



EDUKACJA ELEMENTARNA W TEORII I PRAKTYCE

ELEMENTARY
EDUCATION
IN THEORY & PRACTICE

Wychowanie do wartości

Education to Values

EETP

Kwartalnik EETP e-ISSN 2353-7787

Vol. 17, 2022/4 No. **67**

październik – grudzień / October – December

Wydawca Kwartalnika EETP

Akademia Ignatianum w Krakowie
Wydział Pedagogiczny, Instytut Nauk o Wychowaniu
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków



Ministerstwo
Edukacji i Nauki

Czasopismo jest finansowane ze środków MEiN w ramach programu „Rozwój czasopism naukowych” na lata 2022-2024, nr umowy Nr RCN/SN/0336/2021/1

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelna: Barbara Surma
Zastępca redaktor naczelnej: Katarzyna Szewczuk
Sekretarze: Weronika Pudełko, Irena Pulak

Redaktorzy tematyczni

Laura Amado (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Tomas Butvilas (General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania, Litwa); Magdalena Ciechowska; Maria Cinque (Università LUMSA di Roma, Włochy); Jan Guncaga (Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, Słowacja); Zoya Lukashenia (Baranavichy State University, Białoruś); Jolanta Karbowniczek; Anna Królikowska, Eugenia Maria Pasca (“George Enescu” National University of Arts, Iasi, Rumunia); Jolanta Staniek, Martyna Szczotka; Maria Szymańska; Beata Topij-Stempińska, Dorota Zdybel

Rada Naukowa

prof. associato Gabriella Agrusti (Università LUMSA di Roma, Włochy), prof. PhDr. Ludmila Belasova, PhD (Prešovska univerzita, Słowacja), prof. asist. Varinthorn Boonying, PhD (Naresuan University, Tajlandia), prof. associato Maria Cinque (Università LUMSA di Roma, Włochy), prof. dr hab. Maria Kielar-Turska (Akademia Ignatianum w Krakowie), dr hab. Anna Klim-Klimaszewska, prof. UPH (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach), prof. PhDr. Maria Kožuchova, CSc. (Univerzita Komenského v Bratislave, Słowacja), dr hab. Kinga Kuszak, prof. UAM (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab. Joanna Łukasik (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), dr hab. Renata Michalak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab. György Mikonya (Eötvös Loránd University, Budapeszt, Węgry), Sarah Scoble, President, European Consortium for Arts Therapies Education (University of Worcester, Wielka Brytania), doc. PhDr. Eva Šmelová, PhD (Univerzita Palackého v Olomouci, Czechy), prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu); prof. associato Paola Trabalzini (Università LUMSA di Roma, Włochy), dr Laszlo Varga (University of West Hungary, Sopron, Węgry), PaedDr. Maria Vargova, PhD (Katolícka Univerzita v Ružomberku, Słowacja), prof. Henri Vieille-Grosjean (Université de Strasbourg, Francja), dr hab. Krystyna Zabawa, prof. AIK (Akademia Ignatianum w Krakowie)

Redaktorzy językowi: Dariusz Piskulak (jęz. pol.);
Laura Bigaj, Aeddan Show (jęz. ang.)

Skład: Piotr Druciarek

Projekt okładki: Lesław Sławiński – PHOTO DESIGN

Informacje dla Autorów i Recenzentów:

<https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/index.php/eetp>

e-ISSN 2353-7787

Deklaracja: od roku 2022 czasopismo jest wydawane tylko on-line

System antyplagiatowy: weryfikacja artykułów w systemie iThenticate.com

SPIS TREŚCI

CONTENTS

5 ANNA KRÓLIKOWSKA

Wprowadzenie

Introduction

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

THEMATIC ARTICLES

11 SŁAWOMIR SZTOBRYN

O edukacji jako wartości autotelicznej

Education as an Autotelic Value

19 MONIKA DACKA

Rola inteligencji moralnej w wychowaniu do wartości moralnych

The Role of Moral Intelligence in Education for Moral Values

37 JOANNA JUSZCZYK-RYGALŁO

Indywidualizacja wartościowania jako proces kształtujący dojrzałość osobową dziecka

Individualization of Valuation as a Process Shaping the Personal Maturity of a Child

53 WŁADYSŁAWA SZULAKIEWICZ

Nauczyciel i wychowanie do wartości. Idee księdza Karola Mazurkiewicza

A Teacher and Education for Values. Ideas of Father Karol Mazurkiewicz

- 67 MARIOLA WOJCIECHOWSKA
System wartości przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji
System of Values of Future Early Education Teachers
- 81 EWA KOCHANOWSKA
Wychowanie do wartości poznawczych dzieci w młodszym wieku szkolnym w refleksji nauczycieli
Education of Early School-Age Children for Cognitive Values in the Reflections of Teachers
- 95 BEATA GOLA
Wychowanie do wartości ekologicznych. Którędy do budowania więzi dzieci z przyrodą?
Education for Ecological Values. How to Build the Bond between Children and Nature?
- 109 JUSTYNA KOSZ-SZUMSKA
Praktykowanie *mindfulness* jako przestrzeń dla kształtowania wartości witalnych i hedonistycznych u dzieci w młodszym wieku szkolnym
Practicing Mindfulness as a Space for Developing Vital and Hedonistic Values among Younger Schoolchildren
- 127 EWA OLIMPIA ZMUDA
Wychowanie do wartości dziecka z ASD – fundamenty terapeutyczne
Education of a Child with ASD for Values – Therapeutic Foundations
- 141 ALICJA ANNA UNGEHEUER-GOŁĄB
Jaki naprawdę chciałby być człowiek...? – o wartościach utworu *Asiunia* autorstwa Joanny Papuzińskiej
What Would a Man Really Want to Be Like? – Values in the Book *Asiunia* by Joanna Papuzińska

Wprowadzenie

Introduction

Tematem przewodnim ostatniego w tym roku numeru EETP uczyniliśmy wartości w wychowaniu. Wychowanie jest procesem społecznym, w którym zawiera się odniesienie zarówno do filozoficznych koncepcji człowieka jako wychowanka i jako wychowawcy, jak i do teorii wartości, które w sposób istotny współtworzą proces wychowania i w rozlicznych swych postaciach są w nim stale obecne (Cichoń 1996: 113). Fakt ten sprawia, że nie jest możliwe prowadzenie procesu wychowania bez uwzględnienia problematyki wartości.

Odwołując się do poglądów aksjologicznych Maxa Schelera (1874–1928), Józef Tischner twierdził, że wartości są obiektywne i tworzą naturalną, obiektywną hierarchię, będącą podstawą etyki (hedonistyczne – przyjemność i ból; utylitarne – użyteczny i nieużyteczny; witalne – np. moc i słabość, szlachetność i podłość; duchowe – np. piękno i brzydota, prawda; religijne – świętość i szczęście) (Tischner, Kłoczowski 2001: 22, 31). W teorii i praktyce edukacyjnej można jednak spotkać dwie przeciwstawne teorie wartości: obiektywistyczną i subiektywistyczną (Marianiński 2007: 81). Pierwsza, reprezentowana przez nurty pedagogiki realistycznej, zakłada, że wartość przedmiotu jest niezmienna i niezależna od oceny człowieka. Druga zaś – subiektywistyczna, głoszona przez zwolenników pedagogiki postmodernistycznej, traktuje wartości jako indywidualne i relatywne – stanowiące przedmiot osobistych preferencji (Świtała 2019: 163). Ta różnorodność w postrzeganiu problematyki wartości w wychowaniu wynika z odmiennych podstaw aksjologicznych procesu wychowania. Niezależnie jednak od deklarowanych założeń ideowych – zawsze mamy do czynienia z wychowaniem do jakichś wartości. Wychowanie nie dokonuje się w aksjologicznej pustce. To właśnie wartości wyznaczają z jednej strony cele wychowania (stanowiąc ich źródła i uzasadnienie), z drugiej – kryteria oceny działań wychowawczych (Olbrycht 2012: 91).

Wychowanie do wartości obejmuje działania w dwóch zakresach. Pierwszy – szerszy, bardziej neutralny, dotyczy przygotowania człowieka do samodzielnego, świadomego funkcjonowania w świecie wartości (ich dostrzegania, wybierania, porządkowania, aktualizowania, realizowania, tworzenia). W tym zakresie, który można by określić edukacją aksjologiczną, celem jest kompetencja i dojrzałość aksjologiczna. Drugi – węższy, obejmuje kształcenie w człowieku rozumienia i gotowości przyjęcia wartości pożądaných z perspektywy wprowadzanego programu wychowawczego oraz motywacji do życia tymi wartościami. Celem tego zakresu wychowania do wartości jest przygotowanie i umotywowanie wychowanka do świadomego i dobrowolnego wybierania uznanych za pożądane wartości, a także do ich hierarchizowania, realizowania, tworzenia w duchu przyjętego ideału wychowania (koncepcji człowieka, kierunku jego rozwoju, tworzących go i warunkujących jego rozwój cech) (Olbrycht 2012: 91–92).

Obserwacja praktyki szeroko rozumianego wychowania pokazuje, że mamy dziś do czynienia z wychowaniem głównie do wartości pragmatycznych, użytecznych, materialnych, przyjemnościowych, czyli według tradycyjnej hierarchii – do wartości niższych. Koncentracja na wartościach niższych powoduje marginalizację wartości etyczno-duchowych i prowadzi do zubożenia intelektualnego, utrudnia rozwój wrażliwości moralnej, a w konsekwencji uczy przede wszystkim adaptacji do aktualnej rzeczywistości (Rutkowiak, Potulicka 2010: 239).

Remedium dla takiego redukcjonistycznego podejścia do wartości jest edukacja aksjologiczna, która dokonuje się w kilku etapach. Są nimi: odkrywanie wartości, ich przeżywanie, interioryzacja i internalizacja. Odkrywanie wartości jest etapem ich poznawania i zrozumienia (Olbrycht 2012: 97). Istotą edukacji aksjologicznej jest wobec powyższego przede wszystkim kształcenie umiejętności dokonywania wyborów oraz odpowiedzialnego przyjmowania ich konsekwencji (Zalewska-Bujak 2018: 60).

Prezentowane w tym numerze artykuły stanowią przyczynek do refleksji nad problematyką wartości w procesie wychowania w kontekście społecznym nacechowanym aksjonormatywnym chaosem (Królikiewicz 2019). Żyjemy nadzieję, że staną się one inspiracją do dalszych badań nad wartościami w procesie edukacyjnym.

Bibliografia

- Cichoń W. (1996). *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Królikiewicz R. (2019). *Wprowadzanie w świat wartości w czasach chaosu aksjonormatywnego*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, 21(4), s. 67–79.
- Mariański J. (2007). *Między rajem a apokalipsą. O potrzebie wychowania ku wartościom uniwersalnym*, [w:] M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. Tom 2, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Olbrycht K. (2012). *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana”, nr 1, s. 89–104.
- Rutkowiak J. (2010). *Nauczyciel w dramacie wartości wychowawczych. Problem na pograniczu pedeutologii i ekonomii*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Świtała I. M. (2019). *Wychowanie do wartości w zmieniającym się świecie*, „Studia Edukacyjne”, nr 52, s. 159–172.
- Tischner J., Kłoczowski J.A. (2001). *Wobec wartości*, Poznań: Wyd. W Drodze.
- Zalewska-Bujak M. (2018). *Wychowanie „do wartości” a współczesna rzeczywistość cywilizacyjna*, „Cieszyński Almanach Pedagogiczny”, Iss. 5, s. 54–64.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Anna Królikowska
Akademia Ignatianum w Krakowie
e-mail: anna.krolikowska@ignatianum.edu.pl

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

•
THEMATIC ARTICLES



Sławomir Sztabryn

ORCID: 0000-0003-3439-9200

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

O edukacji jako wartości autotelicznej

Education as an Autotelic Value

KEYWORDS ABSTRACT

pedagogy, Polish pedagogical thought, philosophy of education, education, barriers to education

The article presents arguments justifying the perception of education as an autotelic value. The aim of this narrative is to provide a philosophical and pedagogical analysis of education as a phenomenon that requires constant updating in social awareness. The autotelic nature of education has been discussed in the context of three of its components. These consist of ideas, people and institutions. Each of the components contains its own specific limitations. The context for considerations includes both historical premises and specific socio-cultural conditions which I discussed more broadly in my own concept of metahistory, described in the study on the pedagogical thought. In the methodological layer I refer to the metahistory of ideas, analysing the axiological imponderabilia of education and emphasizing its advantages on the one hand, and its limitations and potential on the other hand. I also remain in line with constructivism the basic idea of which is fundamental to the following research, and which was expressed by K. Ajdukiewicz who said that our image of the world constructed from the data of experience depends on the choice of concepts. As the result of my research, I would like to provide a convincing argumentation in favour of the inalienability of the concept of education as a specific categorical scaffolding in the field of scientific interpretations, and the concept of real education as a kind of frame in the construction of our humanity. The article is open-ended and constitutes an invitation for a discussion.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

pedagogika, polska
myśl pedagogiczna,
filozofia
wychowania,
edukacja, bariery
edukacji

W artykule przedstawione zostały argumenty uzasadniające postrzeganie edukacji jako wartości autotelicznej. Celem tej narracji jest filozoficzno-pedagogiczna analiza edukacji jako zjawiska wymagającego ciągłej aktualizacji w świadomości społecznej. Autoteliczny charakter edukacji został omówiony w kontekście trzech obecnych w niej składników. Składają się nań idee, ludzie i instytucje. Każdy z nich zawiera w sobie swoiste dla siebie ograniczenia. Kontekstem rozważań są zarówno przesłanki historyczne, jak i określone uwarunkowania społeczno-kulturowe, o których szerzej pisałem w autorskiej koncepcji metahistorii w badaniach myśli pedagogicznej. W warstwie metodologicznej odwołuję się do metahistorii idei, analizując imponderabilia aksjologiczne edukacji, wskazując z jednej strony na jej atrybuty, a z drugiej na jej ograniczenia i potencjał. Pozostają także w zgodzie z konstruktywizmem, którego zasadniczą dla poniższych badań ideę wyraził K. Ajdukiewicz, twierdząc, że od wyboru aparatury pojęciowej zależy nasz obraz świata konstruowany z danych doświadczenia. Jako wynik badań chciałbym uznać przekonującą argumentację na rzecz niezbywalności pojęcia edukacji jako swoistego rusztowania kategoryjnego w obszarze interpretacji naukowych i realnej edukacji jako swoistego szkieletu w konstruowaniu naszego człowieczeństwa. Artykuł ma charakter otwarty i stanowi zaproszenie do dyskusji.

Edukacja wobec pedagogizmu

Termin „autoteliczny” definiuje się jako będący sam w sobie celem najwyższy cel i jednocześnie odrzuca się podejście pragmatyczne zakładające, że inne, wyższe cele mogą być osiągnięte z jego pomocą. Jako przykłady wartości autotelicznych wymienia się np. pracę, miłość czy przyjaźń. Z mojej perspektywy edukacja, jeśli ma być postrzegana jako wartość autoteliczna, to musi być nie tylko cenna sama w sobie, ale jednocześnie musi być warunkiem osiągnięcia innych wartości uznanych za niższe czy wobec niej pochodne. Nie ma ponad nią wartości, które by uzasadniały jej walor, natomiast edukacja uzasadnia inne cele i wartości. Bez miłości i przyjaźni sensowne życie byłoby zapewne przykre, ale możliwe, bez edukacji utraciłoby walor życia w pełni ludzkiego. Zwraca na to uwagę także wykładnia kultury sformułowana nie przez humanistów, dla których taki punkt widzenia jest szczególnie charakterystyczny, lecz etologów. Można ją zrekonstruować następująco: kultura to informacje lub zachowania przejęte od przedstawicieli tego samego gatunku poprzez naukę w społeczności. Abstrahując od dyskusji, czy zwierzęta tworzą kulturę, mamy pewność, że dla człowieka jest ona zasadniczym środowiskiem. Immanuel Kant uzależnił nasze człowieczeństwo od interioryzacji jej wartości. Zatem jesteśmy ludźmi o tyle, o ile poprzez edukację zdołamy

przejąć od przedstawicieli naszego gatunku określony zbiór wartości. Bez edukacji czy poza edukacją jesteśmy tylko człekokształtnymi małpami żyjącymi w określonej zbiorowości, ale jednak na marginesie tego, co można uznać za jej istotę, bowiem nasze człowieczeństwo jest funkcją procesu enkulturacji realizowanego poprzez edukację (Kant 1999).

Historia edukacji poucza nas, że nasi antenaci głęboko wierzyli w ideę pedagogizmu, wierzyli, że edukacja czyni ludzi dobrymi, doskonalszymi, bardziej sprawnymi w swej kreacji i bardziej społecznie zintegrowanymi. Przeciw pedagogizmowi we współczesnej polskiej literaturze pedagogicznej wytoczył swoje argumenty m.in. Zbigniew Kwieciński, prezentując wielość jego odmian i uproszczeń. Najsilniejszym jednak argumentem – podążając za krytykami pedagogizmu – osłabiającym jego wartość jest obecna wojna w Ukrainie. Okazuje się, że kłamstwo politycznej propagandy przeważa nad prawdą edukacji. Z jednej strony ludzie w imię swojej wygody życia (Zachód), jak i z drugiej strony – nieuprawnionej nienawiści (Rosja) gotowi są zaakceptować mniej lub bardziej świadomie dehumanizację dokonującą się wbrew uznanym wartościom edukacji. Zimny, by nie powiedzieć cyniczny, realizm polityki jest motorem wielkich procesów społecznych, w których edukacja jest jedynie obrzeżem. Szokujące jest to, jak łatwo ten negatywny proces zachodzi. Czy z tej aporii jest wyjście? Czy edukacja utraciła swą autoteliczną wartość? W moim przekonaniu posiada ona mimo wszystko wartość autoteliczną i to tym większą, im bardziej rzeczywistość wojenna stacza nas w przepaść jej negacji. Z pewnością edukacja nie może być uznana za wyłączny czynnik ludzkiego dobrostanu, ale jest swoistym bezpiecznikiem, który pozwoli nam wydostać się z tej cywilizacyjnej zapaści. Najpierw jednak spójrzmy na to z perspektywy negatywnej – jak wyglądałby świat, gdyby edukacji nie było. Taka bezwarunkowa deskolaryzacja – tak bowiem historycznie i współcześnie osadzona jest edukacja – oznaczałaby stan pierwotnej dzikości, duchowe barbarzyństwo. Ludzie – w ogromnej większości egoiści – realizowaliby swoje potrzeby kosztem wszystkich pozostałych. Ci, którzy pamiętają stan wojenny w Polsce i puste półki, z pewnością nie zapomnieli agresji tłumu w walce o elementarne dobra. Tym, co ludzi ku sobie zbliża, jest komunikacja, wzajemna wymiana informacji (i dóbr). Jednak pozbawieni przygotowania do niej zapewne byśmy szczyrzyli na siebie zęby. Edukacja wbudowuje w nas niezbędne kody do tego, aby w innych widzieć różnych od siebie, ale upodmiotowionych partnerów. Znamy etapy rozwoju moralnego człowieka według I. Kanta i S. Hessena oraz rozumiemy, że kanwą ludzkiego funkcjonowania są określone systemy wartości. I tu ujawnia się paradoks pedagogizmu. Wartości są warunkiem naszego człowieczeństwa, ale świadomość ich obowiązywania, ich interioryzacja, ich sens antropagogiczny (Sztobryn 2020) pojawia się wraz z osiągnięciem przez człowieka pewnego poziomu rozwoju. Zatem pedagogizm w wykładni zaproponowanej przez Kwiecińskiego mógł się pojawić w późnym okresie ewolucji naszego gatunku i nie

ma uniwersalnego znaczenia, ale nabierał mocy wraz z owym rozwojem. Pedagogizm jako pewna idea jest zrelatywizowany do miejsca i czasu. W tym kontekście walor obowiązywania wartości rośnie, a nie maleje wraz ze zbliżaniem się do współczesności. Te rozważania nie zmierzają jednak do obrony pedagogizmu, lecz do uzasadnienia tezy, że edukacja jest wartością samą w sobie, choć zagrożoną wieloma czynnikami, które mogą na nią oddziaływać destrukcyjnie. Jeśli spojrzymy na piramidę Abrahama Maslowa, to najważniejsze z pedagogicznego punktu widzenia potrzeby rozwojowe pojawiają się późno, zatem czynniki pierwotne (potrzeby fizjologiczne, bezpieczeństwa) są pierwszymi, które otamowują atrakcyjność edukacji. Rywalizacja potrzeb w sytuacji deficytu możliwości ich zaspokojenia stanowi elementarne źródło ograniczenia mocy oddziaływania edukacji i jest wykorzystywana przez polityków do uprawiania socjotechniki. Postrzeganie edukacji jako wartości, choć pojawia się wcześniej w ontogenezie człowieka, w istocie dotyczy jego późniejszych, dojrzałych stanów w tym sensie, że świadomość jej autotelicznego charakteru, jeśli w ogóle się pojawia, to dopiero jako skutek złożonego procesu „bycia w edukacji”, jej przeżycia i w następstwie (auto)kreacji. Analiza czynników otamowujących siłę oddziaływania edukacji, podważających jej walor, powinna mocniej wyeksponować jej szczególny charakter. Każda edukacja ma swój specyficzny, kulturowy rys będący pochodną czegoś, co Julian Ochorowicz nazywał charakterem narodowym (Ochorowicz 1907). Przenoszenie *en bloc* systemów oświatowych z jednego miejsca w drugie jest jeśli nie nieporozumieniem, to z pewnością ryzykiem, właśnie dlatego, że grunt, na którym te wzory mają być zaszczepione, jest inny i raczej niesprzyjający takim zabiegom. Zatem nie istnieje jakaś jedna, wspólna wszystkim edukacja, a w konsekwencji autoteliczny charakter edukacji jest specyficzny, niepowtarzalny dla każdej wspólnoty. Dotyczy to także wspólnoty globalnej, która stanowi jedność wielości.

Atrybuty edukacji

Edukacja pełni analogiczną funkcję jak rytuał przejścia, aczkolwiek nie jest czymś jednorazowym, lecz ciągłym. Z tej perspektywy widać lepiej, że mamy do czynienia z permanentną potrzebą przezwyciężania własnej anomiczności. Tym, co jest niepowtarzalnie ludzkie, jest praca nad zbudowaniem się wewnętrznym. Zatem dla wszystkich, którzy dostrzegają w edukacji jej autoteliczną wartość, bliskie jest stanowisko Kanta, a nie Artura Schopenhauera, który ją negował, aczkolwiek mają oni świadomość, że wśród procesów społecznych edukacja jest tylko jednym z wielu, ale o specyficznych atrybutach. Edukacja dotyczy wszystkich, lecz każdego inaczej; jest pluralistyczna, lecz w powiązaniu z rozwijającą się osobowością jest jednością, jest wciąż aktualizującą się nowością, choć jest jednocześnie nasycona tradycją. Édouard Claparède dostrzegał

jednostronnie jej funkcjonalny charakter, gdy twierdził, że pozwala ona na przystosowanie się człowieka do jego środowiska na wzór procesów biologicznych. Przystosowanie się w obecnej, dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości nie jest możliwe w takim ujęciu, w jakim u progu XX wieku je projektowano. Mamy do czynienia z gwałtownie przyspieszającym procesem ciągłego i złożonego oddziaływania na siebie człowieka i jego otoczenia. Przystosowanie traci znamiona biernego dopasowania się raz i na zawsze do określonych warunków egzystencji, a staje się kreowaniem rzeczywistości, w której tradycja i przyszłość są swoistymi wektorami naszej obecności w teraźniejszości.

Ograniczenia i potencjał edukacji

Na edukację nawet pedagogzy patrzą przez pryzmat jej funkcji gospodarczej, co byłoby bardziej zrozumiałe w środowisku np. socjologów czy ekonomistów, ale jest odległe od uchwycenia głębokich pokładów znaczeń kryjących się w jej pedagogicznym ujęciu (Grzelak, Roszko-Wójtowicz 2017). Pedagogiczny punkt widzenia nie może przyjąć kategorii kapitału ludzkiego jako wskaźnika funkcjonalnej wartości edukacji. Pojęcie to ma charakter redukcyjny, odbierający podmiotowość jednostkom uczestniczącym w wielkich procesach społecznych. Edukacja, jeśli nie jest zwyczajną manipulacją ludźmi – a ze swej istoty być nie może – dostrzega to, co wielokrotnie podnosili pedagogzy kultury, tzn. niezbywalność wartości jednostki i jej niezastępowalność. Istotą edukacji w tym głębszym sensie jest metanoja dokonująca się w każdym jednostkowym i zbiorowym podmiocie. Ten podmiotowy, indywidualistyczny czy personalistyczny punkt widzenia nie oznacza negacji pierwiastka społecznego. W moim przekonaniu jest jego konieczną zasadą.

Można spojrzeć także na autoteliczną wartość edukacji z drugiej strony i zastanowić się nad tym, dlaczego jest ona tak słabo wyeksponowana w życiu społecznym. Z oczywistych względów nie odnoszę się do problemów ogólnoswiatowych, które swoją złożonością i wielorakością przekraczają ramy tej pracy. Bardziej interesuje mnie sytuacja w Polsce. Mamy po pierwsze do czynienia z narastającą centralizacją edukacji, władza nadaje ton i kierunek jej rozwojowi, choć bliższe prawdy byłoby stwierdzenie – stagnacji. Edukacja – po wtóre – podporządkowana zawsze zrelatywizowanej polityce, jednej religii, pomysłom domorosłych ministrów edukacji nie ma możliwości ujawnienia pełni swej wartości. Państwowa szkoła – od elementarnej po uniwersytety – jest skrajnie spauperyzowana, co z kolei ułatwia jej instrumentalizację. Absurdalna parametryzacja niszczy to, co w edukacji jest jej krwiobiegiem. W miejsce prawdziwej pracy szkoły i w miejsce oryginalnych badań naukowych wstawiono płytkie, subiektywne i nierzetelne oceny punktowe. Zatem dobry z naukowego punktu widzenia artykuł

ma jakąś wartość dla oceny pracownika wtedy, gdy wyda go w wysokopunktowanym czasopiśmie, albo nie ma żadnej wartości, gdy tekst ukaże się w czasopiśmie z długimi tradycjami, ale nieposiadającym takiej punktacji. Chorobliwe kontrolowanie każdego aspektu pracy nauczyciela czyni go winnym, zanim popełni jakikolwiek błąd. Trudno zatem dziwić się, że odchodzą z zawodu ludzie, którzy byli mu autentycznie oddani. Najtańszy typ organizacji szkoły – herbartyzm – pomimo druzgocącej krytyki już sto lat temu nadal jest dominujący, choć na szczęście niejedyny. Nijak mają się do siebie osiągnięcia współczesnej myśli pedagogicznej i schematy działania w szkole tradycyjnej. Przygotowujemy studentów do życia i pracy w innej rzeczywistości niż ta, którą zastają w swoim miejscu pracy. Edukacja wreszcie pomimo szumnych zapowiedzi jest spychana na obrzeża życia społecznego, podobnie zresztą jak służba zdrowia i do niedawna obronność. Wszystkie te czynniki wydawałoby się stanowią swoisty dowód na – przynajmniej – słabość edukacji, jeśli nie brak jej autotelicznej wartości. Jest jednak inaczej. W tej zabiedzonej szkole mamy znakomitych nauczycieli i wbrew schematyzmowi systemu klasowo-lekcyjnego znakomitych uczniów. Wbrew także interwencji polityków i ortodoksów mamy znaczącą część społeczeństwa zdolną do samodzielnego, krytycznego i twórczego myślenia. Właśnie ta immanentna obecność autotelicznej wartości edukacji przeciwdziała owym licznym, a szkodliwym czynnikom, choć ich nie eliminuje. Pełni ona funkcję swoistej bariery osmotycznej zatrzymującej i niwelującej przynajmniej część tych czynników.

O edukacji można mówić w kontekście przynajmniej trzech jej składowych. Edukacja to pewna kulturowa idea, historycznie obecna w zdrowej tkance społeczeństwa, edukacja to także sformalizowane instytucje, które przynajmniej z założenia, misji, mają służyć rozwojowi poprzedniego elementu. Wreszcie edukacja to ludzie, którzy jej „podlegają” i ci, którzy są jej emisariuszami. Każdy z tych elementów ma swoje charakterystyczne atrybuty i powiązania z pozostałymi. Fakt, że w edukacji muszą się zgrać ze sobą te trzy pierwotne składniki, już wskazuje na możliwe trudności.

Po pierwsze mamy do czynienia z historyczną nieciągłością edukacji. Mamy bardzo bogatą tradycję narodową przynajmniej od czasów luminarzy odrodzenia i oświecenia, aż po niezwyklej eksplozję polskiej filozofii wychowania okresu międzywojennego. Po drodze jednak mamy poważny wyłom w postaci rusyfikacji i germanizacji polskiej oświaty w dobie niewoli, a po 1945 r. ponownie została ona poddana wrogiej, radzieckiej indoktrynacji. Jednak nie uniknęła ona także indoktrynacji po 1989 r. płynącej ze środowisk prawicowych. Problemem zatem staje się koordynacja kształcenia polskiego społeczeństwa (a mam na myśli edukację permanentną) z instytucjonalnym i pozainstytucjonalnym środowiskiem oraz z jednoznacznym określeniem, z jakimi ideami chcielibyśmy nowoczesną edukację narodową powiązać. Jeśli chcielibyśmy wprost nawiązać do dalszej i bliższej tradycji, to byłby to konserwatyzm, który w skrajnej postaci tę edukację zagwoździ. Jeśli myślimy o sięgnięciu po obce wzory, a ma to

miejsce przynajmniej w pedagogice akademickiej, to okazuje się, że choć owe wzory są poznawczo atrakcyjne, to nie da się ich wprost przekopiować na polski grunt. Można nawet mówić o pewnej tradycji podejścia do tego zagadnienia w polskiej humanistyce. Pisanie tekstów w języku angielskim nie jest w tej sytuacji rozstrzygające o autotelicznej wartości edukacji, jakkolwiek jej sprzyja w tym zakresie, że wartość edukacji i globalny język cechuje pewien uniwersalizm. Zatem jedynym rozsądnym rozwiązaniem byłoby poszukiwanie takiej koncepcji edukacji narodowej, która niosłaby nasze najlepsze tradycje i odpowiadała mentalności narodu, a jednocześnie uczestniczyłaby w światowej myśli pedagogicznej i była zdolna do projektowania wizjonerskiej koncepcji edukacji przyszłości. Nie uczynią tego politycy, bo wymaga to specjalistycznego wykształcenia i odmiennych kompetencji, i nie zrobi tego samo środowisko pedagogiczne, ponieważ jest ono pozbawione koniecznych narzędzi. Dochodzimy zatem do drugiego składnika, jakim są ludzie.

Na temat pedeutologii wylano już morze atramentu i zbudowano tak liczne oczekiwania wobec szerokich kadr pedagogicznych, że ich sumaryczna realizacja jest nonsensowna, tym bardziej, im bardziej oczekuje się od środowiska, że samo z siebie wkomponuje się w zastany system edukacji. Tymczasem wymogiem podstawowym autotelicznej edukacji jest takie jej rozumienie, które zakłada przygotowanie samych nauczycieli, a jeszcze bardziej ich wychowanków do bliżej nieokreślonej cywilizacji przyszłości. Nie czyni tego zamknięta tzw. minimum programowym edukacja szkolna, nie umożliwia tego – wbrew założeniom – edukacja akademicka oparta na korporacyjnym sposobie myślenia, ujęta schematycznie w sylabusach, sformalizowanych efektach kształcenia i punktach ECTS. Autoteliczny charakter edukacji wyrazić się może wyłącznie w edukacji autentycznie otwartej, a nie pozorowanej, oddolnej, wolnej od schematów, w której cała społeczność edukująca się będzie skoncentrowana na samodzielnym poszukiwaniu informacji, samodzielnej pracy badawczej i uwzględniającej niepowtarzalne charakterystyki osobowości wraz z ich spontaniczną twórczością. Dopóki edukacja nie będzie w pełni otwarta, zatem także wolna od politycznych czy religijnych inkluzji, dopóty nie będzie uzewnętrzniała swej autotelicznej wartości.

Z tymi wcześniej wyróżnionymi dwoma składnikami powiązany jest nierozzerwalnie trzeci, tzn. instytucje. Już sama nazwa wskazuje, że w nich najsilniej tkwi hamulec dla ujawnienia się autotelicznej wartości edukacji. Instytucje są zazwyczaj relatywnie trwałym składnikiem ludzkich cywilizacji. Szkoła, jaką znamy z własnego doświadczenia, nie różni się znacząco od systemu klasowo-lekcyjnego Johanna Sturma. Odległość nawet nie mierzona w czasie między epoką odrodzenia a współczesnością, lecz mierzona gigantycznym przyspieszeniem cywilizacyjnym wskazuje na to, że nie tyle trzeba reformować istniejące instytucje, niosące w sobie wszystkie przeżyte już schematy przeszłości, a więc z definicji martwe, ile musimy zmienić diametralnie nasz sposób myślenia o instytucjonalnym wsparciu edukacji przyszłości. Do tego potrzebujemy

ponadczasowych, wizjonerskich umysłów na miarę Bronisława Ferdynanda Trentowskiego, które najpełniej przeżyją, rozumieją i wyartykułują walor autotelicznej edukacji. Zatem zadanie jest otwarte.

Bibliografia

- Chmaj L. (1963). *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Gnitecki J. (2006). *Edukacja w perspektywie wertykalnej w okresie cywilizacji informacyjnej i globalizacji*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji w Poznaniu”, nr 2, s. 11–20.
- Grzelak M.M., Roszko-Wójtowicz E. (2017). *System edukacji w Polsce – wybrane problemy*, „Myśl Ekonomiczna i Polityczna”, nr 2, s. 275–305.
- Kant I. (1999). *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Łódź: Dajas.
- Kojko J. (2021). *Edukowanie Polaków – czy potrzeba nam filozofii*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych AMW” 2021, t. 13, nr 4, s. 5–19. <https://colloquium.amw.gdynia.pl/index.php/colloquium/article/view/552/414>
- Kwieciński Z. (2011). *Pedagogizm – wariacje wokół rozumienia kategorii*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 90–94.
- Nowicki A. (2022). *Filozofia masonerii*, Warszawa: Tri^Log.
- Ochorowicz J. (1907). *Pierwiastki charakteru narodowego. Szkic z psychologii i kultury pierwotnej Słowian centralnych*, Warszawa: Nakładem i Drukiem M. Arcta.
- Smolański A. (2006). *Pedeutologia historyczna*, Wrocław: MarMar Marian Kaczorowski.
- Smolański A. (2009). *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, Wrocław: Teson Agencja Poligraficzno-Wydawnicza Andrzej Tekieli.
- Sztobryn S. (2020). *Projekt antropologii. Przesłanki filozofii wychowania Kotarbińskiego*, [w:] S. Sztobryn, K. Dworakowska (red.), *Wielość w myśli o wychowaniu. 100 lat polskiej pedagogiki filozoficznej* („Pedagogika Filozoficzna”, t. 8), Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 213–224.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Sławomir Sztobryn
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
e-mail: sstobrn@ath.bielsko.pl



Monika Dacka

ORCID: 0000-0001-7029-7696
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Rola inteligencji moralnej w wychowaniu do wartości moralnych

The Role of Moral Intelligence in Education for Moral Values

KEYWORDS ABSTRACT

moral intelligence,
upbringing, values,
children, parents,
school

The purpose of the article is to describe moral intelligence, showing the importance of creating conditions for children to develop this type of intelligence and moral values in the home and school environment. The article is theoretical in nature and includes an explanation of the issue of intelligence, including moral intelligence, and its acquisition through upbringing, teaching and modelling. An important part of the article is to outline the importance of shaping universal principles for the moral development of young children and protecting them from increasing behavioural difficulties. Contemporary children function in the time of scientific and technological influences. In a way, such a situation contributes to disturbing the balance between preferred and professed values. It also causes a number of challenging behaviours to occur. The considerations undertaken indicate the important role of upbringing carried out in the family and school environment for the formation of children's ability to distinguish between right and wrong, and the development of the system of universal moral principles. Education undertaken on the level of family and school can help develop the child's responsibility, honesty, empathy and ability to forgive. The moral effort undertaken by the child's important environments can contribute to unleashing their potential and motivation for actions that lead to the sense of happiness and justice.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

inteligencja
moralna,
wychowanie,
wartości, dzieci,
rodzice, szkoła

Celem artykułu jest scharakteryzowanie inteligencji moralnej oraz ukazanie znaczenia tworzenia dzieciom warunków do rozwoju tego rodzaju inteligencji i wartości moralnych w środowisku domowym oraz szkolnym. Artykuł ma charakter teoretyczny, obejmuje wyjaśnienie zagadnienia inteligencji, w tym inteligencji moralnej i jej nabywania poprzez wychowanie, uczenie oraz modelowanie. Istotną częścią artykułu jest przedstawienie wagi kształtowania uniwersalnych zasad dla rozwoju moralnego najmłodszych i ochrony ich przed narastającymi trudnościami w zachowaniu. Współczesne dzieci funkcjonują w epoce oddziaływań naukowych i technologicznych. Sytuacja taka przyczynia się w pewien sposób do zachwiania równowagi pomiędzy preferowanymi a wyznawanymi wartościami, a także powoduje występowanie wielu trudnych zachowań. Podjęte rozważania wskazują na istotną rolę wychowania realizowanego w środowisku rodzinnym i szkolnym w kształtowaniu umiejętności odróżniania przez dzieci dobra i zła oraz w rozwijaniu systemu uniwersalnych zasad moralnych. Edukacja podjęta na płaszczyźnie rodzinnej i szkolnej może pomóc w rozwijaniu odpowiedzialności, uczciwości, umiejętności przebaczenia i współczucia. Wysiłek moralny podjęty przez ważne dla dziecka środowiska może przyczynić się do wyzwolenia ich potencjału oraz motywacji do działań prowadzących do poczucia szczęścia i sprawiedliwości.

Wstęp

Objawy postępującego kryzysu moralnego są coraz bardziej niepokojącym zjawiskiem w XXI wieku (Astono 2012). Dzieci coraz bardziej podlegają oddziaływaniom kultury konsumpcyjnej oraz rozwojowi technologicznemu. Kształtowane nowe nawyki przyczyniają się do ograniczenia kontaktów z rodzicami, rówieśnikami i najbliższym otoczeniem (Jantaka, Juniarta 2020: 139–140). Dzieci coraz rzadziej okazują empatię, współczucie czy działania pomocowe wobec innych. Spędzanie czasu w przestrzeni wirtualnej znacząco ogranicza funkcjonowanie prospołeczne najmłodszych. Postępujący rozwój technologiczny z jednej strony przyczynia się do większej dostępności informacji, szybkości ich przekazu (Hilir 2021), z drugiej strony niepokojącym zjawiskiem postępu informatycznego jest dostrzegalny spadek moralności i zmiany pewnych cech u dzieci, m.in. szacunku do rodziców i innych ludzi (Tabroni i in. 2022: 29). Badania przeprowadzone przez McQuillen (2003) wykazały, że zwiększone wykorzystanie mediów elektronicznych zmniejsza rozwój empatii wśród młodych ludzi. Lobel wraz ze współpracownikami (2017) wykazał, że częste korzystanie z gier może przyczynić się do zmniejszenia zachowań prospołecznych.

Utrzymujący się wysoki poziom agresji w grach komputerowych może doprowadzić do odwrócenia dzieci na przemoc i prób jej usprawiedliwiania przez najmłodszych (Bjelajac, Merdović 2019: 54). W badaniach dostrzegalny jest związek gier wideo z agresją u dzieci (Bilić, Gjukić, Kirinić 2010: 202). Badania wskazują, że dzieci, które grają często w brutalne gry, są zaangażowane znacznie bardziej w werbalną i fizyczną agresję wobec rówieśników, rodziców i nauczycieli (Bjelajac 2017: 538). Analizując funkcjonowanie dzieci oraz rozwijające się zagrożenia, niezwykle istotne wydaje się dbanie o rozwój inteligencji moralnej i wartości moralnych. Zdaniem Gardnera w nowym tysiącleciu ważnym zadaniem nie będzie „po prostu doskonalenie naszych różnych inteligencji i ich właściwe wykorzystanie, ale zastanowienie się, jak inteligencja i moralność mogą ze sobą współpracować, by stworzyć świat, w którym wielka różnorodność ludzi będzie chciała żyć” (Gardner 1999: 4).

Kształtowanie inteligencji moralnej rozpoczyna się od poznania przez dziecko dobra, następnie rozwija się przez odczuwanie go, kończąc na podejmowaniu działań na jego rzecz. Dzieci z natury są dobre. Prowadzone badania wykazały zdolność rocznych dzieci do pocieszania innych w cierpieniu, uczestniczeniu w pomaganiu dorosłym np. przynoszenie, wskazywanie potrzebnych przedmiotów (Liszkowski i in. 2006: 181–182; Rheingold 1982: 117–118; Warneken, Tomasello 2006: 1301–1302; Zahn-Waxler i in. 1992: 130–131). Badania rozwojowe podkreślają, że pomaganie, pocieszanie czy dzielenie się występuje u dzieci w różnym wieku, jednak mechanizmy poznawcze i motywacyjne leżące u podłoża tych działań są różne w poszczególnych okresach rozwojowych (Dunfield 2014; Paulus 2014, 2018). Współczesne badania nad rozwojem dzieci coraz bardziej negują angażowanie się najmłodszych w działania moralne i prospołeczne z powodu posłuszeństwa wobec rodziców, obaw przed karą lub otrzymywania nagród. Coraz bardziej podkreślana jest spontaniczność dzieci w działaniach na rzecz innych. Najmłodszy dobrowolnie angażują się w działania prospołeczne i moralne wobec innych. Badania prowadzone na dzieciach 20-miesięcznych wykazały, że otrzymywane nagrody rzeczowe za pomaganie innym osłabiały działania prospołeczne dzieci. Natomiast w przypadku pochwał słownych lub braku nagród dzieci nadal wykazywały chęć zachowań prospołecznych (Warneken, Tomasello 2008: 1786–1787). W innych badaniach wykazano, że nieobecność rodziców lub ich obecność nie wpływały na częstość pomocy oferowanej przez dzieci (Warneken, Tomasello 2013).

Kluczowe dla prawidłowego rozwoju dzieci jest rozwijanie ich inteligencji moralnej. Środowisko, w którym dziecko rozwija się i funkcjonuje, ma duży wpływ na jego moralność, podobnie jak aktywność, w którą się angażuje, oraz tworzone z innymi relacje. Inteligencja moralna może stać się ważnym fundamentem uczenia dzieci tego, co jest dobre, słuszne, a co niewłaściwe, mogące powodować cierpienie innych (Azhar, Putri 2009: 97–106). Człowiek obdarzony inteligencją moralną nie myśli tylko

o sobie, ale potrafi określić właściwe i niewłaściwe działania, relacje społeczne, stara się zrozumieć uczucia innych, ponosi odpowiedzialność za swoje czyny (Farhadinejad, Khani 2019: 52–53). Wychowanie i edukacja odgrywają kluczową rolę w rozwijaniu tego rodzaju inteligencji oraz we wzmacnianiu ważnych cech, np. cierpliwości, odporności na pokusy, tolerancji (Borba 2002).

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie charakterystyki inteligencji moralnej, a także tego, jakie znaczenie ma tworzenie dzieciom warunków do rozwoju tego rodzaju inteligencji i wartości moralnych przez środowisko rodzinne i szkolne.

Uwarunkowania rozwoju moralnego w dzieciństwie

Okres dzieciństwa charakteryzowany bywa jako czas rozwoju potencjału intelektualnego, społecznego i moralnego. To również etap badania, odkrywania świata, zadawania pytań, licznych wątpliwości (Szczepska-Pustkowska 2009: 555). Dzieciństwo to również okres, w którym kształtuje się pojęcie dobra i zła (Omer, Hassan, Jabeen 2015: 258). W literaturze przedmiotu występuje wiele różnych poglądów ukazujących zróżnicowane źródła rozwoju moralnego: od egocentrycznego nastawienia dzieci, ich nadmiernej zależności od innych, poprzez interakcje podejmowane z rodzicami, rówieśnikami, po skłonność dzieci do rozwijania swojego naturalnego potencjału rozwojowego.

Teorie psychoanalityczne (Freud 1958) przedstawiały małe dzieci, podkreślając ich egocentryczną naturę i nadmierną zależność od otoczenia. Z czasem jednak pogląd o zależności, bierności najmłodszych w działaniach moralnych został odrzucony. Zachodzący w okresie dzieciństwa intensywny rozwój poznawczy (znajomość norm, zasad, rezultaty ich naruszenia) i społeczny (relacje z innymi) stwarzają warunki korzystne dla rozwoju moralności i większej aktywności moralnej dzieci. Rola procesów poznawczych, w tym ocen moralnych, rozumowania moralnego, tworzenia osądów moralnych, została opisana w teorii Piageta (1965). Badacz nadmiernie podkreślał, że rodzice mogą mieć szkodliwy wpływ na rozwój dzieci, ponieważ narzucają im swój osąd moralny. Znaczenie operacji poznawczych i roli otoczenia w uczeniu zasad i norm moralnych u dzieci dostrzegali Kohlberg (1984). Strach, autorytet, zaspokajanie potrzeb, przywiązanie, standardy społeczne i uniwersalne zasady stanowią ważne etapy w kształtowaniu rozwoju moralnego (Kohlberg 1984). Rozwój moralny postrzegany był jako proces dwuetapowy: w pierwszym etapie dziecko rozwija wiedzę moralną (dokonywanie ocen, rozumowanie moralne), zaś w drugim następuje rozwijanie motywacji dzięki pojawiającym się emocjom moralnym (Nunner-Winkler 2007: 410–411). Od dawna w teoriach socjalizacji podkreślano świadomość norm moralnych oraz konsekwencje ich naruszenia w środowisku rodzinnym

(Kochanska i in. 2005: 19–20). Uważano również, że moralność dziecka kształtuje się we wczesnym okresie życia i to właśnie rodzice są zobowiązani do uczenia najmłodszych zasad moralnych. Reakcje rodziców na niewłaściwe zachowania dzieci mają istotne znaczenie dla właściwego procesu internalizacji wartości (Grusec, Goodnow 1994: 6–7) i rozumowania moralnego (Malti i in. 2013: 774–775). Zgodnie z badaniami nad rusztowaniem rodzicielskim (Vygotsky 1978: 79–91), kiedy rodzice konsekwentnie reagują na łamanie przez dzieci norm moralnych, jednocześnie wyjaśniając, dlaczego ich naruszenie jest złe, dzieci lepiej uczą się dostrzegać moralne znaczenie czynu (Dahl, Campos 2013: 823–824). Początkowo teoretycy socjalizacyjni dostrzegali rolę rodziców w procesie internalizacji norm moralnych, z czasem jednak dostrzeżono, że hierarchiczna struktura relacji rodzic–dziecko może ograniczać rozwój moralny najmłodszych. Skoncentrowano się wówczas na roli rówieśników i instytucji społecznych, w tym szkoły, w kształtowaniu moralności dzieci. Dziecko wchodząc w kontakt z rówieśnikami i nauczycielami, zaczyna dostrzegać, że w kwestiach moralnych mogą istnieć różne opinie. Relacje rówieśnicze sprzyjają rozwojowi moralnemu ze względu na podobny poziom wiedzy, rozumienia sytuacji (Tomasello 2019). Kontakt z innymi dziećmi stwarza, zdaniem Piageta (1965), „bezpieczną przystań” do badania norm moralnych. Najmłodszy w celu rozwiązania konfliktów rówieśniczych odwołują się do zasady sprawiedliwości, własności, równości szans (Ingram, Bering 2010: 952–953). Obserwacja zachowań dzieci w przedszkolach wykazała, że potrafią one tworzyć zasady oraz reagować na ich łamanie. W jednym z badań dzieci reagowały zupełnie inaczej na naruszenia norm, które wiązały się z krzywdą w porównaniu z łamaniem norm, które były jedynie konwencjonalne (Nucci, Turiel 1978: 403–404). Badania prowadzone przez Rakoczego, Warneken i Tomasello (2008) wykazały, że dzieci trzylatnie wyraźnie protestowały w sytuacji naruszenia zasad podczas gry. W ostatnich latach prowadzone badania ukazują, że dzieci w okresie przedszkolnym tworzą oraz egzekwują normy społeczne w działaniach z rówieśnikami (Göckeritz, Schmidt, Tomasello 2014: 81; Köymen i in. 2015: 97–98). Mammen, Köymen i Tomasello (2019) wykazali, że przedszkolaki mogą rozmawiać z rówieśnikami o moralnych przewinieniach innych osób, wyjaśniając przekroczenia zasad przez innych w odniesieniu do posiadanej przez siebie wiedzy o wartościach społecznych i moralnych.

Kohlberg (1978) twierdził, że dzieci uczą się zasad moralnych przez dylematy moralne. Umożliwiają one spojrzenie najmłodszym na sprawy innych z ich własnej perspektywy. Badacz dostrzegał rolę nauczycieli w procesie edukacji moralnej (wzorce moralności, kreatywności). Pedagodzy stosując strategię uczenia się opartą na problemach, wzmacniają u dzieci poczucie własnej wartości, umiejętności społeczne i poznawcze (Belland, Ertmer, Simons 2006). Działania nauczycieli wiążą się również z uczeniem najmłodszych odpowiedzialności, uczciwości, zaangażowania i poszanowania praw innych (Oladipo 2009: 153). Teorie socjalizacji podkreślały rolę

przykładów płynących od ważnych dla dziecka osób wzbogacających jego zachowanie i codzienne funkcjonowanie (Teo, Crawford 2000). Dużą rolę przypisywały procesowi naśladowania, modelowania.

Z czasem jednak zaczęto dostrzegać również naturalny potencjał rozwojowy dzieci do spontanicznych zachowań prospołecznych. Badacze zauważyli, że dzieci zaczynają przejawiać poczucie moralności w drugim roku życia, np. rozwój wstydu, empatii (Campos i in. 1983; Kagan, Lamb 1987; Izard 1977). Hoffman (1975) dostrzegł, że już niemowlęta wykazują biologiczną gotowość do empatii (reagują na płacz innego dziecka). Dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa przejawiają skłonność do wczuwania się w cierpienie innych osób i preferowania pozytywnych zachowań społecznych (Hamlin, Van de Vondervoort 2018: 216–217). Pogląd dotyczący spontanicznych zachowań prospołecznych i ich reakcji na naruszenie wartości moralnych dzieci staje się coraz bardziej popularny na płaszczyźnie współczesnej psychologii, o czym świadczą liczne w ostatnim czasie badania (Liszkowski i in. 2006: 181–182; Rheingold 1982: 117–118; Warneken, Tomasello 2006: 1301–1302; Zahn-Waxler i in. 1992: 130–131; Dunfield 2014; Paulus 2014, 2018).

