

CHOWANNA

TOM 1 (30)

JAKOŚCI EGZYSTENCJALNE WYZWANIEM DLA PEDAGOGIKI I EDUKACJI

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2008

Redaktor naczelny
Prof. dr hab. Stanisław Juszczyk

Recenzenci
Prof. dr hab. Józefa Bragiela, prof. dr hab. Bogusław Śliwerski

Rada Naukowa

Prof. dr hab. Jerzy Brzeziński
Prof. dr hab. Maria Czerepniak-Walczak
Prof. dr hab. Kazimierz Denek
Prof. dr hab. Tadeusz Frąckowiak
Prof. dr hab. Adam Frączek
Prof. dr hab. Stanisław Kawula
Prof. dr hab. Wojciech Kojs
Prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski
Prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński
Prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki
Prof. dr hab. Mieczysław Łobocki
Prof. dr hab. Krystyna Marzec-Holka
Prof. dr hab. Stefan Mieszalski
Prof. dr hab. Aleksander Nalaskowski
Prof. dr hab. Czesław Nosal
Prof. dr hab. Irena Obuchowska
Prof. dr hab. Wincenty Okoń
Prof. dr hab. Stanisław Palka
Prof. dr hab. Karol Poznański
Prof. dr hab. Bronisław Siemieniecki
Prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek
Prof. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki
Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski
Prof. dr hab. Andrzej de Tchorzewski
Prof. dr hab. Janina Wyczęsany

Kolegium Redakcyjne

Prof. dr hab. Teresa Borowska
Prof. dr hab. Jerzy Zieliński
Prof. UŚ dr hab. Katarzyna Popiołek
Prof. dr hab. Barbara Kożusznik
Prof. UŚ dr hab. Jan M. Stanik
Prof. dr hab. Adam Stankowski
Prof. UŚ dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk
Prof. UŚ dr hab. Ewa Syrek

Sekretarz Redakcji

Dr Beata Pituła

www.chowanna.us.edu.pl

Adres Redakcji / Editorial Adress
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytetu Śląskiego
40-126 Katowice, ul. M. Grażyńskiego 53
tel./fax (032) 258-94-82
e-mail: juszczyk@us.edu.pl



40 LAT
UNIwersytetu
ŚLĄSKIEGO

Spis treści

Wstęp (<i>Teresa Borowska</i>)	5
--	---

Artykuły

KAZIMIERZ POPIELSKI Noetyczne jakości życia i ich znaczenie w procesie „bycia i stania się” egzystencji	9
TERESA BOROWSKA Godność jako wartość egzystencjalnie kreatywna; jej wymiary, miejsce wśród innych wartości oraz wpływ na poczucie sensu życia	27
ALICJA ŻYWCZOK Reaktywowanie idei odwagi i etycznej dzielności w wychowaniu dzieci i młodzieży	37
WOJCIECH ZAJĄC Piękno jako wartość. Konteksty pedagogiczne	57
BEATA ECLER-NOCOŃ Postfeministyczny obraz kobiety w literaturze kobiecej a rodzina – studium pedagogiczne	71
ZENON GAJDZICA Dwa wymiary bezradności społecznej jako wskaźniki (utruty) jakości życia osób z lekkim upośledzeniem umysłowym	83
RYSZARD CIBOR Wartości życiowe i ich bilans u osób starszych	97
JADWIGA MIZIŃSKA Młodość a wartość starości	111
JANUSZ MASTALSKI Aksjologiczny wymiar skutecznego wychowania	131
Noty o autorach	143

Wstęp

Jakości egzystencjalne – przedmiot analizy filozofii i socjologii, ale też i psychiatrii oraz psychologii – stają się także coraz większym wyzwaniem dla pedagogiki i edukacji.

Wszyscy Autorzy tego tomu, reprezentujący zresztą różne dyscypliny naukowe, koncentrują się głównie na jednej z tych jakości, tj. na wartości. Skoro V. Frankl w swej słynnej książce *Homo patiens* (1998) uważa, że życie człowieka realizuje się w świecie wartości, a K. Dąbrowski w *Poszukiwaniu zdrowia psychicznego* (1996) twierdzi, że to dzięki tej jakości może dojść do zapewniającej rozwój jednostki „integracji wtórnej”, to wartość staje się ważnym zadaniem dla pedagogiki.

Jeśli komercja, jako „wartość” kulturowa w dzisiejszym świecie, wiąże się z instrumentalnym podejściem do człowieka, to analizowane w tym tomie wartości przeciwnie – uwzględniają kreowanie i autokreację losu człowieka. Przedstawione przez poszczególnych Autorów wartości można uznać za wyznaczniki dobrego życia człowieka. Dzięki nim bowiem jednostka, stając się podmiotem, staje się także lepsza dla innych.

Całość tomu otwierają niezwykle ważne rozważania ks. Kazimierza Popielskiego, w których Autor nie tylko wskazuje na noetyczne jakości życia, ale też je analizuje, pokazuje ich znaczenie w wielowymiarowości bycia i wielokierunkowości stawania się człowieka. Wskazuje przy tym na prace Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), rozszerzające rozumienie zdrowia o wymiar noetyczny.

Dwa następne artykuły dotyczą konkretnych wartości noetycznych. Pierwszy – godności – autorstwa Teresy Borowskiej – stanowi studium teoretyczno-empiryczne. Drugi traktuje o odwadze i dzielności; ich reaktywowanie Autorka – Alicja Żywczok, uznaje za wyzwanie dla współczesnego wychowania.

Od listy wartości noetycznych odbiega nieco wartość piękna, którą w kontekście pedagogiki wzięła na warsztat Wojciech Zając, choć i ta wartość ma przecież pewne znaczenie w życiu i stawaniu się człowieka.

Za pozornie nie pasujący do całości można by poczytać artykuł Beaty Ecler-Nocon. Tymczasem Autorka ta, uznając rodzinę za wartość naczelną, ukazuje ją w powiązaniu z postfeministycznym obrazem kobiety, lansowanym we współczesnej literaturze.

Wreszcie dyskusyjne wydać się może umieszczenie w tym tomie artykułu Zenona Gajdzicy, analizującego dwa wymiary bezradności społecznej, stanowiące wskaźniki jakości życia osób z lekkim upośledzeniem umysłowym. Ale i w tym wypadku artykuł ten koresponduje z tytułem tego tomu. I to nie tylko z racji jakości egzystencji tego typu jednostek, lecz również ze względu na pośrednie „dotykanie” takich wartości, jakimi są cierpienie, afirmacja, akceptacja czy nadzieja.

Jakość życia osób starszych i wartości z nimi związane pokazują w kontekście psychologicznym i tylko częściowo noetycznym dywagacje Ryszarda Cibora. To cenny materiał empiryczny, zwłaszcza że badania przeprowadzone zostały na dużej liczbie osób starszych.

Także starość, jako wartość życiowego doświadczenia, oraz odwagę – w przeciwieństwie do młodości, rozpatruje w niezwykle interesującym studium filozoficznym, mającym pośrednio głęboki wydźwięk pedagogiczny, Jadwiga Mizińska.

Jeszcze bardziej pedagogiczny charakter mają rozważania ks. Janusza Mastalskiego, pokazujące aksjologiczny wymiar skutecznego wychowania. Jest to wielce interesujące studium teoretyczne, będące dowodem bardzo dobrej znajomości literatury nie tylko teologicznej, lecz także filozoficznej i socjologicznej. Na jej kanwie Autor snuje dywagacje pedagogiczne, podkreślając znaczenie wartości w wychowaniu młodego człowieka.

Na koniec pragnę dodać, iż mimo że większość Autorów stanowią pracownicy Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, w tym szczególnie Katedry Teorii Wychowania, znalazły się w tym tomie również artykuły pracowników naukowo-dydaktycznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie.

