

MIEJSCE I ROLA WARTOŚCI W PEDAGOGICE

We współczesnych rozważaniach filozoficznych, socjologicznych, pedagogicznych coraz więcej miejsca poświęca się problematyce wartości. Odnosi się to także do edukacji. Niegdyś bywało jednak inaczej. Przeszło pół wieku temu sir R. Livingstone zwracał uwagę na to, że w Europie edukuje się doskonałych profesjonalistów, jednak skupiając się jedynie na „mózgu”, zapomina się o kształtowaniu charakteru, toteż relacje człowieka z innymi, a nawet z samym sobą, przypominają wieżę Babel. Wszyscy ludzie żyją w społeczeństwie i mają osobowość, którą można i trzeba rozwijać, dlatego potrzeba trzech rodzajów edukacji: zawodowej, społecznej i duchowej¹. Obecnie wiele mówi się o kryzysie wartości dotyczącym praktycznie każdej sfery – ale trzeba zwrócić uwagę, że skoro poświęca się temu problemowi uwagę, to już pierwszy krok do prób zmieniania negatywnych zjawisk, z jakimi ten kryzys się wiąże.

Aby omówić miejsce i rolę wartości w pedagogice², zacznę od wyjaśnień terminologicznych dotyczących teorii dydaktycznej oraz praktyki edukacyjnej, a w dalszej kolejności aksjologii i samych wartości. Następnie przejdę do badań nad wartościami w literaturze pedagogicznej, na koniec wspominając o własnych badaniach³.

Zdefiniowanie pojęcia teorii dydaktycznej i wymaga przywołania znaczenia terminów: „teoria naukowa” i „dydaktyka”. W ujęciu encyklopedycznym teoria naukowa to „zespół praw naukowych, definicji, twierdzeń i hipotez, dotyczących danej dziedziny zjawisk, tworzący rzeczowo powiązaną oraz logicznie uporządkowaną i spójną całość”⁴. Muszą one spełniać kryterium naukowości i poprawności metodologicznej. Cechą teorii naukowych jest nie tylko wyjaśnianie faktów, zjawisk oraz za-

¹ Sir R. Livingstone, *On Education*, „*The Future in Education*” and „*Education for a World Adrift*”, University Press, Cambridge 1956, s. 137 i 148.

² Podobnie jak S. Palka, przekonana jestem o słuszności uprawiania pedagogiki zarówno w odniesieniu do wiedzy teoretycznej, jak i do praktyki; oba podejścia powinny być względem siebie komplementarne. S. Palka, *Pedagogiczne badania teoretyczno-praktyczne*. W: *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, perspektywy*, red. T. Lewowicki, M.J. Szymański, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004, s. 87.

³ M. Bereźnicka, *Wartości kształcenia w praktyce edukacyjnej i teorii dydaktycznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.

⁴ *Encyklopedia PWN*, <http://www.pwn.pl>, IV 2010.

leżności między nimi istniejących, ale także ich przewidywanie. Według H. Muszyńskiego, teoria to „zbiór wewnętrznie spójnych sądów uogólnionych, które wyjaśniają jakąś grupę zjawisk lub dziedzinę rzeczywistości”⁵. S. Kawula definiuje teorię jako „społecznie określony i wypracowany system sądów o rzeczywistości”⁶. P. Sztompka uważa, że teoria jest przeciwieństwem praktyki i obejmuje ona zbiór dyrektyw i norm działania, których nie realizuje się w rzeczywistych działaniach⁷. W. Okoń za teorię (gr. *theōriā* – oglądanie, badanie) w naukach empirycznych uznaje

system twierdzeń tłumaczących jakieś fakty w sposób logicznie niesprzeczny, ów system twierdzeń może również obejmować całą dyscyplinę naukową. Składają się nań prawa nauki, hipotezy i definicje, powiązane ze sobą tak, że prawa ogólne znajdują uzasadnienie i wyjaśnienie w prawach i hipotezach bardziej szczegółowych⁸.

Teoria w naukach społecznych, w tym w pedagogice, spełnia kilka funkcji. S. Szkotnicka-Lachowicz wymienia m.in.: funkcję generalizującą, a więc kodyfikację, uporządkowanie oraz usystematyzowanie twierdzeń, jakie występują w danej dziedzinie; funkcję komunikatywną – wiążącą się z nadaniem spostrzeżeniom i intuicjom znaczeń, np. w postaci pojęciowej; funkcję predyktywną, która odnosi się do przewidywania różnych faktów i zjawisk w tej dziedzinie; funkcję heurystyczną – formułowanie nowych problemów i hipotez na podstawie dotychczasowych twierdzeń teoretycznych⁹; następnie za W. Okoniem – funkcję deskryptywną, eksplanacyjną i prognostyczną, za H. Muszyńskim – funkcję techniczną (dostarczanie wiedzy o tym, które działania mogą wywołać pożądane skutki, a które – niepożądane następstwa).

J. Gnitecki wprowadził pojęcie teorii nauk pedagogicznych, będących w jego opinii metateorią pedagogiczną, obejmującą całą dziedzinę zainteresowań badawczych pedagogiki jako dyscypliny naukowej¹⁰. Według T. Hejnickiej-Bezwińskiej, teoretyczna wiedza pedagogiczna, to system twierdzeń o wychowaniu, uporządkowany zgodnie z przyjętym paradygmatem¹¹. Jak twierdzi S. Palka, rozwija się ona w związku z prowadzonymi badaniami specyficznymi pedagogicznymi, w związku z badaniami z pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych, oraz w powiązaniu i sprzężeniu z praktyką pedagogiczną¹². Teoria pedagogiczna, według tego autora, „jest uporządkowanym zbiorem ogólnych twierdzeń (praw) odnoszących się do dziedziny peda-

⁵ H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1976, s. 10.

⁶ S. Kawula, *Teoria i współczesna praktyka wychowania*, „Edukacja” 1986, nr 2, s. 13.

⁷ P. Sztompka, *Teoria i wyjaśnienie. Z metodologicznych problemów socjologii*, PWN, Warszawa 1973, s. 39.

⁸ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1981, s. 314.

⁹ S. Szkotnicka-Lachowicz, *Zależności między teorią i praktyką a rozwój nauk pedagogicznych*. W: *Szanse naukowego rozwoju pedagogiki*, wybór i opracowanie S. Palka, nakładem UJ, Kraków 1987.

¹⁰ Za: R. Głogowska, *Teoretyczna wiedza pedagogiczna w praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 25.

