zagadnień psychologii społecznej. Dzieła*. T. 3. Warszawa: PWN.
- Ostrowska K. (2005). Wychowywać do urzeczywistniania wartości. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 291–306.
- Ostrowska W. (1994). *W poszukiwaniu wartości: Ćwiczenia z uczniami*. Cz. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Patalan B. (1997). Wychowawca wobec wartości i osobowości wychowanka. W: J. Kostkiewicz (red.), *Szkice o kształtowaniu osobowości*. Rzeszów: Wydawnictwo WSP, s. 73–91.
- Paweł VI (1975). Adhortacja apostołska *Evangelii nuntiandi*. Rzym.
- Pawelczyńska A. (1992). Relatywizm moralny a wartości bezwzględne. W: A. Pawelczyńska (red.), *Wartości i ich przemiany*. Warszawa: Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej, s. 12–29.
- Piątek T. (2006). Kultura informacyjna nośnikiem wartości w obywatelskim społeczeństwie informacyjnym. W: W. Furmanek (red.), *Z badań nad wartościami w pedagogice*. Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski, s. 248–252.
- Pieszak E. (2003). *Trzy dyskursy o spotkaniu z Innym*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych* (1980). Opracował zespół biblistów polskich z inicjatywy benedyktynów tynieckich, wydanie trzecie poprawione. Poznań–Warszawa: Wydawnictwo Pallottinum.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych* (2008). Opracował zespół pod. red. M. Petera (Stary Testament), M. Wolniewicza (Nowy Testament). Poznań: Księgarnia św. Wojciecha.
- Podrez E. (1989). *Człowiek, byt, wartość: antropologiczne i metafizyczne podstawy aksjologii chrześcijańskiej*. Warszawa: PAX.
- Popielski K. (1971). Rola „sensu i wartości życia” w etiologii nerwicy noogennej w ujęciu V.E. Frankla. *Sprawozdania TN KUL*, nr 19, s. 27–29.
- Popielski K. (1987). Logoteoria i logoterapia w kontekście psychologii współczesnej. W: K. Popielski (red.), *Człowiek – pytanie otwarte. Studia z logoteorii i logoterapii*. Lublin: RW KUL, s. 27–65.
- Popielski K. (1991). *Analiza poczucia sensu życia. Test Noo-Dynamiki*. Lublin: RW KUL.
- Popielski K. (1994). *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*. Lublin: RW KUL.
- Remiszewska Z. (2018). Metoda klaryfikacji wartości a świat wartości młodzieży akademickiej. *Studia z Teorii Wychowania*, t. IX, nr 3 (24), s. 311–324.



- Rogers C.R. (1964). Toward modern approach to values. The valuing process in the nature person. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, s. 160–167.
- Rogowski R.E. (2000). Być człowiekiem: rozważania o człowieczeństwie. W: M. Biskup, T. Reroń (red.), *W kręgu chrześcijańskiego orędzia moralnego. Księga Jubileuszowa poświęcona ks. prof. Antoniemu Młotkowi*. Wrocław: Papieski Wydział Teologiczny, s. 139–155.
- Rorat M. (2006). Schelerowska hierarchia wartości jako fundament życia sensownego. W: W. Furmanek (red.), *Z badań nad wartościami w pedagogice*. Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski, s. 143–149.
- Rusiecki M. (2004). *Karta odpowiedzialności i obowiązków nauczyciela*. Kielce.
- Rusiecki M. (2005/2006). Dobro jako podstawowa kategoria wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym. *Nauczanie Początkowe*, nr 1, 29, s. 7–20.
- Rusiecki M. (2010). Osoba ludzka wobec wartości w świetle chrześcijańskiego wychowania. W: M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna*. Lublin: Wydawnictwo KUL – Wydawnictwo GAUDIUM, s. 233–245.
- Ryn Z.J. (2004). *Dekalog Antoniego Kępińskiego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Scheler M. (2000). Miłość i poznanie. *Kwartalnik Filozoficzny*, 28, nr 2, s. 171–195.
- Sęk H., Cieślak R. (2006). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 11–28.
- Shontz F.C. (1972). Ciężkie choroby przewlekłe. W: J.F. Garrett, E.S. Levine (red.), *Praktyka psychologiczna w rewalidacji inwalidów*. Warszawa: PZWL, s. 292–315.
- Siek S. (1984). *Rozwój potrzeb psychicznych, mechanizmów obronnych i obrazu siebie*. Warszawa: KAW.
- Simonton O.C. (2003). *Jak żyć z rakiem i jak go pokonać*. Łódź: Wydawnictwo Ravi.
- Skarga B. (2001). Człowiek agatologiczny. W: W. Zuziak (red.), *Pytając o człowieka. Myśl filozoficzna Józefa Tischnera*. Kraków: Wydawnictwo Znak, s. 99–112.
- Sobczak S. (2000). *Celowość wychowania: tomistyczne podstawy teleologii wychowania*. Warszawa: Navo.
- Sobór Watykański II (1965a). Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*. Rzym.
- Sobór Watykański II (1965b). Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*. Rzym.
- Stawiak-Ososińska M. (2005/2006). System wartości w polskiej edukacji. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość. *Nauczanie Początkowe*, 1, s. 21–30.
- Stawnicka E. (2002). Leczenie poprzez wartości na podstawie koncepcji psychoterapii w ujęciu Antoniego Kępińskiego. *Nasze Forum*, nr 2–3 (6–7), s. 9–13.