Teresa Borowska



KAZIMIERZ POPIELSKI

Noetyczne jakości życia i ich znaczenie w procesie „bycia i stawania się” egzystencji

The noetic qualities of life and their meaning in the process of “being and becoming” of the existence

Abstract: As an existential psychologist the Author of the article concentrates on the problem of a specific dimension of human existence, analyses the noetic qualities, i.e. the values and the feeling of the need of the sense of life. He also describes the content of individual qualities, putting emphasis on their subjective tendency “towards...”.

Key words: life quality, health.

Jakości życia ogólnie traktowane należą do rzędu pojęć ewaluatywnie ocenianego życia. Specjalistycznie rozumiane należą do opisu bardzo aktualnych problemów psychologii, pedagogiki, socjologii, medycyny itp. dyscyplin. Szerzej i głębiej traktując ten temat, tę dziedzinę wiedzy należałoby dopełnić określeniem „jakości” zorientowanych „antropologiczno-egzystencjalnie” i konceptualizowanych w kontekście ujęć egzystencjalno-kognitywnych i podmiotowo-osobowych. Zestawienie tych ujęć i ich analiza wskazują, że chodzi tu o ludzką biopsychonoetyczną egzystencję oraz o właściwy styl jej bycia i realizowania się (por. Popielski, 1994).

W artykule pragnę zwrócić szczególną uwagę na wymiar noetycznego bycia i stawania się egzystencji jako rzeczywistości egzystencyjnej, poznawczo zaniedbanej, a bardzo ważnej w procesach dojrzewania, wzrostu i rozwoju jednostki.

Celem tekstu jest wskazanie na „jakości życia” najwyższej rangi ontycznej, mianowicie na wartości noetyczne (Frankl, 1984; Popielski, 1994). Należą one do klasy jakości i pojęć, które wywodzą się ze struktur egzystencyjnych, a genetycznie wiążą się z pragnieniami, potrzebami, celami, dążeniami i odniesieniami charakterystycznymi dla form egzystencji specyficznie ludzkiej.

Mając to w pamięci i na uwadze, spróbujmy pozostawić jakby w tle biopsychiczny wymiar egzystencji, jako ważny i nieusuwalny z prawidłowego myślenia o człowieku, i skupmy się na analizie ludzkiego życia w aspekcie przeżywania przez człowieka potrzeb i pragnień, w kontekście poczucia sensu życia oraz doświadczania i przeżywania wartości (por. Popielski, 1994). Kwestia jakości życia znalazła w bibliografii przedmiotowej szersze, choć chyba ciągle jeszcze niezadowolające opracowanie (por. Bańka, Derbis, 1994; Kowalik, 1995; Steuden, Okła, 2006, WHOQOL SRPB Group, 2006).

Na początku zatrzymamy się na problemie „specyficznie ludzkiego wymiaru” egzystencji, aby po jego topologicznym usytuowaniu i poznawczym uprawomocnieniu przejść do analizy noetycznych jakości egzystencji, w tym poczucia potrzeby sensu życia i wartości.

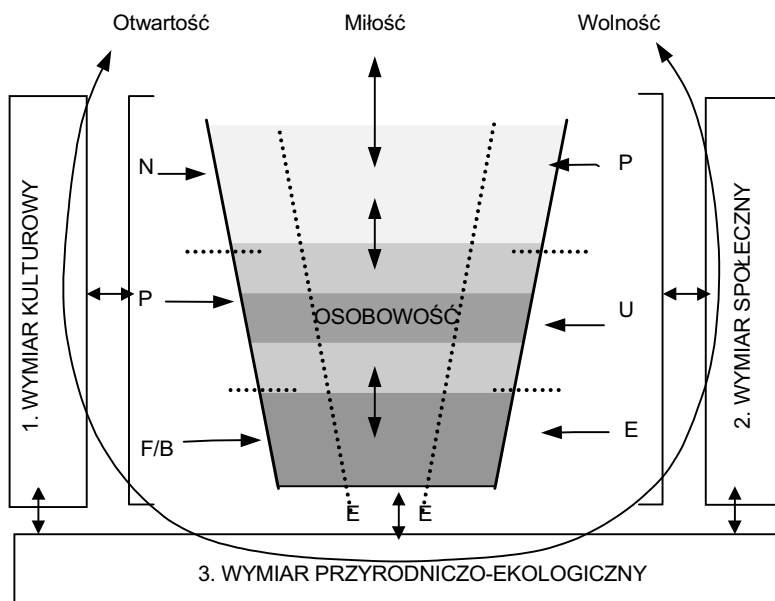
Wielowymiarowość bycia i wielokierunkowość stawania się – próba konceptualizacji egzystencji podmiotowo-osobowej

Terminem egzystencji, w psychologicznym rozumieniu tego pojęcia, określamy taki szczególny sposób życia podmiotu osobowego, który charakteryzuje się „wielowymiarowością bycia” i „wielokierunkowością stawania się” (stąd skrót: WBS), a także wolnością i otwartością, tendencją rozwojową „ku...” komuś lub czemuś, autotranscendencją i zdolnością do autodystansu. Orzeka się, że są to cechy podmiotowo-osobowe, wyrażające się aktywnością noetycznego wymiaru ludzkiej egzystencji: jej dążeń, odniesień, potrzeb i pragnień. Jako takie cechy te są związane ze specyficznym ludzkim, noetycznym wymiarem osobowości oraz z dążeniami do rzeczywistości, stanowiącymi realne odniesienia świadomościowo-dążeniowe człowieka. Wyrażają egzystencję w jej szczytowej formie, jaką jest „bycie i stawanie się” oraz dążenia i odniesienia jednostek gatunku *homo sapiens*.

Multiwymiarowo rozumiane i konceptualizowane pojęcie osobowości i egzystencji zawierają wydane prace autora (por. 1993, 1994, 1999, 2007), w których zamieszczono kilka dopełniających się prób zilustrowania tej idei. Tu propozycja ta uzyskuje najbardziej pełny swój wyraz. Konceptję tę określam pojęciem „wielowymiarowość bycia i wielokierunkowość stawania się” człowieka (zob. rys. 1.).

System strzałek stosowanych w **modelu I** wskazuje na powiązania egzystencyjno-strukturalne, tzn. wewnątrzosobowe i zewnętrzne podmiotowo-osobowe odniesienia. Wskazuje na „otwartą” wymiarowość i jedność mimo różnorodności. Można zatem powiedzieć, że całość ujawnia charakter „struktur dobrze wyróżnionych”¹. Dostosowano do tego nazewnictwo, które służy wyodrębnieniu specyfiki egzystencji, ale nie rozdzielaniu całości egzystencyjnej. Do całościowych, „dobrze wyróżnionych” struktur egzystencji należy, np. osobowość, postawy, emocje. Niemniej do właściwego ich interpretowania trzeba tę „całość”, oprócz strukturalnej interpretacji, poddać także kontekstualnej analizie, by uzyskać właściwą, „życiem” dopełnioną i korygowaną, interpretację. W modelu fakt ten zaznaczono otwartym półkolem. Włącza ono w struktury osobowości elementy kultury środowiskowej i narodowej, życia społecznego i rodzinne-

¹ Tzn. takich struktur, które można wyróżnić jako obserwowalne, możliwe do badawczego ujęcia i znaczące funkcjonalnie w strukturach „bycia i stawania się”.



Rys. 1. Model I. Wielowymiarowość bycia i wielokierunkowość stawania się

WYMIARY EGZYSTENCJI: **N** – noetyczny; **P** – psychiczny; **F/B** – fizyczny/biologiczny

RELACJE EGZYSTENCJALNE: 1) kulturowe; 2) społeczne; 3) przyrodnicze/ekologiczne

KOMUNIKACJA EGZYSTENCJALNA: **P** – przeżywanie, doświadczanie metawartości – duchowość²; **U** – uczucia, bliskość, osobowość, rozumność – psychiczność; **E** – emocje, napięcia, aktywność organizmu – fizyczność

go, środowiska przyrodniczo-ekologicznego, a także doświadczenie podmiotowe jednostki: otwartości, wolności, miłości itp. (por. „noetyczne jakości życia” w: Popielski, 1993, 1994). Wyróżnione struktury badanej „całości” są tu podstawą wyjściową interpretacji. Otoczenie staje się koniecznym jej dopełnieniem. Tego rodzaju zasada interpretacyjna urealnienia myślenie o oddziaływaniach pedagogicznych i wzmacnia prawdopodobieństwo orzekania psychologicznego.