¹¹ Tamże, s. 27.

¹² S. Palka, *Badawcze i praktyczne inspiracje rozwoju wiedzy o wychowaniu*. W: *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak, PTP, Warszawa-Poznań 1999, s. 453.

gogiki i pełniących funkcję wyjaśniającą (eksplanacyjną)¹³. B. Gawlina wymienia trzy elementy składające się na teorię pedagogiczną: teorię celów wychowania, teorię działań wychowawczych oraz teorię czynników warunkujących efektywność procesu wychowania¹⁴.

Termin „dydaktyka” pochodzi od greckiego *didaktikós* – dający się nauczyć oraz *didáskō* – uczyć i jest to

nauka o procesach kształcenia (nauczania i uczenia się), dział pedagogiki; zajmuje się analizą treści, metod, środków i form organizacyjnych procesów nauczania i uczenia się; ustala prawidłowości, od których zależy przebieg i wyniki tych procesów; dydaktyka ogólna – obejmuje zagadnienia podstawowe, dotyczące ogółu procesów nauczania i uczenia się; dydaktyka szczegółowa zajmuje się specyficznymi zagadnieniami nauczania określonego przedmiotu (np. dydaktyka matematyki), w szkole określonego typu lub stopnia (np. dydaktyka szkoły wyższej)¹⁵.

W piśmiennictwie pedagogicznym analizowany tu termin funkcjonuje od XVII wieku; zaistniał dzięki J.A. Komeńskiemu, który w 1657 roku opublikował dzieło *Wielka dydaktyka przedstawiająca uniwersalną sztukę nauczania wszystkich wszystkich*¹⁶. Uważał on, iż dydaktyka stanowi sztukę zarówno nauczania, jak i wychowania. Taki sposób rozumienia dydaktyki zmienił dopiero niemiecki pedagog i filozof J.F. Herbart na początku XIX wieku, który uczynił z niej teorię nauczania wychowującego w obrębie pedagogiki¹⁷. Inne koncepcje dotyczące dydaktyki pojawiały się na przełomie XIX i XX wieku – rzecznicy tzw. nowego wychowania, jak J. Dewey, podkreślali bardziej aktywną rolę uczniów w procesie nauczania, przez co dydaktykę zaczęto utożsamiać raczej z teorią uczenia się niż nauczania¹⁸. Obecnie nie przeciwstawia się tych dwóch działań, postrzegając je raczej jako komplementarną całość: proces nauczania – uczenia się, a dydaktykę jako naukę o tym procesie, czyli – zgodnie z definicją C. Kupisiewicza – „system poprawnie uzasadnionych twierdzeń i hipotez dotyczących zjawisk, zależności i prawidłowości nauczania-uczenia się oraz sposobów analizy i przekształcania tych zjawisk przez człowieka”¹⁹.

Przedmiot dydaktyki, będącej według W. Okonia jedną z podstawowych nauk pedagogicznych, stanowi

kształcenie ludzi, a więc wszelkie nauczanie innych i uczenie się, niezależnie od tego, czy odbywa się ono w szkole, poza szkołą, czy w codziennych sytuacjach życiowych. Dydaktyka zajmuje się badaniem działalności osób nauczających i uczących się, celów i treści oraz metod, środków i organizacji kształcenia, jak również badaniem społecznego i materialnego środowiska, w którym się ta działalność odbywa²⁰.

¹³ Tenże, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1989, s. 46.

¹⁴ B. Gawlina, *O nową jakość funkcji praktycznej pedagogiki*. W: *Nauki pedagogiczne a praktyka edukacyjna*, „Zeszyty naukowe UJ”, red. S. Palka, PWN, Warszawa–Kraków 1988, s. 50.

¹⁵ *Encyklopedia PWN*.

¹⁶ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1973, s. 8.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.

¹⁹ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki...*, s. 9.

²⁰ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, s. 60.

J. Pólturzycki podkreśla, iż dydaktyka łączy nauczanie i uczenie się w proces kształcenia i ukierunkowuje według uznanych wartości, tradycji i ideału wychowania, a dodatkowo:

Jako system poprawnie uzasadnionych twierdzeń i hipotez postuluje wartości i sposoby skutecznej pracy nauczyciela oraz innych organizatorów procesu kształcenia. Spełnia także funkcję diagnostyczną, gdy poprzez badania dostarcza informacji o stanie kształcenia i jego wynikach. Traktując rozpoznany stan jako wyjściowy, może prognozować jego dalszy rozwój, wskazując zastosowanie właściwych rozwiązań dydaktycznych²¹.

Wykorzystując charakterystykę teoretycznej wiedzy pedagogicznej i zawężając ją przez analogię do teorii dydaktycznej²², można określić, że przedmiot badań dydaktycznych stanowi:

kształcenie obejmujące sferę nauczania (kierowania procesem opanowywania wiadomości i umiejętności przez uczniów) i sferę wychowania intelektualnego (rozwijania zdolności oraz zainteresowań poznawczych, kształtowania postaw związanych z motywacją poznawczą i dążeniem do prawdy); samokształtowanie obejmujące zarówno samokształcenie, jak i samowychowanie, autokreację w ciągu całego życia.

Powyższe ujęcia teorii, dydaktyki, teorii pedagogicznej pozwalają stwierdzić, że teoria dydaktyczna, nastawiona z jednej strony na opis i analizę zjawisk edukacyjnych, z drugiej – na szukanie odpowiedzi na pytania praktyki, umożliwia:

a) opisywanie, analizowanie i formułowanie celów kształcenia zgodnie z obowiązującym systemem wartości;

b) rozważanie, wyjaśnianie i uzasadnianie wzajemnych związków między celami, treściami, metodami, środkami i organizacją kształcenia, aby były one najbardziej efektywne;

c) wypracowanie ogólnych modeli edukacji, poprawnych pod względem naukowym, przewidując, że zapewnią one największą skuteczność działań edukacyjnych w określonych warunkach społecznych, oświatowych, kulturowych, politycznych itp.;

d) charakteryzowanie i interpretowanie wszelkich procesów (intelektualnych, wolicjonalnych, emocjonalnych itd.) mających związek z nauczaniem, uczeniem się, ale także twórczością uczestników edukacji, uwzględniających aspekty naukowe – treści i strukturę przedmiotów poznania, jak też w równym stopniu aspekty pedagogiczne, psychologiczne, socjologiczne, społeczne.