Inteligencja moralna i jej znaczenie w rozwoju dziecka

Pojęcie inteligencji jest uznawane za jedno z ważniejszych w psychologii. Na gruncie pedagogiki najczęściej stosowane bywa w przypadku przewidywań sukcesów uczniów. Według Sternberga (1990) inteligencja pomaga osobie dostosować się do otoczenia oraz zachodzących w nim zmian. Umożliwia lepsze rozumienie i opisywanie zdolności związanych z uczeniem się, pamięcią, podejmowaniem decyzji (Clarcken 2009). Wyróżnionych zostało wiele inteligencji, m.in. emocjonalna, poznawcza, duchowa (Yousefi, Heshmati 2015: 65). Inteligencja, jak wynika z dotychczas prowadzonych badań, jest wielowymiarowym konstruktem, który obejmuje różne jej rodzaje: społeczną, praktyczną i analityczną (Ayoub, Aljughaiman 2016; González-Treviño i in. 2020). Dziecko żyjąc w społeczeństwie, potrzebuje nie tylko inteligencji poznawczej, emocjonalnej, ale również pozwalającej zrozumieć mu normy moralne (Pranoto 2017: 1–2).

Inteligencja moralna w powszechnym rozumieniu określana bywa jako zdolność odróżniania dobra od zła, posiadania określonych zasad, norm postępowania. Uznawana jest za zdolność nabywaną, podlegającą ciągłemu rozwojowi (Bahrami i in. 2012: 82–83). Wiodącą definicją w niniejszym artykule przedstawiają Lennick i Kiel, którzy charakteryzują inteligencję moralną jako „zdolność umysłową do określania, w jaki sposób uniwersalne zasady ludzkie powinny być stosowane do naszych osobistych wartości, celów i działań” (2005: 7). W literaturze przedmiotu zostały zidentyfikowane różne elementy i komponenty inteligencji moralnej (Sigelman 1999; Eysenck 2004).

Lennick i Kiel (2005) zidentyfikowali cztery składowe inteligencji moralnej: uczciwość, odpowiedzialność, współczucie i przebaczenie. Uczciwość obejmuje postępowanie zgodne z własnymi zasadami, wartościami i przekonaniem. Silnie związana jest z mówieniem prawdy, dotrzymywaniem obietnic oraz obroną ważnych wartości. Odpowiedzialność opisywana bywa jako przyznawanie się do błędów, porażek oraz przyjmowanie odpowiedzialności za siebie i innych. Przebaczenie zawiera tolerancję wobec błędów własnych i innych. Współczucie związane jest z troską o innych ludzi. Lennick i Kiel (2005) w swoim modelu inteligencji moralnej podkreślają rolę wartości moralnych, które można zdefiniować jako „to, co dana osoba postrzega jako dobre lub złe postępowanie” (Wikström i in. 2012: 14). Wartości moralne uznawane bywają za przewodnik zachęcający dzieci do działania oraz źródło ich motywacji. Inteligencja moralna zawiera zatem pewną wiedzę, pragnienia, wartości, zachowania oraz indywidualne sposoby myślenia, odczuwania i działania. Pozwala rozpoznawać, co jest dobre, co złe, nie zmieniając przy tym uczuć, zdolności, działań danej osoby (Beigi, Tabaeian 2014).

Inteligencja moralna pozytywnie koreluje z samoakceptacją (Khalil 2015), poczuciem własnej skuteczności (Hassani, Shohoudi, Mirghasem 2016), samooceną (Borba 2002) i prospołecznymi zachowaniami w szkole (Abu Awad 2011). Zależna jest również od stylów wychowania realizowanych wobec dzieci (Daniel i in. 2014). Konstrukttywne style rodzicielskie sprzyjają wysokiemu poziomowi tego rodzaju inteligencji (Kiser, Black 2005).

Inteligencja moralna ma istotne znaczenie dla procesu wychowania dzieci. Najmłodszy, którzy posiadają ten rodzaj inteligencji, są w stanie odróżnić dobro od zła i zachowywać się zgodnie ze społecznie akceptowanymi zasadami. Zdaniem Borby (2002) inteligencję moralną należy pielęgnować od najwcześniejszych lat życia, aby dziecko potrafiło przestrzegać określonych zasad i norm oraz przeciwstawiać się niekorzystnym wpływom otoczenia. Wychowanie najmłodszych w duchu wartości moralnych rozwija ich inteligencję moralną. Proces ten odbywa się poprzez uczenie empatii, demonstrowanie wrażliwości na potrzeby innych osób, dostrzeganie wartości drugiego człowieka (Coles 1997). Pierwszym miejscem, w którym dziecko obcuje z normami i zasadami, jest rodzina. Rodzice są dla najmłodszych ważnymi wzorami postępowania moralnego przekazującymi wiedzę, uczucia, zachowania moralne (Notosrijedono 2015: 132–134).

Wychowanie dzieci do wartości moralnych

Wychowanie jest w pewien sposób procesem moralnym. Dotyczy człowieka ujmowanego jako istota duchowa, psychiczna i cielesna. Według Radlińskiej (1961: 325) „wychowanie polega na pielęgnowaniu rozwoju, na uczeniu sztuki odszukiwania

i wyboru wartości istniejących oraz czynienia z nich narzędzi własnego trudu, na wzbogacaniu wiedzy, na wyrabianiu sprawności w kierowaniu sobą i wykonywaniu pracy”. Niewątpliwie urzeczywistnianie wartości jest podstawą doświadczenia aksjologicznego, rdzeniem inteligencji moralnej, jednym z podstawowych warunków jej rozwijania. „We wspomaganiu młodych ludzi w urzeczywistnianiu wartości istotną rolę pełnią osoby dorosłe: nauczyciele, rodzina, osoby znaczące w środowisku, w którym żyje i funkcjonuje młody człowiek” (Chałas 2019: 63). Wartości moralne przejawiane są w procesie wychowania w przekazywanych treściach, stosowanych metodach i realizowanych celach (Kozubska, Molesztak 1998: 53). Podstawowym celem procesu wychowania jest ukształtowanie młodego człowieka w taki sposób, aby w sytuacjach trudnych, kryzysowych potrafił postępować zgodnie z przyswojonymi wartościami moralnymi. W badaniach przeprowadzonych przez CBOS (2009) osoby badane miały odpowiedzieć na pytanie: jakie cechy chcieliby widzieć u dzieci w przyszłości? Najwięcej osób (64%) wskazało, że pragnie, aby ich dzieci postępowały moralnie, gdy dorosną.

Młody człowiek w dzieciństwie poszukuje wskazówek, jak powinien się zachowywać. Może znaleźć ich wiele, gdy rodzice i nauczyciele na podstawie swoich wyborów oraz działań pokażą mu swoje zasady i wartości. Przykład osób znaczących daje dziecku wiele wskazówek do właściwego zachowania i funkcjonowania (Teo, Crawford 2000: 43). Najmłodszy uczy się poprzez werbalizację, modelowanie i naśladowanie. Modelowanie, zdaniem Noddings (2010), ma istotny wpływ na kształtowanie i rozwijanie inteligencji moralnej. Opiekunowie i rodzice stają się dla dzieci wzorami służącymi jako przykład właściwego zachowania. Najmłodszy są nie tylko podatni na wrażenia, ale także naśladowują ludzi, których podziwiają. Pogląd ten popierała Montessori (1965: 133): „Wiedząc cały czas, jak silny jest ich instynkt naśladowania i jak wzruszająca jest ich wiara w nas i podziw dla nas. W każdym przypadku będą nas naśladować. Pozwólcie nam traktować je zatem z całą życzliwością, którą chcielibyśmy w nich rozwijać”.

Podłożem wychowania do wartości moralnych w każdym okresie rozwojowym powinno być „tworzenie atmosfery moralnej” w środowisku rodzinnym i szkolnym. Wspierające, życzliwe relacje w domu i szkole umożliwiają dzieciom rozwijanie gotowości do przyjmowania i dostosowywania się do norm oraz zasad moralnych. Wychowanie i edukacja mogą pomóc w rozwijaniu cennych dla najmłodszych wartości: uczciwości, odpowiedzialności, przebaczenia i współczucia. Ponadto pomagają wzmocnić ich odporność na pokusy oraz nauczyć działać we właściwy sposób (Beheshtifar, Esmaeli, Nekoie-Moghadam 2011; Borba 2002).

Rodzina i jej rola w kształtowaniu inteligencji moralnej i wartości moralnych

Rodzice są głównymi dorosłymi w życiu dzieci oraz „pierwszymi i najważniejszymi instruktorami moralnymi swojego dziecka” (Borba 2002: 6). Internalizacja wartości i przyjmowanie moralnych zachowań społecznych jest integracyjnym procesem rozwojowym, który rozpoczyna się od urodzenia (Knei-Paz, Cohen 2021). Rodzice jako pierwsi odpowiadają za rozwijanie osobowości najmłodszych, wprowadzanie ich w świat zasad i wartości (Goleman 1995). Badania Augustine i Stifter (2015: 295–296) wskazują, że pozytywne i ciepłe rodzicielstwo ma duże znaczenie w rozwijaniu sumienia i uczenia dziecka przestrzegania zasad i norm moralnych. Przykład osób znaczących daje najmłodszym dużo wskazówek do właściwego zachowania (Teo, Crawford 2000: 43).

Wczesne dostrzegalne wskaźniki prospołeczności pojawiają się u niemowląt, kiedy np. „pomagają rodzicom w obowiązkach”. Od najmłodszych lat dzieci zaczynają przejawiać zainteresowanie interakcjami społecznymi, które mogą stanowić ważny element intencjonalnej prospołeczności (Dahl, Paulus 2019: 11). Od około 12. miesiąca życia dostrzegają nierówności w podziale rzeczy przejawiające się przez dłuższe patrzenie na nierówny podział dostępnych zasobów (Ziv, Sommerville 2017). W drugim, trzecim roku życia dzięki rozwiniętym zdolnościom empatycznym i komunikacyjnym najmłodszy stają się bardziej aktywni w zachowaniach prospołecznych (zaczyna pojawiać się intencjonalne wspieranie innych). W okresie poniemowlęcym pojawia się empatyczne pomaganie (Svetlova, Nichols, Brownell 2010), dzielenie się z innymi rzeczami (Ulber, Hamann, Tomasello 2015). Występujące w okresie dzieciństwa zachowania prospołeczne wydają się oparte na normatywnych, empatycznych zasadach i normach funkcjonowania społecznego (Dunfield 2014).

W procesie wychowania ważne jest uwrażliwianie najmłodszych na przyjęcie prawdy i pomaganie w akceptacji dokonywanych wyborów (Coles 1997). Interakcje dzieci z opiekunami przyczyniają się do stopniowego rozwoju moralności sprawczej, dostosowania zachowania do obowiązujących zasad i wartości (Paulus, Essler 2020). Bezpieczne przywiązanie powstające w relacji dziecka z rodzicem zwiększa empatię, umiejętności rozwiązywania problemów społecznych, sprzyja zaangażowaniu prospołecznemu (Thompson 2019). Istotne znaczenie w procesie kształtowania inteligencji moralnej mają również reakcje rodziców w sytuacji naruszenia przez dziecko określonych reguł. Powinny motywować one do głębszych prób poznania i zrozumienia zaistniałej sytuacji (określenie wartości, norm, potrzeb, możliwości) (Dahl, Killen 2018).

Szkoła i jej znaczenie w rozwijaniu inteligencji moralnej i wartości moralnych

Wychowanie w przedszkolu i szkole jest procesem, który trwa ciągle. Ma miejsce tu i teraz, w określonym środowisku. Polega na nabywaniu wartości, które są „zakładane, deklarowane jako cele, uznawane, przeżywane w życiu szkolnym, wreszcie – realizowane poprzez stosowane metody i respektowane zasady podnoszone w rozmowach z uczniami tematy i poprzez sposób argumentacji stosowanej w sytuacjach konfliktowych” (Olbrycht 2006: 91).

W wieku przedszkolnym dzieci przy podziale różnych rzeczy zaczynają rozumieć zasadę sprawiedliwości, równości (Rizzo i in. 2016). Zasada ta jest przyswajana przez spotkanie się dziecka z niesprawiedliwym potraktowaniem, a następnie odniesieniem do posiadanej wiedzy (Straughan 1982). W przedszkolu najmłodszy uczą się zasad moralnych przez aktywności zabawowe, które realizują z rówieśnikami, np. odgrywanie ról. Dzieci podczas zabaw tematycznych uczą się rozumienia pewnych pojęć, np. współczucia, szacunku, uczciwości, odpowiedzialności.

Według Coles (1997) jednym z podstawowych zadań szkoły staje się kształtowanie wartości oraz charakteru uczniów. Durkheim twierdził, że „zadanie szkoły w moralnym rozwoju dziecka może i powinno mieć największe znaczenie” (Durkheim 1961: 18–19).

Edukacja stanowi przedsięwzięcie moralne związane z uczeniem określonych cnót i kształtowaniem właściwych nawyków (Khampa 2019: 658). Obecnie coraz częściej oczekuje się, że szkoła zapewni holistyczną edukację, która oprócz troski o rozwój akademicki będzie oddziaływała także na jego aspekt moralny (Rosenberg 2015). Koncepcja ta wiąże się z troską o rozwijanie intelektu, emocji, zdrowia fizycznego, moralności oraz duchowości dzieci (Teo, Crawford 2000).

Edukacja moralna bywa klasyfikowana na dwa sposoby: jako nauczanie moralne i nauczanie moralności. Nauczyciele uczą moralnie, gdy stają się dla ucznia wzorami do naśladowania. Nauczanie moralności wiąże się z działaniami dydaktycznymi pozwalającymi uczniom rozwijać moralny charakter (Rissanen i in. 2018: 63–67).

Podstawowym zadaniem edukacji moralnej jest zatem stymulowanie naturalnego rozwoju ucznia oraz rozwijanie właściwego spojrzenia na życie, system wartości i uniwersalne zasady społeczne. Głównym zadaniem tej formy edukacji jest przekazanie uczniom odpowiednich wartości i umiejętności. W raporcie UNESCO (2006) zostało podkreślone, że współczesne społeczeństwa stopniowo tracą tradycyjną etykę i wartości. Dlatego też w obecnie przygotowywanych scenariuszach edukacyjnych powinien zostać położony szczególny nacisk na kształtowanie wartości moralnych i zaszczepianie pokoju.

Edukacja powinna pomagać uczniom w poznawaniu i zrozumieniu problemów oraz dylematów moralnych (Damon 1988). W szkołach powinien być kładziony nacisk na uczenie dzieci krytycznego myślenia oraz wzmacnianie zdolności rozumowania (Lipman, Sharp, Oscanyan 1980). W tym celu powinny być prowadzone dyskusje na różne problemowe kwestie. Taki sposób podejścia do edukacji moralnej odwołuje się do nauczania przez wykorzystanie modelowania. Nauczyciel wspólnie z uczniami analizuje zachowania godne naśladowania, rozpatrując różne dylematy moralne. Problemy poruszane w klasie mogą stać się ważnym motywatorem do promowania takich wartości, jak dobro, prawda i sprawiedliwość (Lennick, Kiel 2005). Przeprowadzona metaanaliza ponad 55 różnych badań zawierających w programach edukacji moralnej dyskusje nad dylematami moralnymi wykazała postępy w rozwoju moralnym uczestników badań (Schlaefli, Rest, Thoma 1985). Zdaniem Higgins (1980) najlepsze rezultaty dla stymulacji rozumowania moralnego przynoszą dyskusje nad realnymi dylematami domowym czy szkolnymi.

Nauczanie wymaga niewątpliwie osobistego zaangażowania nauczyciela i zrównoważonych zasad (Demirel, Ozmat, Elgun 2016). Pedagodzy stają się dla ucznia ważnymi modelami zachowania moralnego oraz inspiracją do podejmowania właściwych działań. Odgrywają rolę opiekuna, mentora, zachęcając do dokonywania dyskusji, moralnej refleksji. Podstawowym zadaniem nauczyciela w rozwijaniu wartości i zasad u ucznia staje się stworzenie opiekuńczego i sprawiedliwego środowiska (Tom 1984). Zwłaszcza w okresie późnego dzieciństwa uczniowie postrzegają swoich nauczycieli jako autorytety w zakresie przedmiotów i szukają u nich rady w wielu kwestiach (Oladipo 2009: 153). Dyskusja nad przeczytanym tekstem pod kierownictwem nauczyciela umożliwia dziecku poznanie przyczyn i skutków danego zachowania oraz dokonanie oceny czynów bohatera danego opowiadania.

Innym sposobem edukacji moralnej jest odwołanie się do aktywności własnej ucznia. Nauczyciele mogą również zachęcać dzieci do działań prospołecznych poprzez tworzenie kół wolontariatu. Aktywność własna ucznia może stać się, jak wynika z teorii, źródłem rozwoju jego osobowości, ale również i moralności. Kohlberg (1984) zauważył, że włączenie uczniów w działania altruistyczne zwiększa ich poziom rozwoju moralnego.

Obecnie dostrzegalna jest wyraźna pustka w budowaniu wartości moralnych u dzieci w wieku szkolnym. Przyczyną takiej sytuacji jest niespójny program nauczania i zawężone postrzeganie przez nauczycieli doktryn moralnych (Asif i in. 2020). Współczesna edukacja powinna pomagać w rozwijaniu zdolności, które pozwolą uczniom być zdolnymi, sumiennymi, świadomymi twórcami samych siebie oraz społeczności. Edukacja, która nie kładzie nacisku na moralność i wartości, nie sprzyja w żaden sposób jednostce, społeczeństwu i środowisku (Mustakavoa-Possardt 2004).

Zakończenie

Obecnie nasze społeczeństwo coraz częściej doświadcza upadku wartości moralnych oraz rozprzestrzeniania się zachowań niemoralnych, w tym eskalacji agresji. Rozwijanie inteligencji moralnej i kształtowanie wartości staje się istotnym wyzwaniem współczesnego procesu wychowania realizowanego na płaszczyźnie rodzinnej i edukacyjnej. Ludzie nie rodzą się moralni lub niemoralni, ale uczą się, jak być dobrymi. Inteligencja moralna to przekształcanie wartości moralnych w działanie, rozwijanie umiejętności prospołecznych, określonych postaw. W kształtowaniu inteligencji moralnej ważną funkcję pełni środowisko, w którym dziecko przebywa, oraz podejmowane przez nie działania i posiadany potencjał rozwojowy.

Inteligencja moralna powinna być kształtowana już od wczesnych etapów życia dziecka. Najmłodszy powinien mieć ukształtowany instynkt odróżniania dobra od zła, aby umieć chronić się przed negatywnymi wpływami otoczenia. Przystawianie wartości od najmłodszych lat kształtuje sposób myślenia, mówienia i działania dzieci w przyszłości. Inteligencja moralna powinna być rozwijana w środowiskach bliskich dziecku, ponieważ ma bezpośredni wpływ na to, jacy będą dorastający obywatele i jak będą funkcjonować przyszłe społeczeństwa. Osobowość rodziców, ich sposób funkcjonowania, zachowania mają ogromny wpływ na kształtowanie się inteligencji moralnej u dzieci. Rodzicielska troska, miłość, uwaga stają się niezbędnymi elementami kształtowania moralności i wartości najmłodszych. W okresie pobierania nauki szkoła za pośrednictwem nauczycieli wpływa na kształtowanie inteligencji moralnej i norm funkcjonowania społecznego uczniów.

Głównym celem wychowania moralnego powinna być pomoc dziecku w kształtowaniu inteligencji moralnej oraz rozwijaniu wartości moralnych, które będą korzystne dla funkcjonowania jego i społeczeństwa oraz zgodne z rozwojem psychologicznym, poznawczym i społecznym najmłodszych. Kształtowanie inteligencji moralnej wymaga zatem rozwoju określonych umiejętności pozwalających dokonywać samodzielnych wyborów na podstawie świadomie przyjętych norm i zasad moralnych.

Bibliografia

- Abu Awad S. (2011). *Moral Intelligence and its Relation with School Social Behavior Among Tenth Grades (Unpublished master thesis)*, Hashemite University, Zarqua, Jordan.
- Asif T., Guangming O., Haider M.A., Colomer J., Kayani S., Amin N. (2020). *Moral Education for Sustainable Development: Comparison of University Teachers' Perceptions in China and Pakistan*, „Sustainability”, t. 12, nr 7, s. 1–20. <https://doi.org/10.3390/su12073014>

- Astono S. (2012). *Nasib Anak Indonesia di Tengah Krisis Moral Bangsa*, „Gelar: Jurnal Seni Budaya”, t. 10, nr 1. <https://jurnal.isi-ska.ac.id/index.php/gelar/article/view/1377>
- Augustine M.E., Stifter C.A. (2015). *Temperament, Parenting, and Moral Development: Specificity of Behavior and Context*, „Social Development”, t. 24, nr 2, s. 285–303. <https://doi.org/10.1111/sode.12092>
- Ayoub A.E.A., Aljughaiman A.M. (2016). *A Predictive Structural Model for Gifted Students' Performance: A Study Based on Intelligence and its Implicite Theories*, „Learning and Individual Differences”, nr 51, s. 11–18. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.018>
- Azhar M.H., Putri D.E. (2009). *Kecerdasan Moral Pada Remaja Yang Mengalami Deviasi Mothering*, „Jurnal Psikologi”, t. 2, nr 2, s. 97–106.
- Bahrami M.A., Asami M., Fatehpanah A., Dehghani Tafti A., Ahmadi Tehrani G. (2012). *Moral Intelligence Status of the Faculty Members and Staff of the Shahid Sadoughi University of Medical Sciences of Yazd*, „Iranian Journal of Medical Ethics and History of Medicine”, t. 5, nr 6, s. 81–95.
- Beheshtifar M., Esmaeli Z., Nekoie-Moghadam M. (2011). *Effect of Moral Intelligence on Leadership.*, „European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences”, nr 43, s. 6–11.
- Beigi K.M., Tabaeian A. (2014). *Relationship Between Moral Intelligence and Coping Strategies with Conflicts Among Taekwondo Coaches of Iran with Demographic Characteristics*, „International Journal of Sport Studies”, nr 4, s. 1075–1079.
- Belland B.R., Ertmer P.A., Simons K.D. (2006). *Perceptions of the Value of Problem-Based Learning among Students with Special Needs and Their Teachers*, „Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning”, t. 1, nr 2, s. 1–18.
- Bilić V., Gjučić D., Kirinić G. (2010). *Mogući učinci igranja računalnihigrica i videoigara na djecu i adolescente*, „Napredak”, t. 151, nr 2, s. 195–213.
- Bjelajac Ž. (2017). *Bezbednosna kultura –Umeće življenja* [Security Culture – Art of Living], Novi Sad: Pravni fakultet za privredu i pravosuđe.
- Bjelajac Ž., Merdović B. (2019). *Nasilje nad decom u porodici* [Violence against children in family], „Kultura polisa”, t. 16, nr 39, s. 191–202.
- Borba M. (2002). *Building Moral Intelligence: The Seven Essential Virtues that Teach Kids to Do the Right Thing*, Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Campos J.J., Barrett K.C., Lamb M.E., Goldsmith H.H., Stenberg C. (1983). *Socioemotional Development*, [w:] P.H. Mussen (red.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 2: Infancy and Developmental Psychobiology*. New York: Wiley, s. 783–915.
- CBOS (2009). *Centrum Badiania Opinii Społecznych, Opinie Polaków o wychowaniu i roli szkół w procesie wychowawczym*. Komunikat z badań BS/121/2009.
- Chafas K. (2019). *Rola osób dorosłych/wychowawców w rozwijaniu inteligencji moralnej dzieci i młodzieży*, „Edukacja Zawodowa i Ustawiczna”, nr 4, s. 53–66.
- Clarcken R.H. (2009). *Moral Intelligence in School*. Paper presented at the annual meeting of the Michigan Academy of Sciences, Arts and Letters Wayne State University, Detroit, MI, March 20, 2009.
- Coles R. (1997). *The Moral Intelligence of Children: How to Raise a Moral Child*, New York: NAL/Dutton.

- Dahl A., Campos, J.J. (2013). *Domain Differences in Early Social Interactions*, „Child Development”, t. 84, nr 3, s. 817–825.
- Dahl A., Killen M. (2018). *Moral Reasoning: Theory and Research in Developmental Science*, [w:] J.T. Wixted (red.), *Stevens' Handbook of Experimental Psychology and Cognitive Neuroscience*, t. 4, , Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc, s. 1–31.
- Dahl A., Paulus M. (2019). *From Interest to Obligation: The Gradual Development of Human Altruism*, „Child Development Perspectives”, t. 13, nr 1, s. 10–14. <https://doi.org/10.1111/cdep.12298>
- Damon W. (1988). *The Moral Child*, New York: Free Press.
- Daniel E., Dys S.P., Buchmann M., Malti T. (2014). *Developmental Relations Between Sympathy, Moral Emotion Attributions, Moral Reasoning, and Social Justice Values from Childhood to Early Adolescence*, „Journal of Adolescence”, t. 37, nr 7, s. 1201–1214. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.08.009>
- Demirel M., Ozmat D., Elgun I.O. (2016). *Primary School Teachers' Perception About Character Education*, „Academic Journal, Educational Research and Reviews”, t. 11, nr 17, s. 1622–1633.
- Dunfield K.A. (2014). *A Construct Divided: Prosocial Behavior as Helping, Sharing, and Comforting Subtypes*, „Frontiers in Psychology”, t. 5, s. 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00958>
- Durkheim E. (1961). *Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education*, New York: The Free Press.
- Eysenck M.W. (2004). *Psychology: An International Perspective*, Hove–New York: Psychology Press.
- Farhadinejad M., Khani F. (2019). *Study of the Components of the Ethical Intelligence in the Light of Imam Ali (AS) Thoughts in Nahj al-Balagha*, „Quarterly of Journal of Nahj al-balagha”, t. 6, nr 24, s. 51–70.
- Freud S. (1958). *Civilization and its Discontents*, Garden City, NY: Doubleday.
- Gardner H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, New York: Basic Books.
- Goleman D. (1995). *Emotional Intelligence*, New York: Bantam Books, Inc.
- González-Treviño I.M., Núñez-Rocha G.M., Valencia-Hernández J.M., Arrona-Palacios A. (2020). *Assessment of Multiple Intelligences in Elementary School Students in Mexico: An Exploratory Study*, „Heliyon”, t. 6, nr 4, e03777. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03777>
- Göckeritz S., Schmidt M.F.H., Tomasello M. (2014). *Young Children's Creation and Transmission of Social Norms*, „Cognitive Development”, t. 30, s. 81–95. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2014.01.003>
- Grusec J.E., Goodnow, J.J. (1994). *Impact of Parental Discipline Methods on the Child's Internalization of Values: A Reconceptualization of Current Points of View*, „Developmental Psychology”, t. 30, nr 1, s. 4–19. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.4>
- Hamlin J.K., Van de Vondervoort J.W. (2018). *Infants' and Young Children's Preferences for Prosocial over Antisocial Others*, „Human Development”, t. 61, nr 4–5, s. 214–231. <https://doi.org/10.1159/000492800>

- Hassani M., Shohoudi M., Mirghasemi S.J. (2016). *The Study of Relationships Between Moral Intelligence and Self-Efficiency with Psychological Well-Being Among Martyr's Wife and Offspring of Urmia University*, „Journal of Bioethics”, t. 6, nr 19, s. 155–180.
- Higgins A. (1980). *Research and Measurement Issues in Moral Educational Interventions*, [w:] R. Mosher (red.), *Moral Education: A First Generation of Research and Development*, New York: Praeger, s. 92–107.
- Hilir A. (2021). *Pengembangan Teknologi Pendidikan: Peran Pendidik dalam Menggunakan Media Pembelajaran*, Indonesia: Lakeisha.
- Hoffman M.L. (1975). *Moral Internalization, Parental Power, and the Nature of Parent-Child Interaction*, „Developmental Psychology”, t. 11, nr 2, s. 228–239. <https://doi.org/10.1037/h0076463>
- Ingram G.P.D., Bering J.M. (2010). *Children's Tattling: The Reporting of Everyday Norm Violations in Preschool Settings*, „Child Development”, t. 81, nr 3, s. 945–957. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01444.x>
- Izard C.E. (1977). *Human Emotions*, New York: Plenum Press.
- Janttaka N., Juniarta W. (2020). *Analisis Dampak Game Online Mobile Legend Pada Anak Usia Sekolah Dasar Di Desa Junjung Kecamatan Sumbergempol Kabupaten Tulungagung*, „Inventa: Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar”, t. 4, nr 2, s. 132–141. <https://doi.org/10.36456/inventa.4.2.a2683>
- Kagan J., Lamb S. (red.). (1987). *The Emergence of Morality in Young Children*, Chicago: University of Chicago Press.
- Khalil N. (2015). *Moral Intelligence and its Relation with Self-Concept Among Adolescent in the High Public Schools*, „Journal of College of Education- Al-Azhar University”, t. 162, nr 1, s. 187–226.
- Khampa D. (2019). *Development and Standardization of Moral Intelligence Scale*, „The International Journal of Indian Psychology”, t. 7, nr 4, s. 657–665.
- Kiser L.J., Black M.M. (2005). *Family Processes in the Midst of Urban Poverty: What does the Trauma Literature Tell us?* „Aggression and Violent Behavior”, t. 10, nr 6, s. 715–750. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2005.02.003>
- Knei-Paz C., Cohen E. (2021). *Moral Development in Young Children Exposed to Domestic Violence: The Case for the Proactive Role of the Therapist*, „Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy”, t. 20, nr 4, 425–438. <https://doi.org/10.1080/15289168.2021.2003683>
- Kochanska G., Forman D.R., Aksan N., Dunbar S.B. (2005). *Pathways to Conscience: Early Mother-Child Mutually Responsive Orientation and Children's Moral Emotion, Conduct, and Cognition*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines”, t. 46, nr 1, s. 19–34. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00348.x>
- Kohlberg L. (1978). *Revisions in the Theory and Practice of Moral Development*, „New Directions for Child and Adolescent Development”, t. 1978, nr 2, s. 83–87.
- Kohlberg L. (1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages (Essays on Moral Development, Vol. 2)*, San Francisco: Harper & Row.

- Kozubska A., Molesztak A. (1998). *Wartości moralne w procesie wychowania*, [w:] K. Waligórski (red.), *Twórczy nauczyciel efektywna szkoła*, Bydgoszcz–Gołańcz: WOM, s. 51–62.
- Köymen B., Schmidt M.F., Rost L., Lieven E., Tomasello M. (2015). *Teaching versus Enforcing Game Rules in Preschoolers' Peer Interactions*, „Journal of Experimental Child Psychology”, t. 135, s. 93–101. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.02.005>
- Lennick D., Kiel F. (2005). *Moral Intelligence*, Philadelphia: Wharton University of Pennsylvania.
- Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S. (1980). *Philosophy in the Classroom* (wyd. 2), Philadelphia: Temple University Press.
- Liszkowski U., Carpenter M., Striano T., Tomasello M. (2006). *12-and 18-Month-Olds Point to Provide Information for Others*, „Journal of Cognition and Development”, t. 7, nr 2, s. 173–187. https://doi.org/10.1207/s15327647jcd0702_2
- Lobel A., Engels R.C., Stone L.L., Burk W.J., Granic I. (2017). *Video Gaming and Children's Psychosocial Wellbeing: A Longitudinal Study*, „Journal of Youth and Adolescence”, t. 46, nr 4, s. 884–897. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0646-z>
- Malti T., Eisenberg N., Kim H., Buchmann M. (2013). *Developmental Trajectories of Sympathy, Moral Emotion Attributions, and Moral Reasoning: The Role of Parental Support*, „Social Development”, t. 22, nr 4, s. 773–793.
- Mammen M., Köymen B., Tomasello M. (2019). *Children's Reasoning with Peers and Parents about Moral Dilemmas*, „Developmental Psychology”, t. 55, nr 11, s. 2324–2335. <https://doi.org/10.1037/dev0000807>
- McQuillen J.S. (2003). *The Influence of Technology on the Initiation of Interpersonal Relationships (1)*, „Education”, t. 123, nr 3, s. 616–623.
- Montessori M. (1965). *Dr. Montessori's Own Handbook*, New York: Schocken Press.
- Mustakavoa-Possardt E. (2004). *Education for Critical Moral Consciousness*, „Journal of Moral Education”, t. 33, nr 3, s. 245–269.
- Noddings N. (2010). *Moral Education and Caring*, „Theory and Research in Education”, t. 8, nr 2, s. 145–151. <https://doi.org/10.1177/1477878510368617>
- Notosrijoedono R.A.A. (2015). *Menanamkan Kecerdasan Moral sejak Anak Usia Dini pada Keluarga Muslim*, „Jurnal Tarbiyah”, t. 22, nr 1, s. 132–146.
- Nucci L.P., Turiel E. (1978). *Social Interactions and the Development of Social Concepts in Preschool Children*, „Child Development”, t. 49, nr 2, s. 400–407. <https://doi.org/10.2307/1128704>
- Nunner-Winkler G. (2007). *Development of Moral Motivation from Childhood to Early Adulthood*, „Journal of Moral Education”, t. 36, nr 4, s. 399–414. <https://doi.org/10.1080/03057240701687970>
- Oladipo S.E. (2009). *Psychological Empowerment and Development*, „Edo Journal of Counselling”, t. 2, nr 1, s. 119–126.
- Olbrycht K. (2006). *Aksjologia szkoły katolickiej*, „Ethos”, t. 75, s. 91–98.
- Omer S., Hassan S.M., Jabeen S. (2015). *The Role of Family in Teaching Religious and Moral Values to their Children in Urban Areas: A Case Study of Lahore (Pakistan)*, „Pakistan-Vision”, t. 16, nr 1, s. 258–273.

- Paulus M. (2014). *The Emergence of Prosocial Behavior: Why do Infants and Toddlers Help, Comfort, and Share?* „Child Development Perspectives”, t. 8, nr 2, s. 77–81. <https://doi.org/10.1111/cdep.12066>
- Paulus M. (2018). *The Multidimensional Nature of Elary Prosocial Behavior: A Motivational Perspective*, „Current Opinion in Psychology”, t. 20, s. 111–116. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.09.003>
- Paulus M., Essler S. (2020). *Why do Preschoolers Perpetuate Inequalities? Theoretical Perspectives on Inequity Preferences in the Face of Emerging Concerns for Equality*, „Developmental Review”, nr 58, 100933. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100933>
- Piaget J. (1965). *The Moral Judgment of the Child*, New York: Harcourt, Brace & World.
- Pranoto Y.K.S. (2017). *Kecerdasan Moral Anak UsiaPrasekolah*, „Jurnal Edukasi”, t. 2, nr 1, s. 1–7.
- Radlińska H. (1961). *Pedagogika społeczna*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Rakoczy H., Warneken F., Tomasello M. (2008). *The Sources of Normativity: Young Children's Awareness of the Normative Structure of Games*, „Developmental Psychology”, t. 44, nr 3, 875–881. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.875>
- Rheingold H.L. (1982). *Little Children's Participation in the Work of Adults, a Nascent Prosocial Behavior*, „Child Development”, t. 53, nr 1, s. 114–125. <https://doi.org/10.2307/1129643>
- Rissanen I., Kuusisto E., Hanhimäki E., Tirri K. (2018). *The Implications of Teachers' Implicit Theories for Moral Education: A Case Study from Finland*, „Journal of Moral Education”, t. 47, nr 1, s. 63–77. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1374244>
- Rizzo M.T., Elenbaas L., Cooley S., Killen M. (2016). *Children's Recognition of Fairness and Others' Welfare in a Resource Allocation Task: Age Related Changes*, „Developmental Psychology”, t. 52, nr 8, s. 1307–1317. <https://doi.org/10.1037/dev0000134>
- Rosenberg G.R. (2015). *Portrait of a Moral Agent Teacher*, New York: Routledge.
- Schlaefli A., Rest J., Thoma S. (1985). *Does Moral Education Improve Moral Judgment?: A Meta-Analysis of Intervention Studies Using the Defining Issues Test*, „Review of Educational Research”, t. 55, s. 319–352.
- Svetlova M., Nichols S.R., Brownell C.A. (2010). *Toddlers' Prosocial Behavior: From Instrumental to Empathic to Altruistic Helping*, „Child Development”, t. 81, nr 6, s. 1814–1827. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01512.x>
- Sigelman C.K. (1999). *Life-Span Human Development*, Boston: Book/Cole Publishing Company.
- Sternberg R.J. (1990). *Metaphors of Mind: Conceptions of the Nature of Intelligence*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Straughan R. (1982). *What's the Point of Rules?* „Journal of Philosophy Education”, t. 16, nr 1, s. 63–68.
- Szczepska-Pustkowska M. (2009). *Dociekania filozoficzne z dziećmi*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 548–586.

- Tabroni I., Husniyah H., Sapitri L., Azzahra Y. (2022). *Impact of Technological Advancements on the Establishment of Characteristics of Children*. „East Asian Journal of Multidisciplinary Research”, t. 1, nr 1, s. 27–32.
- Teo C.T., Crawford L.E.D. (2000). *Developing the Moral Intelligence of Children*, „RE-ACT”, t. 2000, nr 2, s. 41–46.
- Thompson R.A. (2019). *Early Development and Attachment Theory*, [w:] D.J. Laible, G. Carlo, L.M. Padilla-Walker (red.), *The Oxford Handbook of Parenting and Moral Development*, Oxford: Oxford University Press, s. 21–39.
- Tom A. (1984). *Teaching as a Moral Craft*, New York: Longman
- Tomasello M. (2019). *Becoming Human: A Theory of Ontogeny*, Cambridge: Belknap Press.
- Ulber J., Hamann K., Tomasello M. (2015). *How 18- and 24-Month-Old Peers Divide Resources Among Themselves*, „Journal of Experimental Child Psychology”, nr 140, s. 228–244. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.07.009>
- UNESCO (2006). *International, Moral and Value Education; United Nations Report*, Paris: UNESCO. <https://www.unescobkk.org/index.php?id=598>
- Vygotsky L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge: Harvard University Press.
- Warneken F., Tomasello M. (2006). *Altruistic Helping in Human Infants and Young Chimpanzees*, „Science”, t. 311, nr 5765, s. 1301–1303. <https://doi.org/10.1126/science.1121448>
- Warneken F., Tomasello M. (2008). *Extrinsic Rewards Undermine Altruistic Tendencies in 20-Month-Olds*, „Developmental Psychology”, t. 44, nr 6, s. 1785–1788. <https://doi.org/10.1037/a0013860>
- Warneken F., Tomasello M. (2013). *The Emergence of Contingent Reciprocity in Young Children*, „Journal of Experimental Child Psychology”, t. 116, nr 2, s. 338–350. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.06.002>
- Wikström P.-O.H., Oberwittler D., Treiber K., Hardie B. (2012). *Breaking Rules: The Social and Situational Dynamics of Young People's Urban Crime*, New York: Oxford University Press.
- Yousefi P., Heshmati H. (2015). *Moral Intelligence and its Position in Nursing Profession*, „DSME”, t. 2, nr 2, s. 65–73.
- Zahn-Waxler C., Radke-Yarrow M., Wagner E., Chapman M. (1992). *Development of Concern for Others*, „Developmental Psychology”, t. 28, nr 1, s. 126–136. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.126>
- Ziv T., Sommerville J.A. (2017). *Developmental Differences in Infants' Fairness Expectations from 6 to 15 Months of Age*, „Child Development”, t. 88, nr 6, s. 1930–1951.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Monika Dacka
 Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
 e-mail: monikadacka@kul.lublin.pl



Joanna Juszczak-Rygatko

ORCID: 0000-0002-4176-9794

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Indywidualizacja wartościowania jako proces kształtujący dojrzałość osobową dziecka

Individualization of Valuation as a Process Shaping the Personal Maturity of a Child

KEYWORDS ABSTRACT

pedagogy,
upbringing,
child, personality,
values, axiology,
individualisation

Every human being lives in the world of values. Life itself is a process of recognizing and evaluating specific values. It is a constant valuation that involves establishing a relationship between the emotional feeling of the significance of values, and the rational cognition of their objective functioning in the reality. The article discusses the scheme of valuation processes during the construction of an individual system of values which is formed by two distinct structures derived from the double reference of values to the person and to existence. These structures include personality and meta-values. Personality is a stable element – once formed in childhood, it can only be adjusted to a small extent in adulthood. Meta-values are dynamic elements – they are created, expanded and categorized throughout life in a hierarchical structure of satisfying human needs. In the conclusion, the article presents a brief description of the development of a mature personality based on the discussed scheme of individual valuation (axiological education). The core of these educational activities is to build axiological situations to which the children will react by making choices and thus taking a proactive attitude towards both the world and themselves.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

pedagogika,
wychowanie,
dziecko, osobowość,
wartości, aksjologia,
indywidualizacja

Każdy człowiek żyje w świecie wartości. Życie samo w sobie jest procesem rozpoznawania i oceniania określonych wartości – jest nieustannym wartościowaniem polegającym na ustanawianiu wzajemnej relacji pomiędzy emocjonalnym odczuciem znaczenia wartości a racjonalnym poznaniem ich obiektywnego funkcjonowania w rzeczywistości. W artykule omówiono schemat procesów wartościowania w trakcie budowy indywidualnego systemu wartości, który tworzą dwie odrębne struktury wywodzące się z podwójnego odniesienia wartości do osoby i do istnienia. Są to: osobowość i metawartości. Osobowość jest elementem stabilnym – raz ukształtowana w dzieciństwie może być jedynie w niewielkim stopniu korygowana w życiu dorosłym. Metawartości są elementami dynamicznymi – są przez całe życie tworzone, rozbudowywane i kategoryzowane w hierarchicznej strukturze zaspokajania potrzeb człowieka. W podsumowaniu artykułu przedstawiono krótką charakterystykę wychowania dojrzałej osobowości na podstawie omówionego schematu indywidualnego wartościowania (edukacja aksjologiczna). Podstawą tych działań wychowawczych jest budowanie sytuacji aksjologicznych, na które dziecko będzie reagować, dokonując wyboru i zajmując w ten sposób aktywną postawę zarówno wobec świata, jak i wobec samego siebie.

Wprowadzenie

W procesie rozwoju człowieka podstawową kategorią, która służy istnieniu osoby ludzkiej oraz definiowaniu sensu jej egzystencji, są wartości. Ukierunkowują one kształtowanie się osobowości i stają się podstawową siłą motywacyjną w dążeniu do samorealizacji i spełnienia siebie. W powszechnym społecznym rozumieniu wartością jest wszystko to, co w ocenie jednostki jest cenne i godne pożądania. Wojciech Chudy (2009) w podobnym ujęciu określa wartość jako coś, co „posiada pewną siłę, aby nas pociągać ku sobie”. Wartość zatem to projekcja uczucia, jakie jednostka (podmiot) posiada względem konkretnego przedmiotu (Drenda 2016: 40).

Poznanie i akceptacja wartości prowadzi zazwyczaj do ich internalizacji, dzięki czemu utrwalają się cechy osobowościowe jednostki ludzkiej zgodne z tymi wartościami. W ten sposób dziecko, a następnie dorosły człowiek rozwija się w niepowtarzalny, indywidualny sposób i przejmuje w konsekwencji odpowiedzialność za swoje życie. Fakt ten musi zatem uwzględniać koncepcja wychowania dziecka. Warto uświadomić sobie podstawowe procesy oddziaływania wartości na osobowość, by następnie dobrze prowadzić i kontynuować proces wychowawczy, kształtując tę osobowość u dzieci.

Istota wartościowania

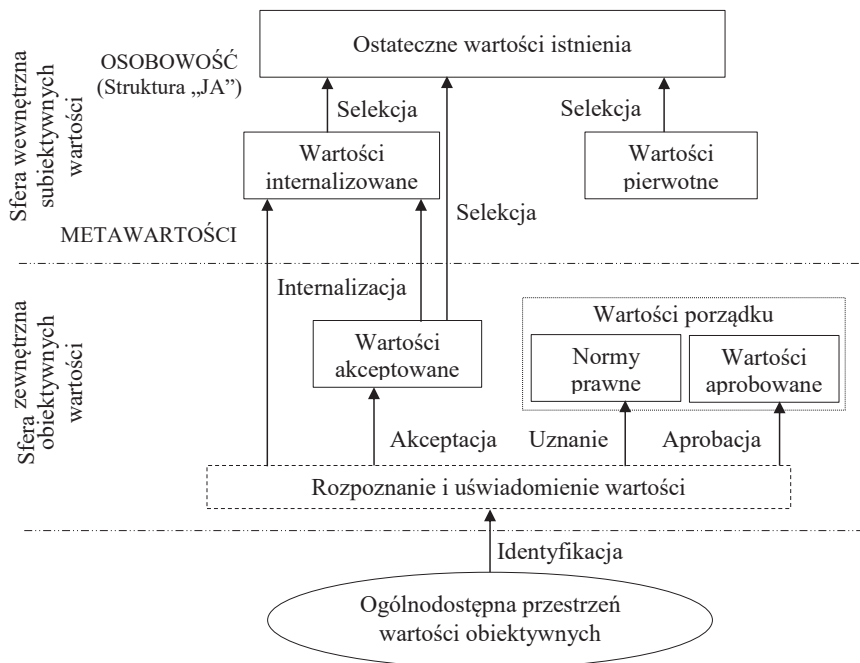
W obszarze nauk społecznych problematykę wychowania rozpatruje się w ujęciu aksjologicznym. Podstawowym przedmiotem badań (zarówno pedagogiki, jak i psychologii wychowania) są wartości jako odkryte psychopedagogiczne normy i zasady postępowania, które umożliwiają dziecku, a następnie również człowiekowi dorosłemu, własny rozwój i satysfakcjonujące życie (Dziewiecki 1997: 29). Jest to ujęcie wywodzące się z analizy egzystencjalnej Viktora Emila Frankla (Wolicki 1989), w której wartości mają podwójne odniesienie – do osoby i do istnienia, czyli służą osobie oraz służą istnieniu. Wartością jest więc to, co służy istnieniu osoby ludzkiej (Janiga 2006).

Odniesienie osobowe wartości wyraża się w rozumieniu wartości jako przeżywania przez człowieka wyobrażenia o ich ważności bez odniesienia do realnych przedmiotów. W tym ujęciu są one określane jako abstrakcyjne wartości powszechne. W drugim odniesieniu człowiek rozumie wartości jako wypełnione treścią przedmioty otaczającej rzeczywistości. „Mamy z nimi do czynienia wszędzie, gdzie przerwana zostaje obojętność, czy też równorzędne relacje pomiędzy rzeczami, wszędzie gdzie jedna rzecz zostaje wybrana lub oceniona wyżej i jest bardziej od innej preferowana” (Zuziak 2012: 103). Są to wartości urzeczywistnione i istotne przy doświadczaniu istnienia. Oznacza to, że dopiero dzięki łącznemu oddziaływaniu abstrakcyjnych wartości i wartości urzeczywistnionych życie człowieka staje się sensowne i pełne.

Równocześnie poznawcze doświadczanie faktu społecznego stanowi wartość tylko wtedy, gdy jest ono potencjalnie zdolne oddziaływać na człowieka – zdynamiczować jego rozwój psychofizyczny (Łobocki 2009: 93). To oddziaływanie polega na ustanowieniu wzajemnej relacji pomiędzy zrozumieniem emocjonalnego odczucia znaczenia wartości a racjonalnym poznaniem jej obiektywnego istnienia w otaczającej rzeczywistości. Efektem tych procesów, które nazywane są wartościowaniem, jest ocena jakości wartości.

Z pedagogicznego punktu widzenia o randze wartości decyduje zatem przebieg procesu wartościowania, czyli rozpoznanie i podmiotowe ustosunkowanie się jednostki do poznanej wartości. Na rysunku 1 pokazano schemat procesu wartościowania, dzięki któremu budowany jest indywidualny system wartości w strukturach umysłowych. Taki indywidualny proces wartościowania odbywa się w dwóch sferach: zewnętrznej – dotyczącej wartości obiektywnych pozostających poza obszarami osobowościowymi jednostki oraz wewnętrznej – w której pod wpływem wartości subiektywnych następuje kształtowanie się względnie stałej motywacyjno-emocjonalnej struktury „JA”, czyli osobowości nadającej jednostce indywidualny kierunek i dynamizm rozwoju.

Rysunek 1. Struktura procesów wartościowania indywidualnego systemu wartości



Źródło: opracowanie własne

Wartości stanowią absolutny byt sam w sobie w tym sensie, że są niezależne od istnienia samej jednostki ludzkiej i od rzeczywistości jej życia. Jednak wkraczają one w tę rzeczywistość i się w niej aktualizują. W ten sposób człowiek otoczony jest wartościami obiektywnymi – nieuporządkowanym zbiorem niepodlegających ocenie poglądów, idei postępowania i przekonań rozpowszechnionych w danym społeczeństwie. Jest to obszar obiektywnych wartości, który jest dostępny do eksploracji dla każdego człowieka, ale nie każda jednostka może rozpoznać dane wartości w tym samym stopniu co inni ludzie.

Poprzez akt dostrzegania i identyfikacji oraz za pomocą odczuwania jakości wartości człowiek staje się w indywidualnym ujęciu świadom ich bytu i zostaje w akcie poznania zdeterminowany do ich subiektywnej oceny. W zewnętrznej sferze obiektywnych wartości kształtowany jest stan sądów o wartościach, które są ponadpersonalne, ponieważ są rozpowszechnione. Te ponadpersonalne wartości stanowią dla jednostki żyjącej w danej społeczności obszar ważności wspólnych wartości zarówno jako wartości akceptowane, które dotyczą życia indywidualnego, jak i wartości porządku społecznego wynikające z instytucjonalnego usankcjonowania, które dotyczą życia w społeczeństwie.

Wartości akceptowane są to te obiektywne wartości, które jednostka przyjmuje jako tworzące i wspierające zastany ład społeczny. Głównie zaliczają się do nich akceptowane przez jednostkę jako bezdyskusyjne i niezmiennie podstawowe wartości ogólnoludzkie, z którymi jednostka w zasadzie się utożsamia, ale w kolejnych etapach rozwoju może je odrzucić i/lub przyjąć inne. Wartości akceptowane stanowią wolną przestrzeń dla wartościowań, która może się swobodnie rozwijać, a zasób wartości może ulegać modyfikacji i zmianie. Dzięki temu w społeczeństwie rozwija się pluralizm wartości. Tutaj więc aktywność jednostki staje się źródłem tolerancji, która sama w sobie jest wartością podstawową systemu porządku w społeczeństwie otwartym.

Oddzielną grupę w zewnętrznym systemie obiektywnych wartości jednostki stanowią wartości porządku społecznego obejmujące normy prawne i wartości aprobowane. Mają one znaczenie tylko dla życia społecznego jednostki. Są to wartości obwarowane nakazami i zakazami. Dotyczy to wartościowania relacji i sposobów zachowania w obszarze społecznym, gdzie „sądy (oceny) wartości muszą kierować się według tej miary, która swoje uzasadnienie ma w społecznym porządku wartości” (Kość 1998: 113). Ponieważ jest to konieczność nieunikniona, więc wartości te, ważne dla życia społecznego, są przez to społeczeństwo wyposażane w moc powszechnie wiążącą, tzn. w moc normatywnie usankcjonowaną przymusem państwowym lub społecznym. W tej grupie wartości wyróżniamy normy prawne, których uznanie przez jednostkę wynika głównie z lęku przed instytucjonalnymi sankcjami, oraz wartości aprobowane przez jednostkę, które choć nie są objęte sankcjami, a jedynie obwarowane narzuconymi standardami zachowania, to jednak kierowanie się tymi wartościami jest warunkiem bycia co najmniej tolerowanym w danej społeczności.