² Tu wskazać trzeba na inicjatywy WHO i prace dopełniające rozumienie zdrowia o ideę jego wymiaru duchowego. Światowa Organizacja Zdrowia (World Health Organization) w roku 1998 zmodyfikowała klasyczną biopsychospołeczną definicję zdrowia z roku 1948. W nowym ujęciu zdrowie zdefiniowane zostało jako „dynamiczny stan kompletnego fizycznego, psychicznego **duchowego** i społecznego dobrostanu, a nie tylko brak choroby lub niesprawność”. Należy zauważyć że duchowość nie została tutaj potraktowana jako jedna z wielu zmiennych niezależnych czy objaśniających, ale ujęta została jako **integralna część pełnego dobrostanu człowieka** (*well-being*) (por. WHOQOL SRPB Group, 2006).

Interpretacja „dymensjonalna”

Wymiar biologiczny (**B**), określane także jako fizyczny (**F**), obejmuje i wskazuje podstawowe związki i zależności natury biologicznej, struktury i układy fizjologiczne, bodźce i reakcje, funkcje i zachowania.

Wymiar noetyczny (**N**), doświadczany jako najbardziej osobisty i bliiski, jest najbardziej wewnętrzny i uwewnętrzniony dzięki procesom internalizacji oraz podmiotowo-osobowej samoświadomości i autorefleksji. Wyraża się w powiązaniu z całością egzystencji biopsychonoetycznej i przez dynamikę głębokiego „ja” podmiotowo-osobowego. Realizuje się w formie aktywności własnej, autotranscendencji, autodystansu, wyborów świadomych, działań podmiotowych, osobistych decyzji, dążeń i odniesień.

Wymiar psychiczny (**P**) ujawnia się w formie procesów psychologicznych. Należą do nich emocjonalno-uczuciowe, osobowościowe mechanizmy funkcjonowania, dynamizmy rozwoju, zmian i przystosowania się.

Między rzeczywistościami i aktywnościami wymiarów istnieje dynamiczne powiązanie i stale aktywna korespondencja. Wymiary te wyraża jedność o charakterze komplementarnym.

Użyty wcześniej termin „powiązanie” podkreśla współistnienie dwóch ważnych faktyczności, współokreślających ogólną i jednostkową rzeczywistość egzystencjalną i jej uszczegółowioną, osobistą kondycję. Chodzi mianowicie o to, że podmiot osobowy realizuje taki rodzaj egzystencji, który obserwujemy tylko *in vivo* w przyrodzie, w specyficznym, osobowym życiu człowieka. Niezależnie od ontycznego, podmiotowego zróżnicowania, zagwarantowana jest całościowość i jedność podmiotowo-osobowej egzystencji. Życie jednostki jest egzystencją pełną i jednorazową, a równocześnie rozwijającą się i stającą. Rzeczywistość taka dochodzi do skutku tylko *in vivum* ludzkiej egzystencji. Niemniej, realnie „jest” i „staje się” w świecie przyrody, w kontekście procesów i relacji życia przyrodniczego, społecznego i kulturowego. Są to istotne korelaty bycia i stawania się jednostki. Człowiek ujawnia siebie w czynnościach, aktywnościach – w takich kontekstach egzystencji. Ludzkie spełnianie się jest w przyrodzie aktywnością swoistą: osobową, kreatywną i zindywidualizowaną. Jednostka poznaje i przeżywa swoją podmiotowo-osobową realność. Identyfikuje siebie i transcenduje uwarunkowania. Jest zdolna do autotranscendencji i autodystansu. Człowiek staje się zatem nosicielem wielowymiarowo warunkowanych dysonansów: poznawczego (F e s t i n g e r, 1957), emocjonalno-uczuciowego (F r a n k l, 1984; B a ń k a, 1973) i egzystencjalnego (P o p i e l s k i, 1987, 1994). Stanowi to dla człowieka podstawowe źródło zarówno sił rozwojowych, jak i możliwych konfliktów. Tego

rodzaju możliwości dostrzega się dzięki propozycji egzystencjalnego modelu myślenia i interpretacji egzystencji podmiotowo-osobowej. Człowiek jest nie tylko „czymś”, ale także może z tym „czymś” coś rozumnego uczynić. I wówczas staje „kimś”.

Jednostka nie tylko przeżywa egzystencję emocjonalnie, ale też rozpoznaje intelektualnie możliwości i ograniczenia własnej egzystencji: temporalne, kondycyjne, moralne, socjalne itp. „Ograniczenia” nie oznaczają jednak niemożności ich przewyciężenia i przepracowywania. Ich realna obecność i świadomość ich obecności w życiu wprowadza w egzystencję nowe sposoby doświadczania siebie, możliwości interpretacyjne oraz sposoby rozumienia jednostki i jej opisu.

Interpretacja „warstwowa”

Pojęcie „interpretacja warstwowa” umieszczam w cudzysłowie, by wyjaśnić, że nie chodzi tu o „warstwy” izolowane, nieprzenikające się. Można by tu mówić o „poziomach” egzystencji (por. P e r v i n, 2002) lub przywołać pojęcie dymensji czy wymiarów. Wydaje się jednak, że tym razem termin „warstwa” także „wizualnie” właściwie koresponduje z proponowanym modelem. Niemniej model taki nie jest w stanie ukazać człowieka jako „istotę środka”, jego centralność skupioną wokół „ja” głębokiego.

Model I, analizowany od dołu ku górze, obrazuje „warstwowy” wariant interpretacji egzystencji i osobowości: od biologicznej (somatycznej) (**F / B**), przez psychiczną (**P**), ku strukturze noetycznej (**N**). Ułatwia to myślenie o wielowymiarowych uwarunkowaniach i ustrukturyzowaniu egzystencji i osobowości. Przy czym moment zainicjowania funkcji, ich dominanta, może rozwijać się za pośrednictwem uaktywniania się specyficznych struktur każdej z warstw wyróżnionych tu dla celów poznawczych. Każda z nich, *ex definitione*, przejawia właściwą sobie dynamikę i swoisty sposób „wrażliwości” na specyficzne aktywatory wewnętrzne i zewnętrzne, stąd mówimy o: **biodynamice**, **psychodynamice** i **noodynamice**. Możliwość kodowania (zapisu) tej aktywności i jego modelowe przybliżenie przedstawiam w artykule *Koncepcja holograficznego kodowania i odczytywania procesów zapisywania wartości* (2007 a).

Stosunkowo najłatwiej dają się zidentyfikować bodźce, reakcje, dynamizmy i ich skutki w wymiarze somatycznym. Mniej oczywiste, w znaczeniu ich empirycznej identyfikacji, są cechy i właściwości wymiaru psychicznego. Najmniej uchwytnie są aktywności i doświadczenia związane z wymiarem noetycznym. Możliwe są jednak do rozpoznania dzięki badaniom kwestionariuszowym, analizom fenomenologicznym i obserwacyjnemu opisowi egzystencji: funkcji, form bycia, pragnień, dążeń i odnie-

sień, a także potrzeb indywidualnych i społecznych, kulturowych aktywności i metafizycznych zapotrzebowań. Realia te są głęboko, ale powszechnie obecne w egzystencji. W niej i przez nią ujawniają się uniwersalia egzystencji (por. Frankl, 1984).