Teorię dydaktyczną można określić krócej jako uporządkowany zespół praw naukowych, definicji, twierdzeń i hipotez dotyczących zjawisk, zależności i prawidłowości nauczania – uczenia się (przede wszystkim celów, treści, metod, środków i form organizacji kształcenia), jak również samokształcenia i samowychowania oraz sposobów analizy i przekształcania tych zjawisk przez człowieka. Należy tu podkreślić, że dziedzina ta stale się rozwija, tworzy, ulega modyfikacjom, adaptuje do zastanej rzeczywistości, co jest konieczne, jeśli ma być zawsze aktualna i użyteczna dla także zmieniającej się praktyki edukacyjnej.

²¹ J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock 2002, s. 20.

²² S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 37–38.

Czymże jest więc **praktyka edukacyjna**? Według encyklopedii PWN praktyka to dziedzina świadomej i celowej aktywności ludzkiej polegającej na przedmiotowej, zobiektywizowanej realizacji jakiejś nauki, doktryny, koncepcji itp.; obejmuje także rezultaty owej działalności i doświadczenia w niej nabyte; czasem przeciwstawiana teorii jako dziedzinie aktywności wyłącznie intelektualnej²³.

Istotą praktyki jest świadoma działalność ludzi zmierzająca do przeobrażenia rzeczywistości, dostosowania jej do ich potrzeb, przekształcania samych siebie, wywołania zmiany określonego przedmiotu, jednak w stosunku do pedagogiki praktyka to nie tylko planowy i celowy proces wychowania człowieka, lecz także niezamierzone wpływy wychowawcze²⁴.

Podstawowe pojęcie pedagogiczne – „edukacja” – bywa różnie ujmowane w literaturze przedmiotu. W tym niezwykle szerokim zakresie znaczeniowym, według S. Palki, zawierają się: procesy oświatowo-wychowawcze ukierunkowane na zmiany głównie dzieci i młodzieży, w zależności od panujących ideałów i celów wychowawczych; ogół oddziaływań międzygeneracyjnych wpływających na rozwój zdolności życiowych człowieka; kształtowanie inteligencji, wartości, wiedzy i nawyków; kształcenie (czyli nauczanie i wychowanie); terminy używane zamiennie z edukacją: wychowanie, kształcenie, oświata²⁵. Edukacja to pojęcie niejednorodne i niezwykle złożone. Z filozoficznego punktu widzenia edukacja

pozostaje jedną z najtrudniejszych i najslabiej wymiernych form działalności człowieka. Jej przedmiotem jest bowiem on sam. Z reguły – chodzi o substancjalnie innego, mianowicie drugiego człowieka, choć w pewnym sensie chodzi zawsze o człowieka równocześnie:

wcielonego w jednostkę, ale noszącego w sobie arystotelesowską „formę społeczną (*zoon politikon*) i zarazem formę ściśle gatunkową, reprezentowaną przez pojęcie człowieczeństwa”²⁶. W pedagogice utożsamia się ją z konkretną działalnością nauczycieli, pedagogów, dydaktyków, władz oświatowych, doradców metodycznych, z procesami zmierzającymi do wywoływania zmian u dzieci i młodzieży, które powinny być zgodne z celami przyjętymi w podstawach programowych i programach kształcenia.

Praktyka edukacyjna powinna mieć silny związek z teorią pedagogiczną, zwłaszcza z pedagogiką zorientowaną praktycznie, ponieważ

sens jej uprawiania tkwi w ulepszaniu praktyki edukacyjnej, w rozwiązywaniu bieżących problemów kształcenia i wychowania, czemu służą po części badania empiryczne ilościowe (głównie badania prakseologiczne), po części zaś badania empiryczne jakościowe²⁷.

²³ Encyklopedia PWN.

²⁴ S. Szkotnicka-Lachowicz, *Zależności między teorią i praktyką a rozwój nauk pedagogicznych*. W: *Szanse naukowego rozwoju pedagogiki*, wyb. i oprac. S. Palka, Nakładem Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1987, s. 204 i 207.

²⁵ Podaję za: S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, s. 39 (na podstawie definicji pochodzących od W. Okonia, B. Milerskiego i B. Sliwerskiego, K. Olechnickiego i P. Załęskiego, R. Lepperta).

²⁶ J. Lipiec, *Filozoficzne podstawy edukacji*. W: *Kształcenie nauczycieli – wymiar społeczny i indywidualny*, red. A. Łukawska, F. Tereszkiwicz, Kuratorium Oświaty w Krośnie, Krosno 1996, s. 23.

²⁷ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, s. 42.

T. Tomaszewski uważał, że praktyka jest podstawą teorii. Nawiązując do dyskusji i sporów na ten temat, stwierdza, że „nie spotyka się ludzi, którzy by twierdzili, że podstawę działania praktycznego stanowi teoria wysnuta «z głowy», a nie taka, która ma oparcie w praktycznej działalności”²⁸. Ścisłe związki teorii dydaktycznej z praktyką edukacyjną²⁹ oraz pedagogów z nauczycielami są zapewne konieczne, aby skutecznie ulepszać rzeczywistość edukacyjną.

Reasumując, praktykę edukacyjną stanowi „działalność pedagogów praktycznie zorientowanych skierowana na dzieci i młodzież, a obejmująca kształcenie i wychowanie w placówkach szkolnych”³⁰, a główne działania w jej ramach to:

- tworzenie wskazówek dotyczących organizacji procesu dydaktycznego, stosowania różnych metod i środków dydaktycznych, kontroli i oceny wiedzy uczniów;
- weryfikacja norm i zasad teorii dydaktycznej w doświadczeniu pedagogicznym – ich potwierdzanie, podważanie, modyfikowanie itp.;
- realizacja teoretycznych konstrukcji, ogólnych modeli w procesie nauczania – uczenia się, w działalności szkolnej nauczycieli i uczniów;
- zbieranie i wykorzystywanie informacji o uczniu i klasie, jego środowisku, uzdolnieniach, osobowości, stosunku do szkoły, jego postępach, osiągnięciach i brakach;
- doskonalenie i kształcenie się nauczycieli, pogłębianie wiedzy teoretycznej, interpretowanie jej twierdzeń w żywym nauczaniu, ustawiczne kształcenie się i samokształtowanie.