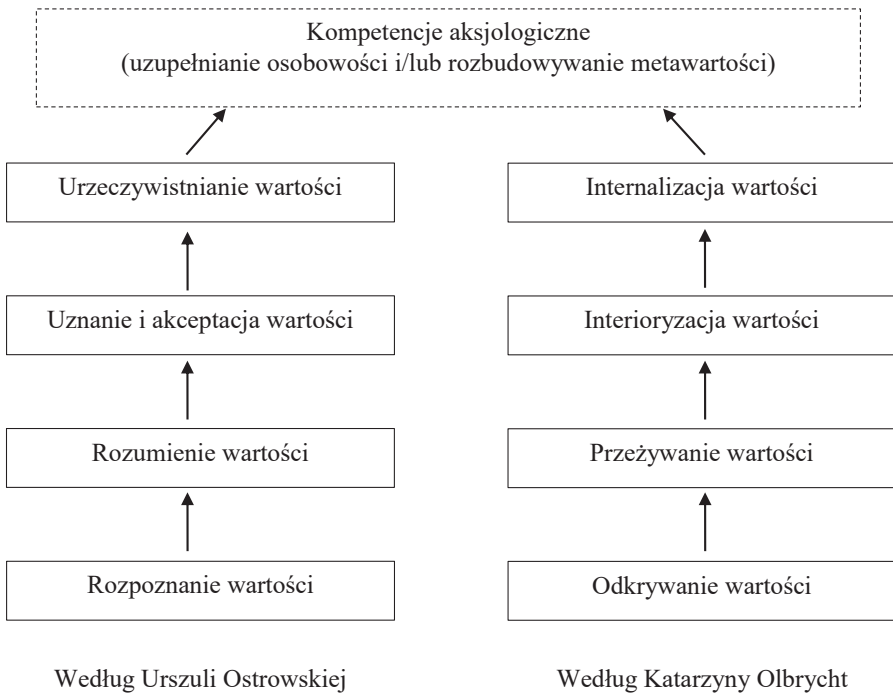
W obrębie wewnętrznej sfery wartości subiektywnych proces wartościowania przebiega już u małego dziecka. Cechą charakterystyczną tego procesu jest to, że źródło wartościowania zlokalizowane jest w samym dziecku (odbywa się w sferze wewnętrznej), dotyczy jego samopoczucia fizycznego i początkowo nie zależy od otoczenia. Małe dziecko nie uświadamia sobie jeszcze wartości, których doświadcza, jednak jeżeli są one zgodne z jego wewnętrznymi, biologicznymi odczuciami, wówczas stają się składnikiem osobowym nazywanym wartościami pierwotnymi (podstawowymi). Rozwój dziecka rozszerza następnie zakres wartości o przeżycia psychiczne i estetyczne. Jednak tak wytworzony system wartości cechuje sztywność i niepodatność na zmiany. W miarę dalszego rozwoju dziecko, odczuwając potrzebę akceptacji opiekunów, zaczyna uświadamiać sobie istnienie wartości preferowanych przez osoby znaczące. Później następuje również spontaniczna identyfikacja innych wartości obiektywnych. W sytuacji, gdy wartości obiektywne, wybrane w sposób świadomy i wolny, okazują się zgodne z subiektywnymi wewnętrznymi odczuciami, wówczas zostają przez jednostkę internalizowane, a więc przyjęte jako własne, i stają się składnikami jej osobowości. Podobnie mogą być internalizowane niektóre zewnętrzne wartości

wcześniej akceptowane przez jednostkę i gromadzone w sferze zewnętrznej. Dopiero prowadzone przez całe życie jednostki stałe hierarchiczne porządkowanie internalizowanych wartości obiektywnych tworzy system wartości, który wyznacza indywidualną motywacyjno-emocjonalną i subiektywną strukturę osobowości. Ponieważ jednak, jak wykazuje to Abraham Harold Maslow, istota ludzka wyposażona jest w naturalną presję ku wyższym wartościom samoakceptacji (Oleś 1981: 152), więc w warunkach zaspokojenia wartości podstawowych następuje dalsze zindywidualizowanie systemu wartości wewnętrznych i ukształtowanie w dojrzałej osobowości ostatecznych (autotelicznych) wartości istnienia. „Mogą one stać się ostatecznymi celami rozwoju – wartości są bowiem tymi jakościami egzystencji osobowej, które coś proponują, w coś angażują, do czegoś odnoszą, ku czemuś orientują” (Janiga 2006: 228). Osoba je realizująca ma przekonanie odkrycia i wypełnienia swojego życiowego powołania. Ta dojrzałość osobowa wiąże się ze świadomością sensu życia, która z kolei łączy się ściśle z naturalnym ukierunkowaniem się człowieka na realizację wartości istniejących poza obszarem „JA” i wkraczających w wymiar potrzeba–dawanie.

Indywidualizacja wartościowania

Wartości mentalnie konkretyzują się w skali mikro na osi lat życia człowieka. Na rysunku 2 przedstawiono schemat dwóch koncepcji urzeczywistniania wartości w systemie mentalnym. Każda z dwóch zaprezentowanych propozycji wyróżnia cztery poziomy wartościowania, które są w tych koncepcjach różnie nazwane, ale stanowią jednolite składniki procesu nabywania wartości. Każdy kolejny poziom charakteryzuje się coraz większą trudnością poznawczą. Pierwszy poziom (rozpoznanie/odkrywanie wartości) dokonuje się dzięki bezpośredniemu kontaktowi z nośnikami wartości (np. wzorcami) i polega na poznaniu i zrozumieniu badanej wartości. Poziom drugi (rozumienie/przeżywanie wartości) wymaga wiedzy o wartościach i zdolności logicznego myślenia, powoduje emocjonalne zainteresowanie daną wartością. Trzeci poziom (uznanie, akceptacja/interioryzacja wartości) prowadzi do uzewnętrznienia wartości. Angażuje ono człowieka do bezpośredniego realizowania pożądanej wartości. Wejście na poziom czwarty (urzeczywistnienie/internalizacja) polega na dobrowolnym i świadomym włączeniu danej wartości do systemu wartości osobistych, a następnie wykorzystaniu do uzupełniania i rozbudowywania kompetencji aksjologicznych. Jak widać na każdym z opisanych poziomów występują elementy indywidualizacji wartościowania.

Rysunek 2. Etapy urzeczywistniania wartości w procesie nabywania kompetencji aksjologicznych w wychowaniu

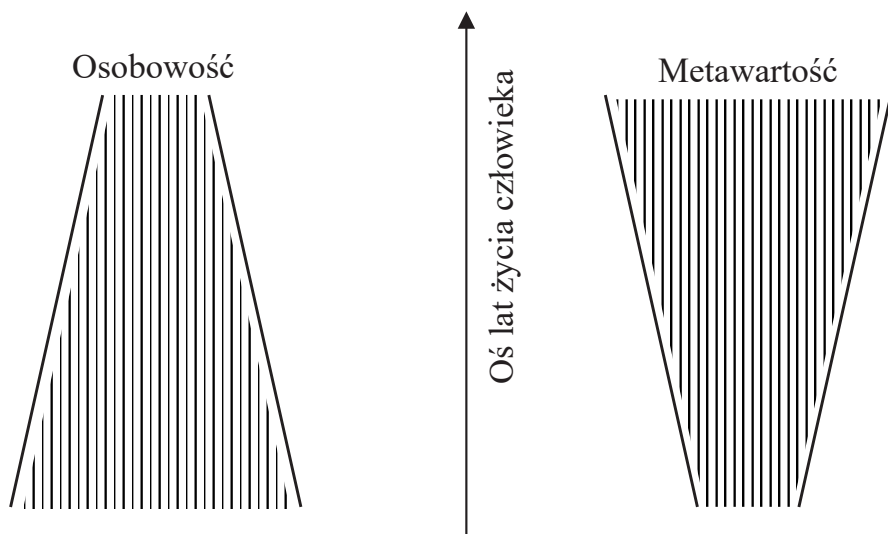


Źródło: opracowanie własne na podstawie: Ostrowska 2006, Olbrycht 2012

Efektom indywidualizacji wartościowania jest kształtowanie dwóch odmiennych elementów stanów mentalnych: osobowość (element stabilny) i system metawartości (element dynamiczny), które pozostają składnikami teorii umysłu zapewniającej rozwój jednostki poprzez konstruowanie naiwnych teorii dotyczących różnych elementów otaczającej rzeczywistości (Haman 2002). Działania te prowadzą do zmiany postawy człowieka wobec poznania i wartości na przestrzeni całościowego obcowania z wartościami i stanowią pole indywidualizacji kształtowania się osobowości i systemu metawartości. Na rysunku 3 pokazano, jak na przestrzeni życia człowieka kształtują się trendy konstruowania tych elementów systemu mentalnego. Osobowość nie zmienia się znacząco w ciągu życia. W dzieciństwie cechy osobowościowe stają się coraz bardziej stabilne, by po 7. roku życia nabrać stałości. Robert R. McCrae i Paul T. Costa (2005: 19–20) potwierdzili badaniami ten niezwykle stopień stałości rdzenia osobowości. Na przestrzeni dorosłego życia zwiększa się biegłość w zakresie interakcji z wartościami i środowiskiem, a to przyczynia się do umocnienia zawartości osobowości (Neckar 2005: 14–15). Stabilność osobowości stopniowo zwiększa się co najmniej do 30. roku

życia, co można przypisać gromadzeniu przez człowieka doświadczeń życiowych. Dostrzegalne modyfikacje polegają jedynie na jej uszczegółowieniu – zawężeniu poprzez eliminowanie zbędnych detali i uzyskaniu w ten sposób krystalizacji poglądów. Jednocześnie cechy o skrajnym nasileniu tracą na intensywności. Natomiast zainicjowane w dzieciństwie metawartości przez całe życie są rozbudowywane – poszerzane o nowe, wcześniej nieznanne wartości oraz doświadczenia społeczne. Dynamikę aksjologiczną okresu dorosłości Tomasz Ożóg (2004: 62) określa jako świadomą aktywność aksjologiczną, która w znaczącym stopniu wpływa na ciągły rozwój systemu metawartości jednostki.

Rysunek 3. Struktura procesów wartościowania indywidualnego systemu wartości



Źródło: opracowanie własne

Dzięki budowanym w ten sposób strukturom myślenia człowiek może zachować właściwą sobie osobową wolność w świadomym postępowaniu zgodnym z przyjętą indywidualną hierarchią wartości.

Osobowość

„Osobowość jest to zespół ściśle ze sobą związanych, istotnych, względnie stałych i trwałych cech intelektualnych, temperamentalnych, emocjonalnych i wolicjonalnych, rozwiniętych i uformowanych w konkretnych warunkach życia człowieka” (Panasiuk-Chodnicka, Panasiuk 2008: 49). Zatem rozważanie kwestii osobowości

zawsze wiąże się z kontekstem aksjologicznym aktywności człowieka. Z jednej strony wartości definiują osobowość, z drugiej zaś strony różne typy osobowości charakteryzują się określonym obrazem wartości (Gasiul 1987: 42–43). Głównym okresem tworzenia osobowości jest dzieciństwo. W tym czasie dziecko przyjmuje postawę absolutystyczną – jest to wyrażanie poznawczej pewności siebie, co skutkuje chwilowym przyjmowaniem wielu wartości w ramach jednego odniesienia do rzeczywistości. Osobowość jest budowana jako szeroki zespół wartości, który z wytrwałością jest broniony przez dzieci jako jedyna prawda w myśleniu. Ten zbiór wartości i doświadczeń powoli podlega zawężeniu, w miarę jak zaczynają pojawiać się pojedyncze wątpliwości, które przekształcają się w uogólnione zwątpienie w okresie adolescencji. Okres ten obfituje w nowe zachowania, stąd wrażenie, że cechy leżące u podłoża osobowości ulegają w tym czasie wyostrzeniu. Następnie osobowość krystalizuje się, ulega uporządkowaniu, doskonaleniu i stabilizacji w okresie dorosłości, kiedy nie podlega już zmianie. Pozostaje ona statyczna w formacie ukształtowanym jednak głównie w dzieciństwie oraz w adolescencji (McCrae, Costa 2005).

Metawartości

Prefiks „meta-” w dyskursie naukowym oznacza refleksję poznawczą wyższego rzędu, polegającą na spojrzeniu na wybrane zagadnienie z zewnętrznej perspektywy w celu zbudowania spójnego systemu idei i doświadczeń związanych z tym zagadnieniem. W przypadku metawartości są to na przykład takie cele aksjologiczne jak: wolność, wiedza, władza, religia, tradycja, progresywizm, równość, zdrowie, życie.

Metawartość to zespół wartości i doświadczeń uporządkowany według ich stopnia ważności dla danej jednostki, tworzący trwałą i hierarchiczną strukturę mentalną, kształtującą się stopniowo – w miarę rozwoju na bieżąco doskonaloną i poszerzaną (rys. 3). W filozofii personalistyczno-fenomenologicznej dokonywane jest odsłanianie struktury bytowej systemów wartości. Na przykład zdaniem Maxa Schelera (2008) wartości poznajemy dzięki intuicji, która ma charakter emocjonalny, czyli jej źródłem są nie tylko akty rozumu. Jednocześnie uważa on, że jest możliwe ustalenie systemu wartości (nazwalibyśmy je metawartościami) i panującego w nim porządku zupełnie niezależnie od świata dóbr, w którym się one objawiają. Rozwijanie metawartości ma charakter czysto receptywny. Na osi lat życia jednostki odbywa się w skali makro – trwa przez całe życie.

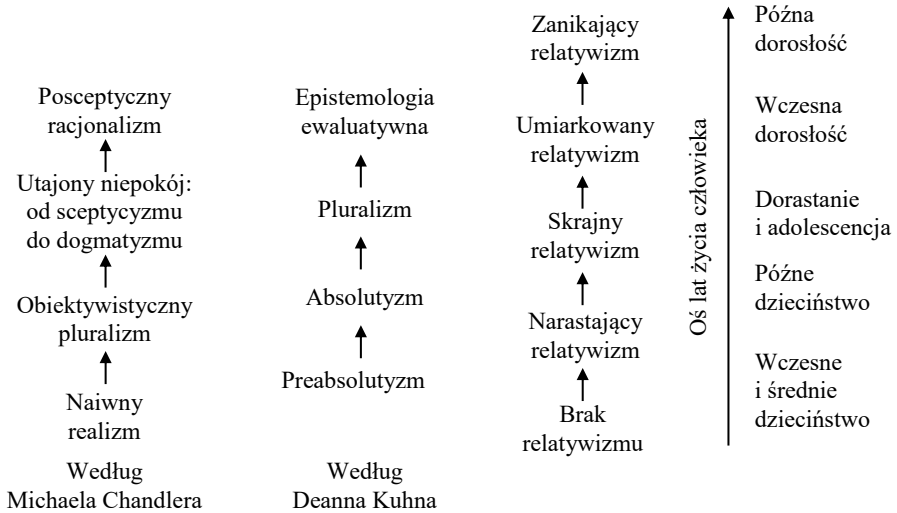
Istniejący obiektywnie porządek metawartości zostaje zdeterminowany poprzez postrzeganie wartości. Człowiek staje się świadom wartości poprzez ich kontemplację, akt intuicyjnego dostrzegania za pomocą subiektywnego odczuwania wartości. Jak twierdzi Scheler (2008: 68), poznanie wartości jest swoistym czuciem wartości, lecz to

nie upoważnia do wniosku, że obiektywnych wartości nie ma. W ten sposób jedynie odwzorowuje się względny stosunek do wartości, poprzez który stają się one subiektywnymi bytami mentalnymi jednostki. Jednak to postrzeganie wartości jest ujęciem człowieka przez wartości, nie odwrotnie (Kość 1998: 107). Tak więc formowanie metawartości odbywa się niejako poza człowiekiem i łączy się ściśle z subiektywnym poczuciem sensu życia jako podstawą dynamizmu poznawczego. Dynamizm ten polega na tym, że indywidualne systemy metawartości, jak i same metawartości, ulegają ciągłym zmianom. Zmiany w strukturach metawartości zależą od zmian w otoczeniu społecznym, są uwarunkowane cyklem życiowym człowieka (procesami dojrzewania, dorastania i starzenia), a także przemianami w psychice pod wpływem nowych doświadczeń. Wynika to z procesów gromadzenia doświadczeń w sferze społecznej, zachodzących w obrębie dwóch kategorii: idei wartości (dziedzina istnienia wartości) oraz wartości przedmiotów (dziedzina urzeczywistnienia wartości).

Ostatecznie metawartości odnoszą się do najważniejszych celów życia jednostki i są zarówno osobiste, jak i społeczne. Stanowią one podstawę kreowania indywidualnego stylu życia, któremu odpowiadają określone formy urzeczywistniania metawartości. Aby zapewnić wszechstronny rozwój osobowości, należy w wychowaniu dzieci uwzględnić wszystkie modele życia (Janiga 2006: 235).

Schemat całościowego konstruowania metawartości pokazano na rysunku 4. Życie człowieka tradycyjnie dzielone jest na pięć okresów różniących się postawą zaangażowania epistemicznego: wczesne i późne dzieciństwo, adolescencja, wczesna i późna dorosłość. Opis rozwoju poznania w szerokiej perspektywie dotyczy relatywizmu, który oznacza stosunek do wartości powstający wraz z rozwojem myślenia (teorii umysłu). Rozwija się on od postawy absolutystycznej w dzieciństwie, przez skrajny relatywizm w okresie adolescencji, do umiarkowanej postawy relatywistycznej, która kształtuje się w okresie wczesnej dorosłości i prowadzi do zanikania relatywizmu w dorosłości późnej. Bardziej rozbudowane opisy koncepcyjne nie skupiają się wyłącznie na problemie relatywizmu, a starają się formułować bardziej szczegółowe sekwencje rozwojowe wartościowania. Na rysunku 4 przedstawiono dwa takie modele (Białecka-Pikul 2005).

Rysunek 4. Etapy rozwoju ludzkiego poznania (kształtowania metawartości) w kolejnych okresach życia



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Białecka-Pikul 2005

Kształtowanie metawartości zaczyna się u dziecka w wieku około trzech lat, w czasie gdy już zakończone zostaje budowanie wartości podstawowych. Ten pierwszy etap rozwijania metawartości na poziomie przedszkolnym, posługując się analogią filozoficzną, można nazwać naiwnym realizmem. Jest to obiektywistyczne przekonanie dziecka, że świat jest taki, jaki jest, więc można go poznawać bezpośrednio. Dziecko uznaje, że rzeczywistość jest mozaiką wartości, swoistym kalejdoskopem, a metawartości są konsekwencją egzystowania w tej rzeczywistości. W miarę dorastania dziecko stopniowo uświadamia sobie, że różnice w wartościach wynikają z zainteresowań, czyli subiektywnego nastawienia, a nie z rzeczywistości świata (okres preabsolutyzmu). W późnym dzieciństwie pojawiają się pierwsze wątpliwości co do prawdziwości wartości ujawniające się jako utajony niepokój (sceptycyzm) prowadzący do pluralizmu w odniesieniu do wartości. Istotne zmiany w myśleniu o wartościach zachodzą dopiero w okresie adolescencji – pojawia się zwątpienie wynikające ze zrozumienia, że brak jest absolutnej wartości i obiektywnych kryteriów prawdziwości wartości. W dorosłości rzadko pojawia się od razu dojrzałe rozwiązanie tego problemu. Najczęściej obserwuje się fluktuację między sceptycyzmem a dogmatyzmem aż do ukształtowania się coraz dojrzsalszego patrzenia na wartości z wielu perspektyw. Pojawia się chęć na porzucenie dotarcia do natury świata, a równocześnie gotowość do oceniania

ogólnoludzkich wartości. Ten okres jest nazywany posceptycznym racjonalizmem lub ewaluatywną epistemologią.

Zrozumienie tych trzech kwestii: ewolucji ludzkiego poznania, odniesienia do wartości oraz możliwości poznawczych powinno być wskazówką ułatwiającą zaakceptowanie zróżnicowania wewnętrznych stanów mentalnych, przekonań i pragnień, a przez to prowadzić do konstruowania indywidualnych procesów edukacyjnych.

Edukacja aksjologiczna

Proces edukacji jest rozległe i głęboko zakorzeniony w świecie wartości. Poza nim wychowanie młodego człowieka w żaden sposób nie może być autentycznie spełnione. Teoretycy wychowania zwracają uwagę na etapy edukacji aksjologicznej, która stanowi niejako przejście od stanu nieświadomego poruszania się w świecie wartości po dojrzałą postawę w tym zakresie. Wskazuje się przy tym na pewne prawidłowości w rozwoju człowieka, które – jak sugeruje Karol Kotłowski (1968: 73) – determinują jego wychowanie, będące procesem integracji wokół wartości. Również Józef Tischner postuluje doświadczanie wartości w wychowaniu poprzez pryzmat aksjologicznego widzenia świata. Jak pisze: „Aby zachować się właściwie w tym naszym małym świecie, musimy umieć «czytać wartości». [...] Nasz obecny świat jest niewątpliwie światem jakichś wartości, a my w nim jesteśmy istotami czytającymi wartości” (Tischner 2011: 483). Świat bez wartości nie jest już światem człowieka, zatem edukacja aksjologiczna jawi się jako klucz do zrozumienia świata i sensu życia człowieka.

Jak pokazano wcześniej, zgodnie z fazami rozwoju psychicznego dziecka oraz specyfiki indywidualnego systemu aksjologicznego wychowanie przebiega od absolutyzmu, poprzez pluralizm, aż do sceptycyzmu. Jest więc to proces postrzegany jako fenomen ludzkiej egzystencji, jako zjawisko uczestnictwa w świecie wartości. „Fenomen wychowania jest zawsze «jakimś» doświadczeniem, a zarazem rozumieniem, który upomina się i wymaga dalszych interpretacji” (Ablewicz 2003: 45). W pogłębionej interpretacji i refleksji nad aksjologicznymi aspektami procesu wychowawczego Władysław Cichoń (1996) określa rolę emocjonalnego rozumienia wartości w osobowym rozwoju dziecka. Zwieńczeniem jego badań jest próba opracowania aksjologicznej koncepcji człowieka, która ma swoje głębsze uzasadnienie w antropologii, filozofii bytu i teorii wartości. W tych warunkach droga do wartości stanowi dla wychowawców i wychowanków niezwykle trudne zadanie do realizacji w realnym świecie, ponieważ szkoła jest nastawiona na realizację celów użytecznych (głównie dydaktycznych), eliminując tym samym, uznawane za bezproduktywne, działania motywujące do indywidualizacji wartości w różnych wymiarach samorealizacji.

Zadaniem edukacji aksjologicznej jest wypełnienie tej luki poprzez zogniskowanie aktywności wokół triady: wartości – cele – realizacja (Żuk 2016: 131–143) i generowania sytuacji aksjologicznych skłaniających ucznia do podejmowania konkretnych działań wartościujących. W ten sposób mogą pojawić się potencjalne perspektywy uzyskania stanu motywującego dziecko do działania i ukierunkowania aktywności na wartości, wytyczania celów i dążenia do ich realizacji.

Podsumowanie

W naukach społecznych wartości są traktowane jako reprezentacje poznawcze odnoszące się do preferowanych stanów docelowych związanych z wyborami jednostki. Tworzone są jako indywidualne wytwory myślowe, które są wewnętrznym źródłem wartościowania zewnętrznych doświadczeń uczestnictwa w świecie. Proces wartościowania, który dokonuje się na podstawie uzyskanych w ten sposób informacji, jest u osób dorosłych bardziej skomplikowany niż u małych dzieci, ponieważ realizuje się na rozległych obszarach wspomnień z przeszłości, a także wyobrażeń dotyczących przyszłości. Edukacja aksjologiczna ma oczywiście największe znaczenie w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym i szczególnie wtedy powinna wspomagać procesy indywidualizacji wnioskowania. Kształtują one osobowość dziecka i ogniskują się na inicjowaniu metawartości, które są następnie rozwijane i poszerzane w dalszym życiu. Na przykład Krystyna Chałas (2017) lokalizuje wartości bezpośrednio w programie wychowawczym szkoły. Stymulując kontakty wychowanka z wartościami oraz pomagając mu w jak najgłębszym ich przeżywaniu, działania edukacyjne zmierzają do wychowania człowieka poszukującego, zdobywającego i urzeczywistniającego wartości. W uzyskaniu tych efektów wychowawczych istotną rolę odgrywa kształcenie umiejętności różnorodnego widzenia wartości i budowania własnych metasyستمów wartościowania.

Wartościowanie, przenikając całokształt egzystencji człowieka, wyposaża go w kompetencje aksjologiczne, które na miarę XXI wieku są równie ważne jak legitymowanie się właściwym zasobem wiedzy i umiejętności.

Bibliografia

- Ablewicz K. (2003). *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Baranowska W. (2020). *Teoria umysłu, oczekiwania społeczne a sytuacja osób z zaburzeniami w spektrum autyzmu, w tym z zespołem Aspergera*, „Parezja”, nr 2, s. 49–61.
- Białęcka-Pikul M. (2005). *Relatywizm myślenia młodzieży i młodych dorosłych jako przejaw rozwoju dojrzałej teorii umysłu*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 10, nr 3, s. 51–68.

- Chałas K. (2017). *Wartości w programie wychowawczym szkoły służące integralnemu rozwojowi i wychowaniu ucznia*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Chudy W. (2009). *Filozofia wieczysta na czas przelomu*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Cichoń W. (1996). *Wartość – człowiek – wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Drenda L. (2016). *Teoria wartości, wartość teorii*, „Studia ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, nr 259, s. 39–48.
- Dziewiecki M. (1997). *Kształtowanie postaw. Wolność, wartości, seksualność*, Radom: Duszpasterstwo Nauczycieli i Wychowawców.
- Gasiul H. (1987). *Formalne cechy systemu wartości jako wskaźnik rozwoju osobowości. Studium empiryczne*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Gołaszewska M. (1990). *Istota i istnienie wartości. Studium o wartościach estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Haman M. (2002). *Pojęcia i ich rozwój. Percepcja, doświadczenie i naiwne teorie*, Warszawa: Matrix.
- Janiga W. (2006). *Funkcje wartości w osobowości*, „Studia Warmińskie”, nr 43, s. 225–236.
- Kość A. (1998). *Relacja prawa i wartości w społeczeństwie otwartym*, „Roczniki Nauk Prawnych”, t. 8, s. 107–116.
- Kotłowski K. (1968). *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Łobocki M. (2009). *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- McCrae R.R., Costa P.T. (2005). *Osobowość dorosłego człowieka. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*, tłum. B. Majczyna, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Neckar J. (2005). *Stołość i zmiana osobowości w wieku dorosłym – perspektywa genetyki zachowania*, [w:] A. Niedźwieńska (red.), *Zmiana osobowości. Wybrane zagadnienia*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 13–22.
- Olbrycht K. (2012). *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana”, t. 1, s. 89–104.
- Oleś P. (1981). *Zagadnienie wartości w psychologii humanistycznej A.H. Maslowa i C.R. Rogersa*, „Roczniki Filozoficzne”, t. 29, nr 4, s. 141–161.
- Ostrowska U. (2006). *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, s. 391–415.
- Ozóg T. (2004). *Aksjologiczne problemy późnej dorosłości*, [w:] J. Kostkiewicz (red.), *Aksjologia edukacji dorosłych*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 61–78.
- Panasiuk-Chodnicka A., Panasiuk B. (2008). *Strategie rozwoju i kształtowania osobowości (próba rekonstrukcji technologii wychowania)*, „Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość”, t. 5, s. 44–66.
- Scheler M. (2008). *Resentyment a moralności*, tłum. B. Baran, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Smogorzewska J. (2016). *Formy kształcenia a teoria umysłu. Czy środowisko edukacyjne może być jednym z czynników wpływających na rozwój teorii umysłu?*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1, s. 17–35.

- Tischner J. (2011). *Myslenie według wartości*, Kraków: Znak.
- Wolicki M. (1989). *Koncepcja wartości w analizie egzystencjalnej V.E. Frankla*, „Collectanea Theologica”, nr 59 (2), s. 43–50.
- Zuziak W. (2012). *Aksjologia Louisa Lavelle'a wobec ponowoczesnego kryzysu wartości*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Żuk G. (2016). *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Joanna Juszczyk-Rygałło
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie
e-mail: j.juszczyk-rygallo@ujd.edu.pl



Władysława Szulakiewicz

ORCID: 0000-0001-8614-2955
Akademia Ignatianum w Krakowie

Nauczyciel i wychowanie do wartości. Idee księdza Karola Mazurkiewicza

A Teacher and Education for Values. Ideas of Father Karol Mazurkiewicz

KEYWORDS ABSTRACT

Karol Mazurkiewicz,
ideas, education,
values, teacher,
pedeutology

The aim of the article is to show the views of Father Karol Mazurkiewicz concerning a teacher and education for values. The deliberations contained in this text are a part of the discussion concerning the history of the theory of upbringing and pedeutology. His pedagogical publications became the basis of the analyses and interpretations. The analyses of sources were carried out according to the methodology of the historical and pedagogical research. The article presents the pedeutological ideas developed by the priest against the background of his brief scientific biography. Father Mazurkiewicz compared a teacher to a priest. In the context of the education for values, a distinctive feature of the views of Fr Mazurkiewicz was the formulation of pedagogical principles that play an important role in the educational activity of both lay teachers and members of the clergy dealing with upbringing and teaching. The discussion leads to the conclusion that the ideas related to the teacher's personality traits and tasks were derived from the concept of upbringing. Fr Mazurkiewicz understood upbringing as shaping a man in accordance with the values such as good, truth and beauty. These ideas have not lost their validity. Therefore, the main intention of the undertaken research is to show that values such as good, truth and beauty can and should be promoted in contemporary schools and in upbringing activities carried out by various institutions. The principles stemming from them have a timeless value in shaping proper interpersonal relations and preparing a person for living in the society.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

Karol Mazurkiewicz, idee, wychowanie, wartości, nauczyciel, pedeutologia

Celem artykułu jest ukazanie poglądów ks. Mazurkiewicza dotyczących nauczyciela i wychowania do wartości. Rozważania zawarte w prezentowanym tekście wpisują się w problematykę dotyczącą historii teorii wychowania i pedeutologii. Podstawą analiz i interpretacji stały się jego publikacje pedagogiczne. Przedstawione analizy źródeł zostały przeprowadzone zgodnie z metodologią badań historyczno-pedagogicznych. W artykule na tle skrótoowo przedstawionego rysu biografii naukowej omawianego autora zaprezentowano wypracowane przez duchownego idee pedeutologiczne. Ks. Mazurkiewicz wychowawcę porównywał do kapłana i duszpasterza. Cechą znaną poglądów ks. Mazurkiewicza, w kontekście wychowania do wartości, było formułowanie zasad pedagogicznych ważnych w działalności wychowawczej nie tylko nauczycieli świeckich, ale i duchownych zajmujących się wychowaniem i nauczaniem. Wывód prowadzi do wniosku, że idee odnoszące się do cech osobowości i zadań nauczyciela zostały wyprowadzone z koncepcji wychowania. Wychowanie pojmował jako tworzenie człowieka zgodnie z takimi wartościami, jak dobro, prawda i piękno. Idee te nie straciły na ważności i dzisiaj. Dlatego główną intencją podjętych badań jest wskazanie, że wartości takie jak dobro, prawda i piękno mogą i powinny być realizowane we współczesnej szkole oraz wychowaniu prowadzonym przez różne instytucje. Wypływające z nich zasady mają ponadczasową wartość w kształtowaniu właściwych relacji międzyludzkich i przygotowaniu człowieka do życia w społeczeństwie.

Wychowawca, jak kapłan, przygotowuje do życia dusze ludzkie.
Jeden i drugi sięga w świat ideałów i w świat nadprzyrodzony.
(Karol Mazurkiewicz 1937c: 69)

Wstęp

Karol Mazurkiewicz należy do grona nieco zapomnianych przedstawicieli nauk o wychowaniu. W bieżącym roku (2022) przypada 80. rocznica śmierci księdza Karola Mazurkiewicza, pedagoga, historyka wychowania, zasłużonego duszpasterza. Dorobek publikacyjny ks. Mazurkiewicza z zakresu nauk o wychowaniu wpisuje się w obszar historii wychowania, teorii wychowania i pedeutologii. Ta ostatnia subdyscyplina jest najbardziej pomijana w dotychczasowej historiografii pedagogicznej, a niesłusznie. Natomiast w dotychczasowym piśmiennictwie pedagogicznym omówiono publikacje z historii wychowania (Hellwig 2001, 1993; Kabacińska 2008; Szulakiewicz 2000)

i częściowo z zakresu teorii wychowania (Chmaj 1962; Skoczyła 2017, 2019). Dlatego w niniejszym szkicu podejmuję próbę nakreślenia zarysu idei pedeutologicznych ks. Mazurkiewicza, poszukując odpowiedzi na pytanie: Jaki powinien być nauczyciel, aby zapewnić dziecku wychowanie do wartości? Jakie zadania spoczywają na nauczycielu-wychowawcy, aby wychowanie było realizowane w świecie wartości? Wartości to kategoria, która jest obecna w każdej dyscyplinie naukowej i kulturze¹. Dla przykładu warto przytoczyć sentencję Władysława Stróżewskiego, który o wartościach mówił tak: „Każdą wartość, w tym także idea kierownicza formacji kulturowych, musi być odniesiona do dobra. Dobra samo w sobie przekracza wszelkie ograniczenia kulturowe, z drugiej jednak strony wkracza w każdą z kulturowych formacji i uzasadnia ją jako dobro dla. Bez odniesienia do dobra żadna nie znajdowałaby swej dostatecznej racji” (Stróżewski 1992: 127). Takie rozumienie wartości jest istotne dla nauk o wychowaniu i bliskie interpretacji wychowania do wartości w ujęciu ks. Mazurkiewicza, którego idee zostaną zaprezentowane w niniejszym artykule.

Karol Mazurkiewicz – kilka faktów z biografii

Karol Mazurkiewicz urodził się 17 lutego 1881 r. Doświadczenie pedagogiczne zdobywał od roku 1902, kiedy to rozpoczął pracę w szkole ludowej w Bartodziejach koło Wągrowca, mając wówczas 21 lat. Przygotowanie do zawodu nauczyciela zdobywał najpierw w preparandzie w Rogoźnie Wielkopolskim, a następnie ukończył seminarium nauczycielskie w Kcyni (Kabacińska 2008: 561)². W 1906 roku wstąpił do Seminarium Duchownego w Poznaniu, a w 1910 roku przyjął święcenia kapłańskie w Gnieźnie. Przez następne lata łączył działalność nauczycielską i udział w życiu naukowym z obowiązkami wynikającymi z bycia duchownym, pełniąc różne funkcje w wyznaczonych mu parafiach. Swą aktywnością wpisywał się do grona duchownych, którzy troszczyli się o wychowanie religijne młodzieży i włączali się w działalność edukacyjną Kościoła³.

W 1919 roku ks. Mazurkiewicz rozpoczął studia na Uniwersytecie Poznańskim, w pierwszej polskiej Katedrze Pedagogiki, którą kierował Antoni Danysz⁴. Pod jego kierunkiem przygotował rozprawę doktorską pt.: *Początki Akademii Lubrańskiego*

¹ Interesujące ujęcie wartości znajdujemy m.in. w opracowaniach takich autorów jak: Antoni Siemianowski (1986), Władysław Stróżewski (1992), Bogusław Wolniewicz (1993).

² Bogatą historię seminarium w Kcyni przedstawił K. Gorzejowski (1936).

³ Szerzej na ten temat: J. Szczepaniak 1997, 1999.

⁴ Antoni Danysz (1853–1921) doktoryzował się na Uniwersytecie Wrocławskim (1876), habilitował z pedagogiki i dydaktyki na Uniwersytecie Lwowskim w 1895 roku, w 1919 objął kierownictwo Katedry Pedagogiki Uniwersytetu Poznańskiego.

w Poznaniu 1519–1535. *Przyczynek do dziejów rozwoju nauk humanistycznych w Polsce*, wydana w 1921 roku, uzyskując stopień doktora w 1922 roku. Następnie podjął wykłady zlecone z pedagogiki w Seminarium Duchownym w Poznaniu (*Pamiętnik szóstego Zjazdu w Poznaniu 8 IV–10 IV 1931*: 255; Szpet 2003: 158). Ponadto wykładał także historię wychowania i dydaktykę w Wyższej Szkole Handlowej w Poznaniu (Hellwig 2001: 157)⁵. W roku 1924 został powołany do pełnienia obowiązków proboszcza w parafii św. Jana Jerozolimskiego na Komandorii w Poznaniu. W 1926 roku na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie odbyła się jego habilitacja. Rozprawa habilitacyjna nosiła tytuł *Benedykt Herbest. Pedagog – organizator szkoły polskiej w XVI wieku, kaznodzieja – misjonarz doby reformacji*. W roku 1926 został profesorem w Seminarium Duchownym w Poznaniu.

Jego aktywność nauczycielska i pisarstwo naukowe sprawiły, że był powoływany w skład towarzystw i komisji naukowych⁶. Już w 1916 roku został członkiem Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk. Od 1925 roku działał w Komisji do Badania Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce. W sierpniu 1930 roku został współpracownikiem Komisji dla Dziejów Oświaty i Szkolnictwa PAU (Szulakiewicz 2000: 253, 255).

W okresie międzywojennym uczestniczył w działalności Związku Zakładów Teologicznych w Polsce pod wezwaniem św. Jana Kantego (Skoczylas 2018: 35) i odbywających się w latach międzywojennych zjazdach tego związku⁷. Podczas zjazdów wygłaszał referaty, a niekiedy prowadził obrady w Sekcji Katechetyczno-Dogmatycznej lub Sekcji Pedagogiki i Katechetyki. Tej ostatniej przewodniczył. Przykładowo podczas piątego zjazdu przedstawił referat na temat: *Program i metoda nauczania pedagogii*, w czasie ósmego zjazdu wygłosił dwa referaty, pierwszy w Sekcji Pedagogiki i Katechetyki pt. *O kardynalne hasło nowoczesnej pedagogiki*⁸ i podczas posiedzenia plenarnego *Czynnik dydaktyczny na naszych katedrach (Pamiętnik ósmego Zjazdu... 1937: 6, 8)*.

W początkowym okresie II wojny światowej pełnił nadal obowiązki proboszcza oraz należał do tajnego Polskiego Komitetu Narodowego. W 1941 roku został aresztowany przez gestapo i przewieziony do obozu koncentracyjnego w Dachau. Następnie w październiku 1942 roku został przewieziony prawdopodobnie w okolice Linzu (Austria), gdzie pozbawiono go życia w komórce gazowej.

⁵ Z tego okresu ukazały się jego wykłady pt. *Pedagogika i dydaktyka. Wykłady ks. prof. Mazurkiewicza na Wyższym Kursie Pedagogicznym. Koło Naukowe. Towarzystwo Studentów Akademii Handlowej w Poznaniu* (Mazurkiewicz 1938).

⁶ Wykaz ważniejszych publikacji ks. Mazurkiewicza w bibliografii niniejszego artykułu.

⁷ Szerzej na ten temat w pamiętnikach ze zjazdów, patrz: Bibliografia niniejszego artykułu.

⁸ Tekst artykułu opublikowanego w tomie pozjazdowym nosił tytuł *O hasło wychowawcze dzisiejszej doby*.

Nauczycieli wobec idei wychowania do wartości

Rozważania ks. Mazurkiewicza wpisujące się w obszar problemowy dotyczący interpretacji wychowania do wartości i zadań nauczyciela zostały zawarte w kilku jego publikacjach wydanych w okresie międzywojennym. Szczególnie cenna dla niniejszych rozważań jest książka zatytułowana *Wychowanie w świetle prawdy chrześcijańskiej*. Warto prześledzić przynajmniej niektóre idee pedeutologiczne tego autora mówiące o wspomnianych problemach, tj. zadaniach nauczyciela i wychowaniu do wartości. Już na samym początku należy podkreślić, że w swych rozważaniach szukał odpowiedzi na pytanie, jaki powinien być nauczyciel i jakie musi mieć zalety, aby być wychowawcą, który przekazuje najważniejsze wartości w życiu człowieka.

Książd Mazurkiewicz problem nauczyciela, tj. jego przygotowania do wykonywania tego zawodu, cechy osobowości i powinności wyprowadził z pojęcia wychowania. Wskazywał na cele i środki realizacji wychowania. Przy czym dla niego nauczyciel to jednocześnie wychowawca, nie rozdzielał tych funkcji. Ważnym dla ks. Mazurkiewicza w kontekście działalności pedagogicznej staje się w ogóle rozumienie istoty wychowania. Wychowanie w interpretacji Mazurkiewicza, to „stwarzanie człowieka” (Mazurkiewicz 1937c: 10). W swych rozważaniach na temat wychowania dodaje, że każdy człowiek ma prawo do wychowania, a wypływa ono z kilku przyczyn. Są to: 1. Prawo do życia, 2. Prawo doskonałości wychowanka, 3. Prawa i obowiązki współżycia z innymi (Mazurkiewicz 1937c: 16–17). Kategorie, którymi posługuje się w swych rozważaniach na temat wychowania i wychowawczej roli nauczycieli, sprowadzał do znaczenia wartości w życiu człowieka. To one implikowały podstawowe zadania wychowawcy wypływające z takiej właśnie koncepcji wychowania. A koncepcja ks. Mazurkiewicza wynikała z przesłania, że podstawową ideą działalności wychowawczej powinno być wychowanie z poszanowaniem wartości czy też inaczej cnót kardynalnych, takich jak: prawda, dobro, piękno. To im podporządkowywał pożądane cechy nauczyciela, nazywając je cnotami, to ze względu na nie formułował zadania dla nauczycieli-wychowawców. Bo głosił pogląd, że:

[...] cele wychowawcze można sprowadzić do trzech najważniejszych mianowników, ustanowionych przez Arystotelesa jako ostateczne kresy wszech dążeń ludzkich. Są to: Prawda, obejmująca kulturę naukową; Dobro: indywidualne, oparte na kulturze etycznej, społeczne, na kulturze zbiorowej, ogólnoludzkie na kulturze religijnej; Piękno ujawniające się zewnętrznie w kulturze fizycznej i materialnej, oraz uszlachetniające człowieka wewnątrznie – kulturę estetyczną (Mazurkiewicz 1937c: 37).

Uznając te wartości, tj. dobro, prawdę i piękno, formułował także zakres kwalifikacji wychowawców. Wychodził z założenia, że „Podstawą wszech cnót wychowawczych jest zamiłowanie do stanu nauczycielskiego, czyli powołanie do stanu nauczycielskiego,

inaczej spadnie wychowawca do roli suchego mechanika i ugrzęźnie w rutynie” (Mazurkiewicz 1937c: 69). Zaczynając od przemyśleń na temat wynikających z cnoty dobra kwalifikacji wychowawców, ks. Mazurkiewicz, przekonywał, że dobry wychowawca jest jak ojciec, a dobroć łączy się z miłością. Ta z kolei rodzi cnotę cierpliwości tak potrzebną nauczycielom. Z miłości do wychowanka nie wynika jednak spoufalanie się z nim czy też tolerowanie błędów. Z idei dobra, według omawianego duchownego, wypływa konieczność bycia sprawiedliwym, co ujął tak: „Ręka w rękę z miłością iść musi w staraniach wychowawczych sprawiedliwość” (Mazurkiewicz 1937c: 70). Dla ks. Mazurkiewicza jedną z najważniejszych wartości była prawda. Stanowiła dla niego kategorię dominującą w procesie wychowania. Jakie w tej kwestii widział przymioty nauczyciela? W tej sprawie wypowiedział kilka postulatów, nazywając nauczyciela przedstawicielem prawdy. To oznaczało, że:

Jako taki ma obowiązek służyć wychowankowi informacją, radą, wskazówką, pouczeniem i wszelkimi wiadomościami, odzwierciedlającymi prawdę; wychowanek zaś ma prawo zbliżać się do wychowawcy jako do drogowskazu, podającego właściwą drogę. Wiara w prawdomówność wychowawcy jest nieodzownym warunkiem owocnej wychowawczej pracy (Mazurkiewicz 1937c: 75).

Postulował, że jeśli nauczyciel chce wychowywać do prawdy, sam musi być uosobieniem prawdy we wszystkim, co mówi i czyni. Wychowanek musi widzieć w wychowawcy odbicie prawdy, a dzięki temu odnajdzie w nim oparcie w swych niepewnościach czy wątpliwościach. Prawda nakazuje, aby nauczyciel był wzorem prawego postępowania.

I trzecia wartość implikująca i wychowanie, i pracę nauczyciela, czyli piękno. Z niej wynika dla nauczyciela nakaz, aby w wychowanku wyrobić poczucie piękna. Piękno wymusza określone przymioty wychowawcy. A przejawiają się one nie tylko w zewnętrznym wyglądzie nauczyciela, chociaż jest on istotny, ale w tym, co ks. Mazurkiewicz nazwał poczuciem taktu. Poczucie taktu określił jako dar Boży. Takt w swych poglądach łączył ze słowem, a słowo miało być odbiciem piękna. Piękno w zawodzie nauczyciela powinno być, zdaniem ks. Mazurkiewicza, połączone z prawdą moralną, a estetyczny wygląd zharmonizowany z odpowiednią wewnętrzną wartością, z pięknem duszy. Twierdził, że ta dziedzina wychowania, którą współcześnie nazwalibyśmy wychowaniem estetycznym, jest zaniedbana i wymaga naprawy. Na koniec swych wywodów na temat piękna w wychowaniu konstatuje: „Odczucie piękna jest zawsze wzorem subtelności kultury duszy” (Mazurkiewicz 1937c: 78). Te wskazane wartości okazują się podstawowymi ideami w procesie budowania tożsamości jednostki. Ich prawdziwe rozumienie ułatwia każdemu człowiekowi życie, dlatego muszą być realizowane w procesie wychowania.

Biorąc pod uwagę konieczność realizacji tak rozumianego wychowania, które tworzy człowieka, nauczyciele mają i obowiązek, i prawo używania wszelkich środków wychowawczych ku dobru wychowanka. Przestrzegają jednak, że wychowawcy nie mają jednakowoż praw absolutnego rozporządzania osobą wychowanka. Co więcej, nawet rodzicom, w jego opinii, nie przysługuje to prawo, bo nie są przecież właścicielami dzieci, a dali im jedynie życie.

W swoich publikacjach wychowanie (działalność wychowawczą) sytuuje w realnym świecie, nie idealizuje go i nie odrealnia. Przekazuje swoim czytelnikom, że w świecie, w którym żyjemy, jest zarówno zło, jak i dobro. Postuluje, aby rzeczywistość oceniać jednak racjonalnie i wtedy budować czy zakreślać idee i zasady wychowania. Dlatego twierdzi, że: „Świat nie jest zupełnie zły, bo byłby piekłem, ani też nie jest zupełnie dobry, bo byłby rajem” (Mazurkiewicz 1936: 17). Tak też człowiek musi być przysposobiony do życia w tym świecie, umieć poradzić sobie ze złem i cieszyć się dobrem. Skoro w świecie jest dobro, to zadaniem wychowania jest uczenie tego dobra. Warto zapytać, jak ks. Mazurkiewicz zalecał czynić dobro i uczyć dobra? W tej kwestii wskazuje na jedną z zasad. Przekonuje, że aby uczyć dobra innych, samemu trzeba być dobrym. Co według niego oznacza być dobrym? W swej interpretacji problemu odwołuje się do właściwego rozumienia „ja” i „ty”. Stwierdza więc: „W tej pracy chodzi nie tylko o własne «ja», ale także o miłe, bliskie «ty» i o dalsze «on», i o jak największą liczbę mnogą, z którą się spotykamy w podróży życia” (Mazurkiewicz 1936: 19). Czytając teksty ks. Mazurkiewicza, dostrzec można w nich wielką wartość takiego rozumienia życia i postępowania człowieka, by własne ja nie przesłaniało właściwego postrzegania drugiego człowieka. Przestrzegają przed tolerowaniem takiej sytuacji, kiedy to u niektórych osób nie ma na horyzoncie ty, jest jedynie ja. I człowiek jest tylko zajęty własnym ja. Wówczas, w opinii ks. Mazurkiewicza, człowiek posługuje się faryzeuszowską logiką, która nie pozwala odróżnić dobra od zła. Nie patrzy na dobro ze stanowiska ogółu, lecz dobra partii i interesów egoistycznych. „A przecież prawda i dobro są i pozostaną zawsze wartościami, które należy uznać, zarówno, czy one wypływają po tej, czy po tamtej stronie, czy u przyjaciela, czy u wroga, bo są one odbiciem wiecznej Prawdy, i wiecznego Dobra z Boga” (Mazurkiewicz 1936: 13–14). Postuluje więc wiarę w dobro świata i istnienie wartości. Z tego wypływa przesłanie, że wychowawca musi być nastawiony pozytywnie do wychowanka, a kary może stosować tylko wtedy, gdy już inne środki zostały wyczerpane.

Mówiąc o obowiązkach i prawach wychowawców, podejmuje także kwestie instytucji odpowiedzialnych za wychowanie, wyróżniając cztery ich kategorie i nazywając je komórkami. Są to: rodzina, naród-państwo, Kościół katolicki oraz szkoła. W każdej z tych komórek społecznych odbywa się wychowanie. Jednak szczególnie szkole przypisuje wyjątkową rolę, nazywając ją „narzędziem wychowawczym” (Mazurkiewicz 1937c: 55 i n.). Podkreśla w swoich interpretacjach, że działalność wychowawczą

szkoły i nauczyciela determinuje wiele czynników. Jednak wartości w wychowaniu okazują się, dla tego autora, podstawowymi kategoriami i drogowskazami w procesie rozwoju jednostki. Ich właściwe rozumienie w wychowaniu i realizacja ułatwia przygotowanie jednostki do życia tak indywidualnego, jak i w społeczeństwie. Za takie wychowanie w duchu wartości odpowiedzialny jest przede wszystkim nauczyciel.