Model I służy także do ukazania znaczenia ważnych dla egzystencji aktywności, przeżyć emocjonalno-uczuciowych i doświadczeń (por. Popielski, 1994)³. Wskazywanie na te siły jednostkowe bez ich wiązania z osobowością i psychiką w ogóle, zaciemnia i zaburza realistyczne myślenie o człowieku i sposobie jego egzystowania. Emocje (**E**) i uczucia (**U**) zabarwiają funkcjonalnie całość egzystencji, i to niezależnie od tego, czy charakteryzują się oddziaływaniem o znaku dodatnim czy ujemnym. Symbol (**E**) wyraża podstawowe emocje związane z biologicznym wymiarem egzystencji. Znak (**U**) wskazuje na uczucia, a więc te podmiotowo rozbudowywane przeżycia i doznania, które przenikają życie psychiczne i równocześnie stanowią ważny element struktur motywacyjnych. Symbol (**P**) wskazuje na ludzką zdolność do przeżywania i realizowania aktów miłości, związanych z wymiarem noetycznym egzystencji. Człowiek doświadcza uwznioślających i głęboko motywujących przeżyć miłości, godności, wolności, sensu itp. wartości egzystencjalnie znaczących. Rozumie i doświadcza siebie, tzn. swoją psychikę i swoje ciało (organizm), nie tylko jako system czegoś lub kogoś, ale jako nośnika „ja” podmiotowo-osobowego, wpleczonego w to, co psychiczne i powiązane wprost z organizmem. „Ja” głębokie to także podstawa, zasada, reprezentacja i gwarant jednostkowej integracji i identyfikacji.

Wyjaśniająco-interpretacyjna przydatność modelu WBS

Proponowany **model I** pozwala na reinterpretację utrwalonego w psychologii oraz pedagogice pojęcia osobowości. W prezentowanym ujęciu struktura osobowości jest rozumiana jako wyróżniona jakość psychiki, podmiotowo ustrukturyzowana, możliwa do psychometrycznego ujęcia, ilościowego określenia i jakościowego interpretowania (w modelu zaznaczona jako „pas” centralny – ciemniejszym kolorem). Struktura osobowości pozwala na przewidywanie możliwych zachowań, dążeń, potrzeb i odniesień, co zawsze realizuje się w powiązaniu z innymi strukturami. W sytuacji zdrowia – służy rozwojowi i integracji. W sytuacji zaburzeń jej prawidłowo funkcjonujące struktury i dynamizmy wspomagają zdrowienie. W chorobie właściwości te ulegają osłabieniu, ale zawsze stanowią potencjalną siłę motywacyjną.

³ Szerzej problematykę tę traktuję w dwóch pracach (1994 i 2007 c).

Osobowość jest nie tylko strukturą struktur, ale aktywną częścią żywej, egzystencjalnej jedności, w której „streszczają się” możliwości i właściwości bionoetyczne egzystencji. Przez nią wyrażają się utrwalone struktury psychiczne tejże egzystencji.

Rysunek modelu I jako całość wyraża „ideę jedności w wielości i wielości w jedności” (por. Frankl, 1984) układu egzystencjalnego „względnie otwartego” (por. Bertalanffy, 1984; Ingarden, 1987, Popielski, 1994, 1996).

Różnorodnych oddziaływań życia codziennego doświadcza człowiek w szczególny sposób w procesie relacji i komunikacji egzystencjalnej – realizowanej i reflektowanej. Proces ten dotyka człowieka w formie doświadczeń związanych z aktywnością intelektualną, a także przez emocjonalno-uczuciowe przeżywanie życia. Analiza całości doznań i przeżyć wskazuje na zindywidualizowane i ujednostkowane doświadczenie i możliwości jego prezentowania. Doświadczenia, ze względu na ich genezę i utrwalanie się ich skutków w egzystencji, możemy określić jako „fakty” natury egzystencjalnej, tzn. wywodzące się z rzeczywistości podmiotowo stylizowanego i zarazem dziejącego się życia. To ich jakościowe przejawy stanowią o czymś, co określamy doświadczeniem czy doznaniem „egzystencjalnie znaczącym” (por. Popielski, 1994).

W procesie wychowania kształtowanie struktur osobowości i „ja” podmiotowo-osobowego należy do podstawowego przygotowania do życia. Ponieważ to proces wielowymiarowo kształtowany i ciągły (tj. w każdym okresie rozwojowym), konieczne jest jego stałe rozwijanie i pielęgnowanie. Dojrzałość wyraża się zawsze czymś w rodzaju „złotego środka” między skrajnościami. Absolutyzowanie wychowawcze nie jest czymś dobrym, ale skrajny liberalizm wychowawczy także nie prowadzi do pozytywnych skutków. W pierwszym wypadku brakuje odpowiedzi na pytanie: Po co to?, a w drugim: Czemu to ma służyć? Motywowanie do wysiłku, zachęta do działania indywidualnego i zbiorowego, uwrażliwianie na piękno, dobro, wartości itp. są drogami rozwoju, zdrowia i dojrzenia. Nie przejdzie się jednak tej drogi, gdy uczący „coś” tworzy i równocześnie „coś” niszczy. To bardzo przewrotny i równocześnie wyrafinowany sposób działania, bo zło zabezpiecza się jakimś dobrem, które blokuje możliwość jednoznacznego ukazywania intencji i działań destrukcyjnych. Egzystencjalny dysonans (por. Popielski, 1987, 1996), który wytwarza się w tym kontekście, załamuje młodzieńczy idealizm i powoduje chaos obyczajowy, arogancję, niechęć do życia i jego lekceważenie. Wywołuje nudę, przyczynia się do zachowań rezygnacyjnych itp., a zwłaszcza, na co pragnę zwrócić uwagę, postaw znieczulenia, obojętności i cynizmu. Delikatne, głębokie, moralnie fundowane struktury podstawowe osobowości ulegają destrukcji i przechodzą w stan destrukcji, znieczulenia lub agresji.

Rzeczywistość dymensjonalna osobowości i egzystencji, zilustrowana za pomocą **modelu I**, stanowi próbę wskazania na sposób wielowymiarowego i zarazem komplementarnego funkcjonowania egzystencji i osobowości, tzn. na wielowymiarowo realizowane bycie i wielokierunkowo zorientowane stawanie się człowieka, egzystującego biologicznie, psychicznie i noetycznie, oraz na jego wszechstronne relacje ze środowiskiem – przyrodniczym, społecznym i kulturowym. Człowiek, jako jedyny w przyrodzie, wyposażony jest we właściwą mu autorefleksję, samoświadomość, aktywne siły miłości oraz struktury wolności i otwartości. Jest dysponowany do relacji z sakralnym TY i wyraża taką potrzebę. Metafizyczność doświadczeń towarzyszy egzystencji w jej aktualnym byciu i w całym jej dziejach.

Jakości noetyczne

Niżej omówiono „jakości” charakterystyczne dla wymiaru noetycznego egzystencji. Są one efektem przeprowadzonej kategoryzacji i dokonanej operacjonalizacji treści związanych z noetycznym wymiarem egzystencji. Kolejne treści wyrażają i formułują istotę nooteoretycznego podejścia do człowieka i jego egzystencji. Są one równocześnie określeniami nazw skal Testu Noodynamiki (K. Popielski T.N-D, 1989, 3. wersja 1994, por. Popielski, 1994).

Pojęciami niżej wymienionymi określono te wszystkie możliwości podmiotowo-osobowe, w związku z którymi człowiek może realizować stan osobowego sposobu bycia i osiągać optymalny rozwój osobowościowy, różny od tego, który może być efektem „posiadania” czegoś, jako skutku szeroko rozumianych uwarunkowań środowiskowych czy społecznych nacisków.

Krótkie określenie treści „jakości noetycznych”⁴

Wolność – pierwotne, naturalne zapotrzebowanie, przeżywanie, doświadczenie, odczuwanie, charakterystyczne dla osobowej egzystencji. Wyraża autodoświadczenie i autokwalifikację podmiotową egzystencji.

⁴ Określenia te są rozwiniętą lub zmodyfikowaną wersją sformułowań zawartych w mojej pracy (1994, s. 100–102).

Jakościowy stan egzystencji, który umożliwia człowiekowi zajmowanie postawy osobistej „od” i „do” kogoś lub czegoś⁵.

Odpowiedzialność – wyraża się przez przyjmowanie osobistej postawy w konkretnej sytuacji. Stanowi egzystencyjną konsekwencję wolności. Wiąże się ze zdolnością do autorefleksji oraz do podejmowania i dokonywania wyboru i decyzji⁶.