Wartość (łac. *valor* i *valere*, czyli wartość oraz być wartościowym) to pojęcie bardzo złożone, trudno o jednoznaczną jego definicję. Rozumienie tego terminu sprawiało kłopot w zasadzie od czasów starożytnych, gdyż już wtedy nie było zgody co do istoty wartości, które stanowiły obiekt rozważań wielu myślicieli. Spór generalny dotyczył tego, czy wartości w ogóle istnieją i czym są. Stanowisko stwierdzające istnienie wartości było przyczyną powstania kolejnych sporów naukowych. Wiązały się one z lokalizacją wartości (czy istnieją jak chcieli subiektywiści – w przedmiocie, czy jak obiektywiści – w podmiocie, czy też poza nimi), ze sposobami ich istnienia (realnie lub idealnie) oraz z charakterystyką czasową wartości i stopniem ich trwałości³¹.

Autorzy nowożytni, zajmujący się problematyką wartości zarówno na gruncie filozofii, jak i poza nią, kierowali się różnymi kryteriami. Mnogości definicji wartości towarzyszy ogromna liczba ich podziałów, a nawet kategorii tych podziałów. Przykładowo H. Elzenberg, który sam siebie nazywał „układaczem tablic wartości”,

²⁸ T. Tomaszewski, *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, PZWS, Warszawa 1970, s. 22 i 23.

²⁹ O związkach tych pisze się także w publikacjach zagranicznych, jak: J.M. Cooper, S. Goldman, T. Hasselbring, M.S. Leighton, *Classroom Teaching Skills*, D.C. Heath and Company, Lexington, Massachusetts, Toronto 1982, s. 4–5.

³⁰ R. Głogowska, *Teoretyczna wiedza...*, s. 86.

³¹ J. Lipiec, *Świat wartości*, Studio Fall, Kraków 2001, s. 13–30.

rozdzielił wartości utylitarne oraz perfekcyjne³²; M. Scheler wyróżniał cztery rodzaje wartości: hedoniczne, witalne, duchowe (kształtujące życie poznawcze, estetyczne i moralne), religijne³³; E. Husserl uważał, że wartości to osoby, rzeczy oraz wartości mieszane (kulturowe), wyodrębnił też wartości zmysłowe i duchowe, a także indywidualne, społeczne i estetyczne; przedstawiciele pedagogiki kultury podzielili wartości na animalne (nienormatywne), normatywne oraz absolutne; M. Rokeach – na ostateczne i instrumentalne; W. Pasterniak – niesamoistne i samoistne; S. Ossowski – uznawane i odczuwane, do których A. Kłosowska dodała jeszcze realizowane; J. Sztumski – podstawowe, wtórne, indywidualne; Z. Cackowski – uniwersalne i partykularne³⁴; J. Lipiec przytacza przykłady podziałów wartości ze względu na różne kategorie: np. ze względu na podmiot wartościujący podział – na osobowe, społeczne, ogólnoludzkie; ze względu na „wartościowość” (poziom spełnienia dobra) – dodatnie, neutralne, ujemne; ze względu na zakres – sytuacyjne, powszechne; ze względu na jakość – egzystencjalne (decydujące o istnieniu człowieka), nieegzystencjalne (decydujące o specyfice istnienia) oraz ornamentowe (warunkujące życie przyjemne i wygodne)³⁵. To tylko niewielka część z licznych, różnorodnych koncepcji, podziałów, podejść do omawianej problematyki. Do pewnego stopnia godzą je te najogólniejsze definicje; przykładem może tu być definicja podawana przez J. Szczepańskiego, dla którego wartością jest „dowolny przedmiot materialny lub idealny, idea lub instytucja, przedmiot wyimaginowany lub rzeczywisty, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowość przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu i dążenia do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus”³⁶, czy przez J. Homplewicza: „Wartością jest wszystko to, co dla człowieka przedstawia się jako cenne, w co chce angażować swe wysiłki i wolę. To dążenie ku wartościom kształtuje człowieka, jest też w stanie przesądzać o jego wewnętrznym rozwoju, o jego przeżyciach, działaniach i całej postawie życiowej”³⁷.

Wartościami zajmuje się dział filozofii, który (biorąc pod uwagę, że zagadnienia te towarzyszą nam od tysiącleci) powstał stosunkowo późno, gdyż dopiero na przełomie XIX i XX wieku. **Aksjologia** (gr. *aksios* – wartościowy, cenny; *logos* – nauka, teoria) bada pochodzenie wartości, ich naturę, stosowanie i funkcjonowanie oraz zależność od takich czynników, jak czas, przestrzeń, czy wszelkich zmian w naszej rzeczywistości. Terminu „aksjologia” po raz pierwszy użył w roku 1902 P. Lapie w *Logique de la volonté*. Sześć lat później pojawiło się w dziele E. Hartmanna *Grundriss der Axiologie*. Do wyodrębnienia aksjologii jako osobnego działu przyczyni-

³² L. Hostyński, *Układacz tablic wartości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999, s. 27–29.

³³ W. Woronowicz, *Edukacja refleksyjna*, WSP w Słupsku, Słupsk 1996, s. 90.

³⁴ Podaję za: K. Denek, *Aksjologiczne podstawy edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 34–37.

³⁵ J. Lipiec, *Świat wartości*, s. 39–42.

³⁶ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1970, s. 97–98.

³⁷ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1996, s. 142.

ły się również wcześniejsze wystąpienia takich naukowców, jak D. Hume, I. Kant, R.H. Lotze, F. Nietzsche, F. Brentano, A. Meinong³⁸.

Poszukując **badan nad wartościami** w literaturze pedagogicznej, przestudiowałam pozycje dawne oraz najnowsze, koncentrując się głównie na ostatnim ćwierćwieczu, ponieważ wówczas to zaczęto ponownie się zajmować na szerszą skalę problematyką aksjologiczną. W ubiegłym wieku w Polsce przeprowadzono niewiele badań empirycznych poświęconych wartościom w edukacji. Zainteresowanie tym zagadnieniem wzrosło po przełomowym 1989 roku. We wcześniejszym okresie było ono hamowane przez politykę oświatową. Nie organizowano badań wśród nauczycieli i wśród uczniów, pozostawiając ten problem głównie w sferze teorii. M.J. Szymański podkreśla, że do tego czasu cele edukacji były ustalane przez władzę, podczas gdy rolę nauczycieli ograniczono do funkcji technologicznych, a i po nim niewiele zmieniło się tu na lepsze³⁹. Mimo to wybrane pozycje pedagogiczne z ostatnich dwóch dekad dostarczają orientacji na temat ogólnych tendencji w badaniach nad wartościami. Stanowiły one także punkt odniesienia do prowadzonych przeze mnie w latach 2004–2005 badań nad wartościami kształcenia.