Istotnym wyznacznikiem myśli pedeutologicznej ks. Mazurkiewicza jest próba spojrzenia na istotę nauczyciela jako na kapłana, duszpasterza prowadzącego swoich wychowanków ku dobru. Takie ujęcie mamy w szkicu pt. *Duszpasterz wobec nauczycieli* opublikowanym w roku 1933. Wypowiadając się na temat zawodu nauczyciela, porównywał go z kapłaństwem, widząc zbieżność wynikającą z istoty powołania tak duchownych, jak i nauczycieli. Nauczyciel w istocie jest dla niego duszpasterzem. Swoje uwagi odnosi do duchownych podejmujących się zadania nauczania i wychowania. Twierdzi jednak, że także duchowni powinni być zaznajomieni z pedagogiką, bo każdy, kto chce być nauczycielem, powinien posiadać znajomość wiedzy pedagogicznej. Odniósł się też do ówczesnego stanu publikacji pedagogicznych i wyraził pogląd, że są one poświęcone jedynie sprawom nauczania, a pomija się w nich problemy wychowania⁹. Uznaje to za znak czasów. Jako przykład nauczyciela, a zarazem duszpasterza podaje ks. Jana Bosko (Mazurkiewicz 1937a). Na przykładzie Jana Bosko¹⁰ omawia cechy dobrego wychowawcy, nazywając go wielkim mistrzem wychowania młodzieży. Przekonuje, że był on takim mistrzem, który nie tylko kształcił rozum młodzieży, ale i wpływał na ich serce i wolę, kształcąc charakter w pożądanym kierunku. Jan Bosko wpływał na młodzież, zdaniem Mazurkiewicza, słowem i przykładem. Mówiąc o nim jako duszpasterzu-wychowawcy przypominał najważniejszą zasadę, którą kierował się założyciel zgromadzenia salezjanów w swej działalności. Brzmiała ona tak: „Duszpasterz musi przede wszystkim okazywać serce młodzieży. Kto jej nie kocha, niech lepiej da spokój działalności...” (Mazurkiewicz 1937a: 153).

W swych rozważaniach odniósł się do sprawy duchownych pracujących w szkole i współpracujących z gronem nauczycielskim. Według ks. Mazurkiewicza powinni oni być wzorem, jak w trudach wychowawczych zachować cierpliwość i nie tracić woli, i nie zniechęcać się do pracy wychowawczej. Nawoływał do współpracy szkoły i nauczycieli oraz Kościoła i duchownych do współdziałania w dziele wychowania społeczeństwa.

Odpowiadając na podstawowe pytanie, jaki powinien być nauczyciel-wychowawca, posługiwał się kategorią „osobistość wychowawcy” i pisał: „Ponieważ wpływ

⁹ Kwestie znaczenia wiedzy pedagogicznej w pracy nauczycieli omawiał także podczas zjazdów Zakładów Teologicznych w Polsce.

¹⁰ Jan Bosko (1815–1888) – duchowny włoski, założyciel zgromadzenia salezjanów i współzałożyciel salezjanek. O ideach pedeutologicznych ks. J. Bosko i nauczycielach szkół salezjańskich w publikacji: Wierzbicki 2011.

wychowawcy musi być budujący, wychowawca winien odznaczać się wybitnymi zalecaniami osobistymi, aby móc dodatnio urabiać młodą budzącą się do życia duszę młodego człowieka” (Mazurkiewicz 1937c: 65).

Ukazując złożoność istoty zawodu nauczyciela, jego wychowawczy wpływ dostrzegł w tym, że musi on być dobrze przygotowany do nauczania swego przedmiotu. Wówczas będzie dobrym przykładem dla swych uczniów w podejmowaniu obowiązków. Przestrzegł przed ospałością w działalności nauczyciela i posługiwał się kategorią opieszałości nauczycielskiej (Mazurkiewicz 1937c: 67), która nie sprzyja ani wychowaniu, ani nauczaniu.

W procesie wychowania oprócz nauczycieli i szkoły, jak już wspomniano, współuczestniczą rodzice. W tym kontekście zwraca uwagę na niebezpieczeństwa złych wychowawczo działań rodziców. Do takich zalicza m.in. gorliwość rodziców, którą uznaje za niebezpieczne zjawisko w procesie wychowania. Taka postawa rodziców może niweczyć wszystkie inne działania wychowawcze, w tym efekty pracy nauczycieli.

Rozumiejąc wychowanie jako stwarzanie człowieka, dowodził i przekonywał, że trzeba mieć świadomość różnych niedoskonałości człowieka, a tym samym społeczeństwa, w którym przychodzi funkcjonować każdemu człowiekowi. I w tym kontekście kolejny raz powraca do sprawy: jednostka a społeczeństwo, ja indywidualne i ja w relacji do drugiego człowieka. W jego opinii wadą, z której wynika wiele problemów tak dla jednostki, jak i społeczeństwa jest wada nazwana przez niego „pierwszą miłością człowieka”, a jest nią „własne ja” (Mazurkiewicz 1937c: 190). Tak więc podstawowym zadaniem wychowawcy jest ukazanie wychowankowi, że istnieje drugi człowiek, który także ma potrzeby, prawa, a czasem może nawet większe prawa aniżeli owo ja. Wychowawca powinien dążyć do tego, aby wykształcić u wychowanków właściwe rozumienie obecności drugiego człowieka i przyzwyczajać ich do jego przestrzegania.

Innym zadaniem pedagogów jest kształtowanie pożądanego wychowawczo okazywania uczuć. Uczucia i ich znaczenia dziecko musi poznawać stopniowo i w jednoznacznym rozumieniu ich znaczenia w życiu każdego człowieka i społeczeństwa. Dlatego uważał, że wychowawca musi także w uczuciach być pogładowy, tzn. jak najwyraźniej je uzewnętrzniać, aby dziecko je poprawnie zrozumiało. Kolejnym wymiarem działalności wychowawczej według ks. Mazurkiewicza było stosowne w danej sytuacji postępowanie, co łączyło się z owym ukazywaniem uczuć przez każdego człowieka. Opisuje to następującym stwierdzeniem: „Kto sieje miłość, sprząta miłość!” (Mazurkiewicz 1937c: 192). Dlatego wychowawca musi uczyć wychowanka, że w świecie praw każdego człowieka obowiązuje określony porządek, który naznaczony jest nie tylko prawami, ale i obowiązkami. Pierwszych uczuć dziecko doznaje w rodzinie, ale i szkoła musi wziąć odpowiedzialność za proces wyrabiania w uczniach właściwej postawy wyrażającej się w okazywaniu uczuć wobec drugiego człowieka i świata. Te kwestie muszą być unormowane według zasady:

Zachowując porządek miłości bliższej i dalszej, należy każdemu oddawać, co mu się należy, a nieraz nawet ponad to, podporządkowując uczucia miłości własnej uczuciom wyższym. Wychowanek musi zatem także z wolna rozumieć, że gdy zajdzie konflikt między uczuciem przywiązania do jakiejś osoby lub rodziny, a miłością Ojczyzny, Kościoła, Boga, zwyciężyć winno uczucie wyższe, a więc miłość Ojczyzny, Kościoła, Boga” (Mazurkiewicz 1937c :193).

Dla interesujących nas rozważań o pracy nauczyciela i wychowania do wartości przydatne stają się idee wypowiedziane przez ks. Mazurkiewicza w opracowaniu pt. *Czego uczą nas kryzysy ubiegłych wieków*. Bo przecież wychowanie musi być realizowane w czasach kryzysów, których los nie oszczędza żadnemu pokoleniu, zwłaszcza kolejnym pokoleniom Polaków. Zdaniem ks. Mazurkiewicza kryzysy wynikają z braku wiary i egoizmu. Egoizm nazywa chorobą. W jego opinii:

Tępić go należy w każdej postaci, bo to zakapturzony wielki wróg nasz. Walka z egoizmem to nie negacja świata, dóbr i radości jego; to nie potępienie doczesności i celów ziemskich. Mogę i mam kochać samego siebie, powinienem pracować i starać się o odpowiednie stanowisko i utrzymanie własne, nawet o wygody i plusy materialne, skoro je tylko uczciwie zdobywam, boć na to Pan Bóg kazał człowiekowi podbijać ziemię i zdobywać jej wartości, aby z nich korzystał (Mazurkiewicz 1933: 29).

Egoizm i wszelkie z niego płynące wady i grzechy osobiste, klasowe czy narodowe są głównym źródłem niedomagań i wszelkich kryzysów. Wyzwalać nam się zatem potrzeba z ciasnego samolubstwa i wznosić codziennie na coraz to wyższe stanowisko, ogarniające szersze horyzonty. Tym punktem orientacyjnym i najbardziej pobudzającym bodźcem do działań wyższych, wkraczających w dziedzinę idei i ideałów, jest cnota przeciwna samolubstwu, sięgająca najdalej w nieskończoność, stąd słusznie królową cnót zwana jest: miłość chrześcijańska (Mazurkiewicz 1933: 31).

I z tymi słowami ks. Mazurkiewicza musimy się zgodzić, doświadczając egoizmów współczesnej Europy i nie tylko, egoizmów, które wywołują nie tylko kryzysy, ale katastrofy.

Omawiany duchowny po nakreśleniu trudności towarzyszących wychowaniu sformułował niespotykaną w literaturze pedagogicznej tezę, że działalności nauczyciela towarzyszą liczne radości. A radości wychowawcze wypływają, w jego opinii, z tego samego źródła, co uniesienia artysty, który tworzy dzieło. Dziecko dobrze wychowane jest dziełem nauczyciela-wychowawcy. Artysta przelewa w swe dzieło wymarzone idee, a wychowawca rozbudza i kształtuje życie wychowanka na obraz i podobieństwo Boga.

Uwagi końcowe

Z analizy pism ks. Mazurkiewicza można wyprowadzić takie oto przesłanie: takie jest wychowanie, jaki jest nauczyciel. Pięknie brzmi interpretacja wychowania wypowiedziana przez ks. Mazurkiewicza, który mówił: wychowywać znaczy tworzyć człowieka. A tworzyć go trzeba, kierując się zasadą dobra, prawdy i piękna. Piękna rozumianego także jako piękno moralne. Cechą znaną jego poglądów pedeutologicznych było kierowanie różnych przesłanek ważnych w działalności wychowawczej nie tylko do nauczycieli świeckich, ale i duchownych zajmujących się wychowaniem i nauczaniem. Wychowawcę porównywał do kapłana, duszpasterza, który powinien wychowanka prowadzić ku dobru. Warto zapytać, czy można kierować się tropami wyznaczonymi przez ks. Mazurkiewicza w kwestii zadań nauczyciela-wychowawcy współcześnie w kontekście wychowania do wartości. Z analizy jego poglądów wynika, że doskonale dostrzegał złożoność uwarunkowań procesu wychowania, a w tym kontekście wynikające zadania nauczycieli-wychowawców. Ze znanostwem opisywał wagę wpływu osób i instytucji na wychowanie i rozwój człowieka. W swych rozważaniach dowodził, że trzeba mieć świadomość różnych niedoskonałości człowieka, w tym, jak pisał, takiej, którą nazywał „miłością własnego ja”. Ks. Mazurkiewicz nauczał, że trzeba walczyć z nadmierną miłością własnego ja, walczyć z egoizmem jednostki. Dowodził, że wprawdzie każdy człowiek troszczy się o własne ja, ale musi też dostrzegać drugiego człowieka. Wychowawca w swej działalności powinien się liczyć z obecnością czynników tak destrukcyjnych, jak i mających pozytywny na proces wychowania. Takim czynnikiem destrukcyjnym jest egoizm. Dlatego tolerowanie przez wychowawców owego „ja”, nadmierne go przecenianie w życiu jednostki okazuje się niekiedy czynnikiem obciążającym dla jednostki, bo każe myśleć tylko o sobie, swoich potrzebach i nie dostrzegać drugiego i jego potrzeb. Nadmierna miłość „własnego ja” jest także destrukcyjna dla całego społeczeństwa. Lista zasad i wynikających z niej powinności wychowawców nakreślona przez ks. Mazurkiewicza jest długa, ale najważniejsza na niej jest zasada – powtórzmy to – kierowania się wartościami, takimi jak dobro, prawda, piękno. To na nich powinni się opierać wychowawcy, formułując zasady wychowania i tworząc każdego człowieka. Bo właśnie one mają ponadczasowy i ponadkulturowy, uniwersalny wymiar. I te postulaty nie straciły na znaczeniu i współcześnie. A wartość i aktualność idei zawartych w pismach ks. Mazurkiewicza na temat: nauczyciel a wychowanie w świecie wartości wynika, w mojej ocenie, także z faktu, że był on pedagogiem praktykiem. Wypowiedziane przez niego postulaty pedeutologiczne łączyły w sobie idee teoretyczne wyniesione ze studiów pedagogicznych i doświadczenia długoletniej praktyki w zawodzie nauczyciela.

Bibliografia

Źródła drukowane:

- Pamiętnik piątego Zjazdu w Łodzi 3 IV–5 IV 1929* (1930). Kielce: Związek Zakładów Teologicznych w Polsce pod wezwaniem św. Jana Kantego (s. 237–249).
- Pamiętnik szóstego Zjazdu w Poznaniu 8 IV–10 IV 1931* (1932). Kielce: Związek Zakładów Teologicznych w Polsce pod wezwaniem św. Jana Kantego (s. 355).
- Pamiętnik siódmego Zjazdu w Wilnie 19 IV–20 IV 1933* (1934). Wilno: Związek Zakładów Teologicznych w Polsce pod wezwaniem św. Jana Kantego (s. 372, 374 i 285–286).
- Pamiętnik ósmego Zjazdu w Częstochowie 15–17 IV 1936*, (1937). Kraków: Związek Zakładów Teologicznych w Polsce pod wezwaniem św. Jana Kantego (s. 253–288).

Ważniejsze publikacje pedagogiczne i historyczno-pedagogiczne Karola Mazurkiewicza:

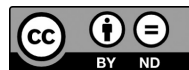
- Mazurkiewicz K. (1921). *Początki Akademii Lubrańskiego w Poznaniu (1519–1535): przyczynek do dziejów rozwoju nauk humanistycznych w Polsce*, Poznań: nakładem autora (rozprawa doktorska).
- Mazurkiewicz K. (1925). *Benedykt Herbest – pedagog – organizator szkoły polskiej XV wieku, kaznodzieja – misjonarz doby reformacji*, Poznań: Fiszer i Majewski – Księgarnia Uniwersytecka.
- Mazurkiewicz K. (1930a). *Program i metoda nauczania pedagogii*, w: *Pamiętnik piątego Zjazdu w Łodzi 3 IV–5 IV 1929*, Kielce: Związek Zakładów Teologicznych w Polsce pod wezwaniem św. Jana Kantego”, s. 237–249.
- Mazurkiewicz K. (1930b). *Przygotowanie pedagogiczno-dydaktyczne profesorów teologii*, [w:] *Pamiętnik piątego Zjazdu w Łodzi 3 IV–5 IV 1929*. Kielce: Związek Zakładów Teologicznych w Polsce pod wezwaniem św. Jana Kantego, s. 57–64.
- Mazurkiewicz K. (1931). *Znaczenie ideałów w samowychowaniu*, „Szkoła”.
- Mazurkiewicz K. (1933). *Czego uczą kryzysy ubiegłych wieków*, Poznań: Naczelny Instytut Akcji Katolickiej.
- Mazurkiewicz K. (1934). *Duszpasterz wobec nauczycieli*, Poznań: Drukarnia i Księgarnia św. Wojciecha i odb. „Wiadomości dla Duchowieństwa” 1933, nr 11–12.
- Mazurkiewicz K. (1936). *Wobec zagrożeń świata*, Poznań: Naczelny Instytut Akcji Katolickiej.
- Mazurkiewicz K. (1937a). *Ideał duszpasterza młodzieży według wzoru św. Jana Bosko*, Poznań: Drukarnia i Księgarnia św. Wojciecha i odb. „Duszpasterz” 1937, nr 6.
- Mazurkiewicz K. (1937b). *O hasło wychowawcze dzisiejszej doby*, w: *Pamiętnik ósmego Zjazdu w Częstochowie 15–17 IV 1936*, Kraków: Związek Zakładów Teologicznych w Polsce pod wezwaniem św. Jana Kantego, s. 253–288.
- Mazurkiewicz K. (1937c). *Wychowanie w świetle prawdy chrześcijańskiej*, Potulice: „Seminarium Zagraniczne”.
- Mazurkiewicz K. (1938). *Pedagogika i dydaktyka: wykłady ks. prof. Mazurkiewicza na Wyższym Kursie Pedagogicznym. Koło Naukowe. Towarzystwo Studentów Akademii Handlowej w Poznaniu*, Poznań: nakładem autora.

Opracowania:

- Chmaj L. (1962). *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Gorzejowski K. (1936). *Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie w Kcyni*, [w:] T. Eustachiewicz (red.), *Seminaria nauczycielskie Poznańskiego Okręgu Szkolnego*, Poznań: nakł. Dyrekcji Seminariorów Nauczycielskich, s. 111–196.
- Hellwig J. (1993). *Ks. Karol Mazurkiewicz (1881–1942) jako teoretyk i historyk wychowania*, „Kronika m. Poznania”, nr 1–2, s. 188–195.
- Hellwig J. (2001). *Dzieje historii wychowania w Polsce i jej twórcy*, Poznań: Eruditus.
- Kabacińska K. (2008). *Mazurkiewicz Karol (1881–1942)*, [w:] A. Meissner i W. Szulakiewicz (red.), *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 561–565.
- Siemianowski A. (1986). *Człowiek i prawda*, Poznań: „W drodze”.
- Skoczylas K. (2017). *Wkład „Ateneum Kapłańskiego” w polską dyskusję na temat wychowania do miłości w okresie międzywojennym*, „Teologia i Człowiek”, nr 3, s. 172–175.
- Skoczylas K. (2018). *Związek Zakładów Teologicznych im. św. Jana Kantego w Polsce*, „Studia Włocławskie”, t. 20, s. 25–42.
- Skoczylas K. (2019). *Problematyka pedagogiczna elementem doskonalenia wykładowców teologii w Polsce w latach 1918–1939*. „Collectanea Theologica”, nr 1, s. 115–138.
- Stróżewski W. (1992). *W kręgu wartości*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Szczepaniak J. (1997). *Troska Kościoła o nauczanie i wychowanie religijne w Polsce w latach 1918–1927*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Szczepaniak J. (1999). *Kształcenie i formacja katechetów Kościoła Rzymskokatolickiego w Polsce w latach 1918–1939*, Kraków–Czulice: Parafia Rzymskokatolicka świętego Mikołaja.
- Szpet J. (2003). *Mazurkiewicz Karol (1881–1942)*, w: *Słownik katechetów polskich XX wieku*, R. Czekalski (red.), Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Szulakiewicz W. (2000). *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918–1939. Studium historiograficzne*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Wierzbicki M. (2011). *Nauczyciel w szkole salezjańskiej*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Wolniewicz B. (1993). *Filozofia i wartości. Rozprawy i wypowiedzi*, Warszawa: Wydział Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Władysława Szulakiewicz
Akademia Ignatianum w Krakowie
e-mail: wladyslawa.szulakiewicz@ignatianum.edu.pl



Mariola Wojciechowska

ORCID: 0000-0002-4589-5501

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

System wartości przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji

System of Values of Future Early Education Teachers

KEYWORDS

system of values,
hierarchy of values,
autotelic values,
instrumental values,
teachers, early
education

ABSTRACT

The article presents the results of the research on values with the use of the concept of analysing values by Milton Rokeach and Mirosław J. Szymański. The RVS scale and the questionnaire “100 sentences – 100 opinions” were used. Following the ideas of L. Dyczewski, R. Borowicz and J. Mariański, a simplified character of the hierarchy of values and the lack of clear dominants in them were assumed. The aim of the research was to identify the hierarchy of autotelic and instrumental values, as well as their determinants. The main problem of the research was expressed in the question: What is the value system of future teachers of early education? Due to the exploratory nature of the research, the hypotheses were formulated only in an operational manner. The central values included true friendship, mature love, pleasure, ambition, helpfulness, and responsibility, and the peripheral values included the world of beauty, salvation, obedience, broad horizons, and imagination. The analyses led to the conclusion that the values of stabilization dominate over the values of progress and transformation. According to the assumptions, the hierarchy of the analysed values is simplified. The research results are enriched by the analyses of other authors concerning values. Also, the results indicate the need to strengthen axiological education both in early education and on further educational levels.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

system wartości,
hierarchia
wartości, wartości
autoteliczne,
wartości
instrumentalne,
nauczyciele,
wczesna edukacja

Artykuł przedstawia rezultaty badań nad wartościami z wykorzystaniem koncepcji badania wartości Milтона Rokeacha i Mirosława J. Szymańskiego. Zastosowano skalę RVS oraz kwestionariusz „100 zdań – 100 opinii”. Przyjęto za L. Dyczewskim, R. Borowiczem i J. Mariańskim o spłaszczonym charakterze hierarchii wartości oraz braku w nich wyraźnych dominant. Celem badań było rozpoznanie hierarchii wartości autotelicznych i instrumentalnych oraz ich uwarunkowań. Problem główny badań wyrażono w pytaniu: Jaki jest system wartości przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji? Z uwagi na eksploracyjny charakter badań hipotezy formułowano jedynie na sposób operacyjny. Jako wartości centralne uznano m.in. prawdziwą przyjaźń, dojrzałą miłość, przyjemność, ambicję, czynność, odpowiedzialność, zaś za peryferyjne – świat piękna, zbawienie, posłuszeństwo, szerokie horyzonty i wyobraźnię. W konkluzji poczynionych analiz stwierdzono dominację wartości stabilizacji nad wartościami postępu i transformacji. Hierarchia wartości badanych zgodnie z przypuszczeniem ma charakter spłaszczony. Rezultaty badań uzupełniają badania innych autorów w zakresie problematyki wartości i wskazują na konieczność wzmocnienia edukacji aksjologicznej zarówno na etapie wczesnej edukacji, jak też na każdym kolejnym jej poziomie.

Wprowadzenie

Pojęcie wartości zaliczane jest do tych zagadnień, które opisywane są na gruncie wielu nauk (Wojciechowska 2008a, 2008b; Wojciechowska, Wojciechowska 2022), należy jednocześnie do tych pojęć, które charakteryzują się trudnościami ze zdefiniowaniem. Wskazywał już na to przed laty m.in. W. Tatarkiewicz, pisząc: „Zdefiniowanie «wartości» jest trudne, jeśli w ogóle możliwe [...]. To, co wygląda na definicję «wartości», jest raczej zastąpieniem wyrazu przez inny wyraz mniej więcej to samo znaczący, na przykład «dobro»” (Tatarkiewicz 1978: 63). W niniejszym opracowaniu pojęcie wartości odniesiono do rozważań na gruncie pedagogiki i psychologii. Odczuwane we współczesnym świecie zmiany skłaniają do pogłębionej refleksji nad fundamentami funkcjonowania człowieka w wielu zakresach. Aktywności te uwikłane są w złożony proces wartościowania, który intensyfikuje się w sytuacjach ocenianych jako uznane i konieczne w procesie rozwoju jednostki.

Przedstawiciele pedagogiki od wielu lat podejmują starania zarówno w celu określenia, czym są wartości, jak i dla określenia ich determinantów. Wybitni znawcy obszaru wychowania konstruowali liczne analizy ułatwiające tworzenie adekwatnych do zastanego porządku społecznego sposobów budowania systemu wartości dzieci i młodzieży

z uwzględnieniem społecznych kontekstów wartości. Rozważania te nabierają dzisiaj szczególnego znaczenia. Towarzyszące człowiekowi poczucie niepewności, wieloznaczności, decentracji, mozaikowości, labilności, poczucia lęku, traumy i chaosu, jak pisze M.J. Szymański, zderza się z szeroką pulą możliwości pozyskiwania potężnej dawki informacji, praktycznie nieograniczonej barierami czasu i przestrzeni, umożliwiającą wybory we wszystkich przestrzeniach życia (Szymański 2010: 14–15). Warunki te stwarzają podstawę do tworzenia autorskich projektów oraz możliwości umacniania się poczucia wolności i indywidualizmu, wyrażające się w szerokich możliwościach dokonywania wyborów i podejmowania własnych decyzji (Szymański 2012: 12–13). Działania te nie przychodzą nam jednak z łatwością, co więcej, potęgują poczucie zagrożenia i niepewności, a nawet rezygnacji z udziału w poszczególnych sferach życia. W kontekście rozważań w niniejszym tekście spośród wybitnych pedagogów reprezentujących problematykę wartości obok Szymańskiego należy podkreślić także dokonania K. Denka, który z mocą podkreślał istotę wartości jako podstawowej kategorii edukacji i nauk o niej (Denek 1999: 18, 31).

Równie duże zainteresowanie pojęciem wartości i wartościowania, a szczególnie określeniem związku (integracji) osób, rzeczy, zdarzeń z wartościami towarzyszy psychologom. W tym obszarze wartości odnoszone są do potrzeb oraz postaw i traktowane są jako czynnik selekcji motywów, kryterium wyboru celów oraz sposobów ich realizacji, regulator zachowania (Reykowski, Eisenberg, Stub 1990; Wojciszke 2016). Znaczący wkład w analizę zagadnienia wartości odnajdujemy m.in. w pracach J. Ciecucha. Autor, dokonując przeglądu stanowiska S.H. Schwartz, wskazuje, że wartości cechują się pięcioma charakterystykami: „1) wartości są pojęciami lub przekonaniem, które 2) dotyczą pożądanego celu, opisujących ostateczne stany rzeczy lub zachowania; 3) przekraczają konkretne sytuacje; 4) kierują selekcją i oceną zachowań i zdarzeń; 5) są uporządkowane według ważności” (Ciecuch 2013: 38). W psychologii wartości sprowadzane są do przekonań dotyczących tego, co „cenne w zachowaniu człowieka lub godne pożądania jako jego cel” (Oleś 2002: 53).

Założenia badawcze

Prezentowane w tym miejscu wyniki badań odniesiono do koncepcji wartości M. Rokeacha, który dowodził, że przekonania odnoszące się do wartości są traktowane jako centralne, tj. jako ważne i blisko związane z koncepcją siebie jednostki (Oleś 2002: 53). W jednym ze swoich wybitnych dzieł Rokeach za wartości przyjął: „stałe przekonanie, że określony sposób postępowania lub ostateczny cel życia jest indywidualnie i społecznie bardziej pożądanym (atrakcyjnym) niż inne sposoby postępowania oraz niż inne cele życiowe [...], są to więc pewne standardy kierujące ludzką

aktywnością” (Rokeach 1973: 5). Badaniami objęto studentów szkół wyższych w regionie świętokrzyskim, deklarujących podjęcie pracy w zawodzie nauczyciela wczesnej edukacji. Inspiracją do badań są wieloletnie zainteresowania badawcze autora niniejszego tekstu, dotyczące szacowania systemów wartości reprezentantów różnych grup społecznych i pokoleniowych (publikacje autorskie).

Badania oparto także na koncepcji pojmowania wartości J. Szczepańskiego oraz na założeniach do badania wartości M.J. Szymańskiego. Uwzględniając ustalenia L. Dyczewskiego, R. Borowicza i J. Mariańskiego, przyjęto założenie o spłaszczonym charakterze hierarchii wartości, braku w nich wyraźnych dominant oraz klasowo-warstwowych uwarunkowaniach hierarchii. Celem badań było poznanie i opis systemu wartości osób przygotowujących się do pracy na szczeblu wczesnej edukacji oraz oszacowanie uwarunkowań uznawania badanych wartości. Poczynione obserwacje umożliwiają przewidywanie włączania się badanych do udziału w różnych zakresach życia, co stanowiło praktyczne wykorzystanie wyników badań. Kierując się celem badań, problem główny wyrażono w pytaniu: Jaki jest system wartości przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji? Problem główny skonkretyzowano w postaci problemów szczegółowych dotyczących rangi wartości ostatecznych, instrumentalnych oraz uwarunkowań badanych wartości. Z uwagi na eksploracyjny charakter badań nie stawiano hipotez, formułowano je tylko na sposób operacyjny na skutek rozpoznania rozkładów zmiennych oraz w wyniku znajomości przedmiotu badań. Prezentowane w tym miejscu wyniki badań są kontynuacją wieloletniej obserwacji dynamiki zmian w obrębie systemów wartości wybranych grup społecznych (Wojciechowska 2018: 65–74).

W badaniach wykorzystano dwa typy badań: eksploracyjne i wyjaśniające (Pilch, Bauman 2001: 22–23). W badaniach uczestniczyło 210 studentów, z uwagi na odnotowane braki odpowiedzi analizie poddano dane uzyskane od 187 osób. Badaną grupę osób stanowiły wyłącznie kobiety, co potwierdza tezę o feminizacji zawodu nauczyciela, szczególnie na etapie wczesnej edukacji. Tendencja ta obserwowana jest niemal we wszystkich krajach świata. A. Gromkowska-Melosik wyjaśniając dominację statystyczną kobiet w zawodzie nauczyciela, stawia tezę, że feminizacja ta jest konsekwencją utraty atrakcyjności przez ten zawód i świadectwem jego niskiego prestiżu w strukturze społecznej (Gromkowska-Melosik 2013: 86). Warto dodać, że mimo odnotowanego systematycznego wzrostu przeciętnego miesięcznego wynagrodzenia w edukacji (*Mały Rocznik Statystyczny Polski* 2022: 152) w ocenie nauczycieli zawód ten nieprzerwanie charakteryzuje się niską atrakcyjnością ekonomiczną.

W badaniach zastosowano sondaż diagnostyczny i odpowiadający mu pomiar ankietowy oraz kwestionariusz do badania wartości. W pierwszym rzędzie wykorzystano kwestionariusz „100 zdań – 100 opinii” autorstwa M.J. Szymańskiego (za zgodą autora uaktualniono treść pytań) (Wojciechowska 2018: 239–254). W procedurze badawczej zastosowano także skalę RVS M. Rokeacha w polskiej adaptacji

P. Brzozowskiego (Brzozowski 1986: 527–540). Skala RVS składa się z dwóch podskal: wartości ostatecznych i instrumentalnych. Pierwsza z nich odnosi się do ponadsytuacyjnych, najważniejszych celów ludzkiego życia, druga z kolei opisuje ogólne sposoby postępowania jako środki do osiągnięcia wartości ostatecznych. Skala RVS jest właściwym i dogodnym narzędziem do badania potrzeb, postaw i sądów w odniesieniu do konkretnych zachowań jednostki lub grupy. Przyjęcie danego przekonania za najważniejsze lokuje daną wartość od pierwszego do dziewiątego miejsca i nadaje jej rangę wartości centralnej. Pozycje dalsze – od dziesiątej do osiemnastej – wiążą się z uznaniem danej wartości jako peryferyjnej (Brzozowski 1989: 7, 82–83).

Dziesięć grup wartości zdefiniowanych za pomocą kwestionariusza Szymańskiego oraz wartości mierzone skalą wartości M. Rokeacha stanowiły zmienne objaśniane. Istotnymi korelatami uwzględnionymi w badaniach stały się zmienne osobnicze i charakterystyki społeczne (wiek badanych, tryb kształcenia oraz miejsce zamieszkania). Do opracowania materiału empirycznego wykorzystano pakiet statystyczny SPSS/PC.

Uzyskane rozkłady danych wskazują na większy udział mieszkańców miast (57%) niż reprezentujących wiejskie środowisko zamieszkania. Z uwagi na wiek podzielono respondentów na „młodszych” – do 25 r.ż. (73,5%) i „starszych” – powyżej 25 r.ż. Tryb kształcenia stacjonarny reprezentowało 67,2% badanych, pozostali – niestacjonarny.

Tabela 1. Hierarchia wartości ogółu badanych (N = 187)

Kod typu	Nazwa typu	M	SD
W_ALLO	wartości allocentryczne	0,94	0,52
W_PROS	wartości prospołeczne	0,58	0,53
W_PRZYJ	wartości przyjemnościowe	0,56	0,48
W_PRACY	wartości związane z pracą	0,50	0,46
W_EDUK	wartości edukacyjne	0,46	0,41
W_RODZ	wartości rodzinne	0,35	0,48
W_WŁAD	wartości związane z władzą	0,32	0,54
W_OBYW	wartości obywatelskie	0,17	0,55
W_KULT	wartości kulturalne	0,15	0,46
W_MATE	wartości materialne	-0,18	0,53

– wg M

– na teoretycznej skali od minus 2 do plus 2

– M – średni wskaźnik oceny, SD – odchylenie standardowe

Źródło: badania własne

Tabela 2. Statystyki rozkładów wartości wg RVS w zbiorowości badanych uczniów (N = 187)

Wartości autoteliczne	Me	M	Wartości instrumentalne	Me	M
bezpieczeństwo narodowe	10	10,8	ambitny	6	6,5
bezpieczeństwo rodziny	4	5,4	czysty	9	9,5
dojrzała miłość	7	7,8	intelektualista	11	9,9
ekscytujące życie	13	11,0	kochający	6	7,4
mądrość	7	8,3	kulturalny	9	9,4
poczucie dokonania czegoś	11	10,3	logiczny	11	10,5
pokój na świecie	10	10,4	lojalny	8	8,8
prawdziwa przyjaźń	7	8,2	niezależny	11	10,9
przyjemność	10	9,5	o szerokich horyzontach	11	10,6
równość	10	10,1	obdarzony wyobraźnią	12	11,5
szacunek	7	7,9	odpowiedzialny	8	8,5
świat piękna	14	12,6	odważny	11	9,9
uznanie społeczne	12	11,2	opanowany	11	10,9
wewnętrzna harmonia	10	11,3	posłuszny	14	12,5
wolność	8	8,5	sprawny	12	11,5
wygodne życie	11	10,2	uczciwy	6	7,8
zbawienie	13	12,4	uczynny	10	9,9
zdrowie	4	5,7	wyrozumiały	8	9,3

- na teoretycznej skali od 1 do 18, gdzie 1 – pierwsza, najważniejsza ranga
- Me – mediana, M – średnia rang po zaokrągleniu
- w kolejności zadanej kwestionariuszem RVS

Źródło: badania własne

Badania wartości mieszczą się w obszarze złożonych i wieloaspektowych dociekań empirycznych. Trudno jest także porównywać wyniki pochodzące z zastosowania różnych skal i procedur badawczych (Allport, Vernon, Lindzey 1960; Rokeach 1973; Brzozowski 1995). Opierając się jednak na własnych doświadczeniach badawczych problematyki, autor opracowania proponuje odnieść obserwacje wynikające z zastosowania obydwu narzędzi dotyczące nadania określonych rang wybranym wartościom.

Szczególną uwagę zwraca wysokie uznanie wyrażane w odniesieniu do wartości allocentrycznych oraz prawdziwej przyjaźni i dojrzałej miłości, co należy uznać za realizowanie własnych potrzeb oraz dążenie do odczuwania pozytywnych emocji wyznaczanych bliskimi związkami. Świadczenie pomocy i wzajemne wsparcie oraz działania na rzecz innych w kontekście trudności związanych z funkcjonowaniem w dzisiejszym świecie uznane zostały za fundamentalne. Interesujące spostrzeżenia dotyczą odniesienia badanych do wartości przyjemnościowych. Wprawdzie ranga nadana tym wartościom na skali RVS jest niższa niż w przypadku kwestionariusza „100 zdań – 100 opinii”, to niewątpliwie przyjemność jako wartość lokowana jest w polu wartości centralnych. Wskazuje to na duże zaangażowanie badanych w konstruowaniu przez nich długofalowych zamiarów i podejmowania zróżnicowanych działań dla uzyskania dobrego samopoczucia i zadowolenia oraz odnowy sił fizycznych i psychicznych.

Z satysfakcją należy podkreślić, że kandydaci do zawodu nauczyciela nadają aspektom edukacji oraz mądrości i intelektualizmowi nieco wyższą rangę niż w poprzednich autorskich postępowaniach badawczych (Wojciechowska 2008a, 2008b, 2018). Wprawdzie średnie ocen dla tych wartości nie są zbyt wysokie, to jednak można na tej podstawie założyć, że wiedza, wykształcenie w rozumieniu jej reprezentantów stanowią istotny filar dla własnego rozwoju oraz stabilną podstawę do działania zawodowego. I choć istnieje powszechna opinia, że mądrość to dobro rzadkie i dochodzą do niej nieliczni, to badani cenią zarówno wiedzę nabytą przez naukę, zgromadzoną przez pokolenia oraz nadają wysoką rangę własnym zasobom intelektualnym umożliwiającym wybór strategii działania i przewidywanie ich następstw.

Zastanowienie wzbudza odniesienie badanych do wartości rodzinnych. Należy podkreślić, że młodzi ludzie nie w pełni doceniają tę grupę jako wzmacniającą i pożądaną środowisko życiowe z racji przypisanych jej funkcji i powinności. Dość niskie usytuowanie wartości rodzinnych w ogólnej hierarchii wartości jest prawdopodobnie wyrazem trwającego od dłuższego czasu i powszechnie odczuwanego kryzysu funkcjonowania rodziny, a także poszukiwania i weryfikowania alternatywnych jej form. Równocześnie kwestie dotyczące ochrony rodziny przed licznymi zagrożeniami stanowią dla badanych niekwestionowaną wartość.

Z niepokojem należy odnieść się do niskiego usytuowania w hierarchii wartości kulturalnych oraz świata piękna i obdarzonego wyobraźnią. Według założeń M. Roakecha uzyskane rangi stanowią potwierdzenie traktowania tych wartości jako peryferyjnych, co dowodzi powierzchowności rozumienia złożonych ofert oraz zawężania obszaru zainteresowań jedynie do prostych form. Wartości kulturalne w dalszym ciągu rozumiane są jako uroczyste i odświętne, a przez to znacząco oddalone od codziennej realizacji, co potwierdza brak internalizacji norm wywodzących się z tradycji i społecznie akceptowanego systemu wartości oraz właściwego pojmowania kanonów kultury. Możliwość korzystania z istniejących swobód i praw jest często pojmowana, także

przez badanych, bez należytej refleksji. Spłyca to możliwość uczestniczenia w życiu do jego prostych znaczeń, do łatwych i dostępnych dla wszystkich form. Konsekwentnie respondenci odnoszą się do świata piękna, nadając mu status peryferyjności, co z jednej strony można wyjaśnić faktem tradycyjnego wysokiego uznania, np. dla bezpieczeństwa rodziny, dojrzałej miłości, z drugiej – niedocenianiem związku piękna z innymi aspektami życia, w tym z własnym rozwojem intelektualnym.

Godna odnotowania jest lokata wartości: pokój na świecie oraz odwaga, które także bardziej zasługują na miano odświętnych niż codziennych. Wartości te uzyskały rangę na pograniczu wartości centralnych i peryferyjnych, co dowodzi odczuwanych trudności w ich realizacji. Podobna konstatacja nasuwa się w odniesieniu do wartości obywatelskich, czego dowodem jest ocena zdań wskaźnikowych składających się na tę grupę wartości. Ogólnie można stwierdzić, że nadanie rang poszczególnym wartościom przez badanych wskazuje raczej na postawy indywidualistyczne, co wynika z ułokowania w obszarze wartości centralnych wolności, przyjemności, ambicji, odwagi i intelektualizmu. Młodzi badani nie zaniedbują także wartości odnoszących się do ochrony dobra innych, poszanowania tradycji, wysoko ułokowano bezpieczeństwo rodziny, równość, odpowiedzialność, uczciwość, dojrzałą miłość i prawdziwą przyjaźń.

Wyodrębnione w badaniach zmienne nie różnicują oceny badanych wartości, profile są zbliżone. Nieznaczne różnice pojawiają się, gdy rozpatrujemy wiek badanych i tryb kształcenia. W odniesieniu do tych zmiennych nieco wyższe uznanie wyrażane jest przez studentów studiów niestacjonarnych wobec mądrości, intelektualizmu, z kolei wartości kulturalne i świat piękna zyskały wyższą rangę u studentów studiów stacjonarnych, a także „starszych” respondentów. Różnice te są jednak nieznaczne. Z kolei miejsce zamieszkania różnicuje ocenę wartości allocentrycznych, dojrzałej miłości i prawdziwej przyjaźni na korzyść osób reprezentujących miasto jako środowisko zamieszkania. Ogólnie jednak należy stwierdzić, że badana grupa jest jednorodna w odniesieniu do wartości będących podstawą analizy.

Podsumowanie

Uzyskane wyniki badań nie odbiegają znacząco od badań innych autorów, wśród których zwykle wysoką rangę od wielu lat zajmują m.in. wartości: bezpieczeństwo rodziny, wykształcenie, wolność, przyjaźń, szacunek, przy jednoczesnej niskiej aprobacie dla działalności społecznej i wiary w życie wieczne (Jeziorowski 1997: 51–58). W. Drózka, prowadząc cykliczne badania nad wartościami i celami życiowymi i zawodowymi nauczycieli, podkreśla przesunięcie aksjologiczne z wartości etosowych (pełnienie misji inteligenckiej i społecznikowskiej, odpowiedzialności za młode pokolenie, za przyszłość kraju) na wartości bardziej związane z codziennością, warunkami pracy

i życia, bieżącą pracą, kwalifikacjami, stopniami awansu). Wyraźnemu obniżeniu wśród młodych nauczycieli uległa ranga wartości ogólnospołecznych (Dróżka 2016: 51–73). Podobne konstatacje wyłaniają się z innych obserwacji, w których uznanie spraw życia codziennego dotyczących zdrowia, rodziny i spraw materialnych oraz ciekawa praca zawodowa, sukces zawodowy stanowią najważniejsze odniesienia w życiu badanych. Wartości te jednak nie korespondują w rozumieniu badanych z nieprzerwanym pogłębianiem wiedzy pedagogicznej (Taradejna 2013: 169–190).

Prezentacja układu rangowego w ramach 10 analizowanych grup wartości dowodzi pewnych różnic w stosunku do wniosków Szymańskiego (2001: 133). Odmienności te dotyczą szczególnie odniesień do kultury, edukacji i wartości obywatelskich, które zajmują wyższą lokatę w ogólnej hierarchii wartości w badaniach cytowanego autora. Uwagę zwraca także niższe cenie władzy i zdecydowanie niższe uznawanie przyjemności. Jeśli uwzględnić dość niską ocenę zdań wskaźnikowych odnoszących się do wartości edukacyjnych, to należy przypuszczać, że nadal wynika to z wymagań, jakie stawia się przed nauczycielami oraz braku satysfakcji z wykonywania zawodu, także ekonomicznej.

Odnosząc się ponownie do założeń pedagogów, że proces wartościowania rozpoczyna się od najmłodszych lat życia człowieka i dużą rolę odgrywa w nim edukacja aksjologiczna, należy z mocą podkreślić ważność oddziaływania nauczycieli także wczesnej edukacji na uznawanie wartości przez dzieci. Nie budzi wątpliwości fakt, że nauczyciel wczesnej edukacji jest źródłem wartości uczniów, od posiadanych przez niego kompetencji zależy efektywność nauczycielskich działań. K. Chałas podkreśla ważność wychowania do wartości na gruncie edukacji szkolnej, wiąże się ono jednak z licznymi trudnościami. Kluczową kwestią edukacji aksjologicznej i wychowania ku wartościom są starania nauczycieli zmierzające do introcepcji wartości łączącej osobę z jej czynem. Nauczyciel odgrywa rolę animatora i autorytetu w urzeczywistnianiu wartości i dawaniu świadectwa (Chałas, Winiarczyk 2018: 143–157). Przyjęcie przez reprezentantów tej profesji obowiązku ukazywania, wyjaśniania i możliwości realizowania danej wartości znajduje zastosowanie na gruncie wszystkich aspektów edukacji wczesnoszkolnej, także edukacji zdrowotnej. Wprawdzie z uzyskanych wyników badań prezentowanych w niniejszym opracowaniu wynika, że zdrowie jest wysoko uznawaną wartością przez badanych, nie oznacza to jednak, że nauczyciele nie są zobligowani do intensywnej i odpowiedzialnej pracy nad jej utrwalaniem. Należy zgodzić się z tezą, że tylko czytelna i wiarygodna oferta zaadresowana do uczniów zostanie przez nich dostrzeżona i zauważona jako kryterium zachowań własnych, a wartość zdrowie – zinternalizowana (Leszcz-Krysiak 2016: 261–271).

Uznawanie wartości witalnych i prozdrowotnego stylu życia przez studentów kierunków nauczycielskich wpływa na dążenia do kształtowania w przyszłej pracy zawodowej postaw i zachowań prozdrowotnych wychowanków (Kosiba, Gacek,

Bogacz-Walancik, Wojtowicz 2017: 21–40). Jako najwyższej cenione wskazano wartości moralne (dobroć, honor, prawdomówność, pomaganie innym) oraz wartości prawdy (inteligencja, mądrość, wiedza, szerokie horyzonty umysłowe). Na dalszych miejscach ulokowano dostatnie życie, życie pełne wrażeń, wygodę, przyjemność. Zastanowienie wzbudza dość odległa pozycja nadana wartościom witalnym (zdrowie, dobre samopoczucie), ta obserwacja znacząco odbiega od wyników badań własnych. Zaniedbywanie wartości witalnych przez przyszłych nauczycieli może wpływać na osłabienie promowania przez nich zachowań prozdrowotnych w działaniach wychowawczych.

Postrzeganie nauczyciela jako przekaziciela i interpretatora wartości przez studentów kierunków nauczycielskich stanowi także konkluzję z badań L. Dakowicz. Wyniki nie pozostawiają wątpliwości co do ważności osobistej postawy nauczycieli w interpretowaniu i hierarchizowaniu wartości. Badani studenci zamierzają przekazywać uczniom na poziomie edukacji wczesnoszkolnej wartości poznawcze (zdobywanie wiedzy) i moralne (bycie dobrym człowiekiem). Zdecydowanie mniejszą rangę nadano dążeniu do dobrobytu, przyjemności i komfortu życia (Dakowicz, Laskowska 2021: 47–62). W świetle analiz udostępnionych przez wielu badaczy stwierdzono, że kondycja aksjologiczna wychowawcy, jego świat wartości stanowią ważny element pracy wychowawczej gwarantujący zrozumienie i przyjęcie wartości (Langier, Siembida 2019: 117–127).

W dyskusji wyników badań własnych nie można pominąć ustaleń C. Langier i M. Siembidy (Langier, Siembida 2018: 403–409) określających wartości preferowane przez studentów edukacji wczesnoszkolnej. Ustalenia autorek wskazują na wyraźne preferowanie przez badanych wartości moralnych i wartości prawdy, najmniej cenione okazały się natomiast wartości witalne i estetyczne. Wysokie uznanie dla prawdy, czyli dla wiedzy, mądrości, intelektu, otwartego umysłu stanowi zapowiedź ciągłego doskonalenia i poszerzania horyzontów przez studentów. Z kolei szacunek dla wartości moralnych (dobra, uczciwości, pomagania innym, prawdomówności, życzliwości) wyraźnie wskazuje na dbałość o wartości uniwersalne, a także gwarantujące prawidłowe relacje międzyludzkie, świadczenie wsparcia i pomocy osobom potrzebującym. Wyniki przywołanych badań są zbieżne w badaniach autorskimi, na co wskazują rangi nadane poszczególnym wartościom i zaprezentowane we wcześniejszych częściach niniejszego tekstu.

K. Wereszczyńska na kanwie poczynionych analiz konstatuje, że nauczyciele, obok rodziców i szerszego otoczenia społecznego, stanowią ważny filar włączania dzieci i młodzieży w życie społeczne i polityczne. Osiąganie przyjętych założeń w procesie wychowania – rozwijanie tożsamości osobowej i społecznej – wynika z jakości procesu, w którym jednostka podejmuje aktywność w kierunku konstruowania własnej aksjologii, pielęgnowaniu wartości społecznych przyjmowania ról społecznych, budowania relacji międzyludzkich (Wereszczyńska 2019: 107–133). Rezultaty przeprowadzonych

badan określających poziom kompetencji społecznych studentów specjalności kształcenie wczesnoszkolne i wychowanie przedszkolne budzą zastanowienie. Wskazują bowiem, że badane kompetencje ułożone zostały na poziomie przeciętnym. Zauważono ponadto umiarkowany udział badanych w szeroko pojętej kulturze. Znacznie częściej studenci lokowali swoją aktywność w obrębie kultury popularnej, niż wskazywali na uczestnictwo w złożonych jej formach (Wereszczyńska 2017: 155–169). Wynik ten jest zbliżony z prezentowanymi w tym artykule badaniami własnymi.

W podsumowaniu przeprowadzonych badań należy przypomnieć, że konstruowanie własnej aksjologii i praca nad ułożeniem wartości w odpowiednią hierarchię uwarunkowana jest kontekstami kulturowymi oraz przyjęciem indywidualnych kryteriów oceny wartości. Warunki kulturowe, w jakich funkcjonują dzisiejsi badani, podobna gama ofert, z jaką mają do czynienia w wielu zakresach życia, wyznaczają ujednoczone doświadczenia oraz doprowadzają do podobieństwa w rozumieniu wartości i organizowania ich w system (Czerniawska 2018: 36). Niniejszy tekst zaledwie fragmentarycznie ukazuje empiryczne aspekty badanych wartości. Całościowa analiza wyników upoważnia jednak do stwierdzenia, że w badanej grupie uwidoczniła się ogólna prawidłowość: dominują tu wartości stabilizacji – zdrowie, rodzina, miłość, przyjaźń, które przeważają nad wartościami rozwoju, postępu i transformacji. Zaobserwowana hierarchia ma zgodnie z przewidywaniami charakter spłaszczony, bez wyraźnych dominant. Sfera wartości, jaką reprezentują przyszli nauczyciele wczesnej edukacji, ma istotne znaczenie dla rozwoju sfery moralnej uczniów i ich przekonań. Pierwszoplanowym zadaniem nauczycieli jest zatem budowanie właściwej oferty opartej na dyskusie i wzajemnym zrozumieniu, dzięki którym uczniowie nabywać będą szacunku dla uniwersalnych wartości, ukierunkowujących sposób widzenia świata i siebie. Wymaga to jednak ciągłego namysłu profesjonalistów nad własną sferą wartości i świadomego zaangażowania w jej urzeczywistnianie.

Zawód nauczyciela jest określany jako ten, wokół którego od wielu pokoleń toczą się dyskusje dotyczące przymiotów jego reprezentantów. Już samo przypisanie się do tej profesji obliguje do pracy nad sobą szczególnie w sferze intelektualnej, kulturalnej, moralnej. Jest to gwarancja gotowości do podejmowania trudu przekazywania wartości. Biorąc jednak pod uwagę zmieniające się konteksty współczesnego świata oraz wyniki badań wielu autorów, należy stanowczo podkreślić konieczność wzmocnienia nauczycieli w zakresie dalszego doskonalenia, także w obrębie własnej aksjologii. System wartości nauczycieli w połączeniu z właściwie dobranymi działaniami w celu wprowadzenia dzieci i młodzież w świat wartości stanowi bowiem kluczowy aspekt wychowania na miarę aktualnych oraz przyszłych czasów.