Godność – poczucie własnej godności stanowi podmiotową formę doświadczania siebie. Wiąże się z wartościami, osobistą postawą wobec nich, czynami, postępowaniem, samooceną itp. działaniami i wartościowaniami jednostki.

Wartość – rozumie się jako obecność, dążenie i wybór czegoś z jakości egzystencyjnie znaczących, które jednostkę pociągają, do których się odnosi, które ceni, które ma do dyspozycji i które wybiera. To także to, co człowieka tworzy, podmiotowo doskonali i służy jego osobowościowemu dojrzwaniu, co jednostka realizuje, czym żyje, co czyni ją godną i co daje jej poczucie satysfakcji⁷.

Sens / znaczenie – określa siłę egzystencjalnego przywarcia do życia i wyraża jego znaczenie i ważność dla jednostki. Określa dążenie do celów i wartości, ale i poczucie akceptacji osobistego życia w świadomościowym i emocjonalnym doświadczeniu jednostki. Wyraża satysfakcję z życia w związku z wartościami i za pomocą wartości.

Dążenie / wola – określa stan zaktywizowania podmiotowego i siłę autodeterminacji w dążeniu do określonych celów, a także stopień zaangażowania w fakultatywny proces stawania się i podtrzymywania aktualnego bycia.

Odniesienie „ku” – wyraża stan zaktywizowania i motywacji noetycznej w celu podmiotowego realizowania własnych możliwości. Wskazuje na zakres rozbudowania indywidualnej przestrzeni egzystencji.

⁵ Wolność rozumie Frankl w sformułowaniu nadawanym jej przez ujęcia egzystencjalne i filozofię podmiotu i osoby. Jest pojmowana nie tylko jako możliwość czy zdolność do wyboru, ale przede wszystkim jako kwalifikacja konstytuująca osobę. Zdolność wyboru czy decyzji jest w tym ujęciu czymś ważnym, ale wtórnym w stosunku do wyposażenia człowieka w wolność natury osobowej. Fakt tej egzystencjalnej właściwości oraz jej „potrzeba” i fakt jej doświadczania suponują istnienie rzeczywistości ją zapodmiotowującej i umożliwiającej doznanie tego rodzaju doświadczeń. Wolność należy do podstawowych wyposażań (wartości) i kategorii opisujących ludzką egzystencję.

⁶ Tego rodzaju odpowiedzialność jest zawsze osobista. W noo- i logoteorii wyróżnia się odpowiedzialność przed kimś (czymś) i za coś. Obydwie formy odpowiedzialności dopełniają się i współtworzą jej indywidualny i społeczny wariant.

⁷ Chodzi tu o wartości „podmiotowe” i „pozapodmiotowe”, „małe” lub „wielkie”, „bliskie” i „dalekie”, osobiste lub społeczne itp., którymi jednostka wypełnia przestrzeń swego bycia, które stanowią treść określającą jej egzystencję i do których może się odnieść. Wartość wyrażona singularnie stanowi jednostkę pluralnie zorganizowanego systemu, zorganizowanej struktury i hierarchii wartości.

Określa podmiotową zdolność odnoszenia się „ku” jakościom życia, przede wszystkim „ku” wartościom egzystencjalnie znaczącym⁸.

Miłość / afirmacja – określa postawę i zasadę życia – osobową i osobistą – wyrażającą się w tęsknocie za czymś wzniosłym w życiu w ogóle i w szczególności w odniesieniu do „drugiego”⁹.

Cierpienie – jest doznaniem i przeżyciem sprawiającym przykrość i czasem ból, ale także wyzwaniem dla człowieka oraz szansą, by mógł on pełniej i głębiej „być”¹⁰.

Nadzieja / zaufanie – wyraża wewnętrzną postawę i wolę jednostki, zorientowaną pozytywnie „ku” życiu w ogóle. Bezpośrednio i wprost służy egzystencji. Motywuje jednostkę do tego, by „mimo wszystko” życiu powiedzieć „tak”. To także sposób przeciwstawienia się zwątpieniu, rezygnacji, ucieczce od życia i biernemu wyczekiwaniu na życiową koniunkturę.

Otwartość – określa właściwość, a także zdolność człowieka do „bycia” wobec tego, co pozaindywidualne, godne przeżycia i utrwalenia, co wzniosłe i święte, tzn. wobec „Nadwartości”¹¹.

Cele / ukierunkowanie – określają potrzebę zwracania się człowieka do czegoś, co stanowi wyraźnie określony cel, do wyznaczania sobie takich dążeń i szukania takich treści, które swoją jakością są konaturalne ludzkiej, noopsychofizycznej kondycji¹².

⁸ Braki w zakresie funkcjonowania tej sprawności w znaczącej mierze powodują nie-dojrzałość osobowości. Przejawia się ona stanem podmiotowo-osobowej inercji. Jedna z pacjentek wyraziła to obrazowo: „ja nie wiem, czy ktoś rozumie, jak to jest, gdy przed sobą się już niczego nie widzi”.

⁹ Jest podstawą zdrowego bycia, stawania się oraz dążeń i odniesień. Jako zasada życia ukierunkowuje egzystencję „ku” komuś lub czemuś, a więc poza siebie. Obejmuje również podmiot, z którego się wywodzi i który współtworzy. Bez tego naturalnego związku, wyrażającego się działaniem „ku i od” oraz „od i ku”, nie może przyjąć formę jakości zdrowej i prawidłowo służącej życiu.

¹⁰ Cierpienie jest czymś radykalnie różnym od bólu, cierpiętnictwa czy masochizmu. Wobec losowo danego cierpienia człowiek może przyjąć jakąś postawę. Sposób przyjmowania i znoszenia cierpienia jest miarą osobistej dojrzałości jednostki. Ból i cierpienie nie są czymś radykalnie oddzielnym, współistnieją, ale dla realnego życia mają różne znaczenia. Ciężko chora pacjentka powiedziała: „teraz bardziej rozumiem wartość i pragnienie życia, jego sens i chyba... cierpienie”.

¹¹ Termin V.E. Frankla. Cecha ta uzdalnia do podejmowania osobistych decyzji. Jest wyrazem otwartości umysłu, głębokiej uczuciowości, zdolności do przekraczania warunkowań, jak i otwartej „postawy egzystencyjnej”, nieskrępowanej lękami i uprzedzeniami. Wyraża pierwotne ukierunkowanie ku temu, co godne, wzniosłe, odsłaniające *sacrum*. Jest określeniem na „metawartość”. Wskazuje na to, co jest przedmiotem odniesienia, uwielbienia i zaangażowania.

¹² W tym ujęciu cele nie tyle są zwyczajnymi orientacjami i dążeniami. Jako przedłużenie potrzeb i pragnień stanowią o kształcie nadawanym egzystencji. Przez podmiotowe odniesienia, ukierunkowania i uczestniczenie w wartościach współtworzą strukturę jakościową egzystencji.

Samoakceptacja – chodzi o przyjęcie siebie takiego, jakim się jest, i własnego życia, jakie ono jest, oraz o akceptację sposobu, w jaki jest i może być realizowane. To przejaw „wewnętrznego” uzgodnienia i powiedzenia życiu „tak”.