Część z badań, które udało mi się odnaleźć, dotyczyła **hierarchii wartości u młodzieży w różnym wieku**. Na przykład wyniki badań przeprowadzonych przez H. Świdę, P. Berezowskiego i W. Szewczuka wykazały następującą hierarchię wartości u młodzieży licealnej: intelektualne, perfekcjonistyczne, przyjemnościowe, allocentryczne, estetyczne, emocjonalne, racjonalne, materialne, prestiżowe⁴⁰. Odległe jest tutaj umiejscowienie wartości emocjonalnych, a także racjonalnych – zwłaszcza w stosunku do intelektualnych, które zajęły pierwszą pozycję.

M. Świada poddała warszawską młodzież badaniom metodą audytoryjną w 1993 roku. Okazało się, że ważnymi wartościami dla respondentów są: indywidualizm, sukces, satysfakcjonująca praca. Przy czym często zdecydowani byli odrzucić wartości moralne, jako ograniczenie oraz przeszkodę na drodze ku upragnionym celom⁴¹.

Powyższe wyniki różnią się nieco od wyników badań przeprowadzonych w latach dziewięćdziesiątych wśród lubuskich maturzystów⁴². Jak podaje B. Olszak-Krzyżanowska, wykazały one, że w ich świecie wartości (piętnastu do wyboru) najwyżej oprócz zdrowia (74,6%) ceni się wzajemną miłość (67%), a następnie posiadanie przyjaciół, wyższe wykształcenie i życie pełne przygód, a udane małżeństwo znalazło się na szóstym miejscu (42,1%). Godziwemu moralnie życiu maturzyści przyznali środkową, ósmą, pozycję (21,3%). Sukces i sława znalazły się na przedostatnim miejscu (10,2), a na ostatnim – patriotyzm (zaledwie 3%).

³⁸ *Wielka internetowa encyklopedia multimedialna*, <http://portalwiedzy.onet.pl>, IV 2010.

³⁹ M.J. Szymański, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, s. 127–128.

⁴⁰ Za: T. Wróblewska, *Rola wartości w życiu człowieka*. W: *Wartości – edukacja – globalizacja*, red. W. Kojis, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn 2002, s. 61.

⁴¹ M. Świada, *Podstawy wartościujące pokolenia*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 2, s. 3–7.

⁴² B. Olszak-Krzyżanowska, *Wybory wartości a dominujący typ racjonalności*. W: *Aspekty aksjologiczne w edukacji*, red. U. Ostrowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000, s. 112–113.

Nieco wyższą niż w powyższych badaniach rangę moralności przyznała młodzież (w większości wiejska) kończąca Zespoły Szkół Rolniczych w 2001 roku na terenie Lubelszczyzny i Podkarpacia⁴³. Spośród przyjętych czterech grup wartości, największe znaczenie uczniowie przypisali wartościom społecznym (średni wynik w pięciostopniowej skali 4,75; w tej grupie kolejno: kochająca rodzina, przyjaźń, awans i uznanie, niezależność), następnie moralnym (4,56; uczciwość, użyteczność, realizacja ideałów miłości, prawdy, sprawiedliwości, zbawienie, życie w zgodzie z naturą), indywidualnym (4,29; życie spokojne, wygodne, dostatnie, pełne przygód). Najniżej ocenili grupę kompetencji (3,72), aczkolwiek wyniki w jej obrębie były zróżnicowane; wykształcenie okazało się drugą według rangi wartością spośród wszystkich (4,84), dobry wynik uzyskała także twórczość (4,21), natomiast najniższy – podejmowanie decyzji (3,81) oraz wpływy społeczno-polityczne (2).

W znacznej części powyższe wyniki pokrywają się z badaniami krakowskich maturzystów (rocznik 1998) przeprowadzonymi przez A. Błasiak⁴⁴. Wykazały one, że pierwsze miejsce w systemie wartości respondentów zajmuje rodzina, następnie wartości moralne, zdrowie, wykształcenie, własny rozwój, odpowiedni zawód, wartości religijne, wartości estetyczne, wartości materialne oraz prestiż społeczny.

Interesujące ze względu na dobór grupy badawczej są opisy **badania sprzed reformy dotyczące młodzieży odpowiadającej wiekowo dzisiejszym gimnazjalistom** (moje badania poświęciłam tej właśnie grupie wiekowej). W roku 1997 w Katowicach sporządzono Raport Rady do spraw Rodziny⁴⁵, zawierający opis systemów wartości przyjmowanych przez uczniów klas siódmych (odpowiednika dzisiejszej pierwszej klasy gimnazjalnej). Spośród 25 wartości, najwyższą wagę badani przywiązywali do (kolejność według liczby wyborów): przyjaźni, miłości i rodziny. Wiele osób wskazało też sprawiedliwość, kształcenie się, pieniądze, wolność, spokojne życie, szacunek innych, sprawność fizyczną oraz religię. Mniejsze znaczenie okazały się mieć: ciekawa praca, wygodne życie, zdobycie dyplomu, przygody, silny charakter. Najniższe wyniki uzyskały: pewność siebie, godność własna, popularność wśród rówieśników, władza, sława, dobrobyt i – na końcu – imponowanie innym. Wyniki tych badań ukazują brak konsekwencji w typowaniu wartości; odległe od siebie miejsca zajmują: kształcenie się (6) i zdobycie dyplomu (15), szacunek innych (10) i godność własna (19), pieniądze (7) i dobrobyt (24). Wspomniany raport uwidocznił także brak autorytetów – spośród 859 uczniów zapytanych o swoje autorytety aż 260 (czyli blisko jedna trzecia) nie potrafiło udzielić odpowiedzi. Tyle samo (261) podało członków rodziny. W dalszej kolejności – 138 odpowiedzi – znaleźli się znajomi i rówieśnicy. Nauczycieli i księży wymieniono zaledwie 25 razy. Niższe pozycje zajęły osoby znane: aktorzy, muzycy, sportowcy, postacie filmowe. Wymieniane dawniej postacie literackie – tylko 2 odpowiedzi.

W roku szkolnym 1994/1995 R. Jedliński przeprowadził badania ankietowe wśród 1001 uczniów kończących szkołę podstawową (odpowiednik drugiej klasy gimna-

⁴³ F. Bujak, *Cele życiowe młodzieży kończącej szkoły rolnicze*. W: *Wartości – edukacja – globalizacja...*, s. 165–167.