Bibliografia

- Allport G. W., Vernon P. E., Lindzey G. (1960). *Study of Values. Manual* (wyd. 3), Boston: Houghton Mifflin Company.
- Brzozowski P. (1986). *Polska wersja testu wartości Rokeacha i jej teoretyczne podstawy*, „Przełęcz Psychologiczny”, nr 2, s. 527–540.
- Brzozowski P. (1989). *Skala Wartości (SW). Polska adaptacja Value Survey Milтона Rokeacha, Podręcznik*, Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne PTP.
- Brzozowski P. (1995). *Skala Wartości Schelerowskich – SWS. Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Chałas K., Winiarczyk E. (2018). *Introcepcja wartości moralnych jako zadanie i wyzwanie dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 37, z. 1, s. 143–157.
- Cieciuch J. (2013). *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri.
- Czerniawska M. (2018). *„Wolność” i „równość”, ... a może „zbawienie”? Wartości determinujące postawy wobec ustroju ekonomicznego i kwestii społecznych*, „Prakseologia”, nr 160, s. 19–40.
- Dakowicz L.A., Laskowska A.D. (2021). *Wartości istotne w procesie edukacji wczesnoszkolnej. Opinie studentów pedagogiki Uniwersytetu w Białymstoku*, „Zeszyty Naukowe KUL”, 64, nr 4 (256), s. 47–62.
- Denek K. (1999). *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Dróżka W. (2016). *Wartości w pracy zawodowej nauczycieli – w świetle badań empirycznych*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 35, z. 3, s. 51–73.
- Gromkowska-Melosik A. (2013). *Feminizacja zawodu nauczycielskiego – „różowe kotnierzyki” i paradoksy rynku pracy*, „Studia Edukacyjne”, nr 25, s. 85–100.
- Jeziorowski E. (1997). *Preferowane i funkcjonujące wartości w zawodzie nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne”, z. 30, s. 51–58.
- Kosiba G., Gacek M., Bogacz-Walancik A., Wojtowicz A. (2017). *Wartości witalne w hierarchii wartości a styl życia studentów kierunków nauczycielskich*, „Przełęcz Badań Edukacyjnych. Educational Studies Review”, nr 24 (1), s. 21–40. <https://apcz.umk.pl/PBE/article/view/PBE.2017.002/14004>
- Langier C., Siembida M. (2018). *Wartości preferowane przez studentów edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, nr 4 (26), s. 403–409.
- Langier C., Siembida M. (2019). *Wychowanie dzieci do wartości we współczesnej rodzinie*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. 20, nr 1, s. 117–127.
- Leszcz-Krysiak A. (2016). *Kompetencja nauczyciela klas I–III do realizacji edukacji zdrowotnej*. [w:] A. Pękała, A. Leszcz-Krysiak (red.), *Tradycja — teraźniejszość — przyszłość w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Częstochowa: Wydawnictwo Akademii Jana Długosza, s. 261–271.
- Mały Rocznik Statystyczny Polski* (2022). *Concise Statistical Yearbook of Poland*, Warszawa: GUS, s. 152. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/maly-rocznik-statystyczny-polski-2022,1,24.html>

- Oleś P. (2002). *Z badań nad wartościami i wartościowaniem. Niektóre kwestie metodologiczne*, „Roczniki Psychologiczne”, t. 5, s. 53–75.
- Pilch T., Bauman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych, strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Reykowski J., Eisenberg N., Stub E. (1990). *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Rokeach M. (1973). *The Nature of Human Values*, New York: Free Press.
- Szymański M.J. (2001). *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Szymański M.J. (2010). *Indywidualizacja i zróżnicowanie społeczne w okresie późnej nowoczesności*, [w:] M.J. Szymański, R. Kwiecińska (red.), *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 8–26.
- Szymański M.J. (2012). *Przemiany wartości w zmieniającym się świecie*, „Debata Edukacyjna”, nr 5, s. 5–14.
- Taradejna B. (2013). *Wartości cenione przez nauczycieli a ich znaczenie w pracy pedagogicznej*, „Studia z Teorii Wychowania. Półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN”, 4/1 (6), s. 169–190.
- Tatarkiewicz W. (1978). *Parerga*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wereszczyńska K. (2017). *Kompetencje społeczne studentów edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego*, [w:] A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Wartości – wychowanie – kształcenie*, Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas, s. 155–169.
- Wereszczyńska K. (2019). *„Społeczeństwo Otwarte” – czasopismo wspierające nauczycieli w wychowaniu uczniów do demokracji i obywatelskości*, „Studia z Teorii Wychowania”, t. 10, nr 4 (29), s. 107–133.
- Wojciechowska M. (2008a). *Spójność systemu wartości rodziców z systemem wartości ich dzieci*, Kielce: Wydawnictwo Stachurski.
- Wojciechowska M. (2008b). *Wartości młodszego i starszego pokolenia Polaków w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Wojciechowska M. (2018). *Wartości młodzieży i jej rodziców. W kręgu refleksji nad edukacją*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Wojciechowska M., Wojciechowska B. (2022). *Reflections on Health. Historical and Contemporary Contexts*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Wojciszke B. (2016). *Psychologia społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Mariola Wojciechowska
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: mariola.wojciechowska@ujk.edu.pl



Ewa Kochanowska

ORCID: 0000-0003-0183-1239

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Wychowanie do wartości poznawczych dzieci w młodszym wieku szkolnym w refleksji nauczycieli

Education of Early School-Age Children for Cognitive Values in the Reflections of Teachers

KEYWORDS

education, cognitive values, early school education teacher, reflection

ABSTRACT

The sources of the educational process include, inter alia, in cognitive values that create a space in which human development takes place. Teachers' reflection on the meaning and understanding of the essence of education for values may contribute to making the effort to interpret the situation, to evaluating their educational activities and to their modification in the area of intellectual education of students at early school age. The aim of the qualitative research, embedded in the interpretative paradigm, was to determine the early school education teachers' ways of thinking about the essence and methods of educating children for cognitive values. The research problems were formulated in the form of questions: What declarative actions are undertaken by teachers in order to teach children cognitive values? The research was conducted using individual open interviews. As a result of the analysis of all the answers given by the respondents, categories of their analysis were distinguished, illustrating the essence of educating children for cognitive values in the awareness of teachers, as well as the categories of activities undertaken in this area as indicated by them. The use of the obtained research results in the practice of early school education may contribute to creating the conditions for assigning the proper meaning to cognitive values in the upbringing of children.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

wychowanie,
wartości poznawcze,
nauczyciel edukacji
wczesnoszkolnej,
refleksja

U źródeł procesu wychowania leżą, między innymi, wartości poznawcze, tworzące przestrzeń, w której dokonuje się rozwój człowieka. Refleksja nauczycieli nad znaczeniem i rozumieniem przez siebie istoty wychowania do wartości może przyczynić się do podejmowania wysiłku interpretacji sytuacji, trudu wartościowania swoich działań wychowawczych oraz ich modyfikacji w obszarze wychowania intelektualnego uczniów w młodszym wieku szkolnym. Celem przeprowadzonych badań jakościowych, osadzonych w paradygmacie interpretatywnym, było ustalenie sposobów myślenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej o istocie i sposobach realizowania wychowania dzieci do wartości poznawczych. Problemy badawcze sformułowano w postaci pytań: W czym badani nauczyciele upatrują istotę procesu wychowania do wartości poznawczych? Jakie działania, w warstwie deklaratywnej, podejmują nauczyciele w celu wychowania dzieci do wartości poznawczych? Badania przeprowadzone zostały za pomocą indywidualnych wywiadów otwartych. W wyniku analizy treści wszystkich odpowiedzi udzielonych przez respondentów wyodrębniono kategorie ich analizy obrazujące istotę wychowania dzieci do wartości poznawczych w świadomości nauczycielek oraz wskazywane przez nich kategorie działań podejmowanych w tym zakresie. Wykorzystanie uzyskanych wyników badań w praktyce edukacji wczesnoszkolnej może przyczynić się do kreowania warunków do nadania właściwej rangi wartościom poznawczym w wychowaniu dzieci.

Wprowadzenie

Charakterystyczną cechą współczesnej przestrzeni życia jest niepewność sytuacji społecznych, w jakich człowiekowi przyszło żyć. W obliczu doświadczanych konfliktów kultur, pluralizmu światopoglądowego oraz relatywizmu wartości jednostka często nie potrafi zdefiniować swojej roli w otoczeniu społecznym. Podstawowym wyzwaniem dla każdego człowieka staje się orientacja w świecie wartości (Maksymowicz 2013: 14). Stąd w dzisiejszym świecie zadaniem nauczycieli jest pomoc wychowankom w:

[...] odkrywaniu własnych możliwości, zrozumieniu świata, siebie i innych ludzi poprzez rozwój postaw empatycznych, uczuciowości, wrażliwości i nieschematycznego myślenia, a przede wszystkim na przygotowaniu ich do właściwego oraz odpowiedzialnego wartościowania i życia zgodnego z wybranymi wartościami, które nie kolidują z wartościami innych ludzi (Światała 2019: 171).

Ze względu na to, że realizacja działań wychowawczych odnosi się do „skonkretyzowanych obszarów rzeczywistości społecznej, które uwyrażniają typowe dla nich treści” (de Tchorzewski 2018: 155–156), wyodrębnia się kilka dziedzin wychowania. Jedną z nich, wyróżnioną ze względu na leżące u źródeł procesu wychowania wartości poznawcze, jest wychowanie intelektualne/umysłowe. We współczesnym świecie, pełnym sprzeczności i charakteryzującym się chaosem informacyjnym, „właściwy przebieg wychowania intelektualnego okazuje się sprawą zasadniczej wagi, aby człowiek odpowiednio ukształtowany intelektualnie mógł się uczyć” (Rembierz 2013: 71). Celem tak rozumianego wychowania jest wyposażenie człowieka w wiedzę opartą na prawdzie, przy czym „dochodzenie do wymienionej wartości nie polega na podawaniu jej, lecz na jej doświadczaniu i rozumieniu” (de Tchorzewski 2018: 156–157).

Celem artykułu jest ukazanie, na podstawie przeprowadzonych badań jakościowych, różnych sposobów konceptualizacji istoty wychowania dzieci w młodszy wieku szkolnym do wartości poznawczych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz przedstawienie deklarowanych przez nich działań podejmowanych w tym zakresie. Czyniąc przedmiotem analizy kategorię wychowania do wartości poznawczych, artykuł wpisuje się w nurt badań skoncentrowanych na poszukiwaniu możliwości zmiany praktyki edukacji wczesnoszkolnej w kierunku tworzenia w klasach początkowych szkoły podstawowej przestrzeni, w której dziecko odpowiednio ukształtowane intelektualnie będzie mogło się uczyć.

Wokół istoty wartości poznawczych w wychowaniu dziecka

U źródeł procesu wychowania leżą określone wartości. Na potrzeby niniejszego opracowania przyjęto szerokie rozumienie omawianego pojęcia jako „to, co jest cenne, godne pożądania i stanowi (powinno stanowić) przedmiot szczególnej troski oraz cel ludzkich dążeń, a także kryterium postępowania człowieka” (Chałas, Łobacz 2020: 17). Wartości są zatem ściśle powiązane z potrzebami człowieka i dążeniem do ich zaspokojenia. Co więcej, „wartości zaspokajają potrzeby zakorzenione w jednostkach i grupach do poszukiwania i osiągnięcia celów. Ich odkrywanie i afirmacja stanowią część procesu potwierdzania wypływającego ze zgodnego uznania” (Zielińska-Kostyło 2008: 120–121). Kluczową rolę w procesie poznawania i tworzenia wartości odgrywa podmiotowość jednostki.

Kategoria wartości pozostaje w ścisłym związku z wychowaniem rozumianym jako „wprowadzanie człowieka w życie wartościowe” (Skrzypniak 2001: 149–150). Katarzyna Olbrycht (2012) rozpatruje istotę wychowania do wartości w szerszym i węższym zakresie. W pierwszym rozumieniu utożsamia wychowanie do wartości

z edukacją aksjologiczną, której celem jest przygotowanie człowieka do świadomego funkcjonowania w świecie wartości, tj. nabyciem przez niego kompetencji w zakresie dostrzegania, wybierania, porządkowania, realizowania i tworzenia wartości. W węższym zakresie wychowanie do wartości obejmuje kształcenie w człowieku rozumienia i gotowości przyjęcia wartości pożądaných z perspektywy wprowadzanego programu wychowawczego oraz motywacji do życia zgodnego z tymi wartościami.

U źródeł procesu wychowania leżą, między innymi, wartości poznawcze, tworzące przestrzeń, w której dokonuje się rozwój umysłowy człowieka. Jak pisze Kazimierz Denek, „u podłoża wartości poznawczych znajduje się prawda. [...] Prawda sama w sobie jest zarówno celem, jak i istotą poznania” (Denek 2015: 35). Wyposażenie człowieka w wiedzę opartą na prawdzie stanowi sedno procesu wychowania intelektualnego (de Tchorzewski, 2018). Obok prawdziwości wśród przymiotów wiedzy jako wartości w procesie wychowania intelektualnego między innymi wymienia się jej: jasność, klarowność i uporządkowanie (Spanbauer 1987). Istoty wychowania intelektualnego upatruje się także w kształtowaniu i rozwijaniu określonych postaw wobec wiedzy, takich jak:

- a) niezależność myślenia i krytycyzm, a w konsekwencji umiejętność odróżniania prawdy od fałszu;
- b) rozumienie siebie i otaczającej rzeczywistości;
- c) selektywność wobec różnych odmiennych od siebie źródeł wiedzy, odwoływanie się do takich, które są wiarygodne i nie ograniczają się do przekazu mniej lub bardziej rzetelnych informacji;
- d) pasja poznawcza i poszukiwawcza, podejmowanie systematycznych oraz dłuższych wysiłków intelektualnych;
- e) entuzjazm i fantazja, poczucie, że wiedza, nauka i prawda stają się istotnymi elementami życia, nawykiem, przyjemnością, celem (Myszkowska-Litwa 2007).

Szczególne znaczenie przypisuje się także takim wartościom poznawczym, powiązanym z wiedzą opartą na prawdzie, jak: mądrość, refleksyjność (Jedliński 1998), odkrywczość, twórczość (Suchodolski 1987), owocność poznania, dociekliwość, nowość (Kubin 2006), wolność (Gadacz 1993) czy odpowiedzialność (Ingarden 2006). Wychowanie ukierunkowane na wymienione wyżej wartości poznawcze stanowi podstawę kształtowania i rozwijania u dzieci właściwego stosunku wobec wiedzy jako narzędzia rozumienia świata i sprostania nowym wyzwaniom cywilizacyjnym.

Wprowadzanie dziecka w świat wartości poznawczych jako wyzwanie edukacyjne

U podstaw procesu wychowania do wartości poznawczych, zgodnie ze współczesnym podejściem psychologicznym i socjologicznym do dzieciństwa, leży sposób postrzegania dzieci jako zaangażowanych aktorów życia społecznego, aktywnych podmiotów gromadzących i reinterpretujących doświadczenia oraz kształtujących otaczający świat (Corsaro 2015; Nelson 2007). Podstawowym zadaniem dorosłych jest „uważność wobec umysłu dziecka” wyrażająca się w traktowaniu małego człowieka jako odrębnej, pełnoprawnej osoby, która ma własne potrzeby, emocje, pragnienia i przekonania oraz w zachęcaniu go do refleksji nad własnym myśleniem i zachowaniami (Pikul-Białecka 2012: 132). Podmiotowość dziecka w procesie wchodzenia w świat wartości poznawczych stanowi podstawę skutecznego wychowania. Droga do jego urzeczywistnienia prowadzi przede wszystkim przez generowanie sytuacji, wydarzeń i procesów o charakterze wychowawczym, mających na celu poznawanie i interioryzację wartości, w których zazwyczaj uczestniczą wspólnie dorośli i dzieci. Stąd szczególną rolę w procesie wychowania do wartości odgrywają metody pozytywnego oddziaływania (Skrzypniak 2001) oparte na aktywności dziecka i relacjach społecznych z rówieśnikami.

W procesie wychowania do wartości poznawczych kluczową rolę pełni osobowość i kompetencje nauczyciela, który najpierw „sam musi odkryć siebie, prawdę i wartości, by potem móc zaprosić ucznia-wychowanka do wejścia w dialog z wartościami, które chce mu zaproponować” (Chrobak 2013: 182). Relacje nauczycieli i uczniów, oparte na respektowaniu godności podmiotów wychowania, powinny stanowić integralny element codzienności edukacyjnej.

Procedura i wyniki badań

Celem przeprowadzonych badań jakościowych, osadzonych w paradygmacie interpretatywnym, było ustalenie sposobów myślenia nauczycieli o istocie i sposobach realizowania wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym do wartości poznawczych. Jak podkreśla Jolanta Zwiernik (2015: 90–91), w podejściu interpretatywnym słowa są danymi z badań, na których skupia się uwaga badacza. To dzięki wypowiedziom badanych możliwy jest wgląd w znaczenia nadawane przez informatorów zdarzeniom, w których uczestniczą. Namysł, refleksja odgrywają szczególną rolę w zawodzie nauczyciela, ponieważ pozwalają na dokonanie rekonstrukcji doświadczenia oraz umożliwiają mu zrozumienie sensu swojego uczestnictwa w rzeczywistości edukacyjnej (Łukasik 2014). W obliczu dynamiki sytuacji edukacyjnych refleksja

pozwała nauczycielowi na uświadomienie sobie własnego w nich udziału (Łukasik 2014). W wyniku analizy jakościowej odpowiedzi udzielonych przez 23 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w trakcie przeprowadzonych z nimi wywiadów otwartych poszukiwano odpowiedzi na pytania:

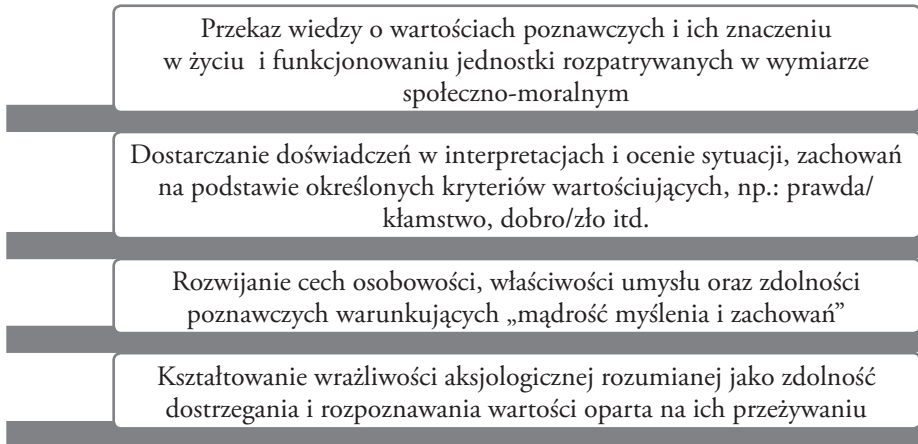
1. W czym badani nauczyciele upatrują istotę procesu wychowania do wartości poznawczych?
2. Jakie działania, w warstwie deklaratywnej, podejmują nauczyciele w celu wychowania dzieci do wartości poznawczych?

Zastosowany w badaniach wywiad otwarty definiowany jest jako „interakcja między prowadzącym wywiad a respondentem. Prowadzący ma w nim ogólny plan działania, lecz nie jest to konkretny zestaw pytań, które należy zadać z użyciem konkretnych słów i w ustalonym porządku” (Babbie 2008: 342). Badania zostały przeprowadzone bezpośrednio przez badacza w okresie od listopada 2021 do kwietnia 2022 roku. Dobór rozmówców miał charakter celowy. Starano się połączyć w próbie celowej przypadki kontrastujące. Decyzję o zaprzestaniu prowadzenia kolejnych wywiadów podjęto w momencie, w którym uznano, że zgromadzone dane sugerują kategorie, a w wypowiedziach badanych przestały się pojawiać ich nowe konteksty (Hammerslay, Atkinson 2000). Wśród badanych były wyłącznie kobiety.

Na etapie opracowywania danych wyodrębniono w treści wszystkich wywiadów kategorie ich analizy obrazujące istotę wychowania dzieci do wartości poznawczych w świadomości nauczycielek oraz kategorie deklarowanych przez nich działań. W wyniku przeprowadzonej analizy jakościowej wypowiedzi ustalono zarysowujące się tendencje w podejściu nauczycielek do omawianej kwestii. Analiza materiału empirycznego uzyskanego w rezultacie badań prowadzonych na niewielkich grupach osób ma charakter jakościowy i nie angażuje narzędzi z zakresu statystyki. Niemniej wskazuje się na możliwości zastosowania określeń ilościowych w projektach o charakterze jakościowym i objaśniającym. David Silverman uzasadnia to następująco: „Proste techniki obliczeniowe mogą stać się sposobem na sondowanie całego zbioru danych, które zwykle traci się w trakcie intensywnych badań jakościowych” (2008: 62).

Próby określenia istoty wychowania do wartości podjęte przez badane nauczycielki odnosiły się do kilku kategorii odpowiedzi, przy czym należy podkreślić, że podział na kategorie nie jest rozłączny. Każdy wyodrębniony sposób rozumienia pojęcia przez nauczycielki powiązany jest ze wskazanymi przez nich wartościami, które leżą u podstaw procesu wychowania oraz deklarowanymi działaniami stosowanymi w celu realizacji w praktyce idei wychowania do wartości poznawczych.

Schemat 1. Konceptualizacja pojęcia wychowania do wartości poznawczych przez badane nauczycielki



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Przeprowadzona analiza materiału badawczego pozwala stwierdzić, że wszystkie badane nauczycielki w warstwie deklaratywnej przypisują duże znaczenie wychowaniu do wartości poznawczych dzieci w młodszym wieku szkolnym. W wyniku przeprowadzonej analizy wypowiedzi pod kątem rozumienia istoty tego procesu wyodrębniono następujące ich kategorie:

- a) Przekaz wiedzy o wartościach poznawczych i ich znaczeniu w życiu i funkcjonowaniu jednostki rozpatrywanych głównie w wymiarze społeczno-moralnym.

Zdecydowana większość respondentek (20 osób) upatruje istoty swoich działań wychowawczych w omawianym obszarze wychowania przede wszystkim w wyposażeniu dzieci w wiedzę o wartościach, takich jak np.: prawda, wiedza, dobro, tj. takich, które leżą u podstaw norm społeczno-moralnych warunkujących funkcjonowanie dziecka w przestrzeni życia i edukacji zgodnie z oczekiwaniami i wymaganiami społecznymi. Tym samym zakres omawianego pojęcia zawężony został przez nie przede wszystkim do tych wiadomości i umiejętności, które odnoszą się do etycznego zachowania dziecka w relacjach społecznych przestrzeni szkolnej i pozaszkolnej. Droga do realizacji celów tak rozumianego wychowania do wartości poznawczych prowadzi poprzez następujące, deklarowane jako realizowane w praktyce szkolnej przez nauczycielki, działania:

- dostarczanie dzieciom przykładów, wzorców do naśladowania, kierowanie ich uwagi na zachowania rówieśników i dorosłych w szkole, które mogą/powinny być przedmiotem modelowania (18 respondentek);

- czytanie opowieści, bajek, lektur i kierowanie uwagi dzieci na wartościowe zachowania bohaterów oraz rozmowy na ten temat (16 osób);
- prezentacja bajek i filmów edukacyjnych prezentujących różne sytuacje i problemy społeczne w celu ukazania świata wartości poznawczych i znaczenia posiadania wiedzy przez człowieka (14 osób);
- prezentacja sytuacji z życia codziennego ukazujących różne rodzaje relacji międzyludzkich powiązanych z wartościami poznawczymi (12 badanych).

Tematyka zadeklarowanych wyżej działań wychowawczych jako realizowanych w praktyce pozwala ukazać znaczenie wartości poznawczych dla człowieka w wymiarze indywidualnym i społecznym. Nacisk położony jest jednak przede wszystkim na komponent intelektualny postaw dzieci wobec wartości.

- b) Dostarczanie doświadczeń w interpretacjach i ocenie sytuacji, zachowań na podstawie określonych kryteriów wartościujących, np.: prawda/kłamstwo, dobro/zło itd.

Drugą wyodrębnioną kategorię wypowiedzi (15 osób) cechuje podkreślenie znaczenia organizowania autentycznego uczestnictwa dzieci w działaniach sprzyjających doświadczaniu wartości poznawczych w procesie wychowania. W opinii respondentek istota wychowania do wartości poznawczych zawiera się w dostarczaniu dzieciom okazji do interpretowania i oceny sytuacji, zachowań na podstawie określonych kryteriów wartościujących, np.: prawda/fałsz, których uczestnikami są same dzieci. Kluczową rolę odgrywają w tym przypadku działania nauczycielek ukierunkowane na kształtowanie u dzieci umiejętności i kompetencji w zakresie wartościowania poprzez:

- analizę relacji między dziećmi w grupie na podstawie dyskusji (10 badanych);
- celowe projektowanie sytuacji wychowawczych w formie odgrywania scenek, dramy itd. wymagających podejmowania decyzji i ich oceniania na podstawie określonych kryteriów (12 badanych);
- wykorzystywanie spontanicznie zdarzających się sytuacji w grupie np. konfliktów między dziećmi do analizy i oceny konsekwencji, korzyści wynoszonych z podjętych decyzji i przyjętych rozwiązań (9 respondentek);
- wdrażanie dzieci do ponoszenia odpowiedzialności za swoje decyzje i zachowania niezgodne z normami społeczno-moralnymi (7 osób).

W uzasadnieniach podejmowania wymienionych wyżej działań wychowawczych podkreślano konieczność odwoływania się przez nauczyciela do codziennych doświadczeń dzieci oraz ich wszechstronnego aktywizowania ze względu na specyfikę fazy rozwojowej.

- c) Rozwijanie cech osobowości, właściwości umysłu oraz zdolności poznawczych warunkujących „mądrość myślenia i zachowań”.

W opiniach mniej licznej grupy respondentek (13 osób) proces wychowania do wartości poznawczych ma holistyczny charakter i w związku z tym powinien polegać

nie tyle na przekazie wiedzy o wartościach poznawczych, ale na kształtowaniu określonych postaw wobec wiedzy oraz na pomocy dzieciom w dochodzeniu do „mądrości życiowej”. Tak rozumiane wychowanie ukierunkowane na takie wartości poznawcze, jak: wiedza, mądrość, refleksyjność myślenia, kreatywność itp. wymaga właściwego wykorzystania inteligencji, zdolności oraz kreatywności w tworzeniu i wdrażaniu różnych rozwiązań problemów. Droga do ich realizacji prowadzi przez organizowanie i wdrażanie przez nauczyciela następujących deklarowanych działań:

- motywowanie dzieci do samodzielnego zdobywania wiedzy i uświadamianie im znaczenia wiedzy w osiągnięciu sukcesu życiowego (13 badanych);
- analiza, krytyczne myślenie oraz działania praktyczne w procesie dochodzenia do rozumienia znaczenia wartości poznawczych i związanych z nimi norm postępowania (12 osób);
- rozwijanie kreatywności dzieci poprzez twórcze rozwiązywanie problemów oraz zachęcanie ich do wyrażania opinii, sądów i ocen na temat różnych sytuacji i problemów (11 osób);
- dyskusje na temat bieżących problemów społecznych (9 respondentek);
- podkreślanie konieczności wykorzystania zdobytej wiedzy w dobrym celu do zmieniania i doskonalenia otaczającej rzeczywistości (8 badanych);
- budowanie pozytywnej samooceny i wiary we własne możliwości (7 respondentek).

Celem tak organizowanych sytuacji wychowawczych jest przede wszystkim „dojrzwianie dziecka do mądrości”.

- d) Kształtowanie wrażliwości aksjologicznej rozumianej jako zdolność dostrzegania i rozpoznawania wartości oparta na ich przeżywaniu.

Ostatnia wyodrębniona kategoria wypowiedzi badanych (10 osób) charakteryzuje się tym, że zaakcentowano w nich znaczenie komponentu emocjonalnego postawy dzieci wobec wartości poznawczych. Jako uzasadnienie respondentki podkreśliły w wypowiedziach, że dzieci w tym okresie rozwojowym charakteryzuje duża wrażliwość emocjonalna. W związku z tym jakość zabiegów wychowawczych oraz efektywność poznania i działania podnoszą towarzyszące tym procesom pozytywne emocje, takie jak: radość, ciekawość czy zdziwienie. Właściwy klimat emocjonalny wykreowany przez nauczyciela znacząco ułatwia łączenie treści poznawczych ze sferą uczuciową uczniów, a odpowiednia atmosfera wychowawcza sprzyja wydobywaniu różnorodnych wartości, w tym wartości poznawczych, które są uwikłane w realizowane treści.

Respondentki zadeklarowały podejmowanie następujących działań ukierunkowanych na wykształcenie u dzieci wrażliwości na wartości poznawcze:

- stwarzanie sytuacji problemowych powiązanych z wartościami poznawczymi o silnym pierwiastku przeżyciowym, zachęcanie dzieci do identyfikowania problemów (9 badanych);

- stawianie dzieci wobec konfliktów wartości poznawczych i wzbudzanie tym samym ciekawości, zdziwienia itd. (8 osób);
- stawianie pytań pobudzających do dostrzegania problemów życiowych, cywilizacyjnych, społecznych itd. powiązanych z wartościami poznawczymi (7 osób).

Dziecko postrzegane jest przez tę grupę badanych nauczycieli holistycznie jako aktywny podmiot zaangażowany emocjonalnie w proces wychowania.

Z prowadzonych w ostatnich latach badań nad miejscem wartości poznawczych w hierarchii wartości dzieci na etapie edukacji elementarnej (Pawelec, Artymiak i in., 2017; Łukawska, Prażmowska-Bartoszek 2019) wynika, że wartości takie jak prawda, mądrość zajmują niskie miejsca wśród innych. Z kolei nauczyciele oraz kandydaci do zawodu deklarują w prowadzonych badaniach ankietowych (Dakowicz, Laskowska 2021), że wartości poznawcze powiązane z dążeniem do zdobywania wiedzy są jednymi z najważniejszych wartości w edukacji wczesnoszkolnej, które zamierzają w przyszłości przekazywać dzieciom. Odnosząc przytoczone wyniki badań do przeprowadzonej na potrzeby niniejszego artykułu analizy wypowiedzi nauczycieli wczesnej edukacji, nasuwa się wniosek, że mają oni świadomość potrzeby wychowania dzieci do wartości poznawczych. Szczególnego znaczenia nabierają jednak takie sposoby wychowania w omawianym obszarze, które uwzględniając podmiotowość i kreatywność dzieci, nie prowadzą wyłącznie do podnoszenia ich sprawności intelektualnych i sfery poznawczej rozwoju, lecz uruchamiają „poznawcze zainteresowania i potrzeby, intelektualne niepokoje i pytania, napięcie woli w dążeniu do prawdy” (Suchodolski 1987: 279).

Podsumowanie

Nie ulega wątpliwości, że „człowiek doświadcza w każdej niemal sytuacji życiowej wielu rozmaitych wartości” (Furmanek 2014: 14–15). Stąd wychowanie do wartości jest procesem niezwykle złożonym. Wprowadzanie dziecka w świat wartości wymaga od nauczyciela ukazania uczniom wartości, umożliwienie ich rozumienia, „aby w końcu wychowanek mógł je urzeczywistnić w swoim projekcie życia, budując własną i jednocześnie właściwą hierarchię wartości” (Buk-Cegiełka 2018: 132). Wartości poznawcze, takie jak: mądrość, wiedza, które wiążą się z odkrywczością i twórczością, refleksyjnym myśleniem itd. nabierają szczególnego znaczenia w procesie edukacji ze względu na specyfikę współczesnej przestrzeni życia, która wymaga od każdego człowieka posiadania takich kompetencji, jak: otwartość na zmiany, samodzielność poznawcza, krytyczne myślenie itd.

Na podstawie analizy uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej w warstwie deklaratywnej przypisują ważne znaczenie wychowaniu do wartości poznawczych dzieci. W refleksji badanych dominuje spojrzenie

na jego istotę w aspekcie aksjologicznym jako kategorii poznawczej, która polega na przekazie wiedzy o wartościach poznawczych oraz uświadamianiu ich znaczenia w życiu człowieka. W warstwie deklaratywnej nauczycielki podejmują w tym obszarze działania polegające przede wszystkim na dostarczaniu dzieciom przykładów, wzorców do naśladowania (realnych lub fikcyjnych) oraz prezentują przykłady sytuacji z życia codziennego ilustrujące oczekiwane społecznie zachowania zgodne z wartościami poznawczymi. W przeciwieństwie do wyżej opisanego podejścia, które charakteryzuje raczej przedmiotowe podejście do dziecka, druga wyodrębniona kategoria wypowiedzi nauczycielek upatruje istoty wychowania do wartości poznawczych w procesach gromadzenia przez dziecko doświadczeń, stanowiących dla niego podstawę otwierania się na świat wartości poznawczych i ich przyjmowania. Dzięki stwarzanym przez nauczyciela sytuacjom wyzwalamy aktywność dziecko nabywa doświadczenia w budowaniu własnego systemu wartości, w zrozumieniu, przyswojeniu i internalizacji norm. Ponad połowa badanych zgodnie ze współcześnie propagowanym podejściem do dzieciństwa podkreśliła w swoich wypowiedziach potrzebę tworzenia warunków do harmonijnego rozwoju każdego dziecka w procesie wychowania do wartości zgodnie z jego indywidualnymi możliwościami, a także wrodzonym potencjałem. Nauczyciel postrzegany jest w tym przypadku jako towarzysz dziecka w drodze do prawdy, wiedzy i mądrości, który tworzy sytuacje wychowawcze sprzyjające rozwijaniu kreatywności, refleksyjnego myślenia i samodzielności poznawczej. Na uwagę zasługuje fakt, że część nauczycielek położyła nacisk w swoim sposobie definiowania pojęcia na znaczenie zaangażowania emocjonalnego, przeżywania w procesie poznawania, rozumienia, i włączania określonych wartości poznawczych w strukturę własnego doświadczenia. W proces wychowania do wartości poznawczych, w ocenie omawianej grupy respondentek, powinna być wpisana wrażliwość aksjologiczna, radość odkrywania wartości i satysfakcja poznawcza. W wyniku przeprowadzonej analizy wypowiedzi nauczycielek nasuwa się spostrzeżenie, że w żadnej z nich nie zwrócono uwagi na znaczenie uzgadniania sensu i znaczenia wartości poznawczych w toku kontaktów rówieśniczych poprzez dzielenie się przez dzieci zasobami wiedzy osobistej i doświadczeń z pozaszkolnej przestrzeni życia (Kochanowska 2018). Tymczasem dziecko cieszące się statusem podmiotowym „[...] postrzegane jest jako działający aktor społeczny, wyjątkowy, złożony i jednostkowy, niepowtarzalny podmiot konstruuujący swoją indywidualność, społeczne relacje i sieci społeczne, bogate w możliwości społecznego działania i partycypacji w swoim rozwoju” (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska 2015: 108). Autonomia nauczyciela i ucznia decydują o efektywności procesu wychowania ku wartościom poznawczym.

Bibliografia

- Babbie E. (2008). *Podstawy badań społecznych*, tłum. W. Betkiewicz i in., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bałałowicz J., Witkowska-Tomaszewska A. (2015). *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Buk-Cegiełka M. (2018). *Szanse wychowania ku wartościom w aktualnej podstawie programowej w świetle integralnego rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 37, z. 1, s. 129–141.
- Chąłtas K., Łobacz M. (2020). *Przymioty osoby ludzkiej – edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Chrobak S. (2013). *Mądrość jako wartość jako wartość wciąż potrzebna wychowaniu*, „Podstawy Edukacji”, nr 6, s. 171–185.
- Corsaro W.A. (2015). *The Sociology of Childhood*. Los Angeles: SAGE.
- de Tchorzewski A.M. (2018). *Wstęp do teorii wychowania*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Dakowicz L.A., Laskowska A.D. (2021). *Wartości istotne w procesie edukacji wczesnoszkolnej. Opinie studentów pedagogiki Uniwersytetu w Białymstoku*, „Zeszyty Naukowe KUL”, nr 4(256), s. 47–62.
- Denek K. (2015). *Sens wartości w systemie edukacji narodowej*, „Kultura – Przemiany – Edukacja”, t. 3, s. 13–49.
- Furmanek W. (2014). *Aksjologia. Aksjologia pedagogiczna. Próba określenia zależności*, [w:] W. Furmanek, A. Długosz (red.), *Wartości w pedagogice. Aksjologia pedagogiczna. Napięcia i współistnienie różnych wartości*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 12–26.
- Gadacz T. (1993). *Wychowanie do wolności*. „Znak”, nr 460 (9), s. 97–107.
- Hammerslay M., Atkinson P. (2000). *Metody badań terenowych*, tłum. S. Dymczyk, Poznań: Zysk i S-ka.
- Ingarden R. (2006). *Książeczka o człowieku*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Jedliński (1998). *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową*, [w:] Z. Uryga (red.), *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, s. 172–186.
- Kochanowska E. (2018). *Wiedza osobista dziecka w refleksji i praktyce nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kubin J. (2006). *Kultura intelektualna*, [w:] I. Wojnar (red.), *Edukacja i kultura. Idea i realia interakcji*, Warszawa: Polska Akademia Nauk. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, s. 136–149.
- Łukasik B. (2014). *O potrzebie refleksji w zawodzie nauczyciela*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, t. 23, s. 209–217.
- Łukawska M., Prażmowska-Bartoszek K. (2019). *Hierarchia wartości według dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Eunomia”, nr 2(97), s. 113–125.

- Maksymowicz L. (2013). Świat wartości jako wspólna przestrzeń edukacyjna nauczyciela i ucznia, [w:] E. Kochanowska, J. Skibska (red.), *Nauczyciel wobec wyzwań współczesności. Dylematy, poszukiwania, inspiracje*, Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe ATH, s. 13–26.
- Myszkowska-Litwa M. (2007). *Wychowanie intelektualne w teorii dydaktycznej i praktyce edukacyjnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning, and Memory*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Olbrycht K. (2012). *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Pedagogia Christiana”, nr 1 (29), s. 91–92.
- Pawelec M., Artymiak M., Zdun D., Mazur A. (2017). *Preferencje oraz hierarchia wartości u dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] M.Z. Stepulak, M. Dubis (red.), *Wychowanie jako wartość*, Lublin: Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, s. 153–176.
- Pikul-Białecka, M. (2012). *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rembierz M. (2013). *Oblicza samotności w edukacji. Samotność i odosobnienie wśród zasad wychowania intelektualnego i kształtowania samodzielności poznawczej*. „Horyzonty Wychowania”, t. 12, nr 23, s. 55–75.
- Silverman D. (2008). *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skrzypniak R. (2001). *Transmisja międzypokoleniowa wartości wychowawczych w rodzinie*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, t. 13, s. 149–160.
- Spanbauer J. (1987). *First in Education... Why not?*, New York: Fox Valley Technical College Foundation.
- Suchodolski B. (1987). *Wychowanie i strategia życia*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Świtała I.M. (2019). *Wychowanie do wartości w zmieniającym się świecie*, „Studia Edukacyjne”, nr 52, s. 159–172.
- Zielińska-Kostyło H. (2008). *Jakie rozwiązania oferuje nam edukacja w czasie permanentnego kryzysu kultury?*, [w:] A. Górniok-Naglik, J. Oleksy, H. Rusek (red.), *Oświata w otoczeniu burzliwym Migotliwe konteksty i perspektywy rozwoju współczesnej edukacji*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 103–124.
- Zwiernik J. (2015). *Podjęcia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 18, 1(69), s. 81–103.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Ewa Kochanowska
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
e-mail: ekochanowska@ath.bielsko.p



Beata Gola
ORCID: 0000-0002-8039-9562
Uniwersytet Jagielloński

Wychowanie do wartości ekologicznych. Którędy do budowania więzi dzieci z przyrodą?

Education for Ecological Values. How to Build the Bond between Children and Nature?

KEYWORDS ABSTRACT

ecological values,
education for values,
bond between
children and nature,
ecological education,
environmental ethics

The aim of this article is to present the set of values and the axiological system of environmental ethics, as well as to reflect critically on the possibilities of implementing ecological values in preschool and elementary education. The conditions for following values by a person include the knowledge of such values, the possibility of having a practically cognitive contact with them, free choice, and creative activity. Learning about ecological values by teachers is crucial for the process of educating preschool and early school children for those values. Ecological values can be an important source of the goals of ecological education, as well as of actions that are to shape pro-environmental attitudes of children and adolescents. However, superficial ecological education and the use of methods that do not serve building children's bonds with nature can contribute to an undesired effect, i. e. opposition towards life and well-being of plants and animals, or towards the values of compassion, solidarity and respect for nature. In order to discuss global problems in the time of climate changes, one should focus on the common ecological values for all eco-ethical orientations, such as moderation, self-limitation, responsibility, respect for nature, intra-generational and intergenerational justice, solidarity, and opening oneself to the intrinsic value of nature.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

wartości ekologiczne, wychowanie do wartości, więź dzieci z przyrodą, edukacja ekologiczna, etyka środowiskowa

Celem artykułu jest prezentacja zbioru wartości i systemu aksjologicznego etyki środowiskowej oraz krytyczny namysł nad możliwościami urzeczywistniania wartości ekologicznych w edukacji przedszkolnej i elementarnej. Warunkiem realizowania wartości przez człowieka jest ich znajomość, możliwość praktycznie poznawczego z nimi kontaktu, wolny wybór czy twórcza aktywność. Poznanie wartości ekologicznych przez nauczycieli jest kluczowe dla procesu wychowywania do wartości dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych. Wartości ekologiczne mogą być ważnym źródłem określanych celów wychowania ekologicznego i kształcenia postaw prośrodowiskowych dzieci i młodzieży. Jednak powierzchowna edukacja ekologiczna i stosowanie metod, które nie służą budowaniu więzi dzieci z przyrodą, mogą przyczynić się do występowania przeciwko życiu i dobru własnemu roślin i zwierząt czy wartości współodczuwania, solidarności, szacunku dla natury. Aby podejmować ogólnoswiatowe problemy w dobie zmian klimatycznych, należy skupić się wspólnych wartościach ekologicznych dla wszystkich orientacji ekoetycznych, jakimi są: umiarkowanie, samoograniczenie, odpowiedzialność, rewerencja dla natury, sprawiedliwość wewnątrzpokoleniowa i międzypokoleniowa, solidarność oraz otwieranie się na samoistną wartość natury.

Wprowadzenie

„Jesteśmy na rozdrożu” – to diagnoza stanu naszej planety poczyniona przez naukowców i formułowana od wielu lat w serii raportów Międzyrządowego Zespołu ds. Zmian Klimatu (Intergovernmental Panel on Climate Change, IPCC). Na początku kwietnia 2022 roku ukazała się trzecia część szóstego już raportu IPCC poświęcona kryzysowi klimatyczno-ekologicznemu, a szczególnie potrzebie redukcji emisji gazów cieplarnianych z uwzględnieniem uwarunkowań politycznych, technologicznych, ekonomicznych i społecznych współczesnego świata (Climate Change 2022). Mimo wielodyscyplinarnych badań antropogeniczny charakter globalnego ocieplenia i zmian klimatycznych wbrew rozstrzygnięciom nauki (Bińczyk 2018; Popkiewicz, Kardaś, Malinowski 2019; Budziszewska, Kardaś, Bohdanowicz 2021) bywa kwestionowany przez denialistów i szerzące się mity klimatyczne.

Kryzys ekologiczny będący obecnie kryzysem globalnym jest też – jak zauważa Zbigniew Hull – kryzysem totalnym, ponieważ przenika całokształt życia ludzkiego, dotykając procesów produkcji i konsumpcji, organizacji życia społecznego, polityki międzynarodowej, a nawet wypoczynku (Hull 1999: 56). To rozpoznanie kryzysu cywilizacyjno-kulturowego wypowiedziane przy końcu XX wieku rozciąga się na kryzys rodziny, nauki, wartości ludzkich, humanistycznych i humanitarnych. Obecną

sytuację na świecie znacznie zaostrzają kryzysy wywołane inwazją Rosji na Ukrainę i prowadzoną wojną oraz pandemią COVID-19. Związany z tymi procesami kryzys klimatyczny jest przejawem narastającego konfliktu między człowiekiem/społeczeństwem a resztą biosfery.

Gdy ginie świat, jaki znamy zarówno w aspekcie bioróżnorodności, jak i stosunków międzyludzkich, należy zastanowić się, dlaczego tak jest i co z tym robić? Nie dając łatwych odpowiedzi, a jednocześnie zmierzając ku zmianie myślenia i działania, warto podjąć temat wychowania do wartości ekologicznych. Kluczową sprawą w tym względzie będzie zagadnienie poznania tychże wartości, ich katalogów i systemów. Stąd celem artykułu jest zaznajomienie z wartościami etyki środowiskowej (potocznie nazywanymi czasami wartościami ekologicznymi)¹ oraz krytyczny namysł nad budowaniem więzi dzieci z przyrodą poprzez urzeczywistnianie wartości w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Poznawanie wartości etyki środowiskowej

Podstawą do świadomego realizowania wartości jest ich znajomość, wiedza o wartościach, rozeznanie wśród nich, możliwość ich poznania przez człowieka czy potrzeba praktycznie poznawczego z nimi kontaktu (Cichoń 1996: 56). Władysław Cichoń zaznacza, że „Wiedza o wartościach – bez względu na jej teoretyczny czy praktyczny charakter – stanowi warunek konieczny ludzkiej praktyki moralnej” (Cichoń 1996: 111). Dobór wartości natomiast, które powinny być obecne w treściach, celach i ideałach wychowania, winien opierać się na głębokim rozeznaniu aksjologicznym. Dotyczy to nauczycieli, ponieważ bez znajomości wartości nie można samemu ich realizować ani też uczyć innych godnego moralnie postępowania (Cichoń 1996: 111). Poznanie wartości ekologicznych jawi się zatem jako ważny etap dla nauczycieli w procesie wychowania dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych.

Określenie moralnych odniesień człowieka do środowiska przyrodniczego wiąże się z rozpoznaniem wartości, które pomogą wyznaczać reguły i zasady ujmujące stosunek człowieka do tegoż środowiska. Gdy przedmiotem zainteresowania są wartości ekologiczne, należy odwołać się do wypracowanych na gruncie filozofii ekologicznej i etyki środowiskowej podejść, które to dają podstawy teoretyczne do wyznaczania moralnych odniesień człowieka do środowiska przyrodniczego. Podstawy te stanowią koncepcje etyki środowiskowej (etyki ekologicznej), posiadającej aksjologiczny, normatywny i praktyczny wymiar.

¹ Decyduję się w tytule artykułu użyć sformułowania „wychowanie do wartości ekologicznych”, ponieważ uważam, że będzie to bardziej czytelne i jasne w orientacji, czego dotyczy tekst, wszak termin „środowisko” może być bardzo szeroko rozumiany.

Znaczenie wartości w wychowaniu, w procesie kształtowania świadomości ekologicznej i postaw wynika z tego, że mają one charakter:

- a) kognitywny – dostarczając wiedzę,
- b) oceniający – za ich pomocą można prowadzić ocenę określonych teorii czy nawet programów nauczania,
- c) motywujący i mobilizujący – wartości uświadomione i respektowane pełnią funkcję zachęcającą.

Wartości też stanowią podstawę dla swych imperatywnych odpowiedników (kodeksów zasad postępowania), dzięki czemu w przypadku wartości etyki środowiskowej regulują relacje człowieka ze środowiskiem przyrodniczym i społeczno-gospodarczym, co jest ich swego rodzaju praktycznym zastosowaniem (zob. Tyburski 2013: 131). Zatem rozpoznane, nazwane i wyartykułowane warunkują rozwiązywanie lub tonowanie konfliktów i napięć na płaszczyźnie człowiek/społeczeństwo – ekonomia – środowisko przyrodnicze.

O rodzajach wartości manifestujących się w przyrodzie pisał Stanisław Gałkowski, wyliczając wartości biologiczne, kulturowe i ekonomiczne. Jak zauważa, światowy ekosystem jest nośnikiem wartości, bez których niemożliwe jest przetrwanie jednostki ludzkiej oraz gatunku jako całości (Gałkowski 2006: 804). Niemożliwa jest także gospodarka bez udziału przyrody, która zaspokaja również potrzeby duchowe człowieka, będąc nośnikiem wartości estetycznych i poznawczych. W obrębie wartości kulturowych można dostrzec jeszcze wartości rekreacyjne, cywilizacyjne i polityczne, w których przyroda jawi się jako dobro wspólne człowieka (Gałkowski 2006: 805–807). Wymienione wartości zaspakajają potrzeby człowieka, jednak jak stwierdza autor: „przyroda – Natura – jest (ona) nośnikiem wartości, które nie mogłyby zaistnieć bez niej. Należy więc zharmonizować perspektywę humanistyczną, uznającą niezbywalną wartość każdej jednostki ludzkiej, z wymaganiami postawy proekologicznej” (Gałkowski 2006: 807–808). W podsumowaniu konstatuje, że: „[o]chrona środowiska musi odbywać się nie tylko ze względu na człowieka, ale również ze względu na samoistność wartości, jaką jest ona sama, inne podejście wycinkowo odnoszące się do pewnych wybranych aspektów bardzo szybko obróci się przeciw człowiekowi” (Gałkowski 2006: 808).

Na gruncie etyki środowiskowej tematyka wartości podejmowana jest w kontekście:

- wartości wewnętrznej istot pozaludzkich,
- wartości uznawanych za naczelne (życie, zdrowie),
- wartości służących ochronie środowiska np. odpowiedzialność, umiarkowanie-powściągliwość, wspólnotowość-solidarność, sprawiedliwość (zob. Tyburski 2013: 132, 136–164).

Szeroki katalog wartości ekologicznych stworzył Hull, uwzględniając trzy ich grupy:

- a) na poziomie podstawowym (najwyższym) – wartości przyrodnicze, które umożliwiają życie i zdrowie: środowisko naturalne (np. czyste powietrze, woda, różnorodność gatunkowa, naturalny krajobraz), jak też samo życie i zdrowie;
- b) wartości, które stanowią podstawy etyki ekologicznej; obecne jest tutaj założenie, że przyroda (biosfera, istoty żywe) posiada wartość wewnętrzną² i dlatego jest przedmiotem ludzkich czynów moralnych: odpowiedzialność, poszanowanie zasobów, umiarkowanie konsumpcji i korzystania ze środowiska, sprawiedliwość ekologiczna, solidarność międzygatunkowa, współuczestnictwo w strumieniu życia, współodczuwanie z innymi istotami żywymi, rewerencja dla życia (świętość wszystkiego, co żyje), bioróżnorodność;
- c) wartości obecne w różnych sferach aktywności ludzkiej o wymiarze środowiskowym: sprawiedliwość międzypokoleniowa w dostępie do zasobów przyrody, solidarność międzyludzka w szansach i możliwościach korzystania z zasobów biosfery, odpowiedzialność demograficzna, odpowiedzialność za szkody ekologiczne, sprawiedliwy podział dóbr, rzetelna informacja o zagrożeniach i stanie środowiska, rozwój jakościowy (Hull 1996: 86–87).