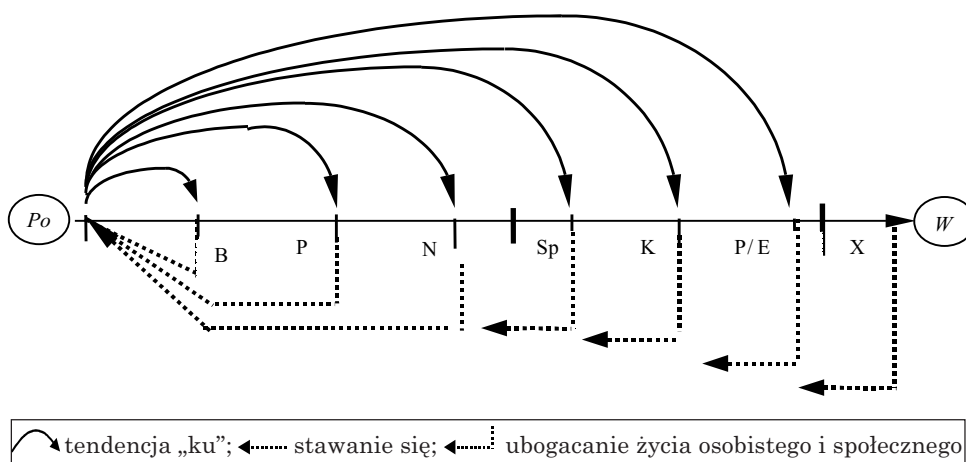
Podmiotowość – to poczucie bycia podmiotem własnej egzystencji i kierowania swym życiem, to świadomość „posiadania siebie” i bycia sobą w decyzjach, dążeniach i w samostanowieniu. Podmiotowość wiąże się z podmiotowym i osobowym sposobem bycia i stawania się człowieka.

Podstawowe potrzeby osobowej egzystencji: wartości i sens

Wartości: Tendencja podmiotowa „ku”

Wartości traktuję tu nie jak i jako rzeczy mające wyłącznie cenę i instrumentalną przydatność, ale jako rzeczywistość realizującą się międzyosobowo, jako coś osobowo bliskiego, osobistego, cennego, godnego zaangażowania i realizacji. Wartości realizują się w spotkaniu osób. To, co ma znaczenie dla życia i w życiu, to są jakości intelektualne, emocjonalno-uczuciowe, moralne, egzystencjalno-duchowe. Są one dla człowieka i stają się jego. Aby spełnić swą osobową egzystencję, należy podzielić się nimi z drugim. Istnieją w i dla egzystencji jako dobra rozwojowe – właściwe i wspólne dla gatunku *homo sapiens*. To sposób ich funkcjonowania i rozwoju – jako coś, co mogę i pragnę przekazać drugiemu, bo są cenne, warte i godne. Coś, co jest godne podtrzymywania i pielęgnowania, co jest powinnością człowieka w odniesieniu do człowieka i społeczności, bo jest darem uczłowieczającym. Tę właściwość egzystencji dzielącej się, tj. egzystencjalnie aktywnej, trzeba motywować, rozwijać i pobudzać. Utrata tej właściwości powoduje głębokie straty sił motywacji i zamiast rozwoju następuje jakby „zwijanie się” w kierunku biologicznej troski o życie. Wywołuje to negatywne skutki szczegółowe i ma ogólnoegzystencjalne negatywne znaczenie.

Podmiotowa aktywność i rozwój ludzkiego indywiduum przebiegają w twórczym i ukierunkowanym procesie tendencji podmiotowych „ku”. Z dynamizmami tymi wiąże się proces bycia i stawania się, dążeń i odniesień, rozwoju i wychowywania. Rozjaśnieniu tej kwestii służy **model II** (zob. rys. 2.).



Rys. 2. Model II. Dynamika i rozwój podmiotowo-osobowej tendencji „ku”

Po – podmiot osobowy; W – wartości

WARTOŚCI DYMENSJONALNE: B/F – biologiczne; P – psychiczne; N – noetyczne/duchowe

WARTOŚCI ŚRODOWISKOWE: Sp – społeczne; K – kulturowe; P/E – przyrodniczo-ekologiczne; X – inne (szczegółowe, ogólne, uniwersalne itp.)

Należy zwrócić uwagę na ogólne właściwości prezentowanego modelu, który:

- wyraża ogólną, podmiotową dynamikę tendencji „ku”;
- obrazuje odniesienia podmiotowe „ku” wartościom;
- wskazuje na realizowanie się egzystencyjnej zasady: „to, co wybierasz, tym się stajesz”.

Podmiot osobowy (Po) dzięki właściwej sobie dynamice ukierunkowany jest „ku” komuś lub czemuś. W proponowanym modelu fakt ten reprezentuje wektor poziomy, oznaczony symbolem $Po \rightarrow W$. Oznacza to, że podmiot osobowy (Po) pierwotnie ukierunkowany jest na świat wartości (W).

Problem wartości z różnych powodów: filozoficznych, metodologicznych, antropologicznych, a także psychologicznych, jest bardzo skomplikowany i pozostaje przedmiotem ożywionych dyskusji. W kontekście egzystencjalnej psychologii zdrowia i rozwoju, dojrzałości i motywacji, czymś wartościowym dla człowieka i w efekcie wartością staje się to, co służy szeroko rozumianemu życiu: zdrowiu, osobowościowej pełni, rozwojowi motywacji, satysfakcji, co daje „siłę do życia”, służy ogólnemu dobru jednostki i społeczeństwa, co rozwija kulturę i chroni środowisko życia.

Wartości, ze względu na dymensje swego zaistnienia (por. wcześniej: „wartości dymensjonalne”) oraz powiązania, można podzielić na: biologiczne (B), psychiczne (P) i noetyczne (= osobowe) (N). Te ostatnie interesują nas szczególnie. Wyróżniamy wśród nich: poznawcze, emocjonalno-uczuciowe, estetyczne, moralne, ontyczne, metafizyczne itp.

Kolejną grupę stanowią wartości środowiskowe. W schemacie na osi **Po–W** symbolizują je litery: **Sp** – społeczne, **K** – kulturowe i **P/E** – przyrodniczo-ekologiczne.

Model II objaśnia fakt podmiotowego stawania się i rozwoju jednostki na drodze odnoszenia się człowieka „ku” wartościom. Objaśnienie to należy do dorobku teoretycznego nooteorii (por. Popielski, 1994, 1996). W jej ramach postuluje się funkcjonowanie dynamizmu określanego jako „tendencja ku...”. Nie sugeruje się tu żadnych szczegółowych wyborów, stąd znalazł się tu wielokropek. Wybór jest suwerenną, choć nie absolutnie wolną (ograniczoną kondycją wybierającego) decyzją podmiotu. Podmiot osobowy, ukierunkowując się zgodnie ze swym wewnętrznym napięciem i wyposażeniem „ku...”, decyduje o wyborze. Z kolei wartości zinternalizowane tworzą i kształtują podmiotowo-osobowe bycie. To sytuacja warunkowanego, ale nie zdeterminowanego, a więc suwerennego, podmiotowego decydowania i wyboru. Wychowanie, terapia, profilaktyka itp., jako sposoby oddziaływania podmiotu na podmiot, w tej sytuacji stają się przygotowaniem jednostki do podejmowania decyzji życiowo ważnych, koniecznych i odnoszących do świata wartości. W tej rzeczywistości realizują się układy odniesienia „Ja – ku...”, np.: „Ja – Świat” (Nuttin, 1956), „Ja – Ty” (Buber, 1977; Frankl, 1984), „Ja – Ty – My” (Binswanger, 1953), „Podmiot osobowy – rzeczywistość” (Popielski, 1994), a szczególnie „Ja – wartości – sens” (Popielski, 1996).