⁴⁴ A. Błasiak, *Młodzież wobec wartości*, „Horyzonty Wychowania” 2004, nr 3 (6), s. 95–98.

⁴⁵ T. Wróblewska, *Rola wartości...*, s. 70–71.

zjum), pochodzących zarówno z dużych miast, małych miasteczek, jak i ze wsi⁴⁶. Celem badań było m.in. ustalenie preferowanych wartości przez pokolenie piętnastolatków. Głównymi czynnikami różnicującymi to, jakie wartości wybiera młodzież, okazały się płeć, środowisko i model edukacji. Na szczycie hierarchii znalazły się kolejno: rodzina, miłość, Bóg i zdrowie (wartości te wybrało ponad 70% uczniów), a następnie przyjaźń, życie (między 50 a 70%), praca, uczciwość, sprawiedliwość, wolność, mądrość (między 30 a 40%), szczerowość, odpowiedzialność, honor, prawda, dobro, pieniądze, wiedza, tolerancja, wiara (20–39%). Stosunkowo słaby wpływ na wyniki dotyczące wartości o wysokiej randze, takie jak rodzina (szczególnie ważna w środowisku wiejskim), Bóg (jedyna wartość spośród transcendentnych uznana przez młodzież za najwyższą) czy miłość (wybierana głównie przez dziewczęta z miast), wywierały grupy rówieśnicze, co potwierdziło podobne spostrzeżenie wynikające z badań J. Mariańskiego. Wysoką pozycję uzyskało zdrowie (podobnie jak Bóg – 73,23%). Prawdopodobnie wpływ na to mogła mieć coraz bardziej znacząca edukacja zdrowotna w szkole. O wiele rzadziej wskazywano wolność (31,57%), jeszcze rzadziej pieniądze (24,18%). Nisko ulokowała się triada wartości: prawda, dobro, piękno (kolejno 24,68% – i wybierana głównie przez dziewczęta; 24,48% – wybierana nieco częściej przez chłopców; zaledwie 6,29%).

O ile uczniowie badani przez R. Jedlińskiego nie przypisali dużego znaczenia klasycznej triadzie wartości, o tyle docenili je **dorosli respondenci badań**, przeprowadzonych przez K. Olbrycht w 1988 roku. Autorka objęła nimi ponad 600 osób: wykwalifikowanych nauczycieli i wychowawców z wyższym wykształceniem, nauczycieli studiujących zaocznie oraz studentów studiów dziennych na kierunkach pedagogicznych i nauczycielskich⁴⁷. Ankietowani pochodzili zarówno z dużych miast, jak i z miasteczek i wsi. Badania miały na celu wykazanie, jaki mają oni stosunek do naczelnych wartości (prawdy, dobra, piękna), do wartościowania i edukacji aksjologicznej – zwłaszcza kształcenia uczniów w rozróżnianiu wartości wzajemnie przeciwnych. Badani w wysokim stopniu potwierdzili wagę umiejętności rozróżniania dobra i zła (93%), prawdy i fałszu (90,9%), a w zdecydowanie niższym – piękna i brzydoty (59%). Podobnie ułożyły się wyniki dotyczące dostrzegania przez badanych potrzeby realizacji działań kształcących umiejętność ich rozróżniania – kolejno: 94,1%, 93,1% i 70,5%. Na dalsze pytania w kwestionariuszu (np. o samoocenę własnych umiejętności odróżniania poszczególnych wartości, czy o możliwości i sposoby edukacji aksjologicznej) odpowiedziano rzetelnie, jednak autorka zwraca uwagę na brak przemyśleń wynikających z teoretycznych podstaw i głębszej koncepcji wychowawczej. Analiza wypowiedzi nauczycieli i studentów pozwoliła jej wysnuć wniosek o braku zróżnicowania odpowiedzi tych grup ze względu na poziom wykształcenia.

W zakresie badań porównawczych warto wymienić te podjęte i przeprowadzone przez U. Morszczyńską i W. Morszczyńskiego⁴⁸. Celem tych badań było rozpoznanie

⁴⁶ R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000, s. 79–88.

⁴⁷ K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 207–230.

⁴⁸ U. Morszczyńska, W. Morszczyński, *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*. W: *Dziecko w świecie wartości*, cz. 1, red. B. Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 92–109.

świata wartości dzieci oraz konfrontację ich preferencji aksjologicznych z preferencjami wyrażanymi przez dorosłych. Ankieta objęto uczniów klas wyższych szkoły podstawowej oraz ich nauczycieli i rodziców. Wśród dwudziestu wartości i dóbr witalnych, estetycznych, poznawczych, osobowych i moralnych czołowe miejsce w obu grupach zajmuje zdrowie, a ostatnie – twórczość. Następne u dorosłych są: życie, uczciwość, mądrość, prawda; a u dzieci: pracowitość, mądrość, życie, odpowiedzialność, inteligencja. Wyniki są więc zbliżone, aczkolwiek wydaje się, że dzieci bardziej niż dorośli cenią sobie pracowitość (u dorosłych 6. miejsce), dorośli natomiast znacznie wyżej niż dzieci oceniają uczciwość (u dzieci 10. pozycja). W pozostałych przypadkach zwraca uwagę między innymi to, że dzieci nadały wyższą rangę niż dorośli cechom, które raczej przypisałyby się tym drugim – odpowiedzialność (kolejno pozycje 5. i 7.) czy kultura osobista (9. i 15.). Dorośli natomiast ocenili wyżej niż dzieci takie wartości, jak uczciwość (3. i 10. miejsce) i prawda (pozycja 11. i 18.). W obu grupach nisko ułożono wykształcenie – na 16. miejscu. Pośrodku listy rangowej znalazła się u rodziców pilność (u dzieci to 15. pozycja) – przed, wydawałoby się, istotniejszymi wartościami, takimi jak tolerancja (u dorosłych 14., u dzieci 12. miejsce) czy bezpieczeństwo, nisko ocenione przez wszystkich respondentów (17. i 14. lokata). Piękno, któremu dorośli przypisali przedostatnie, 19. miejsce, u dzieci zajmuje miejsce 11. – różnicę tłumaczy choćby to, że dzieci mają skłonność do zachwywania się wieloma rzeczami, dorośli natomiast bardziej cenią luksus, a o pięknie – zagonieni w natłoku obowiązków i spraw – mogą po prostu zapominać.