Biorąc pod uwagę wybrane koncepcje etyczne wpisane w teorie ekofilozoficzne (analizując stanowiska: J. Passmore'a, D. Birnbachera, B. Nortona, T. Ślipko, P.W. Taylora, Z. Piątek, A. Naessa, A. Schweitzera, A. Leopolda, J.B. Callicotta), po dokonaniu rekonstrukcji zbioru wartości etyki środowiskowej proponuję zaliczyć do niego wartości:

- a) skupione wokół organizmów żywych (ich życia, biologicznego trwania):
 - życie człowieka, życie pozaludzkich istot żywych,
 - szacunek dla życia,
 - zdrowie,
 - człowiek jako osoba ludzka, wartość wewnętrzną człowieka, wartość wewnętrzną pozaludzkich istot żywych,
 - wspólnota istot żywych i ich środowiska, dobro (interesy) człowieka, dobro własne (interesy) pozaludzkich istot żywych, dobro indywiduów (osobników), dobro wspólnoty biotycznej,
 - zdolność do życia na miarę własnego gatunku, samozachowanie (przetrwanie i rozwój organizmu żywego), zdolność do życia indywidualnych istot żywych w naturalnych ekosystemach,
 - równość biocentryczna;

² Wartość wewnętrzną (autoteliczną – wartość sama w sobie, autonomiczną, immanentną, nieinstrumentalną, samoistną). W przypadku pozaludzkich istot żywych wartość wewnętrzną wynika z posiadania przez nie określonych celów życia (prawidłowości rozwoju biologicznego), co powoduje, że są one teleologicznymi „centrami” życia, które dążą do realizacji własnego dobra na miarę swojego gatunku.

- b) skupione wokół środowiska „naturalnego”:
 - środowisko przyrodnicze ożywione i nieożywione (organizmy roślinne i zwierzęce, czysta woda, powietrze, gleba, skały, naturalny krajobraz, obszary dzikie);
 - różnorodność biologiczna,
 - ekosystem i jego stabilność, zachowanie integralności ekosystemu,
 - wartość wewnętrzna przyrody ożywionej i nieożywionej,
 - proces samooczyszczania w ekosystemach wodnych;
- c) skupione wokół praktycznych działań w środowisku społeczno-przyrodniczym:
 - powściągliwość, umiarkowanie, samoograniczenie,
 - odpowiedzialność, dobro wspólne,
 - uczciwość, sprawiedliwość wewnątrzpokoleniowa i międzypokoleniowa, solidarność,
 - współodczuwanie,
 - troska o przyszłe pokolenia.

Wszystkie wymieniane w zestawieniach wartości ekologiczne tworzą zbiór wartości etyki środowiskowej. Jednakże jeśli wartości z tego zbioru uporządkujemy w zakresie wag i zasad ich stosowania w sytuacjach konfliktu wartości określonych pod względem rangi i znaczenia z uwagi na wartość uznaną za najważniejszą, to wówczas będziemy mówić o systemie wartości etyki środowiskowej. W obrębie etyki ekologicznej wyróżnia się zasadniczo trzy orientacje ekoetyczne: etykę antropocentryczną, biocentryczną i holistyczną (por. Dołęga 2002: 51; Tyburski 2013: 109). Biorąc pod uwagę owe orientacje, można tworzyć system aksjologiczny etyki środowiskowej (tabela 1).

Tabela 1. System aksjologiczny etyki środowiskowej

System aksjologiczny etyki środowiskowej		
Etyka antropocentryczna	Etyka biocentryczna	Etyka holistyczna
Człowiek	Życie wszystkich organizmów	Ekosystem
Człowiek jako wartość najwyższa ze względu na swój status	Równość wszystkich istot ludzkich i pozaludzkich	Integralność i stabilność wspólnoty biotycznej (człowiek przynależy do całej wspólnoty istot żywych i ich środowiska)
Zdrowie		
Wartość wewnętrzna człowieka	Wartość wewnętrzna istot ludzkich i pozaludzkich	Wartość wewnętrzna przyrody ożywionej i nieożywionej

System aksjologiczny etyki środowiskowej		
Etyka antropocentryczna	Etyka biocentryczna	Etyka holistyczna
Zobowiązania moralne wyłącznie wobec innych ludzi (antropocentryzm skrajny)	Równouprawnienie moralne wszystkich istot żywych (biocentryzm mocny)	Obowiązki moralne wobec całej wspólnoty biotycznej
Przyroda ma wartość utylitarną	Przyroda jako dobro samoistne, ma wartość samą w sobie	
Dobro człowieka ważniejsze niż dobro przyrody	Dobro poszczególnych indywidualów ważniejsze niż dobro populacji	Dobru całej wspólnoty (ekosystemu) podporządkowane dobro poszczególnych osobników
	Zdolność do życia na miarę własnego gatunku, zdolność do życia indywidualnych istot żywych w naturalnych ekosystemach	Zdolność do życia całego ekosystemu we wzajemnych powiązaniach
Odpowiedzialność, sprawiedliwość, powściągliwość, solidarność	Szacunek dla natury, samoograniczenie	Umiarkowanie
Zrównoważony rozwój, troska o przyszłe pokolenia	Współodczuwanie	

Źródło: opracowanie własne (Gola 2018: 96)

W antropocentrycznej odmianie etyki środowiskowej głównym punktem odniesienia w całej rzeczywistości jest człowiek, on stanowi wartość najwyższą i bezwzględną. W etyce biocentrycznej (indywidualistycznej) kategorią nadrzędną jest wszelkie życie, nie tylko ludzkie, ale również życie wszystkich organizmów żywych. Etyka holistyczna (ekosystemowa) centralnym punktem swoich odniesień czyni ekosystem, włączając w obszar odniesień moralnych oprócz wszystkich istot (część biotyczna ekosystemu), również środowisko nieożywione (abiotyczna część ekosystemu, np. woda, skały, kamienie, gleba, światło itd.). Przywołane odmiany etyki ekologicznej występują w wersjach słabych lub mocnych (umiarkowanych bądź skrajnych), rozróżnia się biocentryzm hierarchiczny i egalitarny.

Etyka środowiskowa powstała w odpowiedzi na potrzebę rozszerzenia zakresu przedmiotowego etyki. Jak pisze Zdzisława Piątek: „rozszerzenie respektu moralnego oznacza, że wszystkie istoty, którym on przysługuje, wymagają decyzji moralnych w naszym postępowaniu względem nich, to znaczy, że nie możemy ich krzywdzić bez

usprawiedliwienia i bez zadośćuczynienia” (Piątek 1998: 9). Jednocześnie odpiera argument płynący ze strony antropocentryzmu, tłumacząc, że pozaludzkie istoty żywe nie są samoświadome i nie wartościują, ale to nie przeszkadza w nadaniu im statusu moralnego, który nie jest tożsamy z byciem podmiotem moralnym – tymi mogą być we wspólnocie biotopowej tylko ludzie – jednostki samoświadome i odpowiedzialne.

Z kolei na gruncie ekocentryzmu będącego podstawą etyki holistycznej przyjmowane jest, że cała przyroda ożywiona i nieożywiona posiada wartość wewnętrzną. „W ten sposób włącza się całą ekosferę w zakres moralności człowieka” (Ganowicz-Bączek 2015: 57). Prawidłowością natury biologicznej jest fakt, że organizmy żywe nie mogłyby utrzymywać się przy życiu bez abiotycznych składników środowiska. To sieci wzajemnych ekosystemowych powiązań w biosferze warunkują życie na Ziemi. Dla Aldo Leopolda: „Etyka ziemi po prostu poszerza granice wspólnoty, tak że obejmuje ona również gleby, wody, rośliny i zwierzęta, ogólnie mówiąc: ziemię” (Leopold 2004: 252). Kontynuator idei Leopolda J. Baird Callicott – twórca etyki wspólnot uważał, że moralnością należy objąć całą biosferę, widzianą jako zespół powiązanych ze sobą wspólnot biotopowych, których elementem jest także człowiek. Jednocześnie rozważając wartość wewnętrzną, uznaje, że coś jest wartościowe wewnątrz, jeśli jest wartościowe w sobie i dla siebie, a nie dla kogoś – jego wartości nie można wyprowadzić z użyteczności czy realizowanych funkcji (Callicott 1989: 131).

Wszystkie trzy wersje ekoetyk mają swoje ograniczenia i słabe strony, jak też trudne do rozstrzygnięcia niemożności, założenia. Celna w tym względzie okazuje się uwaga Erica Katza: „Stwierdzam, że debata między antropocentryzmem i nieantropocentryzmem musi być wyrażona w kategoriach innych niż absolutne, czyli w języku, który pozwala na kompromis, elastyczność i pluralizm wartości” (Katz 1999: 377). Palącym zadaniem jest znalezienie wspólnej perspektywy dla uznania ochrony środowiska i przyrody za problem ogólnoludzki. Jest to tym ważniejsze, że „świadomość ekologiczna i wynikające z niej działania mogą znaleźć swoje uzasadnienie w odmiennych, nieraz wręcz wykluczających się, systemach wartości, przekonaniach filozoficznych i światopoglądowych” (Kaźmierczak, Gałkowski 2021: 27).

Aby podejmować ogólnoświatowe problemy w dobie zmian klimatycznych, należy skupić się na wspólnych wartościach ekologicznych (por. tabela 1) dla wszystkich orientacji ekoetycznych, a nie dzielić i tracić czas, którego nie ma, na spory światopoglądowe. Tymi wspólnymi wartościami są: umiarkowanie, samoograniczenie, odpowiedzialność, szacunek dla natury, sprawiedliwość wewnątrzpokołeniowa i międzypokołeniowa, solidarność. Jednak z racji dominującego powszechnie paradygmatu konsumpcjonizmu i utylitarne go traktowania przyrody przechodzenie w edukacji od etyki antropocentrycznej w kierunku etyki biocentrycznej i holistycznej staje się coraz bardziej konieczne. Jest to otwieranie się na samoistną wartość przyrody, na takie wartości ekologiczne, jak: szacunek/rewerencja dla natury, szacunek dla wszelkiego życia,

współodczuwanie, wartość wewnętrzna pozaludzkich istot żywych, wartość wewnętrzna wspólnot biotycznych.

Budowanie więzi dzieci z przyrodą – uwag kilka

W budowaniu więzi dzieci z przyrodą za sprawą wartości ekologicznych, gdy odnosimy zagadnienie do edukacji formalnej, kluczowa jest postać nauczyciela. To nauczyciel najpierw poznaje wartości etyki środowiskowej, posiada wiedzę o nich, zna je, przyjmuje za swoje, uwewnętrznia, urzeczywistnia, realizuje w swoim życiu. Nie da się odkrywać przed dziećmi wartości ekologicznych beznamyślnie, bez pasji i przekonania do nich. Wychowanie jest procesem realizowania wartości, które przejawiają się w treściach nauczania, metodach i celach wychowawczych. Wartości ekologiczne mogą być ważnym źródłem określanych celów wychowania ekologicznego i kształcenia postaw prośrodowiskowych dzieci i młodzieży, jak też służyć osobom dorosłym w permanentnej edukacji. Ale...

Ale jak wskazuje nie bez racji Agnieszka Kozłowska: „Nasza ekologiczność jest naskórkowa, trochę lokalna, trochę globalna, ale głównie teoretyczna lub skupiona na drobiazgach. (...) Metry sześciennie wody zaoszczędzonej przez krótkie prysznicze i w czasie mycia zębów to drobiazg w porównaniu w z tysiącami metrów sześciennych wody, potrzebnej do wyprodukowania 1 hamburgera” (Kozłowska 2020: 15). „Czy wiedza o wielkiej pacyficznej wyspie śmieci, morskich ptakach, które umierają z żołądkami wypełnionymi plastikiem, jest mniej ważna od wiedzy o warstwach lasu, które zgodnie z podstawą, dziecko musi umieć nazwać i rozpoznać na obrazku?” – pyta dalej (Kozłowska 2021: 146–147). Autorka uważa, że hierarchia celów i treści edukacji ekologicznej jest wadliwie ustawiona, nie traktując priorytetowo głównych problemów ekologicznych współczesnego świata, takich jak zmiany klimatyczne i ich przyczyny.

Ta gorzka diagnoza naskórkowości edukacji ekologicznej może być impulsem do zmiany, np. postaw samych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej wobec przekazywanych treści nauczania. Oczywiście wymaga to krytycznego spojrzenia na podstawę programową, różnorodnych działań w kierunku jej korekty i uzupełniania na szczeblu ministerialnym, ale też ciągłego uzupełniania swojej wiedzy merytorycznej. Nauczyciele deklarują często, że największe bariery we wprowadzaniu treści proklimatycznych dostrzegają w sobie, np. braki w edukacji na temat zmian klimatu (Guzy, Ochwat 2021: 59–61).

Nieodczony jest również krytyczny namysł nauczycieli nad przekazywanymi treściami nauczania i wychowania oraz nad stosowanymi metodami dydaktycznymi. Niestety na zajęciach z edukacji przyrodniczej i ekologicznej może pojawiać się wiele

działań, które nie służą tworzeniu więzi dzieci z przyrodą, nie przyczyniają się do realizacji wartości ekologicznych i w efekcie nie są wychowywaniem do tych wartości. Oto niektóre paradoksy zajęć z edukacji przyrodniczej i ekologicznej w przedszkolu czy w edukacji elementarnej:

- wykonywanie kolorowego obrazu z zerwanych główek roślin kwiatowych (początkowo kwiatów, polnych czy hodowlanych) umieszczanych między kawałkami folii w ramce czy naklejanych na papier;
- „tworzenie” obrazków łąki na jasnej tkaninie za pomocą młotka, kiedy to każda część rośliny jest dokładnie rozbijana młoteczką;
- wykonywanie z główek dużych kwiatów pieczętek do farbek i używanie ich zamiast pędzli;
- odnajdywanie drobnych zwierząt, często owadów i pajęczaków w terenie, zasykanie ich do specjalnej aparatury – małych pojemników, w których można obserwować zwierzę, głównie po to, aby liczyć odnóża i na tej podstawie poddawać je próbom klasyfikacji;
- przygotowywanie z odpadów (najczęściej z plastiku) ekoludków itp., udział w konkursach mających za cel ponowne wykorzystanie odpadów, kiedy *de facto* zużywa się nowy klej, a wytworzone przedmioty nie służą do niczego.

Zrywając główki kwiatów, przerwaliśmy ich cykl życiowy³, nie pozwoliliśmy, aby roślina obumarła naturalnie – wystąpiliśmy przeciwko wartościom, jakimi są życie i dobro własne istot pozaludzkich, szacunek dla natury, współodczuwanie. Bardzo często można obserwować podobne zachowania pod postacią bezmyślnego zrywania roślin, łamania ich i natychmiastowego wyrzucania. Podobnie wyłapywanie małych zwierząt, często stawonogów, mięczaków i rybek, a nawet meduz (chełbi modrej) po to, by je oglądać czy bawić się nimi, jest pogwałceniem reguły niewyrządzania szkód i reguły nieingerencji wprowadzonych przez biocentrystę Paula W. Taylora (1989: 172–173). Dzikie zwierzę, które posiada mniej lub bardziej uorganizowany układ nerwowy i ciało czuciowe, odbiera te bodźce w sposób niekorzystny dla siebie, często przy takich zabawach może zostać uszkodzone ciało zwierzęcia (np. urwane odnóża kroczone, czułki, zgniecione panczerzyki czy skrzydła owadów).

Warto mieć świadomość, że podejmowanie na zajęciach działań papieroplastycznych, kolorowanie przez dzieci obrazków zwierząt, robienie wyklejanek o przyrodzie, śpiewanie piosenek o czystych rzekach to jeszcze nie jest edukacja ekologiczna czy przyrodnicza. Owszem, te działania są potrzebne dla rozwijania motoryki małej u dziecka i rozwoju poznawczego, ale nauczyciel nie może utwierdzać się w przekonaniu, że realizuje edukację ekologiczną w ten sposób. Bardzo często ta jest sprowadzana jedynie do nauki segregacji śmieci.

³ Pogwałciliśmy regułę niewyrządzania szkód.

Budowanie więzi dzieci z przyrodą potrzebuje doświadczania przez dzieci tej przyrody na zajęciach poza klasą szkolną, które w Polsce niezwykle rzadko się odbywają, głównie z powodu niechęci dyrektora szkoły, rodziców i deficytu kompetencji nauczycieli (Michalak, Parczewska 2022). Natomiast *outdoor education* otwiera szerokie pole dla uczenia się dzieci przez doświadczenie, wyobraźnię, dość szczególnie wiąże proces zdobywania wiedzy z emocjami i przeżyciami oraz pozwala na ruch nieodzwonny w procesach uczenia się. Różne „miejsca” i sensory układania się człowieka z naturą mogą zaistnieć w edukacji ekologicznej dzieci dzięki projektowanym okazjom edukacyjnym i zadaniom otwartym w obrębie innowacyjnych metod nauczania (Łukasiewicz 2021: 157–170).

Wśród nowych podejść w budowaniu więzi dzieci z przyrodą stosuje się metody oparte na dociekaniu (IBSE) i rozumowaniu (IBE), integrowaniu wiedzy z różnych dyscyplin (edukacja STEAM), tworzeniu wiedzy, rozpowszechnianiu i wykorzystywaniu informacji oraz wiedzy dla przyszłości (Kowalik-Olubińska 2021; Surma 2021). Z racji rozpiętości tekstu ograniczam się tylko do wskazania powyższych aspektów metodycznych, natomiast celowym zabiegiem było przedstawienie wartości ekologicznych, które często nie są znane i które w artykule stanowią inspirację do innego spojrzenia na edukację dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych.

Zakończenie

Na tytułowe pytanie „Którędy do budowania więzi dzieci z przyrodą?” odpowiadam – poprzez rozszerzenie respektu moralnego na pozaludzkie istoty żywe (w wersji umiarkowanej) i całą wspólnotę biotyczną. Potrzebny jest również krytyczny namysł każdego nauczyciela z osobna na temat osobistego stosunku do przyrody i postrzegania jej. Uwrażliwienie dzieci na żyjącą Naturę, tętniącą, oddychającą i pulsującą jest także uwrażliwieniem na drugiego człowieka.

Bibliografia

- Bińczyk E. (2018). *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Budziszewska M., Kardaś A., Bohdanowicz Z. (red.). (2021). *Klimatyczne ABC. Interdyscyplinarne podstawy współczesnej wiedzy o zmianie klimatu*. <https://www.wuw.pl/product-pol--13475-Klimatyczne-ABC-Interdyscyplinarne-podstawy-wspolczesnej-wiedzy-o-zmianie-kli-matu-PDF.html>
- Callicott B.J. (1989). *In Defense of the Land Ethic*, Albany: State University of New York Press.

- Cichoń W. (1996). *Wartości, człowiek, wychowanie*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Climate Change 2022: Mitigation of Climate Change, Working Group III contribution to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change (AR6)*. https://report.ipcc.ch/ar6wg3/pdf/IPCC_AR6_WGIII_FinalDraft_FullReport.pdf
- Dołęga J.M. (2002). *Podstawowe pojęcia w edukacji środowiskowej*, [w:] D. Cichy (red.), *Edukacja środowiskowa. Założenia i rzeczywistość po reformie szkolnej* („Zeszyty Naukowe Komitetu «Człowiek i Środowisko» przy Prezydium PAN”, nr 31), Warszawa: Polska Akademia Nauk, s. 49–57.
- Gałkowski S. (2006). *Człowiek w przyrodzie. Wartości ekologiczne i przedsiębiorczość*, [w:] K. Jaremczuk (red.), *Uwarunkowania przedsiębiorczości: aspekty ekonomiczne i antropologiczno-społeczne*, Tarnobrzeg: PWSZ, s. 801–810.
- Ganowicz-Bączyk A. (2015). *Narodziny i rozwój etyki środowiskowej*, „*Studia Ecologiae et Bioethicae*”, nr 13 (4), s. 39–63. DOI: 10.21697/seb.2015.13.4.02
- Gola B. (2018). *Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Guzy A., Ochwat M. (2021). *Poloniści wobec zmian klimatu*. https://us.edu.pl/wp-content/uploads/pliki/Raport_polonisc_dla_klimat_2021.pdf
- Hull Z. (1996). *Człowiek i biosfera – wymiar aksjologiczny*, [w:] Z. Hull, W. Tulibacki (red.), *Człowiek wobec świata*, Olsztyn: Polskie Towarzystwo Filozoficzne. Oddział w Olsztynie, Studium Nauk Społecznych. Wydział Zarządzania AR-T w Olsztynie, s. 81–90.
- Hull Z. (1999). *Problemy filozofii ekologii*, [w:] A. Papuziński (red.), *Wprowadzenie do filozoficznych problemów ekologii*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, s. 55–95.
- Katz E. (1999). *A Pragmatic Reconsideration of Anthropocentrism*, „*Environmental Ethics*”, 21(4), s. 377–390. <https://doi.org/10.5840/enviroethics19992144>
- Kaźmierczak P., Gałkowski S. (2021). *Teologia stworzenia i etyka ekologiczna. Wprowadzanie wątków ekologicznych do programu w kształceniu katechetów*, „*Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*”, t. 16, nr 5(63), s. 25–35. DOI: 10.35765/eetp.2021.1663.02
- Kowalik-Ołubińska M. (2021). „*Nie jesteś za młody, żeby zmieniać świat*” – studium przypadku zjawiska dziecięcego aktywizmu klimatycznego, „*Problemy Wczesnej Edukacji*”, nr 2(53), s. 165–177. <https://doi.org/10.26881/pwe.2021.53.12>
- Kozłowska A. (2020). *Esej o edukacji ekologicznej*, „*Inspiracje Daltońskie. Teoria i praktyka*”, nr 10–11, s. 4–21. https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/26476/1/Koz%C5%82owska_Esej%20o%20edukacji%20ekologicznej_2020_edukacja%20ekologiczna.pdf
- Kozłowska A. (2021). *Edukacja ekologiczna w polskiej podstawie programowej*, „*Rocznik Pedagogiczny*”, nr 44, s. 123–150. <https://doi.org/10.2478/rp-2021-0009>
- Leopold A. (2004). *Zapiski z piaszczystej krainy. A Sand County Almanac (1949)*, tłum. R. Kotlicki, J.P. Listwan, Bystra: Stowarzyszenie Pracownia na rzecz Wszystkich Istot.
- Łukaszewicz R.M. (2021). *Opowieści drogi. Wrocławska Szkoła Przyszłości i Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne czyli Każdy więcej może, mniej musi: dobre nie wystarcza, gdy lepsze jest możliwe*, Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.

- Michalak R., Parczewska T. (2022). *Kształcenie w plenerze: perspektywa polskich nauczycieli edukacji elementarnej*, „Studia z Teorii Wychowania”, t. 13, nr 2(39), s. 83-101. DOI: 10.5604/01.3001.0015.9261
- Piątek Z. (1998). *Etyka środowiskowa. Nowe spojrzenie na miejsce człowieka w przyrodzie*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Popkiewicz M., Kardaś A., Malinowski S. (2019). *Nauka o klimacie*. Warszawa: Wydawnictwo Nieoczywiste.
- Surma B. (2021). *Edukacja naukowa oparta na dociekaniu (IBSE – Inquiry Based Science Education) oraz STEAM w przedszkolu a zrównoważony rozwój*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 16, nr 5(63), s. 11–24. DOI: 10.35765/eetp.2021.1663.01
- Taylor P.W. (1989). *Respect for Nature. A Theory of Environmental Ethics*, Princeton: Princeton University Press.
- Tyburski W. (2013). *Dyscypliny humanistyczne i ekologia*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Beata Gola
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
e-mail: beata.gola@uj.edu.pl



Justyna Kosz-Szumaska

ORCID: 0000-0002-9295-9184

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Praktykowanie *mindfulness* jako przestrzeń dla kształtowania wartości witalnych i hedonistycznych u dzieci w młodszym wieku szkolnym

Practicing Mindfulness as a Space for Developing Vital and Hedonistic Values among Younger Schoolchildren

KEYWORDS

mindfulness
in education,
hedonistic values,
vital values,
wellbeing, emotions,
mental health, early
school education

ABSTRACT

The issues discussed in this article focus on hedonistic and vital values as well as mindfulness development techniques that can be tools for developing such values among children at younger school age. The first part of the paper presents the adopted theoretical perspective of considerations, placing vital and hedonistic values within the concept of integral human development and showing the connection between the practice of mindfulness and the development of those values. The second part is an outline of the research problems. Adopting the theoretical and cognitive, as well as practical-implementation goal, and posing research questions that emerged on the basis of the earlier diagnosis (SWOT analysis), which allowed to identify the problem of the students participating in the study, the research project was implemented and carried out in 2019–2022. It included students from grades 1–3 of an elementary school in Bydgoszcz, using purposive sampling. The use of dialogue and observation methods made it possible to collect the empirical material the analysis of which indicates that the introduction of mindfulness development training into the system of education and upbringing of younger schoolchildren can be a therapeutic and/or preventive aspect in terms of mental health.

Finally, the author draws conclusions and recommendations for educational practice, indicating that mindfulness practice is related to the development of students' skills in the area of coping with stress and negative emotions, and in managing life in a health-promoting and future-oriented way.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

mindfulness
w edukacji, wartości
hedonistyczne,
wartości witalne,
dobrostan, emocje,
zdrowie psychiczne,
edukacja
wczesnoszkolna

Treści ujęte w niniejszym artykule koncentrują się wokół wartości hedonistycznych i witalnych oraz technik rozwijania uważności (*mindfulness*) jako narzędzi mogących znaleźć zastosowanie w ich kształtowaniu wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym. W pierwszej części opracowania zaprezentowano przyjętą teoretyczną perspektywę rozważań, sytuując wartości witalne i hedonistyczne w koncepcji integralnego rozwoju człowieka oraz ukazując powiązanie praktykowania uważności z kształtowaniem tychże wartości. Druga część artykułu stanowi zarys problematyki badawczej. Przyjmując cel teoretyczno-poznawczy i praktyczno-wdrożeniowy oraz stawiając pytania badawcze, wyłonione na podstawie wcześniejszej diagnozy (analiza SWOT), pozwalającej na zidentyfikowanie problemu uczniów biorących udział w badaniu, wdrożono oraz zrealizowano w latach 2019–2022 projekt, którym objęto uczniów klas 1–3 bydgoskiej szkoły podstawowej, stosując celowy dobór próby. Zastosowanie metody dialogowej oraz obserwacji pozwoliło na zebranie materiału empirycznego, którego analiza wskazuje, że wprowadzenie do systemu kształcenia i wychowania uczniów w młodszym wieku szkolnym treningu rozwijania uważności może stanowić aspekt terapeutyczny i/lub profilaktyczny w aspekcie zdrowia psychicznego. W konkluzji autorka wysuwa wnioski oraz rekomendacje dla praktyki edukacyjnej, wskazujące na pozytywny związek praktykowania *mindfulness* z kształtowaniem umiejętności uczniów w obszarze radzenia sobie ze stresem, negatywnymi emocjami i kierowaniem życiem w sposób prozdrowotny oraz zorientowany na przyszłość.

Wprowadzenie

Wielość ujęć definicyjnych, ich interpretacji oraz wynikające z nich podziały i systematyka pojęcia wartości implikować mogą pewien chaos terminologiczny czy nawet poznawczy. Ta różnorodność umożliwia jednak wybór tego, co istotne, przydatne, warte dokonania analizy w konkretnym interesującym nas obszarze. Wychowanie do wartości jako jeden z celów stawianych na etapie wczesnej edukacji stało się przedmiotem wielu badań, debat, opracowań naukowych. Niniejszy artykuł stanowi próbę podjęcia dyskusji nad jedną z grup wartości – witalnych i hedonistycznych, które

wiążą się z określonymi warstwami rozwojowymi dziecka – w kontekście szansy na ich rozwijanie na drodze praktykowania *mindfulness*. Obok ujęcia teoretycznego autorka prezentuje raport z przeprowadzonych badań.

Uważność (*mindfulness*) zyskuje na popularności zarówno w kręgach naukowych, jak i tych związanych z praktyką edukacyjną. W ćwiczeniach uważności upatruje się możliwości terapeutycznych i profilaktycznych, sposobów na radzenie sobie ze stresem, problemami dnia codziennego, nabywania umiejętności odczytywania własnych emocji i panowania nad nimi. Dbanie o własne zdrowie, odpoczynek, prowadzenie zdrowego stylu życia, jak też stwarzanie okazji do odczuwania przyjemności to zadania wiążące się z wartościami witalnymi i hedonistycznymi (przyjemnościowymi). *Mindfulness* daje narzędzia, które pozwalają na skuteczny trening oparty na budowaniu dobrostanu, dbaniu o zdrowie psychiczne, a tym samym odpowiada na potrzebę wychowywania ku wskazanym wyżej wartościom.

W przedkładanym artykule **problematyka rozwijania uważności ujęta została w kontekst edukacyjny i osadzona na gruncie procesu wychowania, ze szczególnym zwróceniem uwagi na dwie grupy wartości – witalnych i przyjemnościowych**. Tekst ma na celu ukazanie możliwości wykorzystania elementów zaczerpniętych z praktyki *mindfulness* w praktyce edukacyjnej. Autorka podejmuje próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie badawcze, **czy techniki rozwijania uważności, świadomie wprowadzone do systemu edukacji, mogą stanowić skuteczne narzędzie wykorzystywane w celu osiągnięcia celów wychowania do wartości**. Pole rozważań zawężone zostaje do sfery rozwoju biologicznego człowieka i wiążących się z nią wartości, co jest konsekwencją ujęcia wychowania do wartości w kontekst integralnego rozwoju człowieka.

Wartości na pierwszym etapie edukacji – przyjęta perspektywa rozważań

Poszukując ładu wewnętrznego, środków, za pomocą których moglibyśmy zwalczyć wewnętrzny chaos (Ostrowska 1998: 11), rozpatrujemy różne modele i konstrukty myślowe, które kierują naszymi wyborami, osądami czy działaniami. Te z nich, które są głęboko osadzone, to wartości. Jest nimi – najogólniej mówiąc – to, co określamy jako cenne i ważne. Wartości w znaczeniu pedagogicznym rozumiane są jako istotny punkt wyjścia dla tworzenia celów wychowania, czyli oczekiwań związanych z wielostronnym rozwojem dziecka. Uwagę zwraca fakt, że są one wyznacznikami upragnionego sposobu życia, ale równocześnie zasadami postępowania. Będą ulegały zmianom wraz z rozwojem osobistym, na kolejnych etapach życia (Gut, Piegowska, Wójcik 2008: 171–173). Poznanie istoty wartości, zrozumienie ich roli w życiu człowieka,

dostrzeżenie zależności między wartościami a celami wychowania warunkuje zainicjowanie procesu wychowania ku wartościom, które stanowi kluczowe zadanie i cel wychowania na wszystkich etapach rozwoju człowieka, także w wieku wczesnoszkolnym (Chałas 2003: 15; Łobocki 2007: 60; Buk-Cegiełka 2018: 129).

Wartości w szerokim ujęciu decydują o egzystencji człowieka, o sensie i jakości życia, stosunku do samego siebie, grup, wspólnot i świata. Stanowią istotny składnik poglądu na świat oraz regulacji zachowań (Chałas 2003: 9; Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009: 189). W kontekście podjętych rozważań, przyjętego problemu badawczego szczególna uwaga skierowana zostaje na działania, zachowania ukierunkowane na zdrowie psychiczne i dobrostan dziecka, rozumiane jako wartość. Według pedagogów oczywisty jest związek między nimi, ponieważ to właśnie wartości regulują zachowania człowieka. Z perspektywy wychowania ku wartościom zdrowie ujmować należy jako wartość praktykowaną, wskazującą na serię działań podejmowanych względem zdrowia (por. Wojciechowska 2017: 186–187).

Za teoretyczną perspektywę badań przyjmuję koncepcję integralnego rozwoju człowieka, który sprowadza się do koordynacji i harmonii sfery fizycznej, psychicznej, społecznej, duchowej i religijnej (por. Chałas 2007: 11) oraz warstwicową teorię rozwoju człowieka Stefana Kunowskiego (2000: 197), który wskazuje pięć warstw, nakładających się na siebie, a kształtujących w następującej kolejności: (1) warstwa biologiczna, (2) warstwa psychologiczna, (3) warstwa socjologiczna, (4) warstwa kulturologiczna, (5) warstwa duchowa lub światopoglądowa. Każda z nich ma swój czas rozwoju i wymaga odpowiednich czynników zewnętrznych jako wpływów wychowawczych. Ta ukształtowana wcześniej stanowi podłoże dla rozwoju kolejnej. Rozwój fizyczny dziecka w wieku wczesnoszkolnym to przede wszystkim zmiany w wielkości i proporcjach ciała, kośćca, mięśni, narządów wewnętrznych (głównie centralnego układu nerwowego), rozwój motoryczny. W obszarze warstwy psychologicznej w wieku wczesnoszkolnym rozwijają się procesy poznawcze, które stają się bardziej świadome, kierowane i kontrolowane przez dziecko. Pozostałe warstwy – socjologiczna, kulturologiczna, światopoglądowa – nadbudowują się nad warstwą biologiczną i psychologiczną. Osiągną swoją dojrzałość dopiero w późniejszym okresie. W wieku wczesnoszkolnym najintensywniej rozwija się warstwa biologiczna. Jej prawidłowy rozwój stanowi fundament dla pozostałych warstw. **W kontekście podjętych rozważań sytuuję wartości i ich znaczenie w integralnym rozwoju człowieka, umiejscawiając je w poszczególnych warstwach rozwojowych człowieka i koncentrując się na warstwie biologicznej. To z nią związane są wartości hedonistyczne, witalne i materialne.** Do głównych wartości witalnych zaliczyć należy dbałość o zdrowie i bezpieczeństwo, prawidłowe odżywianie, prowadzenie zdrowego stylu życia, ruch, wypoczynek, sen, siły życiowe. Wartości hedonistyczne (przyjemnościowe) wiążą się z łatwym i przyjemnym życiem, a ich urzeczywistnianie zapewnia radość,

zadowolenie – ważne czynniki zdrowia psychicznego (por. Buk-Cegiełka 2018: 130–133), na którym szczególnie koncentruję się w niniejszym opracowaniu. Niemiecki aksjolog Max Scheller w swojej klasyfikacji wartości również wskazuje na wartości witalne życia, zdrowia fizycznego i psychicznego oraz hedonistyczne, zmysłowe – dotyczące odczuwania stanów przyjemnych i nieprzyjemnych (Świtała 2019: 162). Według niego to właśnie wartości hedonistyczne są tymi najniższego rzędu (Talarczyk 2004: 10). Biorąc jednak pod uwagę założenia warstwicowej teorii rozwoju człowieka, to właśnie te wartości jako wpisujące się w warstwę biologiczną człowieka stanowią cel podejmowanych działań wychowawczych na etapie wczesnej edukacji. Dlatego też wartości witalne i hedonistyczne odnajdujemy wśród treści podstawy programowej dla pierwszego etapu edukacji. Wychowanie do wartości zdrowia – dbałości o zdrowie, siły życiowej, prowadzenie zdrowego trybu życia – możliwe jest na edukacji przyrodniczej, technicznej, wychowaniu fizycznym (por. Buk-Cegiełka 2018: 135). Należy jedynie zadać pytanie o sposoby wychowywania ku tym wartościom, realnego wdrażania ich nie tylko do programu nauczania, ale przede wszystkim życia dziecka. Autorka niniejszego opracowania podjęła badania, których wyniki wskazują, że rozwijanie uważności może stanowić skuteczne narzędzie w wychowywaniu ku wartościom witalnym i hedonistycznym.

Mindfulness w edukacji – konteksty i tropy dla wychowania ku wartościom

Mindfulness (uważność; dosłownie „pełnia umysłu”, „pełna świadomość”) szerzej *mindfulness-based approaches* (podejścia oparte na uważności) odnosi się do strategii mającej na celu rozwój świadomości. Jon Kabat-Zinn, twórca najbardziej znanego programu opartego na uważności (*Mindfulness Based Stress Reduction* – MBSR), określa uważność jako szczególny rodzaj uwagi – świadomej, skierowanej na chwilę obecną, nieoceniającą (Davis 2012: 31; Snel 2015: 8). Uważność mentalna definiowana jest też jako „[...] zespół technik wspomagania zdrowia psychicznego, bazujący na uniwersalnych elementach światopoglądowych, mający zastosowanie w psychoprophylaktyce i terapii psychologicznej” (Dębska, Jacennik 2016: 196). Kabat-Zinn, któremu przypisuje się przeniesienie uważności na grunt psychologii, definiuje *mindfulness* jako świadomość, która pojawia się na skutek celowego, nieoceniającego zwracania uwagi na ujawniające się w danej chwili doświadczenie (Wegner, Wojciechowska 2016: 24). Uważność z jednej strony definiowana jest jako specyficzny stan (technika), z drugiej zaś jako docelowa jakość życia (cecha), która może wynikać z indywidualnych predyspozycji albo stanowić rezultat stosowania różnych treningów. Klasyczne definicje uważności opisują ją jako stan „umysłowej obecności”, zakładając świadomość

podmiotu dotyczącą własnego świata wewnętrznego i zewnętrznego, na który składa się nieustannie się zmieniający strumień myśli, emocji, zachowań, doznań (Radoń 2014: 712). Wspólnym mianownikiem wszystkich ujęć definicyjnych uważności jest **osiągnięcie dobrostanu** za pomocą prostych z pozoru narzędzi, do których mamy dostęp w każdym niemal momencie naszego życia (Kosz-Szumaska 2020: 69). „Dobrostan psychiczny”, „szczęście”, „zadowolenie” to kategorie pojęciowe traktowane często jako synonimy. „Szczęście” to pojęcie bardzo szerokie. Wyjaśniane jest między innymi jako zadowolenie doświadczane w kontaktach z otoczeniem; szczególny rodzaj emocji, pozytywna ocena własnego życia jako całości. Dobrostan można z kolei określić jako potocznie używane pojęcie szczęścia. Trudno wskazać jedną, właściwą i powszechnie uznaną definicję szczęścia. Można ją jednak traktować jako kategorię blisko spokrewnioną z określeniem „dobrostan”. W niniejszym opracowaniu „dobrostan” rozumiany jest jako efekt poznawczej i emocjonalnej oceny własnego życia, kiedy to jednostka dostrzega, że w jej otoczeniu przeważają pozytywne doświadczenia i przyjemne emocje, przy jednocześnie niskim poziomie negatywnych przeżyć i nastrojów. Nie jest on czymś danym i stałym. Dlatego tak istotne jest podejmowanie namysłu nad tym, co zrobić, żeby być usatysfakcjonowanym z życia (Niśkiewicz 2016: 140–144). Daniel J. Siegel dostrzegając potencjał rozwijania uważności, wskazuje, że dzięki byciu uważnym dziecko może nauczyć się żyć inaczej: cieszyć się chwilą, odrzucić osądy i oczekiwania, być bardziej otwartym na innych i samego siebie. Uważność pozwala swobodnie odbierać świat wszystkimi zmysłami – rozkoszować się jedzeniem, czuć zapach powietrza, słuchać z uwagą, patrzeć na otoczenie badawczym wzrokiem, przystanąć na chwilę, by zachwycić się pięknem przyrody (Hawn, Holden 2013: 13). Zaprezentowane powyżej próby definiowania *mindfulness* wskazują na pewne tropy dla procesów wychowania w kontekście wartości witalnych i hedonistycznych.

Problematyka uważności cieszy się coraz większą popularnością w obszarach praktyki społecznej – między innymi edukacji, gdzie traktowana jest jako interwencja terapeutyczna (Górska 2019: 110), ale też jako sposób radzenia sobie ze stresem, emocjami, lękami, a nawet depresją. Na wzrost popularności *mindfulness* wpłynęły liczne doniesienia z badań empirycznych, wskazujące na możliwości i rezultaty wykorzystania praktyki uważności. Potwierdzono jej skuteczność między innymi w redukcji stresu, leczeniu zaburzeń lękowych, stanów depresyjnych, a nawet redukcji wtórnych objawów niektórych chorób somatycznych (Górska 2019: 111). Uczenie uważności ma na celu poprawę jakości życia poprzez dystansowanie się od nawykowych myśli czy zachowań. Praktykowanie *mindfulness* ma być drogą do uzyskania dystansu do tego, co niekomfortowe, przynoszące ból, lęki poprzez odpowiednie nakierowanie uwagi i uświadomienie sobie, co dzieje się w umyśle i z jakiego powodu. Ta świadomość umożliwi akceptację obecnego stanu i wprowadzenie zmiany, która podniesie komfort życia (Dębska, Jacennik 2016: 198).

Terapia, wdrażanie programów opartych na rozwijaniu uważności doczekały się już wielu anglojęzycznych opracowań popartych wynikami badań empirycznych. Wciąż jednak niewielka jest skala praktykowania i badania tej problematyki w Polsce (Kosz-Szumiska 2020: 69). Stopniowe **wprowadzanie uważności do szkół wynika z obiecujących doniesień o skuteczności treningów *mindfulness* w różnych obszarach zdrowia psychicznego**, takich jak np.: stres, nadpobudliwość, niewrażliwość społeczna, z którymi borykają się szkoły (również w Polsce). Wprowadzenie elementów uważności w szkołach ma charakter głównie profilaktyczny. Nauczenie dzieci i młodzieży podstawowych zasad higieny psychicznej, jak na przykład: samoobserwacja, rozumienie przyczyny i skutku swojego zachowania, samopoczucia, sposobów oddziaływania na myślenie, emocje, zachowania **wspiera rozwój osobisty i społeczny, co w konsekwencji prowadzi do osiągnięcia dojrzałości psychicznej, jednocześnie prowadząc do spadku występowania zaburzeń psychicznych** (Dębska, Jacennik 2016: 199).

Do tej pory nie przeprowadzono wielu badań na temat opartych na *mindfulness* interwencji w szkole, jednakże to, co odkryto, pozwala wnioskować o zadowalającej skuteczności rozwijania uważności u dzieci. Pozytywne wyniki widać zwłaszcza w poprawie zachowania i łagodzenia stanów lękowych. Badania przeprowadzone przez Willema Kuykena wskazują, że dzieci stosujące *mindfulness* częściej deklarują dobre samopoczucie i obniżony poziom stresu. Podsumowanie wyników metaanalizy wykazało m.in., że: (1) praktyka *mindfulness* u dzieci nie daje niepożądanych skutków; (2) jest to interwencja popularna wśród dzieci; (3) ma pozytywny wpływ na stan zdrowia psychicznego i samopoczucie; (4) wykazano pozytywne oddziaływanie na umiejętności społeczne i afektywne; (5) wykazano korzyści dla zdrowia fizycznego – lepszy sen i obniżony poziom kortyzolu (Afzal 2020: 26).

Przyjmując wyżej przedstawione dane, doniesienia z badań, analizy podejmowanych już działań i interwencji w obszarze życia społecznego, można postawić tezę, że **celowe wprowadzenie technik *mindfulness* do systemu edukacji może stanowić podstawę dla realizacji wychowania ku wartościom ukierunkowanym na zdrowie – przede wszystkim psychiczne – dzieci i młodzieży.**

Mindfulness w wychowaniu ku wartościom witalnym i hedonistycznym

Problematyka wartości jest obecnie często poruszana – zarówno w publikacjach naukowych, jak i periodykach dla nauczycieli. Wychowanie ku wartościom staje się istotną rzeczywistością szkolną. W statutach szkoły pojawiają się podobnie brzmiące zapisy, wskazujące na obrany przez szkołę kierunek wychowania (Bryzgalski 1999: 3). Musi być

on zgodny z podstawą programową kształcenia ogólnego, w której czytamy, że „kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu wprowadzenie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (Dz.U. 2017, poz. 356)”. Już stopień ogólności tego zapisu wskazuje, że wychowanie do wartości to określenie wieloznaczne i dość nieprecyzyjne. Dlatego też nie wyznacza ono niczego ponad pewne ideały, zamiary, nie precyzując jednak kierunku i celu podejmowanych działań. Te muszą zostać określone w programach wychowawczych szkół. Stąd tak istotne jest, by pedagodzy, nauczyciele dysponowali wiedzą na temat wartości, znali ich klasyfikacje, sposoby definiowania, by móc wybrać te, których rozwijanie jest szczególnie potrzebne z uwagi na zdiagnozowane potrzeby uczniów. Wnikliwa diagnoza może pomóc we wskazaniu realnych potrzeb wychowanków i ustrzec przed obawami o realizację wartości rzekomo mniej znaczących, niższego rzędu, bo jak wskazują niektórzy autorzy publikacji traktujących o problematyce wartości we współczesnym świecie – „zagrożeniem w dziedzinie wychowania ku wartościom jest traktowanie dobrego nastroju emocjonalnego jako istotnej wartości moralnej i jako podstawowego kryterium postępowania” (Dziewiecki, za: Bryzgalski 1999: 5). Dobrze samopoczucie, dobrostan dziecka, traktowane jako wartość ujęte są tutaj jako niebezpieczeństwo współczesnego systemu wychowania. Dziwi stawianie takich tez, kiedy raporty z badań wskazują, że rośnie odsetek dzieci niezadowolonych ze swojego życia, co z kolei stanowi zagrożenie dla ich zdrowia psychicznego. W raporcie z ogólnopolskiego badania jakości życia dzieci i młodzieży przeprowadzonego wśród dzieci (uczniowie 2. klas szkół podstawowych), nastolatków i młodzieży, czytamy, że aż 17% uczniów i 14% uczennic wykazuje ogólne niezadowolenie ze swojego życia związane z odczuwaniem szczęścia, radości i pogody ducha – w stopniu zagrażającym zdrowiu psychicznemu. W związku z tymi alarmującymi danymi eksperci wskazują na konieczność wdrażania programów profilaktycznych związanych z funkcjonowaniem psychicznym. Uznają także za niezwykle istotne uzupełnienie wiedzy nauczycieli, pedagogów o zagadnienia związane ze zdrowiem psychicznym i diagnozowaniem stanów wymagających interwencji (por. *Młodzi potrzebują...* 2021).

Mindfulness jako zespół technik wspomagania zdrowia psychicznego z powodzeniem może być praktykowane w psychoprofilaktyce. Bycie uważnym oznacza tu intencjonalne kierowanie uwagą w taki sposób, by uświadomić sobie swój stan mentalny. Znana jest już skuteczność technik uważności – kontroli oddychania, *body scan*, formalnego siedzenia, koncentracji na codziennych czynnościach – w zakresie leczenia wielu zaburzeń psychicznych i somatycznych. Praktykowanie uważności ma na celu poprawę jakości ich życia poprzez dystansowanie się od nawykowych, nurtujących myśli i zachowań, pomoc w świadomym relaksowaniu i redukcji psychosomatycznych skutków stresu (por. Dębska, Jacennik 2016: 198–199). To szczególnie ważne, gdyż jak wskazują

wyniki badań naukowych, dzieci żyjące w obecnych czasach coraz częściej odczuwają stres, a ich dziecięca rzeczywistość jest pełna napięć, pośpiechu, rywalizacji, samotności, a nawet odrzucenia ze strony dorosłych czy rówieśników. Badania pokazują, że spada wiek, w którym po raz pierwszy doświadcza się depresji lub stanów lękowych (Afzal 2020: 24–25).

Obszerny materiał empiryczny zgromadzony w wyniku badań przeprowadzonych na osobach już praktykujących techniki oparte na uważności wskazuje, że **treningi *mindfulness***, zwłaszcza **wykonywane systematycznie** (na co pozwala wprowadzenie ich do systemu edukacji), **prowadzą do prozdrowotnych zmian**. Dzieje się tak za sprawą zmniejszania się skłonności umysłu do reagowania na bodźce zewnętrzne i wewnętrzne powodujące napięcia emocjonalne i stres. Praktykowanie uważności sprzyja wykształceniu umiejętności bycia bardziej elastycznym i minimalizowania reakcji automatycznych, które wywołują lub nasilają stres oraz napięcia emocjonalne. W konsekwencji prowadzi to do głębszego poznania samego siebie i uruchomienia procesów samoregulacyjnych, co z kolei skutkuje poprawą zdrowia psychicznego, zmniejsza nasilenie zaburzeń poznawczych i emocjonalnych, co implikuje poprawę dobrostanu psychicznego. Wskazuje się na takie efekty interwencji opartej na nauczaniu *mindfulness* w środowisku szkół i przedszkoli, jak np.: redukcja lęku, lepsza regulacja emocji, pozytywne emocje i optymizm (Radoń 2014: 714; Dębska, Jacennik 2016: 202; Górska 2019: 116–119).

Kiedy dziecko skupia się na doświadczeniu chwili obecnej (np. doznaniach związanych ze świadomym oddychaniem), jego umysł wycisza się. Przekształcanie uwagi (wyciszenie, skupienie) prowadzi do przemiany emocji (widzenie, przeformułowanie), co ma powodować transformację wypowiedzi, czynów i relacji (Greenland 2017: 2–3). Główny cel programów promujących *mindfulness* koncentruje się na nauce, jak być **tu i teraz**, czyli doświadczać chwili obecnej bez oceniania jej. Taka postawa ma prowadzić do umiejętności odseparowania „ja” od własnych stresujących myśli, emocji i doznań. Praktykowanie uważności ma uczyć dzieci i młodzież podstawowych zasad higieny psychicznej, takich jak samoobserwacja i rozumienie związków pomiędzy myśleniem, działaniem i emocjami. Dzięki treningom uważności dzieci uczą się traktowania siebie w sposób troskliwy, z pełną akceptacją, tak by czuć się dobrze i komfortowo, co koresponduje z wartościami hedonistycznymi, ale i witalnymi. Regularne praktykowanie uważności prowadzi do rozwijania takich zachowań i stanów przyjemnościowych, jak: entuzjazm, optymizm czy ogólny dobrostan (por. Snel 2015: 9; Górska 2019: 119–120). Bardzo niepokojące są doniesienia z badań wskazujące, że odczuwanie przez dzieci przyjemności, szczęścia, radości staje się coraz rzadsze. Dzieci zaczynają tracić odporność psychiczną, są znudzone, a stąd tylko krok do apatii (Hawn, Holden 2013: 35–37). Uważne bycie **tu i teraz** pozwala dziecku na przekierowanie uwagi, świadome zatrzymanie się i zastanowienie nad swoim bieżącym samopoczuciem, nazwanie emocji, które mu towarzyszą. Eline Snel, autorka programu uważności „Uwaga, to działa!”

dla dzieci w wieku szkolnym, zauważa, że dzieci są naturalnie uważne, ale podobnie jak dorośli bywają zestresowane, niespokojne, rozkojarzone. Wiele dzieci zbyt wiele robi, a za mało po prostu jest. Antidotum na taki stan rzeczy może być nabycie umiejętności świadomego bycia, zatrzymania, żeby złapać oddech i zastanowić się, czego w danej chwili naprawdę człowiek potrzebuje (Snel 2015: 16).

Procedura badawcza

Wraz z rosnącym zainteresowaniem praktyką *mindfulness* i wprowadzaniem jej elementów do szkół inicjowane są badania nad efektywnością nauczania uważności. Wciąż jednak niewiele jest odniesień do polskiego systemu edukacji. Na potrzebę wdrażania treningów uważności w polskich szkołach zwracają uwagę Anna Dębska i Barbara Jacennik, zauważając, że „wprowadzenie treningów uważności w polskich szkołach mogłoby skutecznie poprawić funkcjonowanie społeczne i odporność na stres zarówno uczniów, jak i nauczycieli [...]. Nauka uważności zwiększa u uczniów wiedzę i rozumienie wpływu myśli na emocje i zachowania, co może stanowić ważny czynnik profilaktyki stanów depresyjnych i lękowych” (2016: 204).