Poczucie sensu życia: bycie i stawanie się

Poczucie sensu jest czymś realnym. „Sens życia tkwi w samym życiu” – Frankl, komentując tę formułę, wskazuje na podwójne znaczenie terminu „życie”. W pierwszym wypadku oznacza ono życie jako „coś danego”, w drugim – jako „coś zadanego”. Autentyczne, prawdziwie sensowne życie ludzkie rozgrywa się między faktycznością a powinnością. Rodzące się na tym polu napięcie należy do napięć twórczych, do normy bycia człowiekiem i nie należy je mieszać z napięciem obserwowanym w sytuacji niedojrzałości czy patologii. „Sens życia – pisze Frankl – polega na spełnianiu swojej (esencjonalnej) istoty”. Istotę antropologiczną i podmiotowo-osobową egzystencji wyraża „Ja głębokie”, Ja psychoduchowe, tj. „Ja osobowe”. W procesie swego rozwoju „Ja”, jak wcześniej wspominałem, „wyistacza się” i staje się w kontekście noetycznej formy życia i od-tąd stale towarzyszy ludzkiemu „byciu i stawaniu się”. Rozwój „Ja” jest regulowany i gwarantowany przez rozwój biopsychiczny i doskonalenie się struktury „Ja”, które z kolei są pobudzone i motywowane jakościami noetycznymi. To one gwarantują zaistnienie, bycie i rozwój „Ja”. Naj-

ogólniej powiedzieć można, że „Ja” rozwija się przez trzy formy dialogu: głębokiego, socjalizowanego i jedyne. Człowiek jako taki pyta o cel i sens swojej egzystencji i formułuje odpowiedzi. To proces stały, konieczny w życiu każdej jednostki i w każdym pokoleniu, choć jego przebieg jest uwarunkowany zarówno poziomem rozwoju potrzeb i uzdolnieniami jednostki, jak i sytuacją kulturowo-społeczną. Potrzeba sensu życia – poza człowiekiem – nigdzie w przyrodzie nie występuje; nie ma dla niej analogii w świecie zwierzęcym. Dlatego Frankl (1984) mówi o „woli sensu”, realizującej się w spotkaniu z wartościami tworzącymi i potwierdzającymi człowieka jako osobę.

Życie, jeśli ma się poczucie jego sensu, możliwego do odkrycia i realizowania, jest tyleż darem ile zadaniem. Teza przeciwna, akcentująca przypadkowość zaistnienia sensu z chwilą pojawienia się człowieka i konstytutywnego dlań „Ja”, jest tezą bez zakończenia. Oznacza to, że życie wywiodło z siebie jakość nierzadko utrudniającą egzystencję lub wręcz zwodzącą jego biologiczne wymogi i bieg. Można tę myśl sformułować także na sposób pozytywny: gdyby potrzeba sensu nie służyła egzystencji, zostałaaby przez procesy rozwoju życia wyeliminowana jako mało przydatna.

Potrzebami i wartościami towarzyszącymi poczuciu sensu życia są takie jakości, jak: miłość, nadzieja, zaangażowanie w wartości, ofiara w imię czegoś lub kogoś. Trudno odmówić im życiowótórczego znaczenia. Dyskusja na forum międzynarodowym dotyczy zatem nie tyle samego faktu pragnienia (potrzeby), woli sensu i jej egzystencjalnego znaczenia, ile czasu jej powstania w procesie ludzkiego rozwoju, dojrzewania czy samoświadomości, ile jej znaczenia i możliwości psychologicznych interpretacji.

Gdy chodzi o genezę „sensu”, to badacze zainspirowani III Wiedeńską Szkołą w Psychoterapii (Frankl) właściwość tę wiążą z antropologicznym wyposażeniem człowieka, jej pierwotną obecnością i podmiotowo-osobową egzystencją.

Frankl wykorzystuje antropologiczno-filozoficzną wiedzę o egzystencji i wpręga ją w zakres analiz dotyczących ludzkiej egzystencji. Wydaje się, że jest to nie tylko uprawomocniona droga dochodzenia do tajemnicy człowieka, wyraźnie rozszerzająca możliwości eksploracyjne problemu „egzystencja”, ale także konieczność związana ze specyfiką badań dotyczących zjawisk typowo ludzkich, do których należy „potrzeba sensu” i „świat wartości”. Zdaniem Frankla, pragnienie (wola) sensu realizuje się zawsze w powiązaniu z konkretną osobą i w konkretnej sytuacji. Człowiek winien konkretnym czynem, najlepszym z możliwych, dać odpowiedź testującemu go i pytającemu życiu. Za jakością tej odpowiedzi jest odpowiedzialny, tak jak za kształt i wartościowość swej egzystencji. Wy-

silek i obowiązek jednostki w tym względzie polegałby na wydobyciu z „życia danego” tych znaczeń, które tworzą człowieka zgodnie z jego naturą. Należy podkreślić, że nie chodzi tu o możliwe myślowe, abstrakcyjne konstrukty i emocjonalnie zabarwione przeżywanie, ale o konkretne zaangażowanie się w życie.

Viktor Frankl (1984) wskazuje, oprócz teorii sensu jednostkowego, egzystencjalnego, skonkretyzowanego, również na rolę i znaczenie „nadsensu”. Ideę „nadsensu” łączy z wiarą religijną. Ten rodzaj sensu, jest doświadczany i doznawany na drodze ponadnaukowej. Należy do kręgu doświadczeń „Ja – Ty” (por. Buber, 1977).

Ja – wartości – sens

Umieszczenie ostatniego podtytułu tego artykułu w ramce ma na celu zwrócenie uwagi na pewną ludzką właściwość, ważną w procesach motywacji i w ogóle w celowym ukierunkowywaniu egzystencji. Zwróćmy uwagę, że tylko człowiek obejmuje troską i staraniem coś takiego, jak sens życia. Tylko dla ludzkiej egzystencji wartości coś znaczą. Tylko dla „głębokiego Ja osobowego” mają one znaczenie. Dlatego można o nich mówić jako o egzystencjalnej triadzie rozwoju zdrowia i biopsychoduchowego dojrzewania.

Bibliografia

- Bertalanffy L., 1984: *Ogólna teoria systemów*. Warszawa.
- Bańka J., 1973: *Technika a środowisko psychiczne człowieka*. Warszawa.
- Bańka A., Derbis R., red., 1994: *Psychologiczne i pedagogiczne pomiary jakości życia*. Poznań–Częstochowa.
- Binswanger L., 1953: *Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins*. Zürich.
- Brzeziński J., 1994: *Metodologiczny i etyczny kontekst badań nad jakością życia*. W: *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*. Red. A. Bańka, R. Derbis. Poznań–Częstochowa.
- Buber M., 1978: *Ich und Du*. Heidelberg.
- Czapiński J., 1984: *Psychologia szczęścia*. Warszawa.
- Festinger L., 1957: *A theory of cognitive dissonance*. Evanston IL.
- Frankl V.E., 1984: *Homo patiens*. Warszawa.
- Ingarden R., 1987: *Książeczka o człowieku*. Kraków.
- Kowalik S., 1993: *Psychologiczne wymiary jakości życia*. W: *Myśl psychologiczna w Polsce Odrodzonej*. Red. A. Bańka, R. Derbis. Poznań.
- Kowalik S., 1995: *Jakość życia pacjentów w procesie leczenia*. W: *Elementy psychologii klinicznej*. T. 4. Red. B. Waligóra. Poznań.

- Majkowicz M., 1997: *Problemy metodologiczne i techniki badawcze jakości życia w chorobach nowotworowych*. W: *Jakość życia w chorobie nowotworowej. Wybrane zagadnienia*. Red. J. Meyza. Warszawa.
- Majkowicz M., Chojnacka-Szawłowska G., 1994: *Metodologiczne problemy badania jakości życia*. W: *Jakość życia w chorobie nowotworowej*. Red. K. de Walden-Gałaszko, M. Majkowicz. Gdańsk.
- Nuttin J., 1956: *Psychoanalyse und Persönlichkeit*. Freiburg.
- Nuttin J., 1968: *Struktura osobowości*. Warszawa.
- Pervin J., 2002: *Osobowość. Teoria i badania*. Kraków.
- Popielski K., 1987: *Człowiek – pytanie otwarte*. Lublin.
- Popielski K., 1993: *Noetyczny wymiar osobowości*. Lublin.
- Popielski K., 1994: *Noetyczny wymiar osobowości*. Lublin.
- Popielski K., 1996: *Człowiek – wartości – sens*. Lublin.
- Popielski K., 1999: *Noopsychozomatyka: propozycja nowego podejścia terapeutycznego*. „Przegląd Psychologiczny”, T. 42, nr 4, s. 17–41.
- Popielski K., 2004: *The Suffering as an existentially significant experience*. In: *Hospicova a paliativna Starostlivost*. Red. P. Porubčanová. Trnava, s. 147–156.
- Popielski K., 2005: *Noetic dimension of personality: Multidimensionality of being and multidirectionality of becoming and meaning of life*. In: *Проблема смысла в науках о человеке*. Red. D.A. Леонтьев. Москва, s. 55–67.
- Popielski K., 2007a: *Koncepcja holograficznego kodowania i odczytywania procesów zapisywania wartości*. W: K. Popielski: *Wartości w życiu*. Lublin [w druku].
- Popielski K., 2007b: *Wartości dla życia*. Lublin [w druku].
- Popielski K., 2007c: *Wartości w życiu*. Lublin [w druku].
- Sęk H., 1993: *Jakość życia a zdrowie*. „Ruch Prawniczy Ekonomiczny i Socjologiczny”, nr 2, s. 100–118.
- Steuden S., Okła W., 2006: *Jakość życia w chorobie*. Lublin.
- WHOQOL SRPB Group, 2006: *A cross-cultural study of spirituality, religion, and personal beliefs as components of quality of life*. „Social Science and Medicine”, vol. 62, s. 1486–1497.
- Zajonc R.B., 1985: *Uczucia i myślenie: Nie trzeba się domyślać, by wiedzieć, co się woli*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 28, s. 27–72.