M.J. Szymański na podstawie badań przeprowadzonych w latach 1989–1990, dokonał porównania **systemów wartości wyznawanych przez rodziców, uczniów i nauczycieli** szkół podstawowych, liceów ogólnokształcących oraz szkół zawodowych⁴⁹. Narzędziem badawczym był kwestionariusz wywiadu „100 zdań – 100 opinii”, skonstruowany zgodnie ze skalą Likerta, zawierający 5 możliwości wyboru (od „zdecydowanie się nie zgadzam” do „zgadzam się zdecydowanie”). Autor wyodrębnił następujące grupy wartości: prospołeczne, związane z życiem rodzinnym, edukacyjne, materialne, kulturalne, rekreacyjno-hedonistyczne, allocentryczne, dotyczące pracy oraz związane ze sprawowaniem władzy. Z badań tych wynika, że rodzice najwyżej cenią wartości rodzinne, które nauczyciele umieścili dopiero na szóstej pozycji. Drugie miejsce zajęły u rodziców wartości związane z pracą, trzecie z edukacją. Wartości kulturalne mają dla nich niewielkie znaczenie, o czym świadczy zajęte przez nie dziewiąte miejsce na liście rangowej. Nauczyciele za najważniejsze uznali kolejno: wartości prospołeczne, allocentryczne, związane z pracą oraz edukacyjne. Wyniki młodzieży z różnych typów szkół były do siebie podobne. Uczniowie szkoły podstawowej oraz liceum na pierwszych dwóch miejscach umieścili wartości allocentryczne i prospołeczne, a uczniowie szkół zawodowych – allocentryczne i przyjemnościowe. Wartości edukacyjne zajęły u nich środkową pozycję – warto się zastanowić, czy przypadkiem nie wynika to z tego, że edukacja wciąż niewystarczająco mocno się wiąże z wartościami. Z badań wynikało, że wszyscy młodzi respondenci cenią wartości związane z pracą i sprawowaniem władzy (co jest zrozu-

⁴⁹ M.J. Szymański, *Kryzys i zmiana...*, s. 131–156.

miałe w obliczu przemian gospodarczych, a jednocześnie pokrywa się z wynikami wspomnianych badań H. Świdy z roku 1993), nie przywiązują natomiast dużej wagi do wartości rodzinnych i obywatelskich – szczególnie widoczne jest to u uczniów szkół ponadpodstawowych, gdzie wartości te zajmują 8. i 9. miejsce. Na ostatniej pozycji znalazły się wartości materialne. Rozważając ten problem w innym kontekście, K. Denek zastanawia się, czy oceniać to zjawisko pozytywnie, czy jako coś niepokojącego. Innymi słowy, czy tak niska ocena wartości materialnych świadczy o tym, że młodzież nie jest nastawiona konsumpcyjnie, czy też jest to „symptom niewystarczającego jej przygotowania do gospodarki rynkowej?”⁵⁰.

Kolejny przykład uświadamia, jak bardzo ostrożnie należy formułować wnioski z badań dotyczących wartości. W badaniach przeprowadzonych przez L. Marek w roku 1998 wzięło udział m.in. 93 nauczycieli czterech szczecińskich liceów ogólnokształcących. Wykazały one wyraźne rozbieżności między preferowanymi przez nauczycieli celami i wartościami edukacji a wyznawanymi celami i wartościami życiowymi (a zapewne większość zakładałaby ich jednolitość). O odpowiedzialności w stosunku do edukacji wspomniał jedynie co dziesiąty nauczyciel (9,68%), natomiast za istotną wartość we własnym życiu uznała ją blisko połowa respondentów (43,66%). Podobnie było w przypadku innych wartości, jak uczciwość (kolejno 4,30% i 44,73%), wiedza (4,30% i 23,98%), tolerancja (2,15% i 23,66%), wolność (0% i 17,20%) itp. Przy czym w większości przypadków wyższe wyniki uzyskiwały wartości życiowe, z wyjątkiem pracowitości i sumienności, które jako cel edukacji wskazało kolejno 22,58% oraz 13,98% (najwyższe wyniki), a jako wartości życiowe nieco mniej, gdyż 20,43% i 10,75%⁵¹. Powyższe rozbieżności inspirowały nowe pytania badawcze i uzasadniają potrzebę przeprowadzania dalszych badań dotyczących wartości kształcenia, zwłaszcza systemów wartości reprezentowanych przez poszczególnych uczestników edukacji.

Również K. Denek przeprowadził własne badania ankietowe, dotyczące wartości preferowanych przez **młodzież szkolną, studentów i nauczycieli** w małych miejscowościach i w miastach w 1999 roku⁵². Respondentów było 1872, w tym 359 uczniów szkół podstawowych, 589 – liceów ogólnokształcących, 222 – szkół zawodowych, 208 studentów i 494 nauczycieli. Mieli oni wybrać spośród 30 wartości 15 takich, jakie uważali za najbardziej godne urzeczywistnienia i jakie były drogowskazem w ich życiu, oraz uszeregować je według stopnia ich imperatywności. W odpowiedziach uczniów i studentów najwyższe pozycje uzyskały kolejno: miłość, Bóg, rodzina, zdrowie, życie, przyjaźń, prawda, praca, wolność, mądrość. Na szczycie hierarchii u nauczycieli znalazły się: zdrowie, rodzina, życie, miłość, Bóg, praca, godność, prawda, mądrość, przyjaźń. Wyniki są tu więc podobne, w dalszych pozycjach również nie ma skrajności. Z wyraźniejszych różnic można wymienić m.in. wolność, która u młodzieży znalazła się na miejscu 9., a u nauczycieli na miejscu 14., god-

⁵⁰ K. Denek, *Aksjologiczne podstawy...*, s. 68.

⁵¹ L. Marek, *Odpowiedzialność jako wartość i cel edukacji*. W: *Edukacja przelomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*, red. U. Ostrowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001, s. 135–136.

⁵² K. Denek, *Aksjologiczne podstawy...*, s. 69–87.

ność – kolejno 14. i 7., ojczyzna – kolejno 15. i 22. (patriotyzm w obu grupach znalazł się na 23. pozycji), kariera – kolejno 20. i 26. Najmniej cenionymi wartościami (5 wartości z najniższą liczbą punktów) u uczniów i studentów okazały się: demokracja, talent, bohaterstwo, władza, solidarność, natomiast u nauczycieli: kariera, talent, solidarność, władza, bohaterstwo. Czynnikiem różnicującym powyższe wyniki były: płeć, wiek, miejsce zamieszkania oraz pochodzenie społeczne respondentów.