- Stróżewski W. (1992). *W kręgu wartości*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Stróżewski W. (1993). O stawianiu się człowiekiem. W: F. Adamski (red.), *Człowiek – wychowanie – kultura*. Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 52–58.
- Stróżewski W. (1997). Mała fenomenologia autorytetu. *Ethos*, 1, s. 32–35.
- Styczeń T., Merecki J. (2001). *ABC etyki*. Lublin: RW KUL.
- Szewczyk W. (1993). *Kim jest człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*. Tarnów: Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej BIBLOS.
- Szewczyk W. (2014). Transgresja – czy człowiek potrafi siebie przekraczać? *Teologia i Moralność*, 2 (16), s. 155–165.
- Szłaga J. (1996). Godność i upadek człowieka a jego środowisko. W: K. Popielski (red.), *Człowiek – wartości – sens: studia z psychologii egzystencji: logoteoria i nooteoria, logoterapia i nooterapia*. Lublin: RW KUL, s. 149–164.
- Ślipko T. (2002). *Zarys etyki ogólnej*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Śliwerski B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śmietana U. (2006). Scheller Max. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 5. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 663–665.
- Tarnowski J. (1997). Perspektywy skutecznego wychowania ku wartościom. *Ateneum Kapłańskie*, 89, s. 209–217.
- Tatarkiewicz W. (1970). *Historia filozofii*. T. I–III. Warszawa: PWN
- Taylor S.E., Collins R.L., Skokan L.A., i in. (1989). Maintaining possitive illusions in the face of negative information. Getting the facts without letting them get to you. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 8, s. 114–129.
- Tischner J. (1966). Z problematyki wychowania chrześcijańskiego. *Znak*, 11, s. 1334–1345.
- Tischner J. (1971). Aksjologiczne podstawy doświadczenia „ja” jako całości cielesno-przestrzennej. W: K. Kłósak (red.), *Logos i ethos. Rozprawy filozoficzne*. Kraków: Polskie Towarzystwo Teologiczne, s. 33–82.
- Tischner J. (1975). Praca nad nadzieją bliźniego. *Znak*, 1, 247, s. 11–23.
- Tischner J. (1978). Fenomenologia spotkania. *Analecta Cracoviensia*, 10, s. 73–98.
- Tischner J. (1980a). Bezdroża spotkań. *Analecta Cracoviensia*, 12, s. 137–172.
- Tischner J. (1980b). *Polski kształt dialogu*. Kraków–Warszawa–Lublin: Wydawnictwo Głos.
- Tischner J. (1984). Jak żyć? W: J. Tischner, K. Bukowski, *W co wierzę? Jak żyć?* Katowice: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej TUM, s. 149–227.
- Tischner J. (1986). Między pytaniem a odpowiedzią, czyli u źródeł obiektywizmu. *Studia Filozoficzne*, 5–6, s. 115–127.
- Tischner J. (1991a). *Polski młyn*. Kraków: Nasza Przeszość.

- Tischner J. (1991b). *Zarys filozofii człowieka dla duszpasterzy i artystów*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.
- Tischner J. (1992). Sprawa osoby. Wstępne przybliżenie. *Logos i Ethos*, 2, s. 5–19.
- Tischner J. (1993a). *Nieszczęsny dar wolności*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner J. (1993b). Życie wewnętrzne osoby. *Analecta Cracoviensia*, 25, s. 507–519.
- Tischner J. (1995). Gra wokół odpowiedzialności. *Znak*, 10, s. 47–55.
- Tischner J. (1997). *W krainie schorowanej wyobraźni*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner J. (1999). *Filozofia dramatu*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner J. (2000a). *Etyka solidarności*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner J. (2000b). Świat ludzkiej nadziei. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner J. (2001a). Etyka wartości i nadziei. W: J.A. Kłoczowski, J. Tischner (red.), *Wobec wartości*. Poznań: Wydawnictwo „W Drodze”, s. 8–58.
- Tischner J. (2001b). *Spór o istnienie człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner J. (2011). *Myślenie według wartości*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Torończak E. (2013). Wartość dialogu pedagogicznego w „społeczeństwie informacyjnym”. *Paedagogia Christiana*, nr 2, 32, s. 91–102.
- Trojan K. (1999). *Potrzeby psychiczne i wartości oraz ich implikacje religijne*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Trusz S. (2005/2006). Szkoła wobec wartości – aksjologiczna analiza procesu edukacji. *Nauczanie Początkowe*, 1, s. 53–61.
- Tugarinow W.P. (1964). *O wartościach życia i kultury*. Warszawa: KiW.
- Tugarinow W.P. (1973). *Teoria wartości w marksizmie*. Warszawa: KiW.
- Urbaniak A. (1998). Zasady wychowania prorodzinnego. *Katecheta*, 2, s. 21–26.
- Walczak P. (2007). *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wędzińska M. (2013). Człowiek na drodze do wartości. Myśl etyczna Maxa Schellera – implikacje pedagogiczne. *Przegląd Pedagogiczny*, nr 1, s. 31–43.
- Węgrzecki A. (2006). Perspektywy stawania się i rozwoju człowieka. W: J. Jagiełło, W. Zuziak (red.), *Człowiek wobec wartości*. Kraków: Wydawnictwo Znak, s. 120–132.
- White R. (1977). Strategies of adaptation: An attempt at systematic description. W: A. Monat, R. Lazarus (red.), *Stress and coping: An anthology*. New York: Columbia University Press, s. 121–143.
- Wilk T. (2003). *Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witek S. (1982). *Chrześcijańska wizja moralności*. Poznań: Wydawnictwo Święty Wojciech.