Niniejsze opracowanie prezentuje wyniki badań podjętych w latach 2019–2022 nad programem rozwijania uważności wdrożonym w klasach 1–3 szkoły podstawowej w Bydgoszczy. Próbę badawczą dobrano na podstawie własnej wiedzy o badanej populacji oraz celach badań (Babbie 2009: 212). O doborze celowym stanowiło wdrożenie w danej szkole programu opartego na rozwijaniu uważności oraz ukończenie przez nauczycieli klas 1–3 certyfikowanego kursu MBSR. W projekcie badawczym przyjęto **cel teoretyczno-poznawczy**: dokonanie diagnozy wdrożonego na pierwszym etapie edukacji programu rozwijania uważności oraz **praktyczno-wdrożeniowy**: poznanie przez nauczycieli wczesniej edukacji metody rozwijania uważności – *mindfulness* i wdrożenie jej elementów do procesu kształcenia i wychowania. Określono następujące problemy badawcze – główne i szczegółowe:

P: Czy i w jakim zakresie wprowadzenie treningu rozwijania uważności do systemu kształcenia i wychowania uczniów w młodszym wieku szkolnym może stanowić skuteczne narzędzie wykorzystywane w celu osiągnięcia celów wychowania do wartości, pełniąc aspekt terapeutyczny i/lub profilaktyczny w kontekście zdrowia psychicznego?

P₁: W jaki sposób praktykowanie *mindfulness* oddziałuje na umiejętności uczniów w obszarze radzenia sobie ze stresem i negatywnymi emocjami?

P₂: W jaki sposób praktykowanie *mindfulness* oddziałuje na umiejętności uczniów w sferze kierowania życiem w sposób prozdrowotny i zorientowany na przyszłość?

Przyjęto jakościową strategię badań, posługując się metodą dialogową (za: Łobocki 2005) – rozmowy badacza z nauczycielami wczesniej edukacji, realizującymi

treningi uważności w klasach 1–3 oraz metodą obserwacji realizowaną zarówno przez badacza, jak i przez nauczycieli wdrażających program uważności w swoich oddziałach klasowych. Podejście jakościowe zakłada swoistą bezzałożeniowość w poznawaniu natury badanego zjawiska, podejmowaniu problemów mało znanych, które badacz bardziej przeczuwa, niż o nich wie (Pilch, Bauman 2001: 279–280), dlatego w podjętych badaniach odstąpiono od formułowania hipotez, zmiennych oraz ich wskaźników.

Projekt badawczy objął ośmioro nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i osiem oddziałów klasowych pierwszego etapu edukacji. Wdrożenie treningów uważności poprzedziła diagnoza (analiza SWOT) pozwalająca na zidentyfikowanie problemu: uczniowie nie radzą sobie ze stresem i negatywnymi uczuciami, należy systematycznie podnosić poziom kompetencji osobistych tak, by usprawnić kierowanie życiem w sposób prozdrowotny. Nauczyciele rejestrowali dane obserwacyjne odnoszące się do wyznaczonego celu badań i postawionych problemów badawczych. Spostrzegane fakty i zjawiska odnosiły się do zachowań, wypowiedzi uczniów koncentrujących się wokół kształtowanych umiejętności poznania siebie – własnych myśli, emocji, odczuć płynących z ciała, zdolności skupiania uwagi na wybranym bodźcu, świadomości oddechu i przekierowania uwagi na oddech i świadomy ruch.

Projekt badawczy zakładał również współpracę i dzielenie się wiedzą pomiędzy nauczycielami – analiza i weryfikacja stosowanych podczas zajęć z dziećmi technik rozwijania uważności. Metoda dialogowa pozwala na wykorzystanie swobodnej rozmowy w celach badawczych, w przypadku realizowanego projektu pomiędzy nauczycielami a badaczem. Cyklicznie organizowano również spotkania z certyfikowanym trenerem uważności MBSR, podczas których planowano kolejne działania i omawiano efektywność zrealizowanych już zajęć. Swobodna wymiana informacji, doświadczeń pozwalała na wyciąganie wniosków i weryfikowanie postawionych problemów badawczych. Zastosowana procedura badawcza sprzyjała integracji myśli i działań oraz podejmowaniu refleksji nad realizowanym projektem.

Mindfulness jako źródło narzędzi do rozwijania wartości witalnych i hedonistycznych – konteksty, wybrane wyniki i wnioski z badań

Analiza zebranego materiału empirycznego wskazuje, że wprowadzenie do systemu kształcenia i wychowania uczniów w młodszym wieku szkolnym treningu rozwijania uważności może stanowić aspekt terapeutyczny i/lub profilaktyczny w aspekcie zdrowia psychicznego. Na podstawie obserwacji zachowań uczniów nauczyciele realizujący program oparty na rozwijaniu uważności stwierdzili, że uczniowie:

- potrafią „odczuwać” swoje ciało i wskazywać miejsca, które sygnalizują napięcie;
- potrafią uspokoić się w trudnych sytuacjach, świadomie stosując techniki oddechow (praktyka uważnego oddychania) i relaksacyjne w trakcie zajęć – np. przed sprawdzianem;
- lepiej radzą sobie z problem „gonitwy myśli” dzięki umiejętności świadomego kierowania myślami i nabierania do nich dystansu;
- są bardziej otwarci na emocje własne i innych dzięki dostrzeganiu i rozumieniu emocji bez konieczności reagowania na nie – rozpoznawanie i nazywanie emocji;
- są bardziej skupieni, skoncentrowani podczas zajęć dzięki stosowaniu takich technik uważności jak np. chwile bezruchu i ciszy – koncentracja i motywacja do podejmowania wysiłku umysłowego.

Dzięki zastosowaniu metody dialogowej nauczyciele mieli możliwość współpracy, dzielenia się zdobytym doświadczeniem nie tylko z badaczem, ale również ze sobą. Podczas cyklicznych spotkań oraz superwizji nauczyciele omawiali zrealizowane z uczniami zajęcia, dokonywali analiz i weryfikacji różnych technik MBSR, podejmując namysł nad mocnymi oraz słabymi stronami podjętych działań. Badani wskazywali na wysoką skuteczność takich zamierzeń, jak stosowanie podczas zajęć z uczniami różnych technik i narzędzi rozwijania uważności, co przyczynia się do kształtowania u uczniów umiejętności:

- poznania siebie poprzez wrażliwe odczuwanie własnych myśli, emocji i odczuć płynących z ciała;
- zdolności skupiania uwagi na wybranym bodźcu;
- świadomego oddychania i przekierowania uwagi na oddech oraz świadomy ruch.

Na postawie wskaźników dokumentowanych podczas obserwacji oraz w wyniku przeprowadzonych rozmów (metoda dialogowa) dokonano klasyfikacji wyłonionych kategorii i dokonano próby wyciągnięcia wniosków. Egzemplifikację pracy z zebrany materiałem empirycznym stanowią tabela 1 oraz wykres 1.

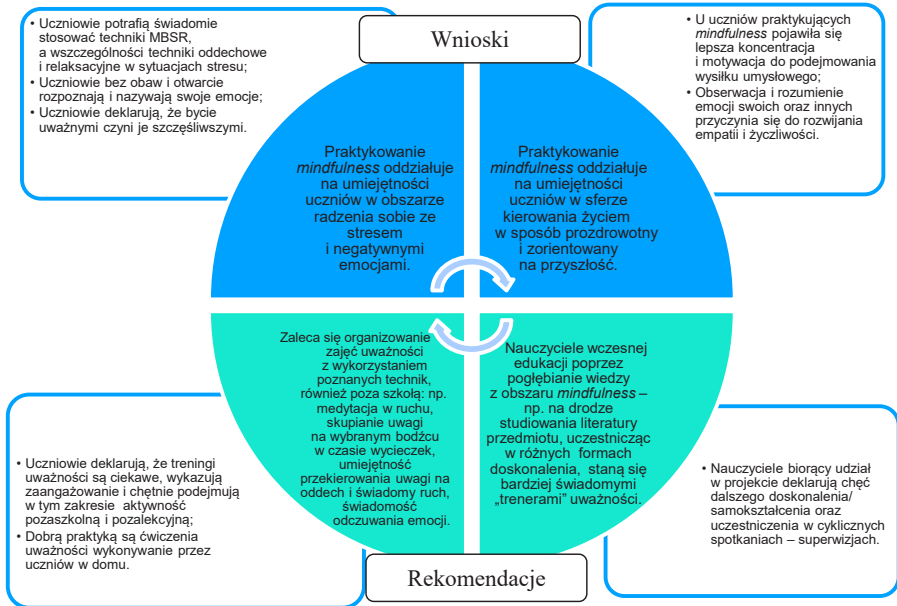
Tabela 1. Kształtowanie wartości witalnych i hedonistycznych a rozwijanie uważności

WARTOŚCI	OBSZAR ROZWIJANIA UWAGAŃNOŚCI		
	Skupienie się i świadome kierowanie uwagą	Uważność skierowana na zmysły	Uważność skierowana na emocje
Podjęmowane praktyki rozwijania uważności			
Witalne	<ul style="list-style-type: none"> • medytacja siedząca; • skanowanie ciała; • ćwiczenia i zabawy oddechowe; • uważny ruch; • elementy jogi; • skupianie się na długim wydechu; • rysowanie fali oddechu. 	<ul style="list-style-type: none"> • ćwiczenia ukierunkowane na odczuwanie własnego ciała i płynących z niego sygnałów. 	<ul style="list-style-type: none"> • podążanie za własnym oddechem – redukcja stresu i napięcia; • oddychanie przeponowe w momencie zaniepokojenia, zdenerwowania.
Hedonistyczne	<ul style="list-style-type: none"> • uważne słuchanie siebie bez przerywania rozmówcy; • uważna obserwacja własnej dłoni; • uważne chodzenie. 	<ul style="list-style-type: none"> • uważne spacerowanie: odczuwanie otoczenia zmysłami zapachu, dotyku, wzroku, słuchu; • uważne przeżywanie świąt i uroczystości; • uważne jedzenie (<i>mindful eating</i>); • joga śmiechu; • uważne słuchanie wybrzmiewającego dźwięku. 	<ul style="list-style-type: none"> • ćwiczenie z relaksacyjnym słońcem z brokatem, uspokajającym wzburzone emocje; • robienie zdjęć sercem – zapamiętywanie wyjątkowych, szczególnych momentów.

Źródło: badania własne

Analiza zebranego materiału empirycznego pozwoliła na wyciągnięcie wniosków oraz rekomendacji dla praktyki edukacyjnej.

Wykres 1. Wnioski oraz rekomendacje dla praktyki edukacyjnej



Źródło: badania własne.

Na podstawie interpretacji zebranego materiału badawczego nie można postawić ostatecznej tezy, że praktykowanie przez dzieci *mindfulness* przyczyni się do poprawy ich zdrowia fizycznego czy psychicznego. Można jednak stwierdzić, że **ćwiczenia uważności stanowią szansę dla rozwijania wartości witalnych i hedonistycznych** poprzez kształtowanie nawyków dbania o własne zdrowie, samopoczucie, dobrostan, wypoczynek, prowadzenie zdrowego stylu życia, czerpanie przyjemności z odczuć zmysłowych, przekierowywanie uwagi, reagowanie na sygnały płynące z ciała, nazywanie i rozumienie własnych emocji. Potwierdzenie mogą być słowa uczniów, którzy poddawani byli działaniom praktyk opartych na uważnym byciu tu i teraz. Swoje odczucia opisywali w sposób następujący (wybrane wypowiedzi uczniów odnotowane podczas realizacji zajęć *mindfulness*):

- *odczuwałam zaciekawienie;*
- *czułam się wspaniale;*
- *lubię to ćwiczenie, bo uspokaja i wszystkie myśli odpływają;*
- *to ćwiczenie dodaje mi siłę;*
- *towarzyszyły mi bardzo miłe odczucia;*
- *zrobiło mi się bardzo smutno. Wtedy pomogło mi kilka głębokich oddechów;*
- *towarzyszyła mi radość; fajnie było być uważnym w czasie mikołajek;*

- *postanowiłam obserwować twarze wszystkich bliskich [...], to było bardzo przyjemne i ciekawe, bo wszyscy się do siebie uśmiechali i byli szczęśliwi;*
- *towarzyszyły mi uczucia szczęścia, radości i ekscytacji;*
- *zauważyłam, że dzieci uśmiechają się do siebie; czułam szczęście i ciekawość;*
- *oddech pomógł mi [...], kiedy nie mogłem doczekać się prezentów; [...] czułem tak dużą radość, że musiałem najpierw wziąć kilka oddechów, żeby się uspokoić.*

Zebrane powyżej wypowiedzi wskazują również, że bycie uważnym nie dotyczy tylko momentu formalnego praktykowania (np. podczas zajęć szkolnych), ale przenosi się na grunt pozaszkolny, dając podstawy do kierowania życiem w sposób świadomy, prozdrowotny w różnych sytuacjach życiowych i różnym czasie (zorientowanie na przyszłość).

Konkluzja

Wśród wartości w życiu dziecka wciąż najczęściej przywoływane są wartości moralne. Istotne wydaje się rozważanie wychowania do wartości w kontekście etapu rozwojowego dziecka. Taki całościowy ogląd daje możliwość wyboru tych wartości, których kształtowanie jest najbardziej pożądane i adekwatne w przypadku dziecka w danym wieku. Okres wczesnoszkolny jest tym, kiedy najintensywniej rozwijają się warstwa biologiczna i to właśnie na nią w tym czasie powinny być ukierunkowane działania wychowawcze. Jak zauważa Władysław Cichoń, człowiek stanowi jedność złożoną w wielu składników, a więc jego harmonijny rozwój będzie wymagał równomiernego oddziaływania na każdy z nich i wzrostu tworzących go czynników. Również świat wartości nie składa się tylko z wartości moralnych, ale wielu innych równie ważnych dla człowieka. Wychowanie – jeśli jego zadaniem ma być wszechstronny rozwój dziecka – musi oddziaływać na wychowanka całościowo (Cichoń 1996: 115). W tej perspektywie wartości hedonistyczne i witalne, które korespondują z rozwojem warstwy biologicznej, powinny stanowić centralny punkt oddziaływań wychowawczych podejmowanych przez świadomych i refleksyjnych pedagogów wobec dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Tylko bowiem taki nauczyciel dostrzeże realne potrzeby dziecka i podejmie trud zaplanowania i realizowania działań, które nie zawsze jednoznacznie wynikają z ogólnych dyrektyw, a stanowią formę innowacyjną, być może nawet kontrowersyjną, bo nie do końca zrozumiałą przez wszystkie podmioty edukacji. W tym kontekście bliskie są mi słowa Bogusława Śliwerskiego, który pedagoga określa jako artystę, kogoś twórczego. Wówczas efektem wychowania staje się to, za co wychowanek sam musi wziąć odpowiedzialność (Śliwerski 2010: 139). W przypadku podjętych w tym tekście rozważań będzie to szeroko rozumiany dobrostan i zdrowie fizyczne oraz psychiczne traktowane jako wartość. Ma ona „siłę sprawczą i występuje w życiu

ludzkim w postaci busoli, która wyznacza kierunek postępowania” (Denek za: Łobocki 2002: 77). Czy praktykowanie *mindfulness* może stać się narzędziem do kierowania ową busolą? Odpowiedzi na to pytanie należy poszukiwać przede wszystkim na drodze debat prowadzonych w kręgach oświatowych oraz realizowanych projektów badawczych. Wyniki badań przeprowadzonych przez Kimberly Schonert-Reichl wskazują na 63% wzrost optymizmu wśród uczestników badania, którymi objęto grupą liczącą ponad 200 tys. dzieci. Już dzisiaj dysponujemy zatem wieloma przeglądami i metaanalizami obejmującymi badania nad wynikami oddziaływań opartych na nauczaniu uważności, które sugerują, że praktykowanie *mindfulness* pomaga w krzewieniu zdrowia psychicznego i fizycznego, a przy tym uczy, jak być szczęśliwym (Hawn, Holden 2013: 25–26; Germer 2015: 62).

Bibliografia

- Afzal U. (2020). *Mindfulness dla dzieci*, tłum. M. Ryzewska, Łódź: Studio Koloru.
- Babbie E. (2009). *Podstawy badań społecznych*, tłum. W. Betkiewicz, M. Bucholc, P. Gadowski i in., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bryzgalski P. (1999). *Kształt naszemu życiu nadają wartości*, „Edukacja i Dialog”, nr 5, s. 3–6.
- Buk-Cegiełka M. (2018). *Szanse wychowania ku wartościom w aktualnej podstawie programowej w świetle integralnego rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 37, z. 1, s. 129–141. DOI: 10.17951/lrp.2018.37.1.129-141
- Chałas K. (2003). *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*. T. 1: *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, Kielce: „Jedność”.
- Chałas K. (2007). *Wychowanie ku wartościom wiejskim jako szansa integralnego rozwoju wychowanka*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Cichoń W. (1996). *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Davis T.S. (2012). *Mindfulness-Based Approaches and Their Potential for Educational Psychology Practice*, „Educational Psychology in Practice”, t. 28, nr 1, s. 31–46. DOI: 10.1080/02667363.2011.639348
- Dębska A., Jacennik B. (2016). *Programy nauczania uważności dla dzieci i młodzieży – z perspektywy szkolnictwa polskiego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 23 (2), s. 195–210. DOI: 10.12775/PBE.2016.079
- Germer Ch.K. (2015). *Czym jest uważność? Dlaczego ma znaczenie?*, [w:] Ch.K. Germer, R.D. Siegel, P.R. Fulton (red.), *Uważność i psychoterapia*, tłum. M. Cierpisz, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 29–63.
- Górska R. (2019). *Uważność: technika uczenia się czy droga wspierania (samo)rozwoju?*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 26, s. 109–124. DOI: 10.12775/RA.2019.006

- Greenland S.K. (2017). *Zabawa w uważność. Mindfulness i medytacja dla dzieci, młodzieży i rodzin*, tłum. J. Bokłazec, Łódź: Galaktyka sp. z o.o.
- Gut R., Piegowska M., Wójcik B. (2008). *Zarządzanie sobą. Książka o działaniu, myśleniu i odczuwaniu*, Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin sp. z o.o.
- Hawn G., Holden W. (2013). *10 minut uważności. Jak pomóc dzieciom radzić sobie ze stresem i strachem*, tłum. M. Lipa, Warszawa: Wydawnictwo Laurum.
- Kosz-Szumaska J. (2020). *Budowanie dobrostanu dziecka poprzez rozwijanie uważności: mindful eating – doświadczanie uważnego jedzenia*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 15, nr 4 (58), s. 65–84. DOI: 10.35765/eetp.2020.1558
- Kunowski S. (2000). *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salejańskie.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009). *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łobocki M. (2002). *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łobocki M. (2005). *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łobocki M. (2007). *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Niśkiewicz Z. (2016). *Dobrostan psychiczny i jego rola w życiu człowieka*, „Studia Krytyczne”, nr 3, s. 139–151. https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/12867/Dobrostan_psychiczny_i_jego_rola_w_zyciu.pdf?sequence=1
- Ostrowska B. (1998). *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Pilch T., Bauman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Radoń S. (2014). *Pięciowymiarowy kwestionariusz uważności: polska adaptacja*, „Roczniki Psychologiczne”, nr 17 (4), s. 711–735. <https://ojs.tnku.pl/index.php/rpsych/article/view/543>
- Snel E. (2015). *Uważność i spokój żabki*, tłum. M. Falkiewicz, Warszawa: CoJaNaTo Blanka Łyszkowska.
- Śliwowski B. (2010). *Myśleć jak pedagog*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Światała I.M. (2019). *Wychowanie do wartości w zmieniającym się świecie*, „Studia Edukacyjne”, nr 52, s. 159–172. DOI: 10.14746/se.2019.52.11
- Talarczyk M. (2004). *Znaczenie wartości*, „Wychowawca”, nr 6 (138), s. 8–10.
- Wegner E., Wojciechowska L. (2016). *Uważność rodzicielska oraz jej aspekty teoretyczne i aplikacyjne*, „Polskie Forum Psychologiczne”, nr 1 (21), s. 23–33. DOI: 10.14656/PFP20160102
- Wojciechowska K. (2017). *Zdrowie jako wartość w opinii studentów studiów pedagogicznych*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Wartości i wartościowanie w procesach edukacyjnych*, Kalisz–Konin: WPA UAM, PWSZ, s. 185–194.

Netografia

Młodzi potrzebują pilnej pomocy psychologicznej – alarmujące wyniki badania Rzecznika Praw Dziecka. (2021). <https://brpd.gov.pl/2021/11/05/mlodzi-potrzebuja-pilnej-pomocy-psychologicznej-alarmujace-wyniki-badania-rzecznika-praw-dziecka/>

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14.02.2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Dz.U. 2017, poz. 356. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000356>

ADRES DO KORESPONDENCJI

Justyna Kosz-Szumaska
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
e-mail: jkosz@ukw.edu.pl



Ewa Olimpia Zmuda

ORCID: 0000-0001-7858-2643
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Wychowanie do wartości dziecka z ASD¹ – fundamenty terapeutyczne

Education of a Child with ASD for Values – Therapeutic Foundations

KEYWORDS ABSTRACT

autism spectrum,
language
competences,
communication
competences,
mentalizing,
therapeutic
techniques

This article is both theoretical and practical, and it presents two basic therapeutic foundations that should be taken into account in the therapy of autistic children whom we want to teach values. The aim of the article is to justify the choice of linguistic competences and the ability to mentalize as two main areas on which therapy should be based (especially the therapy with goals of educating children for values). The first part of the text focuses on these two areas: language and mentalizing, and their scientific background in working with children with ASD. A lot of space in the article was dedicated to the concept of mentalizing, which is less known to therapists and special educators. Among other things, the neurobiological determinants of this process, its relationship with learning, and interdependencies with linguistic competences, were indicated. The second part of the article presents, based on many years of practical experience of the author of the text, selected therapeutic techniques (such as the communication technique: face-to-face dialogue, the technique of keeping a diary or the emotional regulation training) which help children achieve the goals of learning relationships and education for values.

¹ ASD – *Autism Spectrum Disorder* (zaburzenia ze spektrum autyzmu).

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

spektrum autyzmu,
kompetencje
językowe,
kompetencje
komunikacyjne,
mentalizowanie,
techniki
terapeutyczne

Niniejszy artykuł ma charakter teoretyczno-praktyczny i stanowi prezentację dwóch podstawowych fundamentów terapeutycznych, które powinny zaistnieć w oddziaływaniu terapeutycznym osób pracujących z dziećmi ze spektrum autyzmu, jeśli pragnie się dążyć do przekazywania im wartości. Celem artykułu jest uzasadnienie wyboru kompetencji językowych i zdolności do mentalizowania jako dwóch podstawowych obszarów, na których terapia winna być budowana (zwłaszcza terapia stawiająca sobie m.in. cele wychowywania do wartości). W pierwszej części tekstu uwaga została skupiona właśnie na tych dwóch obszarach – języku i mentalizowaniu – i ich ugruntowaniu naukowym w pracy z dziećmi z ASD. Szczególnie dużo miejsca zostało poświęcone mniej znanemu terapeutom i pedagogom specjalnym pojęciu mentalizowania. Wskazano między innymi uwarunkowania neurobiologiczne tego procesu, jego związek z uczeniem się czy współzależności z kompetencjami językowymi. W drugiej części artykułu zaprezentowano, opierając się na długoletnim doświadczeniu praktycznym autorki tekstu, wybrane techniki terapeutyczne (jak np. technika komunikacyjna – dialog twarzą w twarz, technika prowadzenia dziennika wydarzeń czy trening regulacji emocji), które pomagają w realizacji celów nauki relacji i wychowywania do wartości.

Mija kolejne ćwierćwiecze wieloaspektowych badań nad autyzmem, a pomimo to pozostaje on nadal zagadką. Badacze, lekarze, terapeuci wciąż dążą do jej rozwikłania. Z każdym krokiem przybliżają się do jej zrozumienia, jednak przy obecnym stanie badań nad tym zaburzeniem nie jesteśmy jeszcze w stanie dać wszystkich odpowiedzi na nurtujące nas pytania. Możemy za to śmiało przybliżyć się do ich odnalezienia.

(Winczura 2010: 7)

Wprowadzenie

Zaburzenia ze spektrum autyzmu wciąż stanowią pole naukowych badań, polemik, analiz. Dość wspomnieć, że w każdej klasyfikacji chorób dokonują się mniejsze bądź większe zmiany w tym zakresie. W najnowszej – ICD-11² – nie wyróżnia się już osobno zespołu Aspergera, a samo pojęcie autyzmu zniknęło na rzecz spektrum autyzmu (usunięto także pojęcie autyzmu dziecięcego czy autyzmu atypowego), a diagnoza ze spektrum autyzmu została uszczegółowiona o określenie poziomu funkcjonowania

² Najnowsza Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób ICD-11 jest powszechnie dostępna w wersji on-line (zob. <https://icd.who.int/en>).

intelektualnego czy językowego. W porównaniu do poprzedniej klasyfikacji zmiany te są bardzo znaczące.

Jednakże mówiąc o zaburzeniach ze spektrum autyzmu, zawsze mamy na względzie triadę zaburzeń: nieprawidłowości w zakresie funkcjonowania społecznego, zachowania oraz zaburzenia komunikacji. Zakłócenia w każdej z tych sfer u takich dzieci i młodzieży wpływają na kwestię przyswajania i rozumienia wartości w ogóle. Niniejszy tekst stanowi namysł nad kwestią fundamentów terapeutycznych, których postawienie jest potrzebne w nauce wartości czy w ogóle stworzeniu warunków do przekazywania jakichkolwiek wartości. Zasadniczo kluczem do kształtowania wartości jest relacja. Dzięki umiejętności nawiązywania, podtrzymywania, zacieśniania relacji możliwa jest np. przyjaźń, miłość, szacunek; w relacji objawia się mądrość, prawda czy uczciwość. Zasadniczym zaś problemem osób ze spektrum autyzmu są zaburzone zdolności nawiązywania czy podtrzymywania relacji. Niniejszy tekst stanowić będzie prezentację dwóch głównych obszarów i wybranych w ich ramach technik terapeutycznych, które mogą służyć rozwijaniu bądź doskonaleniu zdolności dzieci autystycznych do wchodzenia w relacje, co może zaowocować umiejętnością nawiązywania znajomości oraz możliwością przekazywania wartości.

Język i mentalizowanie

Za podstawowe przyczyny problemów społecznych u dzieci z ASD należy uznać dwie, które w przypadku spektrum zwykle występują w parze, są nimi: deficyty językowe oraz trudności w mentalizowaniu. Filarem terapii powinna być zatem praca nad językiem (w rozumieniu budowania i usprawniania kompetencji językowo-komunikacyjnych, od programowania języka po rozumienie poszczególnych subtelnych elementów aktu mowy, jak aspekty illokucyjny czy perlokucyjny³) oraz praca nad mentalizowaniem, w znaczeniu⁴:

[...] wyobraźniowy proces psychiczny, który polega na rozpoznawaniu i rozumieniu zachowań własnych i innych osób jako wynikających z intencjonalnych stanów umysłowych. Wiąże się z podstawową zdolnością do różnicowania między rzeczywistością wewnętrzną i zewnętrzną oraz tworzenia reprezentacji stanów umysłowych własnych i innych osób. [...] jedną z funkcji mentalizacji jest wyjaśnianie i nadawanie znaczenia zachowaniom (Jańczak 2018: 6).

³ Od rozumienia intencji po przewidywanie skutków swoich wypowiedzi czy zachowań. Na temat aktów mowy w ujęciu psycholingwistycznym pisała m.in. Kurcz (1987).

⁴ Na potrzeby tekstu uproszczona nieco wersja rozumienia pojęcia; szczegółowo o mentalizowaniu zob. Allen, Fonagy, Bateman 2014.

Przechodząc do pierwszego ze wskazanych obszarów, warto przytoczyć konstatację J. Cieszyńskiej: „brak języka jest [...] pierwotną przyczyną trudności w kontaktach społecznych” (2011: 46). Wiele badań pokazało wpływ języka na posiadany przez każdego z nas obraz świata, to samo dotyczy dzieci ze spektrum autyzmu. Jeśli dzieci te dysponują ograniczonym kodem, mają trudności w przyswojeniu reguł gramatycznych, deficyty słownikowe, problemy z rozumieniem metafor itp. nie może nie przełożyć się to na ich kontakty społeczne, dlatego praca nad językiem powinna być stałym elementem zajęć z dziećmi ze spektrum autyzmu, nie tylko do momentu nabywania przez nie podstawowych zdolności komunikacyjnych i umiejętności czytania, ale także w kolejnych etapach, pracując nad nazywaniem emocji, rozumieniem związków frazeologicznych i wypowiedzi niedosłownych, rozumieniem kompatybilności kodów werbalnego i niewerbalnego, odkrywaniem intencji aktów mowy. Należy więc podkreślić, że praca nad kompetencjami językowo-komunikacyjnymi jest ściśle zespolona z umiejętnością nawiązywania i podtrzymywania relacji, nie ma bowiem praktycznie możliwości nawiązania znajomości bez języka. Wydaje się, że konstatacja ta nie budzi zdziwienia ani sprzeciwu, w praktyce jednak zależy to od doboru terapii, a starsze dzieci, włączone już w system edukacji szkolnej, niejednokrotnie kształcą się językowo i komunikacyjnie tylko w ramach IPET-u, który nie zawsze dostatecznie akcentuje bieżące potrzeby językowo-komunikacyjne, jeśli dziecko osiągnęło podstawowy poziom umiejętności w tym zakresie.

Techniki komunikacyjne powinny być ściśle zespolone z pracą nad mentalizowaniem⁵. Proces ten uznać należy za drugi filar potrzebny do ćwiczenia umiejętności budowania relacji, a więc i rozumienia wartości. Przy czym od razu należy zaznaczyć, że w literaturze przedmiotu pisze się o mentalizowaniu emocji (czyli postrzeganiu stanów emocjonalnych własnych i innych osób) oraz mentalizowaniu poznawczym (czyli myśleniu o myśleniu innych). Dzięki badaniom neurobiologicznym obecna wiedza o mózgowych mechanizmach procesu metalizowania jest już bardzo duża, a co za tym idzie, również wiedza o nauce tego procesu. Czynności najważniejszych struktur mózgu zaangażowanych w proces mentalizowania prezentują się następująco (za: Allen, Fonagy, Bateman 2014: 180): zakręt wrzecionowaty – rozpoznawanie twarzy; bruzda skroniowa górna – postrzeganie sprawności i intencjonalności zachowań; ciało migdałowe – nadawanie zachowaniom znaczeń emocjonalnych; bieguny skroniowe – tworzenie kontekstu semantycznego dla zachowań; neurony lustrzane – współprzeżywanie obserwowanych czynności i emocji; przednia część wyspy – doświadczanie i obserwowanie bólu i odrazy; przednia kora zakrętu obręczy – świadoma kontrola sfer uwagi, poznania i emocji, wymagająca pewnego wysiłku; kora oczodołowo-czołowa – regulacja emocjonalnego znaczenia bodźców sensorycznych; kora przyśrodkowa

⁵ Mentalizowanie jest jedną z funkcji mózgu społecznego (zob. Brothers 1997).

przedczołowa – właściwy ośrodek mentalizowania (zachodzący na przednią korę zakrętu obręczy). W kontekście terapii mentalizowania ważna jest konstatacja, że:

[...] przednia kora zakrętu obręczy i kora przyśrodkowa przedczołowa wykorzystują sygnały wewnętrzne (emocje i bodźce) do regulowania uwagi i działania w zmiennych okolicznościach, które wymagają nieustającego podejmowania decyzji i samoregulacji. Nie powinno więc dziwić, że te obszary mózgu pełnią naczelną funkcję w poznaniu społecznym: interakcje społeczne wymagają skoordynowania uwagi i rozumienia stanów emocjonalnych innych ludzi oraz własnych, a także nieustannego dostosowania zachowań do zmieniających się układów wzmocnień na podstawie tej właśnie świadomości (Allen, Fonagy, Bateman 2014: 193).

W kontekście tego również praca nad uwagą jawi się jako jeden z kamieni milowych umiejętności mentalizowania. Zjawisko to jest także ściśle związane z procesem uczenia się. Tomasello wyróżnił 3 formy uczenia się społecznego (naśladowanie, instrukcja, uczenie się kolaboratywne) – wszystkie oparte na mentalizowaniu (por. Tomasello 2002).

W podejściu terapeutycznym ważne jest zrozumienie różnicy pomiędzy byciem w stanie emocjonalnym a świadomością emocji. Umiejętność rozróżniania tych dwóch aspektów jest niezwykle istotna w mentalizowaniu emocji, które polega na pracy z uczuciami: rozpoznawaniu, modulowaniu i wyrażaniu⁶ (por. Allen, Fonagy, Bateman 2014: 194). Praca nad mentalizowaniem może być utrudniona ze względu na przeskok neurochemiczny, zjawisko to związane jest z eskalującym poziomem stresu emocjonalnego (wówczas mózg zaczyna reagować automatycznie⁷), a także przez aktywację reakcji obronnych – dlatego tak ważne jest tworzenie odpowiednich warunków terapeutycznych, takich jak np. przyjazna atmosfera, przyjazna dziecku przestrzeń, a często także uwzględnienie czynników zewnętrznych mogących aktywować automatyzmy, jak np. pora dnia czy zmęczenie.

Jeśli za jedną z funkcji mentalizacji uznamy wyjaśnianie i nadawanie znaczenia zachowaniom, wówczas bardziej oczywiste jako etap tego procesu jawić się nam będą techniki pracy nad poszczególnymi zachowaniami i reakcjami dziecka,

⁶ Aby wyrażać emocje, trzeba je najpierw potrafić nazwać, wracamy tu więc do pracy nad językiem, jest ona wczesnym stadium pracy nad mentalizowaniem i cały czas towarzyszy tej pracy. Badacze wykazali, że „nazywanie emocji (wybór słowa pasującego do twarzy wyrażającej określoną emocję) wzmaga aktywację w prawej części brzuszo-bocznej kory przedczołowej, a równocześnie ogranicza aktywność ciał migdałowatych i powiązanych z nimi obszarów układu limbicznego” (Allen, Fonagy, Bateman 2014: 194–195).

⁷ „Wzorce czynności mózgu mogą się zmieniać z elastyczności na automatyczność – stosunkowo powolne funkcje wykonawcze zapośredniczone przez korę przedczołową zostają zastąpione przez szybsze, nawykowe i instynktowne zachowania zapośredniczone przez struktury tylnych obszarów kory (na przykład kory ciemieniowej) oraz struktury podkorowe (na przykład ciała migdałowate, hipokamp i prążkowie)” (Allen, Fonagy, Bateman 2014: 202).

przepracowywanie i ujęzykowanie tych sytuacji⁸. To pokazuje m.in., że dwa omawiane filary kompetencji społecznych nie są niezależnymi od siebie systemami, ale ściśle na siebie wpływają. Wiele technik terapeutycznych może jednocześnie oddziaływać na te dwa wskazane obszary, w dalszej części opracowania zostanie wskazanych kilka wybranych.

Wykres 1.



Źródło: opracowanie własne

Wybrane techniki terapeutyczne

Niezwykle ważna, ale bagatelizowana w terapii dzieci ze spektrum autyzmu jest technika komunikacyjna dialog twarzą w twarz. Bardzo często terapia to przejście przez poszczególne zadania przygotowane dla dziecka bez pozostawienia przestrzeni na rzeczywisty dialog. Oczywiście technika ta powinna być również stosowana w domu (i szczególnie zalecana mimo początkowego wycofywania się osoby ze spektrum autyzmu). Jak podkreśla J. Cieszyńska:

Dialog *twarzą w twarz* jest prototypowym, pierwotnym i najważniejszym aktem komunikacji człowieka. Uczestnictwo w rozmowie *wymusza* wybór wyrazów z istniejącego w umyśle kodu. Ponieważ dotyczy rozgrywających się zdarzeń, ułatwia uczenie znaczeń nie tylko poszczególnych słów, ale przede wszystkim zdań, a dokładniej – wyrazów w zdaniach (Cieszyńska-Rożek 2013: 315).

Warto także podkreślić, że technika ta służy nie tylko doskonaleniu kodu werbalnego w interakcji, ale także przyswajaniu kodu niewerbalnego. Należy pamiętać bowiem, że już wczesne stadia nabywania języka „są skoordynowane w czasie z nielin-gwistycznymi zdolnościami społeczno-poznawczymi” (Tomasello 2002: 150). Między

⁸ Np. w formie dziennika wydarzeń, o czym więcej w dalszej części tekstu.

innymi dlatego nie ma wątpliwości, że w przypadku dzieci ze spektrum autyzmu relacje powinny być kształtowane najpierw w diadach (dziecko–terapeuta, dziecko–rodzic itp.). Diada jest tu traktowana jako najmniejsza możliwa grupa społeczna i to w niej osoba ze spektrum uczy się podstawowych zasad dialogu i nabywa kompetencje komunikacyjne i społeczne (zob. Cieszyńska-Rożek 2013: 318–319).

Kolejną techniką, na którą należy zwrócić uwagę, jest tworzenie dziennika wydarzeń. Doświadczenie terapeutyczne pokazuje, że jest to technika bardzo niedoceniana i często pomijana, a pozwalająca na realizację celów terapeutycznych zarówno logopedycznych, jak i psychologicznych czy pedagogicznych. W kontekście wspomnianych fundamentów dziennik wydarzeń służy zarówno budowaniu i usprawnianiu kompetencji językowych i komunikacyjnych⁹, jak również może służyć nauce mentalizowania¹⁰. Dziennik służy do opisu wydarzeń z codzienności dziecka, powinny znajdować się w nim informacje o osobach, przeżyciach, zdarzeniach¹¹. Dzięki tej technice naukę – również mentalizowania – możemy prowadzić już na etapie prelingwalnym. „Zapisy w dzienniku są już tworzone na etapie, kiedy dziecko nie odpowiada jeszcze na prymarne pytania” (Orłowska-Popek 2017: 169). W dzienniku możemy rysować lub wklejać zdjęcia, doświadczamy języka, opowiadając o nich i podpisując je. Najpierw robią to rodzice (ewentualnie terapeuta), potem, w miarę rozwoju kompetencji, dziecko robi to samodzielnie. Opisy przedstawiają codzienne sytuacje, ale także sytuacje szczególne, ważne. Dziennik łączy dwa podejścia: komunikacyjne i kognitywne. Technika ta zakłada systematyczne powracanie do utrwalonych zapisów, pozwala na zatrzymanie mowy w czasie i przestrzeni (por. Cieszyńska-Rożek 2013: 336)¹², daje narzędzie do opisu świata, a jednocześnie uczy nazywania i wyrażania uczuć i przeżyć. Ważną rolę w dzienniku pełni zarówno sam tekst, jak i ilustracja, która uruchamia sytuacyjne rozumienie wypowiedzi i pozwala nakładać znaczenia na wydarzenia.

⁹ Z. Orłowska-Popek pisze wręcz, że „wszystkie najkorzystniejsze warunki dla rozwoju językowego dziecka z zaburzeniami zdaje się spełniać dziennik wydarzeń” (Orłowska-Popek 2017: 169). Dzienniki te pierwotnie były wykorzystywane w terapii dzieci niesłyszących, obecnie rekomenduje się tę technikę do pracy również z innymi zaburzeniami.

¹⁰ Choćby przez budowanie scen wspólnej uwagi czy naukę odbierania intencji komunikacyjnej drugiej osoby, nazywanie emocji czy naukę zadawania pytań o emocje itp.

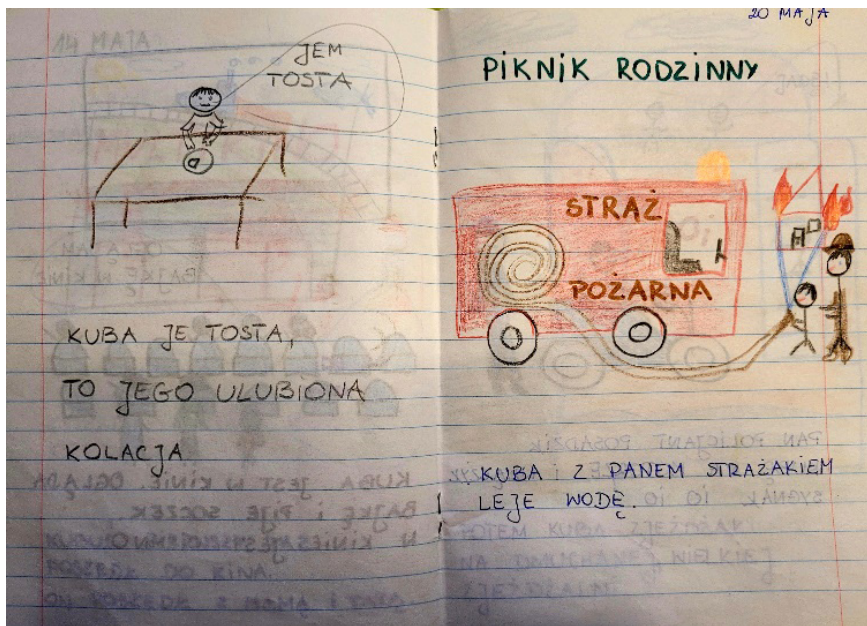
¹¹ Co zgodne jest z powszechnie znaną konstatacją, że „język powstaje w życiu codziennym, które stanowi dlań pierwotne odniesienie; przede wszystkim dotyczy on rzeczywistości doświadczanej całkowicie świadomie, rzeczywistości zdominowanej przez motyw pragmatyczny” (Godlewski, Mencwel, Sulima 2003: 166).

¹² J. Cieszyńska odwołuje się także do P. Ricoeura. „To właśnie dlatego, że dyskurs istnieje w czasie i tylko w aktualnym momencie wypowiedziany, może on przemijać jako mowa lub zostać utrwalony w piśmie. Ponieważ zdarzenie pojawia się i mija, powstaje problem utrwalenia, zapisania. Tym, co pragniemy utrwalić, jest dyskurs, a nie język rozumiany jako *langue*” (Ricoeur 1989: 98).

„Dziennik *mówi* w imieniu dziecka i razem z dzieckiem” (Cieszyńska-Rożek 2013: 339)¹³.

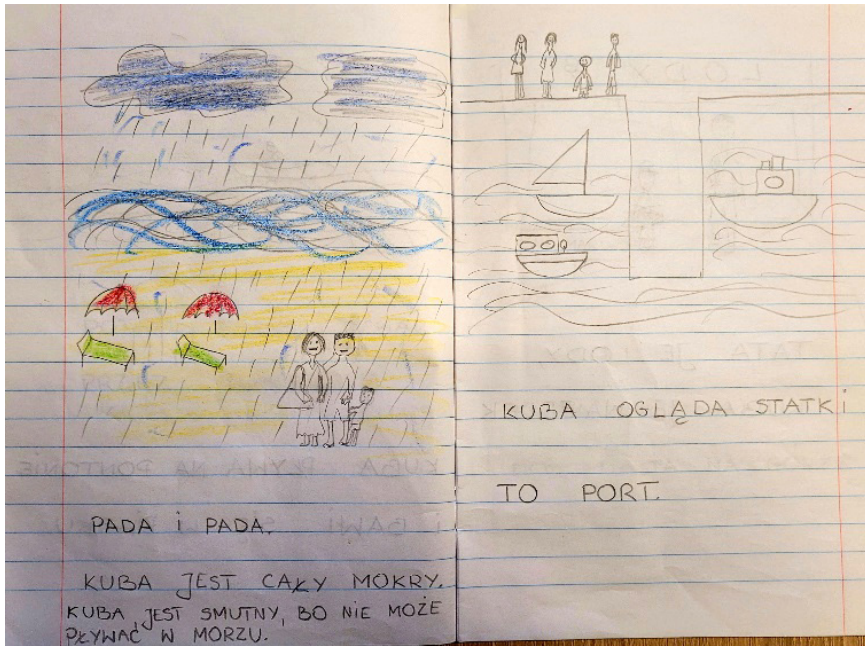
Poniżej wybrane kartki z dziennika wydarzeń Kubę ze spektrum autyzmu (zagrożenie autyzmem zdiagnozowane w pierwszym roku życia, od tego czasu chłopiec objęty terapią, w której wykorzystano m.in. z techniki dziennika wydarzeń. Obecnie chłopiec chodzi do szkoły integracyjnej, w której zgodnie z przekazem nauczycieli radzi sobie bardzo dobrze, nawiązuje relacje (ma kolegów i jedną przyjaciółkę), również poza społecznością szkolną buduje relacje z rówieśnikami. Zdjęcia 1. i 2. z jednego z początkowych dzienników, których karty wykonywane były jeszcze przez rodzica, zdjęcie 3. z dziennika, w którym karty były wykonywane wspólnie przez rodzica i dziecko, działanie dziecka dotyczyło najczęściej kolorowania i/lub formułowania zapisanej wypowiedzi), zdjęcie 4. i 5. z dziennika wykonywanego już samodzielnie przez Kubę.

Zdjęcie 1.

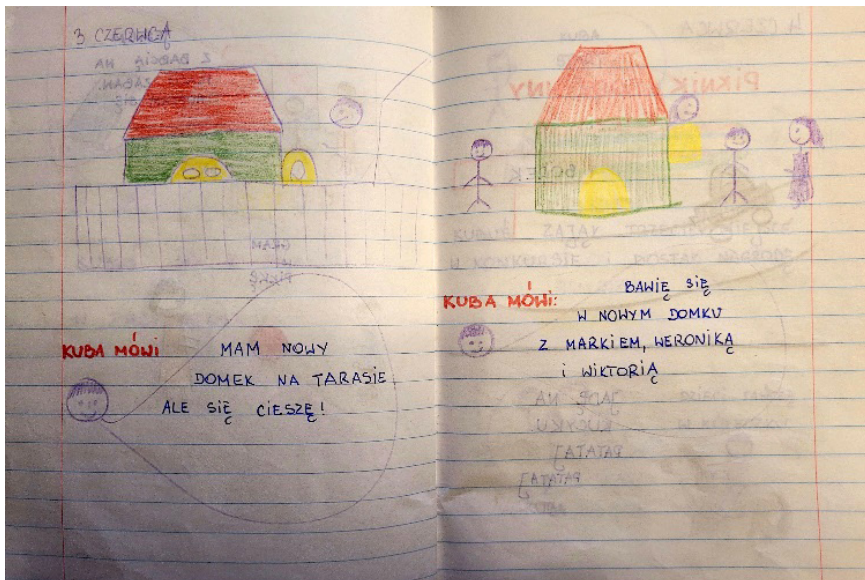


¹³ Więcej o technice prowadzenia dziennika wydarzeń zob. Orłowska-Popek 2017: 168–211; Cieszyńska-Rożek 2013: 336–358.

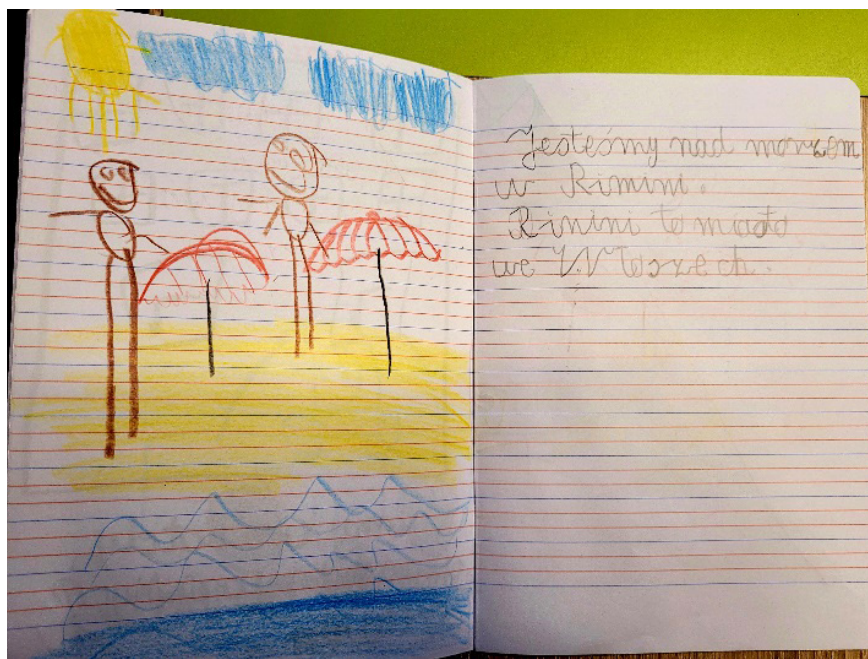
Zdjęcie 2.



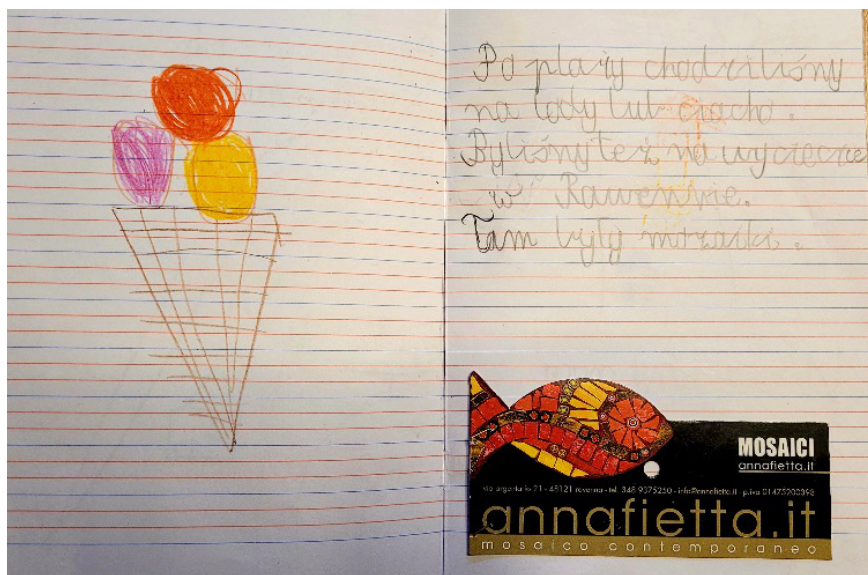
Zdjęcie 3.



Zdjęcie 4.



Zdjęcie 5.



Dzieci i młodzież z ASD powinny zostać objęte treningami regulacji emocji. Według M. Jańczak „mentalizacja jest związana z regulacją emocji oraz z utrzymaniem spójnego obrazu self” (Jańczak 2018: 6). W ujęciu psychologicznym: „Emocja to subiektywny stan psychiczny, uruchamiający priorytet dla związanego z nią programu działania. Odczuwaniu emocji towarzyszą zwykle zmiany somatyczne, ekspresje mimiczne i pantomimiczne oraz specyficzne zachowania” (Maruszewski i in. 2020: 514). Praca nad regulacją emocji jest i niezwykle trudna, i zarazem niezwykle ważna. W przypadku osób ze spektrum autyzmu oglądowi należy poddać i aspekt somatyczny, i mimiczny, i behawioralny, wszystkie one bowiem mogą ulegać zaburzeniom. Nie bez znaczenia w kontekście tematu niniejszego artykułu są także społeczne mechanizmy powstawania emocji (nauka przez naśladownictwo, współodczuwanie czy „zarażanie emocjami”¹⁴ (*emotional contagion*) (zob. Maruszewski i in. 2020: 523). Samą regulację emocji możemy zaś rozumieć jako „proces inicjujący, modelujący i podtrzymujący doświadczenie emocji oraz operacji poznawczych i zachowań związanych z tym doświadczeniem” (Maruszewski i in. 2020: 564). Procesy regulacji emocji mogą mieć charakter automatyczny lub podmiotowy, w terapii osób z ASD ważna jest praca nad obydwoma. Osoby w spektrum autyzmu często wykazują większą podatność na stres. „Strategie regulacji emocji zapobiegają niszczącym i autodestrukcyjnym zachowaniom obronnym, a poza tym mają sprzyjać przystosowawczym formom funkcjonowania międzyludzkiego i wewnątrzosobowego przez utrzymanie trybu mentalizacji w obliczu stresu” (Allen, Fonagy, Bateman 2014: 203). W treningu regulacji emocji u osób ze spektrum autyzmu szczególnie istotne jawią się takie aspekty, jak rozpoznanie i nazwanie własnych emocji – bez wartościowania (po raz kolejny należy podkreślić wagę permanentnego kształcenia językowego), ograniczenie wrażliwości kognitywnej, zwiększenie pozytywnych emocji czy postępowanie wbrew emocjonalnym impulsom¹⁵.