Moje poszukiwania w literaturze pedagogicznej sprawozdań z badań dotyczących wartości, nawet jeśli nie mogły być w 100% pełne, przekonały mnie, że wciąż jeszcze jest zbyt mało rozważań na temat wartości – a już szczególnie wartości kształcenia szkolnego. Przez **wartości kształcenia szkolnego** rozumiem wartości nierozzerwalnie związane z edukacją szkolną, przekazywane uczniom w procesie dydaktyczno-wychowawczym przez nauczyciela – mistrza, doradcę i empatycznego przewodnika; świadomie realizowane przez nauczyciela kompetentnie dbającego o wszechstronny rozwój uczniów, a jednocześnie współtworzone na nowo przez uczniów w interakcji z nauczycielem. Powstają one również dzięki oddziaływaniu na uczniów środków dydaktycznych, w szczególności podręczników i książek stanowiących lekturę podstawową, kształtują się pod wpływem środowiska rówieśniczego, a także w związku z kontaktami i współpracą szkoły z rodzicami; uczeń uczy się rozpoznawać i w końcu przyjmuje je jako własne. Wydaje się celowe eksponowanie specyfiki wartości w procesach edukacyjnych. Dlatego uznałam, że wobec braku szerszych rozważań istnieje potrzeba, by przeanalizować tę tematykę i podjąć takie badania. Rozpoczęłam je od przestudiowania wybranych pozycji literatury naukowej dotyczącej tematyki aksjologicznej, szczególnie w stosunku do praktyki edukacyjnej. Korzystałam z treści literatury polskiej oraz obcej: pedagogicznej, dydaktycznej, psychologicznej, socjologicznej, a także filozoficznej. Sięgnęłam do pozycji dawnych oraz współczesnych, koncentrując się jednak głównie na tych ostatnich. Przy opracowywaniu własnej listy wartości najbardziej pomocne były dla mnie m.in. publikacje takich autorów, jak: C. Banach, Z. Bauman, F. Bereźnicki, W. Brezinka, W. Cichoń, M. Demel, K. Denek, B. Dymara, B. Gawlina, J. Gnitecki, M. Gołaszewska, J. Górniewicz, J. Homplewicz, R. Jedliński, W. Kaczocho, E. Kobyłecka, W. Kojs, J. Korczak, R. Urbański-Korż, T. Kotarbiński, J. Lipiec, M. Łobocki, H. Muszyński, W. Okoń, K. Olbrycht, S. Palka, J. Pieter, K. Przyszczypkowski, M. Snieżyński, B. Suchodolski, S. Szuman, M.J. Szymański, W. Tatariewicz, J. Tischner, I. Wojnar, B. Wolniewicz, S. Wołoszyn, W. Woronowicz i wielu innych. Umożliwiło mi to **opracowanie własnej listy 32 wartości kształcenia**, którą skonstruowałam, opierając się także na raporcie dla UNESCO – *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, w której J. Delors opisuje cztery edukacyjne filary, stanowiące podstawę dla człowieka przyszłości⁵³. Pierwsze dwa filary – „uczyć się, aby wiedzieć”, oraz „uczyć się, aby działać” – odpowiadają na mojej liście wartościom **poznawczo-intelektualnym** (prawdzie, obiektywności, użyteczności poznawczej, zainteresowaniu poznawczemu, samodzielności poznawczej, krytycyzmowi, racjonalności, operatywności, efektywności, kompetencjom ko-

⁵³ *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998, s. 85–97.

munikacyjnym). Trzeci filar – „uczyć się, aby żyć wspólnie” – wartościom **moralno-społecznym** (dobro, altruizmowi, odpowiedzialności, zaangażowaniu społecznemu, patriotyzmowi, tolerancji, partnerstwu, podmiotowości, autonomii, więziom międzyludzkim). Czwarty filar – „uczyć się, aby być” – obejmuje trzy podgrupy wartości, a mianowicie: **twórcze** (samorealizacja, samokształcenie, samokształtowanie, twórcze myślenie), **estetyczne** (piękno, obcowanie ze sztuką, przeżycie estetyczne) oraz **zdrowotne i ekologiczne** (zdrowie fizyczne, zdrowie psychiczne, sprawność, bezpieczeństwo, ochrona środowiska fizycznego i psychicznego).

Wyodrębnienie tych 5 kategorii porządkujących 32 wartości stanowiło punkt wyjścia moich badań, w których porównałam oczekiwania społeczne na podstawie analizy 500 artykułów z „Gazety Wyborczej” oraz „Rzeczpospolitej” z lat 1999–2002, założenia programowe – na podstawie analizy podstaw programowych i przykładowych programów nauczania dla gimnazjów obowiązujących w pierwszych latach po wprowadzeniu reformy, oraz praktyki edukacyjnej – na podstawie analizy wypowiedzi z kwestionariuszy wywiadu dla dyrektorów i pedagogów oraz kwestionariuszy ankiet dla nauczycieli i dla uczniów szkół gimnazjalnych.

Przeprowadzone przeze mnie badania, wraz z wnioskami z wcześniejszych badań nad wartościami w polskich szkołach utwierdziły mnie w przekonaniu, że tej ważnej problematyce nie tylko wciąż nie poświęca się tyle miejsca w pedagogice, na ile zasługuje, ale także, że istnieje wyraźna potrzeba przeprowadzania rzetelnych i systematycznych badań nad wartościami kształcenia szkolnego, jak również kontynuowania i rozwijania dotychczasowych badań. Wierzę, iż między innymi podjęte przeze mnie badania można wykorzystać jako źródło pewnych wskazówek do formułowania dalszych problemów badawczych. Stanowią one pewną diagnozę (np. tego, jakie wartości kształcenia są cenione przez nauczycieli, a do jakich przywiązuje się wagę w szkole zdaniem uczniów, jakie metody są tu szczególnie pomocne, co ułatwia i utrudnia wychowanie do wartości itd.), ale jednocześnie prowokują do wielu dalszych pytań. Kolejne, złożone badania poświęcone wartościom (w tym wartościom kształcenia), wnikliwie rozpatrujące poszczególne aspekty ich realizowania, byłyby z pewnością użyteczne zarówno w warstwie teoretycznej, dydaktycznej, jak i ze względu na stale przeobrażającą się praktykę edukacyjną i wypełniałyby ważną lukę w pedagogice.