- Włosiński M. (2005). *Edukacja wartości*. Włocławek: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej we Włocławku.
- Wojnar I. (2007). Suchodolski Bogdan. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 6. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 7–15.
- Wojtyła K. (1985). *Osoba i czyn*. Kraków: Polskie Towarzystwo Teologiczne.
- Wojtyła K. (1991a). *Elementarz etyczny*. Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.
- Wojtyła K. (1991b). Ewangeliczna zasada naśladowania. Nauka źródeł objawienia a system filozoficzny Maxa Schelera. W: T. Styczeń, J.W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.), *Zagadnienie podmiotu moralności*. Lublin: TN KUL, s. 149–158.
- Wojtyła K. (2001a). Człowiek jest osobą. Przemówienie wygłoszone w Radio Watykańskim w czasie trwania 3 sesji Soboru Watykańskiego II. *Personalizm*, 1, s. 59–64.
- Wojtyła K. (2001b). *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin: TN KUL.
- Wolicki M. (2012). *Znaczenie wychowawcy w wychowaniu ku wartościom*. Pobrano z: <http://www.pedkat.pl/index.php/252-ks-wolicki-marian-znaczenie-wychowawcy-w-wychowaniu-ku-wartosciom> (dostęp 5.05.2020).
- Wołodźko E.K. (2000). Wartości w kształtowaniu osobowości podmiotów procesu wychowania. W: U. Ostrowska (red.), *Aspekty aksjologiczne w edukacji*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, s. 95–104.
- Wrońska K. (2000). *Osoba i wychowanie. Wokół personalistycznej filozofii wychowania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zarzecki L. (2012). *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*. Jelenia Góra: Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa.
- Zych A.A. (2005). *The living situation of elderly Americans of Polish descent in Chicago*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Zych A.A. (2006). Spranger Franz Ernst Eduard. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 5. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 926–927.
- Żurakowski B. (2005). Wychowanie do wyboru wartości. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 279–289.



Wartości mieszczą się w polu rozważań wielu dyscyplin nauki, jednak ze szczególną troską traktowane są w obszarze edukacji. [...] Zdaniem pedagogów wszelkie oddziaływanie wychowawcze powinno uwzględniać wymiar aksjologiczny, stwarza to bowiem możliwość przygotowania młodzieży do funkcjonowania w świecie pełnym niedogodności, zakłóceń i powszechnie odczuwanego relatywizmu moralnego. Zasadniczym zatem celem pedagogicznych działań jest zachęcanie młodzieży do podejmowania twórczej aktywności w każdym zakresie życia, a poprzez to do budowania właściwych warunków sprzyjających osobistemu rozwojowi. Na tym tle lokuje się praca autorstwa Dariusza Adamczyka i Małgorzaty Kalety-Witusiak, w której podjęto próbę interpretacji pojęcia wartości z wykorzystaniem perspektywy psychologii i filozofii personalistycznej znajdujących uzasadnienie w doktrynie chrześcijańskiej.

*Z recenzji dr hab. Marioli Wojciechowskiej, prof. UJK*

Na szczególną uwagę zasługuje walor interdyscyplinarności tej książki, co umożliwia szersze, pełniejsze, pogłębione i wieloaspektowe ujęcie podejmowanych treści. Zawarte w niej konteksty pedagogiczne, filozoficzne, teologiczne, psychologiczne – wzajemnie się dopełniają, tworząc dość interesującą całość. Nie sposób bowiem patrzeć na kwestię wychowania tylko w ujęciu pedagogiki, niezbędne są zawsze dyscypliny pomocnicze, dopełniające teorię na temat procesu integralnego, złożonego rozwoju osobowościowego człowieka. Żadna bowiem z dyscyplin podejmujących kwestię wychowania nie jest całkowicie samowystarczalna. Tym bardziej wyróżnia się niniejsza publikacja, syntetycznie ujmująca zagadnienia związane z wychowaniem, wykorzystując aspekty pochodzące z różnych dyscyplin naukowych.

*Z recenzji dra hab. Macieja Chlewickiego, prof. UKW*

ISBN 978-83-8084-615-9



9 788380 846159