Kwestią pożądaną – w polskiej praktyce spotykaną bardzo rzadko – byłoby objęcie terapią całej rodziny dziecka ze spektrum autyzmu. Oczywiście kwestie ekonomiczne czy organizacyjno-systemowe zwykle na to nie pozwalają, natomiast faktem jest, że rodzina, w której pojawia się dziecko z całościowym zaburzeniem rozwoju, zawsze potrzebuje mniejszego lub większego wsparcia. Badania psychologiczne wykazały, że jeśli wystąpiła zaburzona relacja przywiązania, wówczas wykształca się wyjątkowa podatność na stres, a więc trudniej o regulowanie emocji. Patrząc jednak realnie na proces terapeutyczny, należy stwierdzić, że terapia rodziny pozostaje w takich przypadkach

¹⁴ „Zarażanie się emocjami (*emotional contagion*) jest rezultatem prostego motorycznego naśladownictwa ekspresji innych osób [...]. Podmiot dostosowuje swoją reakcję mimiczną i pantomimiczną do zachowania innej osoby. Reakcje takie obserwuje się już u małych dzieci [...]. Z czasem człowiek uczy się też, że tak wypada i owo dopasowanie może mieć charakter kontrolowany” (Maruszewski i in. 2020: 523).

¹⁵ Elementy te nie wyczerpują całego treningu, więcej zob.: Soroko 2007.

na razie jedynie postulatem. Każdy specjalista mający pod opieką dziecko może jednakże wspomóc również całą rodzinę, np. motywując rodziców do pracy z dzieckiem, w tym zachęcając również do udziału w zajęciach terapeutycznych dziecka; udzielając wsparcia rodzicom i, jak wskazuje J. Cieszyńska, zachęcając ich, by umieli prosić całą rodzinę o pomoc (Cieszyńska-Rożek 2013: 432); wskazując możliwości dołączania do grup, w których skupiają się rodzice dzieci z podobnymi problemami; stale ukazując sens i cel terapii; dostarczając rzetelnej wiedzy na temat spektrum autyzmu, jednocześnie obalając wciąż krążące na ten temat mity itp.

Wskazane techniki służące budowaniu fundamentów: język i mentalizowanie są oczywiście wybrane i nie wyczerpują repertuaru, po który może sięgać terapeuta. Wydaje się jednak, że w przypadku poruszonego w tytule artykułu zagadnienia są one warte podkreślenia w przypadku pracy z dzieckiem ze spektrum autyzmu.

Podsumowanie

Uznanie kompetencji językowych i zdolności do mentalizowania za najważniejsze fundamenty terapii wydaje się mieć w przypadku osób ze spektrum autyzmu należne uzasadnienie i prowadzi do znacznej poprawy zdrowia. Jeśli za zasadnicze funkcje mentalizowania uznamy nawigację w świecie społecznym, nawigację we własnym świecie oraz regulowanie świata społecznego i wewnętrznego, a także utrzymywanie adekwatnego połączenia między nimi (por. Jańczak 2018: 6), to widzimy, że jest ona niezbędna do nawiązywania i podtrzymywania relacji, do funkcjonowania społecznego, widzimy także, że nie jest to możliwe bez odpowiednich umiejętności językowych. Zajęcia z logopedą i psychologiem, którzy z sobą – podkreślmy to wyraźnie – współpracują w wymienionych powyżej obszarach, powinny być utrzymane od początku i przez cały czas trwania terapii.

Bibliografia

- Allen J.G., Fonagy P., Bateman A.W. (2014). *Mentalizowanie w praktyce klinicznej*, tłum. M. Cierpisz, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Brothers L. (1997). *Friday's Footprint: How Society Shapes the Human Mind*, New York: Oxford University Press.
- Cieszyńska J. (2011). *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych. Metoda Krakowska*, Kraków: Omega Stage Systems.
- Cieszyńska-Rożek J. (2013). *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków: Omega Stage Systems.
- Godlewski G., Mencwel A., Sulima R. (2003). *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

- Jańczak M. (2018). *Mentalizacja w praktyce klinicznej – perspektywa psychodynamiczna*, „Psychoterapia”, nr 4 (187), s. 5–17.
- Kurcz I. (1987). *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Maruszewski T., Doliński D., Łukaszewski W., Marszał-Wiśniewska M. (2020). *Emocje i motywacja*, [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka*, t. 1, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 513–649.
- Orłowska-Popek Z. (2017). *Programowanie języka w terapii logopedycznej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Ricoeur P. (1989). *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, tłum. P. Graff, K. Rosner, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Soroko E. (2007). *Regulacja emocji w kontekście rozwoju osobowości*, [w:] Ł. Kaczmarek, A. Słysz (red.), *Serce i umysł*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, s. 55–81.
- Tomasello M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, tłum. J. Rączaszek, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Winczura B. (2010). *Wstęp*, [w:] tejże (red.), *Autyzm na granicy zrozumienia*, Kraków: Impuls, s. 7–8.

Netografia

ICD-11. International Classification of Diseases 11th Revision. <https://icd.who.int/en>

ADRES DO KORESPONDENCJI

Ewa Olimpia Zmuda
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
e-mail: ewa.zmuda@up.krakow.pl



Alicja Anna Ungeheuer-Gołąb

ORCID: 0000-0002-3187-7150
Uniwersytet Rzeszowski

Jaki naprawdę chciałby być człowiek...? – o wartościach utworu Asiunia autorstwa Joanny Papuzińskiej

What Would a Man Really Want to Be Like? – Values
in the Book *Asiunia* by Joanna Papuzińska

KEYWORDS ABSTRACT

children's literature,
values of a literary
work, *Asiunia* by
Joanna Papuzińska

The article raises the issue of values in children's literature, based on the example of the book by Joanna Papuzińska entitled *Asiunia*. Papuzińska's story includes a taboo subject, i. e. the war, and it discusses issues that are important for contemporary young readers. In today's political situation of the Eastern Europe, the book may turn out to be significant for the Polish children. The author of the article emphasizes the educational potential of the text resulting from the values it promotes. Thus, the essence of the article is the analysis of the contents in order to search for the values. The researcher emphasizes the meaning of the contents and form of the book, as well as the necessity for reaching to a child, taking into account his/her reception abilities. She attempts to answer the question determined by the function of literature read in childhood: How would a man like to live? In the research she uses a phenomenological method, allowing the reader for individual approach towards the analysed contents, and, in the undertaken analysis, she focuses on the dichotomous approach to the presented phenomena. The text presents specific values of the literary work, which, while reading and didactic elaboration, influence the formation of the readers' attitude towards life, surroundings and themselves. This, in turn, influences the internalization of the desired attitude.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

literatura dla dzieci,
wartości utworu
literackiego, *Asiunia*
Joanny Papuzińskiej

Artykuł porusza zagadnienie wartości w literaturze dziecięcej na przykładzie utworu Joanny Papuzińskiej pt. *Asiunia*. Utwór Papuzińskiej porusza tematykę tabu (wojna) i obejmuje treści istotne dla współczesnych dziecięcych czytelników. W obecnej sytuacji politycznej, jaka utrzymuje się w Europie Wschodniej, może okazać się ważną lekturą dla polskich dzieci. Autorka artykułu zwraca uwagę na możliwości edukacyjne tekstu ze względu na wartości, jakie on niesie. Istotą przedłożonego artykułu jest zatem analiza treści w celu poszukiwania wartości. Badaczka podkreśla znaczenie treści i formy utworu oraz konieczność dotarcia do dziecięcego odbiorcy z uwzględnieniem jego możliwości recepcyjnych. Stara się odpowiedzieć na pytanie determinowane funkcją literatury czytanej w dzieciństwie: jak chciałby żyć człowiek? W badaniu wykorzystuje metodę fenomenologiczną, dopuszczając indywidualny stosunek badacza do analizowanych treści, a w podjętej analizie opiera się na dychotomicznym ujęciu ukazanych zjawisk. Tekst przedstawia wybrane wartości utworu, które podczas lektury i opracowania dydaktycznego wpływają na kształtowanie się stosunku odbiorcy do życia, otoczenia, samego siebie, tym samym wpływając na uwewnętrznianie pożądanej postawy.

Wprowadzenie

Zmieniające się perspektywy życia człowieka zwykle narzucają konieczność poszukiwania wartości, coraz to nowych prób ich hierarchizowania. Nie jest to łatwe zadanie, tym bardziej że „dotarcie do świata wartości wyznaczających właściwy sposób życia to jeden z najbardziej skomplikowanych problemów wychowawczych” (Skrzypniak 2000: 31). Ponadto większość teoretyków wskazuje trudność w ostatecznym zdefiniowaniu pojęcia wartości. Władysław Tatarkiewicz (1978: 60–63), Stanisław Kamiński (1986: 14–21), Jadwiga Puzynina (1992, 1994) akcentują chwiejność, wieloznaczność i różnorodność w możliwości porządkowania wartości. Próby ogólnych definicji podejmowali ponadto tacy polscy teoretycy, jak: Zdzisław Najder (1971), Janusz Sztumski (1992), Władysław Stróżewski (1981), Janusz Gajda (2004), Waldemar Furmanek (2005), Grzegorz Żuk (2016). Z uwagi na tematykę czasopisma najbardziej interesuje mnie kontekst aksjologiczny w edukacji humanistycznej i elementarnej, który można znaleźć w pracach Beaty Wołoski (2010), Magdaleny Marzec-Jóźwickiej (2013), Alicji Żywcok (2016).

Edukacja dziecka wymaga ciągłej obecności czynników aksjologicznych. Dobór i sposób poznawania wartości jest uzależniony od postawy dorosłego opiekuna. Jest on tu przewodnikiem (mentorem), który otwiera przed uczniem, wychowankiem wartościowe, pożądane ze względu na rozwój dziecka cele. W tym procesie zarówno dziecko,

jak i opiekun powinni być podmiotami relacji, stanowić dla siebie wartość (Wołoszuk 2010: 120–125; 2019: 38–41). Szczególnie w przypadku wychowania literackiego, mimo że teksty realizowane w szkole są ustalone przez program kształcenia, sposób opracowania i rozmawiania o literaturze pozostaje w gestii „odpowiedzialnego pedagoga” (Olbrycht 1995: 11–18). Chodzi o to, by z jednej strony podejmować zindywidualizowane oddziaływanie budujące system wartości dziecka, z drugiej zaś pokazywać różne koncepcje człowieka i świata „wraz z konsekwencjami, jakie ich świadomy wybór ma dla hierarchii wartości” (Puzynina 1994: 18).

Choć obecnie pedagogika należy do nauk społecznych, trudno oderwać niektóre jej składniki od dziedziny nauk humanistycznych, tym bardziej że treści procesu dydaktyczno-wychowawczego zwykle wyrastają z myśli filozoficznej. Szczególnym miejscem, w którym stykają się te obszary, jest edukacja, a w jej sferze wychowanie. Planowany proces wychowawczy jest „świadomym wprowadzeniem w świat wartości i ich wyborem; procesem współkreowania rzeczywistości w imię ideałów oraz wyzwani przyszłości, szczególnie trudnych w okresach gwałtownych przemian społeczno-politycznych i globalnego kryzysu cywilizacji” (Gajda 2004: 102). Zwykło się uważać, że w procesie wychowawczym istotną wykładnią jest literatura. Jak pisze Stefan Sawicki, „[w]artości ujawniane przez literaturę to immanentny świat wartości utworu: aksjologiczne nacechowanie poszczególnych elementów strukturalnych oraz wartości przez utwór ewokowane” (Sawicki 1992: 96). Dzięki specyficznemu skomponowaniu treściom, środkom językowym, kreacji postaci młody czytelnik może poznawać rozwiązania problemów zgodne z etyką humanistyczną. Odkrywając losy bohaterów literackich, konfrontuje z nimi własne. Ma możliwość zastanowienia się nad moralnością, tajemnicą bytu, transcendencją. W wyniku procesów konkretyzacji, identyfikacji, projekcji, zachodzących podczas recepcji dzieła literackiego, świat przedstawiony utworu staje się na czas lektury światem odbiorcy. Niezwykle istotne są więc temat i przesłanie utworu, sposób działania postaci, kreacja bohatera, wizja świata zaproponowana przez twórcę. Wydaje się, że w przypadku dzieci młodszych najważniejszy jest zawarty w treści kontekst wychowawczy, wyraźne ukazanie zwycięstwa dobra nad złem, pozytywny wzór osobowy bohatera. Wychowawcze przesłanie, obok innych, zostaje najczęściej wychwycone przez pedagogów – w tym wypadku wychowawcę przedszkolnego i nauczyciela wczesnej edukacji – i akcentowane w procesie nauczania.

W obecnym czasie, omawiając z dzieckiem utwór literacki, warto zastanowić się nad tendencjami wypływającymi z nowych nurtów filozoficznych, takich jak ekokrytyka czy somatoestetyka. Chodzi o to, by poprzez naukę lektury wprowadzać dziecko w świat, w którym będzie żyło przez następne kilkadziesiąt lat, w świat przyszły, w którym wciąż rodzą się wartości. Jak twierdzi Anna Błasiak (2009: 21), „[n]ie sposób [...] zajmować się wychowaniem w oderwaniu od wartości”. Szczególnie wychowanie literackie z uwagi na posługiwanie się specjalnie skonstruowanymi tekstami niesie zawsze

jakiś sens, który przeradza się w wartość dla czytelnika. Dobór wartości w wychowaniu zwykle podyktowany jest dobrem człowieka (Muszyński 1974: 51–58), a wychowanie zgodne z wartościami wpływa na jego stosunek do siebie, innych ludzi i otoczenia, kształtując jego postawy, określając go jako człowieka (Nowak 1996: 241–259). Ów antropocentryczny charakter wychowania w ostatnich latach nie jest już tak oczywisty. Człowiek coraz częściej przestaje stanowić centrum, a zainteresowanie filozofów przesunęło się ku temu, co wokół niego. Refleksją objęto zatem rzeczywistość, która podlega przekształceniom lub zaniechaniom ze strony społeczności ludzi. Przyjęcie za podstawę tego nowego układu pociąga za sobą zmianę systemu wartości wyznaczającego kierunek działania człowieka w świecie (Żurkowski 1997: 19).

Literatura dla dzieci z założenia korzysta ze zjawisk uznanych za pozytywne dla procesu kształtowania jednostki¹. Nie jest tak jednak zawsze, gdyż wartość powiązana z wychowaniem często reprezentuje też jakąś ideologię (Kotłowski 1976: 17), czasem o znaczeniu pejoratywnym (faszyzm, stalinizm). Z uwagi na to pedagog, z racji swego wpływu na osobowość wychowanka, winien korzystać z wartości uniwersalnych, humanistycznych, przychylnych istotom żywym. Ponadto w pracy z utworem literackim ważne są wartości poznawcze, wychowawcze i estetyczne, które zwykle dopełniają się wzajemnie i dają podbudowę pod realizację celów związanych z szeroko pojętą humanistyką.

Dwudziestowieczne rozumienie procesu wychowawczego sprowadza się do wywoływania zmian w osobowości wychowanka, które mają charakter rozwojowy (Okoń 1998: 444) i wpływają na funkcjonowanie osobowości – wyznaczają postawy wobec różnych obiektów, określają „siatkę poznawczą” jednostki, aktywizują emocje, sprzyjają powstawaniu motywacji i kanalizują je w określonym kierunku (Świda 1979: 48–49). Jest to zadanie długofalowe i uczestniczy w nim wiele rozmaitych czynników, wśród których niezbywalnym doświadczeniem wydaje się kontakt z wartościową, ciekawą literaturą, spełniający warunki długofalowości, gdy jest zainicjowany już w okresie niemowlęctwa (Baluch 2005; Ungeheuer-Gołąb 2011). Rozważając wychowanie ku wartościom z wykorzystaniem tekstów literatury, należy obrać najbardziej współczesne podejście do procesu wychowania, które uwzględni podmiotowość nie tylko wychowanka, ale i otaczających go istnień.

Pedagogika mówi o potrzebie wprowadzania dziecka w świat wartości od wczesnego okresu rozwojowego poprzez „dialog i działania oparte na zakazach i nakazach oraz na systemie [...] kar i nagród” (Błasiak 2009: 111). Podkreślając wartość dialogu (Buber 1992; Tischner 1978; Bukowski 1987) w edukacji, należy zauważyć, że istotne znaczenie mają tu rola opowieści oraz wzór bohatera literackiego. Oczywiście w przyśwojeniu i reprezentowaniu danego systemu wartości niezbędne jest współdziałanie

¹ Chodzi o trzy podstawowe wartości wymieniane przez Platona – prawdę, dobro, piękno.

wychowawcy i wychowanka w świecie realnym, jednak literatura odgrywa tu ważną rolę pomocniczą. Daje niezliczoną ilość sytuacji, które można przeżyć w świecie mentalnym, zobaczyć „wewnętrznym okiem”, omówić, stawia ważne pytania i niejednokrotnie udziela odpowiedzi.

Uzasadnienie podjętego tematu w kontekście praktyki dydaktycznej

W roku akademickim (2021/2022) z powodu choroby nie mogłam być obecna na ostatnich zajęciach dydaktycznych, napisałam więc do studentów wiadomość na platformie Teams, a moje ostatnie zdania brzmiały mniej więcej tak: „Nie zapominajcie o literaturze, znajdziecie w niej odbicie swoich marzeń i tęsknot. Czytajcie też czasem tę dla dzieci, bo ona pokazuje, jaki naprawdę chciałby być człowiek. Szerokiej drogi”. W praktyce zawodowej niezmiennie łączę podejście pedagoga – nauczyciela dzieci z dydaktykiem – nauczycielem dorosłych, staram się być „autentycznie zaangażowana” we wspólny proces poznawania (Janus-Sitarz 2013: 31). Drogi te krzyżują się ze sobą właśnie ze względu na przedmiot zainteresowań badawczych i dydaktycznych – literaturę dla dzieci i pedagogikę. Jestem zdania, że utwory literackie dla dzieci są twórczością mającą dużo do zaoferowania osobom w każdym wieku, a rozmowa o nich otwiera nowe perspektywy spojrzenia na dziecko.

Krótki osobisty akapit, który pozwoliłam sobie włączyć do tych rozważań, ujawnia okoliczności powstania tezy tego tekstu, która pojawiła się w chwili zastanowienia nad moim pożegnalnym wpisem: „Literatura dziecięca pokazuje, jaki naprawdę chciałby być człowiek”. Mam na myśli wewnętrzne wyobrażenie odbiorcy o sobie samym, determinowane postawą bohatera, zdarzeniami, przebiegiem fabuły, a przede wszystkim wartościami przekazywanymi odbiorcy. Nie bez znaczenia jest tu fakt, że ze względu na odczuwanie bądź nieodczuwanie przyjemności lektura literatury jest procesem wartościującym. Czytelnictwo może bowiem wspierać rozmaite konstrukcje osobowościowe, zabezpieczając wiele różnych potrzeb – od powiązanych z literaturą popularną po zaspokajające wysublimowane czytelnicze gusty. Co istotne, nie jest to zjawisko związane jedynie z wrażliwością na dany typ literatury, charakter narracji czy kreację bohatera, ale nierozdzielnie zintegrowane z kształtowaniem cech charakteru, wrażliwości na człowieka i zwierzę, przyrodę, ludzkie słabości, kulturę itp. Takie predefiniowanie współczesnego człowieka reprezentują żywe obecnie nurty zwrócone ku obronie natury (np. ekokrytyka), których postulatem jest budowanie harmonii między żyjącymi istotami (Böhme 2002). Życie w poszanowaniu praw człowieka i tego, z czego korzysta, staje się powoli najwyższą wartością kultury zachodniej początku XXI wieku. Jednym z obszarów kultury, który może afirmować ten ideał egzystencji,

jest kontakt z literaturą w okresie dzieciństwa. Wartościowa książka dla dziecka ma zawsze walory estetyczne, wychowawcze i poznawcze. Wypełnia luki w obszarach, które nie zostały ujęte w relacjach z rodzicami, nauczycielami, rówieśnikami. Władza wyobraźnią i wpływa na kreatywny stosunek do rzeczywistości. A przede wszystkim w wyniku empatycznego odbioru i przeżywania losów postaci pozwala na odkrywanie własnego „ja”. To kluczowy moment w kontaktach ze sztuką, gdy odbiorca uświadamia sobie siebie w losach bohatera literackiego. Społeczny wymiar tekstów literackich dla dzieci jest zatem tak ważny dlatego, że przekaz, który one zawierają, zawsze dąży do afirmowania wartościowej strony ludzkiej natury. Mówi czytelnikowi, jak należałoby postąpić w trudnej sytuacji, wybierając dobro. Wskazuje cechy charakteru, które prowadzą do pokonania przeciwności, znajduje rozwiązanie, kierując się wartościami humanistycznymi, poszukuje dobra, prawdy i piękna. Czas, w którym dziecko poznaje takie historie, to okres kształtowania się zrębów jego tożsamości, budowania światopoglądu, wychodzenia z okresu bezpiecznego dzieciństwa. Co ważne, to czas, w którym formują się dopiero zdolności poznawcze młodego odbiorcy i następuje rozwój moralności (Piaget 1967). Twórcy literatury dziecięcej przekazują w niej sposoby na zmienianie świata na lepszy, kreują postać człowieka, który jest reprezentantem humanistycznych wartości.

Czytelnictwo w późniejszym okresie życia, choć przynosi wiele satysfakcji, nie wywiera już tak silnego wpływu na sposób myślenia i budowanie postaw odbiorcy. Dlatego między innymi wskazuję literaturę dla dzieci jako tę, która wyznacza drogę ku właściwym wartościom. Przypominam o niej studentom pedagogiki, którzy odkrywają walory utworów dla dzieci, czytając je czasem po raz pierwszy dopiero podczas studiów.

Jak wiadomo, małe dziecko, by poznać fabułę, potrzebuje pośrednika lektury, kość, kto opowie lub przeczyta mu tekst utworu. Około siódmego roku życia dorośli nie są już tak skorzy do czytania dzieciom, a gdy dziecko jest dziewięcio-, dziesięciolatkiem, zwykle wymaga się od niego samodzielnej lektury. Wśród bogatego repertuaru dla czytelników w wieku wczesnoszkolnym istnieją jednak utwory, które warto poznawać wspólnie z dorosłym, rozmawiać o nich i zadawać pytania. Dziecięcy czytelnicy chętnie konkretyzują poznane fabuły w zabawie i rozmaitych formach ekspresji (Papuzińska 1988: 21). Tego typu aktywności są typowe dla dzieciństwa i wydaje się, że dziecko w sposób intuicyjny wybiera w procesie lektury konkretne działania, które pomagają mu rozpoznać sens. Ponadto paidialne wartości tekstu umożliwiają zaspokojenie potrzeb i uwalniają od napięć „za sprawą potencjału: kompensacji, tożsamości, wzoru, desensybilizacji” (Krasoń 2005: 45).

Choć w pierwszym odczuciu jesteśmy skłonni uznać, że dzieci pozostają poza obszarem traum, to ostatni niespokojny czas pandemii, wojny w Ukrainie, trudności ekonomicznych zdaje się osłabiać to przekonanie. Trauma dotyka także dzieci. Nie

bez powodu adresowane są więc do nich utwory poruszające tematy trudne (tabu), a proces lektury potrzebuje wsparcia dorosłych pośredników.

Interpretacja i analiza tematu na podstawie materiału literackiego

Jako przykład tekstu, który włącza w proces wychowania wartości, wybrałam lekturę klas I–III pt. *Asiunia* autorstwa Joanny Papuzińskiej. Wybór podyktowany jest obecną sytuacją polityczną – pozwala świadomie nawiązać do działań wojennych, które towarzyszą historii ludzkości. Książka ta należy do grupy utworów związanych z tematyką wojenną, wydawanych w ciągu ostatnich lat w ramach serii Muzeum Powstania Warszawskiego i Wydawnictwa Literatura w Łodzi pt. „Wojny Dorosłych. Historie Dzieci”. Przedsięwzięcia te służą odświeżeniu bądź wprowadzeniu tematyki wojennej do recepcji współczesnych dzieci². Wpisuje się ona w obszar niezwykle istotny, gdyż „najważniejszą wartością dla człowieka w każdym społeczeństwie jest życie” (Adamczyk, Kaleta-Witusiak 2021: 13). Zakładam, że utwór pomaga w kształtowaniu postawy otwartej na takie wartości, jak: pokój, rodzina, własne życie, miejsce i przedmioty, zabawa, intelekt. Rozważania mają charakter teoretyczny i mieszczą się w obszarze badań fenomenologicznych, dopuszczających autoodczucia badacza determinowane recepcją tekstu literackiego traktowanego jako źródło doznań (Henry 2012). Wydaje się interesujące pytanie: Jakie wartości niesie utwór o Asiuni J. Papuzińskiej jako lektura dzieci młodszych traktująca o sytuacji wojennej?

Wartości wybranego utworu można osadzić w typologii Tatarkiewicza jako kategorię literatury, którą kwalifikuję w obszarze wartości myśli (Tatarkiewicz 1978: 69). W ogólnej ocenie są to wartości pozytywne i uniwersalne, a jako składniki fabuły literackiej mają charakter duchowy i odnoszą się do intelektualnej i emocjonalnej sfery psychiki młodego odbiorcy. Są to także wartości o wymiarze moralnym, gdyż wskazują postawy pożądane w życiu społecznym, oraz wartości estetyczne, ponieważ pochodzą z tekstu literackiego (Puzynina 2004: 181–182). W celu ukazania i zaakcentowania pożądanych wartości, które afirmuje omawiana lektura, posłużyłam się kategorią dychotomii. Zobrazowane w treści składniki fabuły ujmuję jako elementy wartościowe w opozycji do powiązanych z nimi czynników pejoratywnych (śmierć – życie, dobro – zło, głód – sytość itp.). Głównym celem podjętego omówienia jest zatem znalezienie i przedstawienie wartości utworu Papuzińskiej w kontekście edukacji małego dziecka.

Przewidywanym odbiorcą opowiadania jest dziecko od 6. roku życia. Mogłoby się wydawać, że takiego młodego czytelnika nie dotyczą problemy wojenne, jednak

² To m.in. takie tytuły jak: Beręsewicz 2010; Papuzińska 2015, 2019; Ryrych 2018.

lektura okazuje się cenna. Egzystencja dziecka, wokół którego toczy się historia świata, zawsze ociera się o tę historię. Nawet jeśli dziecko nie mówi o tym głośno, to jest poddane wszelkim dziejowym wydarzeniom – myśli o nich i je przeżywa, kształtując w ten sposób swój stosunek do społeczeństwa, kultury i siebie.

Autorka w przystępny dla dziecka sposób przedstawiła fragment polskiej, i własnej, historii z okresu II wojny światowej. Ważnym akcentem jest tu wątek autobiograficzny, Papuzińska jest bowiem pierwowzorem głównej postaci. Bohaterką utworu jest sześćioletnia Asiunia – rówieśniczka czytelników, której dzieciństwo przypadło na czas wojennej zawieruchy. Młody czytelnik, identyfikując się z postacią Joasi, przeżywa jej losy, włączając własne, niekoniernie wojenne, ale negatywne doświadczenia. Wojna funkcjonuje w utworze jako świat przedstawiony, realizując podstawę dla funkcji poznawczej, ale rzeczywistą wartość niesie tu postawa i życie emocjonalne dziewczynki, która musi odnaleźć się w trudnej, wojennej sytuacji.

W przypadku tej lektury niepodważalne jest wychowanie ku wartościom. Kontekst aksjologiczny daje się tu ująć w kilku kategoriach, jak:

- wartość rzeczy,
- wartość miejsca,
- wartość własnego życia,
- wartość pokoju,
- wartość rodziny,
- wartość zabawy,
- wartość myśli.

Wyłoniony tu zestaw wartości ma dla dziecka znaczenie obiektywne – są one zawsze ważne. Taki efekt uzyskany jest dzięki tematyce wojennej, na której tle pisarka opowiada wydarzenia z życia Asiuni. Utwór pokazuje istnienie ważnych, wartościowych zjawisk poprzez ich znikanie, zabieranie, burzenie. Dychotomiczny układ oddziałuje silniej, niż gdyby wartości akcentowane były wprost, w wyniku pouczeń czy sądów. W momencie destrukcji postaci zawsze starają się ustalić swój stosunek do dobra, które ma charakter ponadczasowy. Takie postawy wpływają na świadomość czytelnika. Wywodzący się z poetyki bajki binarny świat wartości, oparty na opozycjach (Sawicki 1992: 100), jest właściwym obrazowaniem w lekturze małego dziecka.

Wartość rzeczy. Mimo trudnych warunków, w jakich przychodzi żyć bohaterom opowiadania, otaczają ich rozmaite przedmioty, które mają dla nich wartość. Już w pierwszym akapicie dowiadujemy się, że rodzina miała mieszkanie w niedużym bloku, a w nim było bardzo dużo książek – bajek i piosenek. Na podwórku rośla wierzba płacząca, pod którą dzieci lubiły się bawić. Wszystkim zarządzała mama. Wskazane „rzeczy” określają w szerokim zakresie system wartości wyznaczony przez: miejsce do życia, które daje bezpieczeństwo, rodzinę z podstawową rolą matki, literaturę i przyrodę. Jest to wszystko, co stanowi największą wartość dla sześćoletniej dziewczynki.

Z okazji urodzin Asiunia otrzymała od bliskich „ołówkę, gumkę, zeszyt do rysunków i taką czarodziejską kredkę, co z jednego końca pisała na czerwono, a z drugiego na niebiesko” (Papuzińska 2011: 3). To typowe przedmioty, które można znaleźć w dziecięcym piórniku – małe skarby potrzebne do działania. U cioci Tygrys, już podczas trwania wojny, dziewczynka dostaje sandałki i sukienkę. W trakcie wysiedlenia rodzina nie niosła ze sobą dużych bagaży, za to ciocia niosła na rękach małego Tomka. W tym obrazie najważniejszą wartością jest dziecko. Rodzina straciła wszystko – mieszkanie, książki, ubrania, sprzęty, ale uchroniła miłość do siebie. W nowym miejscu radość sprawia im poobijany czajnik i kilka garnków. Stare rzeczy zamieniają się w nowe, gdy ciocia Lunia robi dla Asiuni sweter z wełny uzyskanej ze starej kamizelki. Zwykły kubek jest przedmiotem, za którym można tęsknić.

Wartość własnego życia. Jednym z ważnych wspomnień bohaterki jest chwila, gdy starszy brat odpytuje ją, co by zrobiła w razie zgubienia się w mieście. Dziewczynka powtarza wyuczony adres miejsca zamieszkania, imię, nazwisko, wiek. Opisana sytuacja uzmysławia, jak ważna jest umiejętność przetrwania, ochrona własnego istnienia. Gdy ciocia Tygrys odwiedza rodzinę z zawiniątkiem ukrywającym kaszę, Asiunia dowiaduje się, jak niewiele znaczy dziecięce życie:

- „A dzidziusia? – dopytywałam się dalej.
- Co: dzidziusia? – Babcia już wyraźnie traciła cierpliwość.
- Czy nie mogą zabrać dzidziusia?”.

Dziewczynka dowiaduje się, że bardziej niż dzieci ludzie potrzebują jedzenia, a ludzkie życie jest nic niewarte dla wrogich żołnierzy; że posiadanie dziecka stanowi problem, bo wymaga ono opieki, pożywienia, ubrania, a to wszystko jest trudne do zdobycia podczas wojny.

Wartość miejsca. W czasie wojny niezwykle ważny jest adres. Często nie jest to jedyny adres, ale zawsze należy pamiętać ten, do którego można wrócić, szczególnie jeśli ma się sześć lat. O ważnej roli miejsca do życia mówią też liczne przeprowadzki bohaterki wynikłe z wojennych działań. Z rodzinnego mieszkania przy ulicy Mątwickiej, w którym Asiunia spędziła swoje urodziny, trafiła do sąsiadów, a potem na ulicę Filtrową, gdzie „mieszkały trzy panie, jak trzy szare wróżki, i jedna mała dziewczynka” (Papuzińska 2011: 10). Następnie przeniesiono ją na ulicę Alberta, do cioci Oli, którą nazwała Tygrysem. Na koniec pojechała do własnej babci, która „mieszkała w małym, drewnianym domku wynajętym na lato” (Papuzińska 2011: 16). Tam zastaje swoje rodzeństwo i jest szczęśliwa, choć wciąż nie ma z nimi mamy i taty. Niestety, z domku wyrzucili ich niemieccy żołnierze, jak wielu innych ludzi zostali bez dachu nad głową. Jakiś czas cała rodzina spędziła w cudzej piwnicy. Gdy wrócili do domku w Aninie, okazało się, że jest on zniszczony i smutny. Zima przyniosła chłód i brak ciepłych ubrań: „Nie można było pójść do szafy i wyciągnąć ciepłej kurtki, bo szafa została w domu, którego nie było” (Papuzińska 2011: 29). Na koniec wszyscy pojechali do

Stoczka, do ciotki Tygryś, która ofiarowała dom nie tylko Asiuni, ale i innym dzieciom, które straciły rodziców.

Wartość pokoju. Można uznać, że każda opowieść o wojnie podkreśla, jak istotny jest czas pokoju. Gdy poznajemy Joasię, jest ona w miejscu bezpiecznym (Ungeheuer-Gołąb 2009: 242–252) i obchodzi urodziny. Takie miejsce utożsamiane jest z obecnością kochającej rodziny, głównie matki, ulubionymi zwierzętami i przedmiotami. To także miejsce, w którym odczuwa się spokój, miłość, harmonię. Otoczona przez bliskich – rodziców, braci, babcię – wydaje się szczęśliwą dziewczynką, jednak już kolejna strona opowieści mówi, że przyszła wojna, która zabrała jej część dzieciństwa. Zestawienie dwóch kontrastowych treści – spokoju w rodzinnym zaciszu i wojennego chaosu – potęguje odczucie niepokoju. Odbiorca tym bardziej odczuwa potrzebę pokoju, im więcej przykrych przeżyć spotyka przedstawione postaci, głównie Asiunię. Uzmysławia sobie, że wartość spokojnego, szczęśliwego, zwyczajnego życia jest ponadczasowa, zawsze i wszędzie cenna.

Wartość rodziny. Literatura dla dzieci często przedstawia dziecko w gronie rodziny, ale tak samo chętnie pokazuje jego losy, gdy zabraknie mu bliskich. Obydwie możliwości wskazują ważne miejsce najbliższych w okresie dzieciństwa. W opowiadaniu Papuzińskiej pokazano obie sytuacje, ale większość akcji dzieje się w okresie, gdy dziewczynka musi radzić sobie bez rodziców i braci. Jest bardzo dzielna, nie rozpacza, nie żali się, nie kłóci i nie wyrzeka na smutny wojenny los, który przypadł jej w udziale. Bo też nie jest to historia o smutku. Wszystkie ciotki, które opiekują się Asiunią, stają się jej bliskie i choć nie są jej rodzicami, są jak rodzina, a dziewczynka stara się czuć u nich dobrze. Postawa bohaterki pokazuje najmłodszym czytelnikom, że warto czekać, być cierpliwym, pokornym i pełnym nadziei, a wówczas może zdarzyć się cud. Tym cudem okazuje się powrót taty, w końcowych scenach opowiadania. W jednym momencie złe zamieniło się w dobre – skończyła się wojna, a do samotnych dzieci wracali rodzice.

Wartość zabawy. Życie sześciolatniego dziecka powinno być zanurzone w zabawie. To aktywność, która wprowadza je w zasady panujące w społeczeństwie, kształtuje podstawowe umiejętności, rozwija wyobraźnię, ale też pomaga przetrwać w świecie. Działalność zabawowa jest niezbywalnym składnikiem każdego dzieciństwa i stanowi „najważniejszą linię rozwoju dziecka” (Wygotski 1995: 67). Opowieść o Asiuni rozpoczyna się od wspomnienia jej urodzin. Otrzymane prezenty, choć nie są typowymi zabawkami, sprawiają dziewczynce radość i wskazują obszar jej zainteresowań. Niestety nie jest to opowieść o dniu pełnym zabawy. Ważniejsze są informacje o adresie zamieszkania, zapamiętanie nazwiska. Zabawa towarzyszy Asiuni w przedszkolu, kiedy dzieci śpiewają piosenki, w domu ciotki Oli, która udaje tygrysa. Ta beztraska aktywność nie ma w sobie jednak cechy trwałości. Gdy tylko się pojawia, zaraz znika. Wojna to głównie brak zabawy. Zestawienie w opowiadaniu wojennych przeżyć

małego dziecka z jego wewnętrzną potrzebą bawienia się i ciągłym niezaspokojeniem w tym względzie podkreśla dychotomiczny układ zawartych w nim wartości.

Wartość myśli. Pod koniec utworu jest mowa o trudach życia, o braku jedzenia, ubrań, przyjemności. Wtedy do biegu wydarzeń włączona zostaje babcia. To ona mówi: „zamiast się zamartwiać, to trzeba mieć «pomysłunek»” (Papuzińska 2011: 31). Dzięki umiejętności „sprytnego” myślenia babcia wyczarowywała kawę, parząc żołądziej; gotowała zupę ze znalezionej rosnącej dziko fasolki. Podobnie można było zrobić ciepły sweter ze starej kamizelki, a ziarno przemycić w zawiniątku udającym niemowlę. Myśl pozwalała znaleźć sposób, by przetrwać głód, chłód, lęk. Nie dawała dostępu rozpaczy.

Wskazywanie dziecku odbiorcy konkretnych wartości w utworze literackim prowadzi do uświadomienia go na ważne życiowe cele, do których powinno dążyć. Z psychologicznego punktu widzenia tego rodzaju pozytywne wzmocnienie buduje przekonanie, że dane wartości ukierunkowują na właściwe postępowanie (Wołoskiuk 2010: 23). Edukacja literacka na poziomie elementarnym ściśle łączy się z celami wychowania, czyli kształtowaniem osobowości ucznia. Jeśli przyjmiemy, że wartości są źródłem celów szkolnej edukacji, okaże się, jak są istotne i jak ważna jest ich znajomość przez pedagogów. Literatura piękna stanowi materiał wspomagający w rozwijaniu właściwych postaw moralnych, proponuje wzorce zachowań i przygotowuje do odgrywania ról społecznych, a w wyniku wychowania przez sztukę rozwija postawę estetyczną. Beata Wołoskiuk zwraca uwagę, że w związku z tak istotną rolą wartości w życiu człowieka niezbędne są „odpowiednie programy edukacji aksjologicznej (edukacji zorientowanej na wartości)” (Wołoskiuk 2010: 44). Sądzę, że niezbywalnym komponentem są treści zaczerpnięte z utworów literackich, które nadają kierunek dziecięcym potrzebom i marzeniom, pomagają wyznaczać, a często spełniać cele.

Zakończenie

Czy tekst o Asiuni mówi nam, jak chciałby żyć człowiek, a zatem też jaki chciałby być? Sądzę, że tak. W jego treści i formie kryją się akcenty aksjologiczne. Jak chciałaby żyć Asiunia? Kim chciałaby być? Opowiadanie nie mówi nam o tym wprost, ale na pewno chciałaby być szczęśliwą sześciolatką. Cokolwiek powiedzielibyśmy o Asiuni, nie możemy nie zauważyć, jak jest odważna i zwyczajnie miła i dobra. Jest lepsza od nas i jako taka uczy nas, jacy powinni być ludzie. Zaakcentowane w opowieści motywy domu, rzeczy, tożsamości, pokoju, rodziny rozwijane są w konkretyzacje dotyczące własnego miejsca, przedmiotów, życia, harmonii, przynależności do rodziny, umiejętności pokonywania problemów. Zjawiska te mogą zostać wykorzystane w edukacji dziecka jako istotne wartości, które dotyczą ludzkiej egzystencji. Jako właściwości,

które cechują człowieka, określają także jego wartość z uwagi na stosunek do nich, wyznaczają cele. Ponadto są zrozumiałe dla młodych czytelników i czytelniczek, którzy chętnie poznają losy rówieśniczki.

Choć opowieść kończy się wraz z powrotem taty i odbiorca nie poznaje dalszych losów bohaterki, to uwzględniając w opracowaniu wątek biograficzny, wiemy, kim została i jak żyła Asiunia. Pisarkę, poetkę i badaczkę Joannę Papuzińską poznajemy z jej książek literackich, biograficznych i naukowych. Taka konfrontacja dla mądrego pośrednika może stanowić kolejną aksjologiczną wykładnię.

Wykorzystanie literatury w procesie dydaktyczno-wychowawczym pozwala uczniom na rozpoznanie wartości w obszarze własnych przeżyć. Dzięki temu wychowanek uwewnętrznia dane wartości oraz akceptuje je. W wyniku tego procesu wzbogaca się osobowość dziecka i kształtuje się jego postawa wobec zjawisk rzeczywistości. Wartości, którymi kieruje się wychowawca, wyznaczone są przez cele edukacyjne (Kwiatkowska-Ratajczak 1994; Zabawa 2017). Ich realizacja na podstawie tekstu literackiego przebiega w sposób pośredni, w odróżnieniu od doświadczeń przeżytych w realnym życiu. Aby doszło do przeżycia i wewnętrznej integracji, uczeń powinien samodzielnie odkrywać sensy utworu, konfrontować je z opiniami innych, poznawać bohatera i przeżywać jego losy. Odpowiednio przygotowane zajęcia literackie sprzyjają kształtowaniu się postaw wobec ludzi, zwierząt i przedmiotów, a te powiązane są z uznawaniem określonych wartości. To ważne, bo wychowanie powinno prowadzić do umiejętnego dokonywania wyborów zgodnego z kulturą, w której się żyje, z własnymi przekonaniami i etyką humanistyczną, tym bardziej że „prawdziwe człowieczeństwo nie jest po prostu genetyczną informacją, lecz edukacyjnym osiągnięciem...” (Grodecka, Podemska-Kałuża 2012: 104).

Literatura w odróżnieniu od innych mediów daje możliwość odniesienia się do kilku istotnych rodzajów wartości, takich jak wartości intelektualne, społeczne, emocjonalne oraz estetyczne (Świda 1979: 68). Zwłaszcza te ostatnie, występujące w związku z dziełem sztuki, związane są z tworem literatury pięknej. Należy jednak podkreślić za Bogusławem Żurakowskim, że „[a]by utwór został oceniony przez dziecko pozytywnie i aby zaistniało przeżycie estetyczne u dziecka, musi być spełniony warunek, który nazywamy paidialnością” (Żurkowski 1984: 221). Z jednej więc strony literatura dla dzieci musi spełniać wymagania stawiane jej jako sztuce społecznej – kierowanej do szerokiej dziecięcej publiczności, żyjącej w określonej sytuacji społecznej, z drugiej powinna odpowiadać dziecku i jego potrzebom wynikającym z etapu rozwoju psychicznego. Co więcej, w przypadku najmłodszych dzieci powinna tę potrzebę kształtować. Istotną rolę grają w tej inicjacji ilustracje (tutaj Macieja Szymanowicza), kolorystyka, krój czcionki, format książki czy typ papieru. Utwór dla dzieci to bowiem nie tylko treść, język, środki literackie, ale też cały zestaw cech, które może zaoferować dobrze wydana książka. Zarówno zatem kod werbalny, jak i obrazowy odgrywają ważną rolę

w przekazywaniu dziecku wartościowych treści. Szczególnie we współczesnej literaturze dla dzieci

[...] zabiegi twórcze sprawiają, że wprowadzany do tekstu literackiego wątek (problem), zawierający w swej treści rozmaite informacje na temat rzeczywistego świata, odnosi się bezpośrednio do generowanych w umyśle dziecka naturalnych możliwości odczytu skupionych wokół spontanicznych spostrzeżeń i przemyśleń, nie zaś narzuconych norm i prawideł, których należy bezwzględnie przestrzegać (Łuc 2019: 69).

Surowe dydaktyczne formuły zostały zastąpione zrozumiałymi dla dziecięcego odbiorcy przekazami natury artystycznej, czyniąc tym samym utwór dla dzieci, jak i dziecko, uczestnikami, a zarazem współtwórcami uniwersalnego dyskursu o kondycji człowieka w świecie.

Bibliografia

- Adamczyk D., Kalera-Witusiak M. (2021). *Aksjologiczne orientacje wychowania*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Baluch A. (2005). *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dla starszych i nastolatków*, Kraków: Universitas.
- Beręsewicz P. (2010). *Czy wojna jest dla dziewczyn?*, Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Błasiak A. (2009). *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania. Wybrane zagadnienia*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Böhme G. (2002). *Filozofia i estetyka przyrody*, tłum. J. Merecki, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Buber M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa: PAX.
- Bukowski J. (1987). *Zarys filozofii spotkania*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Furmanek W. (red.) (2005). *Wartości w pedagogice*, Rzeszów–Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Gajda J. (2004). *Wartości w duchu nowego humanizmu jako podstawa edukacji dorosłych* [w:] J. Kostkiewicz (red.), *Aksjologia edukacji dorosłych*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 99–107.
- Grodecka A., Podemska-Kałuża A. (2012). *Wielozmysłowość. Filozofia i dydaktyka*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Henry M. (2012). *Fenomenologia cielesności* [w:] tegoż, *Wcielenie. Filozofia ciała*, tłum. M. Frankiewicz, D. Adamski, Kraków: Homini, s. 173–294.
- Janus-Sitarz A. (2013). *Wpływ uniwersyteckiej dydaktyki literatury na aksjologiczne aspekty szkolnej edukacji polonistycznej* [w:] M. Marzec-Jóźwicka (red.), *Wartości i wartościowanie w edukacji humanistycznej*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 31–43.
- Kamiński S. (1986). *Jak uporządkować rozmaite koncepcje wartości?*, [w:] S. Sawicki, W. Panas (red.), *O wartościowaniu w badaniach literackich. Studia*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 14–21.

- Korlowski K. (1976). *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Krasoń K. (2005). *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kwiatkowska-Ratajczak M. (1994). *Z perspektywy wartości. O prozie dla dzieci i młodzieży*, Poznań: NAKOM.
- Łuc I. (2019). *Wartości edukacyjne w literaturze dziecięcej Agnieszki Zimnowodzkiej. Rekonensans badawczy*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 28, s. 67–87.
- Marzec-Jóźwicka M. (red.) (2013). *Wartości i wartościowanie w edukacji humanistycznej*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Muszyński H. (1974). *Ideał i cele wychowania*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Najder Z. (1971). *Wartości i oceny*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- 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: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 241–259.
- Okoń W. (1998). *Nowy słownik pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Olbrycht K. (1995). *Odpowiedzialność pedagoga*, [w:] tejże (red.), *Edukacja aksjologiczna*, t. 2: *Odpowiedzialność pedagoga*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 11–18.
- Papuzińska J. (1988). *Inicjacje literackie, problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Papuzińska J. (2011). *Asiunia*, Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Papuzińska J. (2015). *Krasnale i olbrzymy*, Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Papuzińska J. (2019). *Mój tato szczęściarz*, Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Piaget J. (1967). *Rozwój ocen moralnych*, tłum. T. Kołakowska, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Puzynina J. (1992). *Język wartości*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Puzynina J. (1994). *Wokół wartości*, [w:] K. Olbrycht, *Edukacja aksjologiczna*, t. 1: *Wymiary – kierunki – uwarunkowania*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 13–24.
- Puzynina J. (1997). *Słowo – wartość – kultura*, Lublin: TN KUL.
- Puzynina J. (2004). *Problemy wartościowania w języku i tekście*, „Etnolingwistyka”, nr 16, s. 179–189.
- Ryrych K. (2018). *Pan Apoteker*, Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Sawicki S. (1992). *Problematyka aksjologiczna w badaniach literackich*, [w:] S. Sawicki, A. Tyszczyk (red.), *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 95–110.
- Skrzypniak R. (2000). *Wartości w procesie wychowania rodzinnego*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, t. 12, s. 31–47. http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/4903/1/03_Ryszard_Skrzypniak_Wartosci_w_procesie_wychowania_rodzinnego_31-47.pdf
- Stróżewski W. (1981). *Istnienie wartości*, Kraków: Wydawnictwo Znak.

- Sztumski J. (1992). *Spoleczeństwo i wartości*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Świda H. (1979). *Pojęcie wartości i jego znaczenie dla funkcjonowania osobowości*, [w:] tejsze (red.), *Młodzież a wartość*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 12–50.
- Tatarkiewicz W. (1978). *Pojęcie wartości, czyli co historyk filozofii ma do zakomunikowania historykowi sztuki*, [w:] tegoż, *Parerga*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 60–73.
- Tischner J. (1978). *Fenomenologia spotkania*, „*Analecta Cracoviensia*”, t. 10, s. 73–98.
- Ungeheuer-Gołąb A. (2009). *Matka i miejsce bezpieczne*, [w:] tejsze, *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrówce, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 242–252.
- Ungeheuer-Gołąb A. (2011). *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą*, Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Wołoskiuk B. (2010). *Wychowanie do wartości w edukacji wczesnoszkolnej*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Wołoskiuk B. (2019). *Aksjologiczne uwarunkowania wychowania dziecka*, „*Rozprawy Społeczne*”, t. 13, nr 2, s. 36–45.
- Wygotski L.S. (1995). *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, tłum. A. Brzezińska, T. Czubiak, [w:] A. Brzezińska i in. (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, s. 67–88.
- Zabawa K. (2017). *Literatura dla dzieci w kontekstach edukacyjnych*, Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Żuk G. (2016). *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Żurkowski B. (1984). *Wartości estetyczne w literaturze dla dzieci*, [w:] M. Tyszkowa i B. Żurkowski (red.), *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, Warszawa–Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 205–230.
- Żurkowski B. (1997). *Człowiek centralną wartością – wychowanie i wartości*, [w:] W. Kubik (red.), *Ku pełni człowieczeństwa*, Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 18–31.
- Żywcok A. (2016). *Wychować człowieka prawdomównego. Koncepcje, badania naukowe, wdrożenia*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Alicja Anna Ungeheuer-Gołąb
Uniwersytet Rzeszowski
e-mail: aungeheuer@ur.edu.pl