TERESA BOROWSKA

Godność jako wartość egzystencjalnie kreatywna; jej wymiary, miejsce wśród innych wartości oraz wpływ na poczucie sensu życia

Dignity as a value that is existentially creative; its dimensions, its location among other values and influence on the feeling of the sense of life

Abstract: The article discusses one of the essential existential values i.e. the dignity. The Author does not limit herself only to its theoretical aspect referring to the approach and understanding of dignity in psychology, philosophy or psychiatry, but on the basis of her own empirical research she shows how this value functions and how connotative meaning is attributed to it in various youth groups in Poland and Sweden.

Key words: dignity, existencional values, meaning of life.

Podstawy teoretyczne

Analiza literatury pokazuje, że godność jest wartością, która bywa treściowo różnorodna. Większość autorów ujmuje ją w kontekście podmiotowego realizowania się człowieka. I tak, K. J a s p e r s (1983) w swej filozofii traktuje człowieka jako podmiot doświadczający, również w błędzeniu. Z kolei Maria O s s o w s k a (1986) podkreśla, że człowiek godny to ten, który w sytuacjach zagrożenia umie bronić swojej tożsamości i indywidualności, nie poddając się manipulacji. Podobnie uważa J. Koziielecki, odróżniający godność osobistą od poczucia godności. Uznając pierwszą z nich za cechę charakteru, autor ten podkreśla, iż wyróżnia się ona tym, że człowiek w stosunkach interpersonalnych umie postępować zgodnie z własnymi przekonaniami, nie ulegając naciskom manipulacyjnym. Poczucie godności natomiast wiąże J. K o z i e l e c k i (1996) z samooceną człowieka.

Zachowanie godne, wiążące się z obroną własnych norm i przekonań, wynika u człowieka głównie z prawdy o sobie. Podkreślają to zwłaszcza psychiatrzy i niektórzy psychologowie. Zdaniem A. Kępińskiego, obierając prawdę o sobie za podstawę swej godności, człowiek przestaje się bać, że inni go zniszczą. Człowiek nieskłócony z sobą nie musi, twierdzi A. Kępiński, „żyć w kryjówce”. Chroni go właśnie prawda o sobie; znajomość siebie i rozumienie siebie pozwolą mu bronić własnej tożsamości, zwłaszcza w sytuacji, gdy jego podmiotowa realizacja staje się utrudniona (Kępiński, 1988).

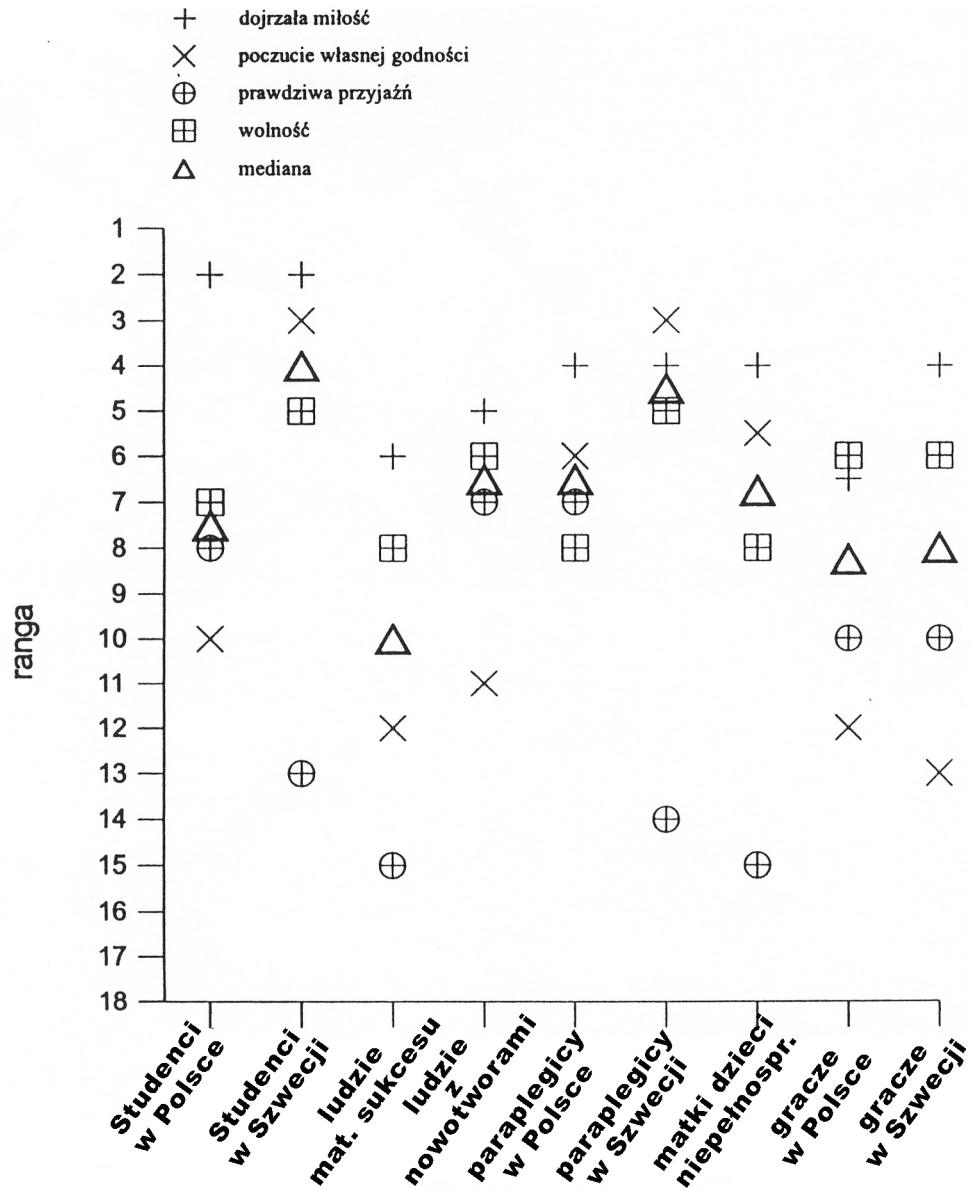
Znaczenie prawdy o sobie w analizie godności podkreśla także K. O b u c h o w s k i (1995), który powiada, że częstą przyczyną stosowanej przez ludzi projekcji, będącej przecież zaprzeczeniem godności, jest właśnie lęk przed spojrzaniem w siebie.

Jeśli zatem przyjmujemy, że prawda, jako uporządkowana wiedza o sobie, pozwala człowiekowi przestać się bać i bronić własnej autonomii i tożsamości, to godność uznać trzeba za wartość egzystencjalnie kreatywną.

Miejsce „godności” wśród innych wartości egzystencjalnych Wyniki badań własnych

Powstaje pytanie: Jakie miejsce zajmuje tak rozumiana godność wśród innych wartości egzystencjalnych? Czy i w jakim stopniu młodzi ludzie

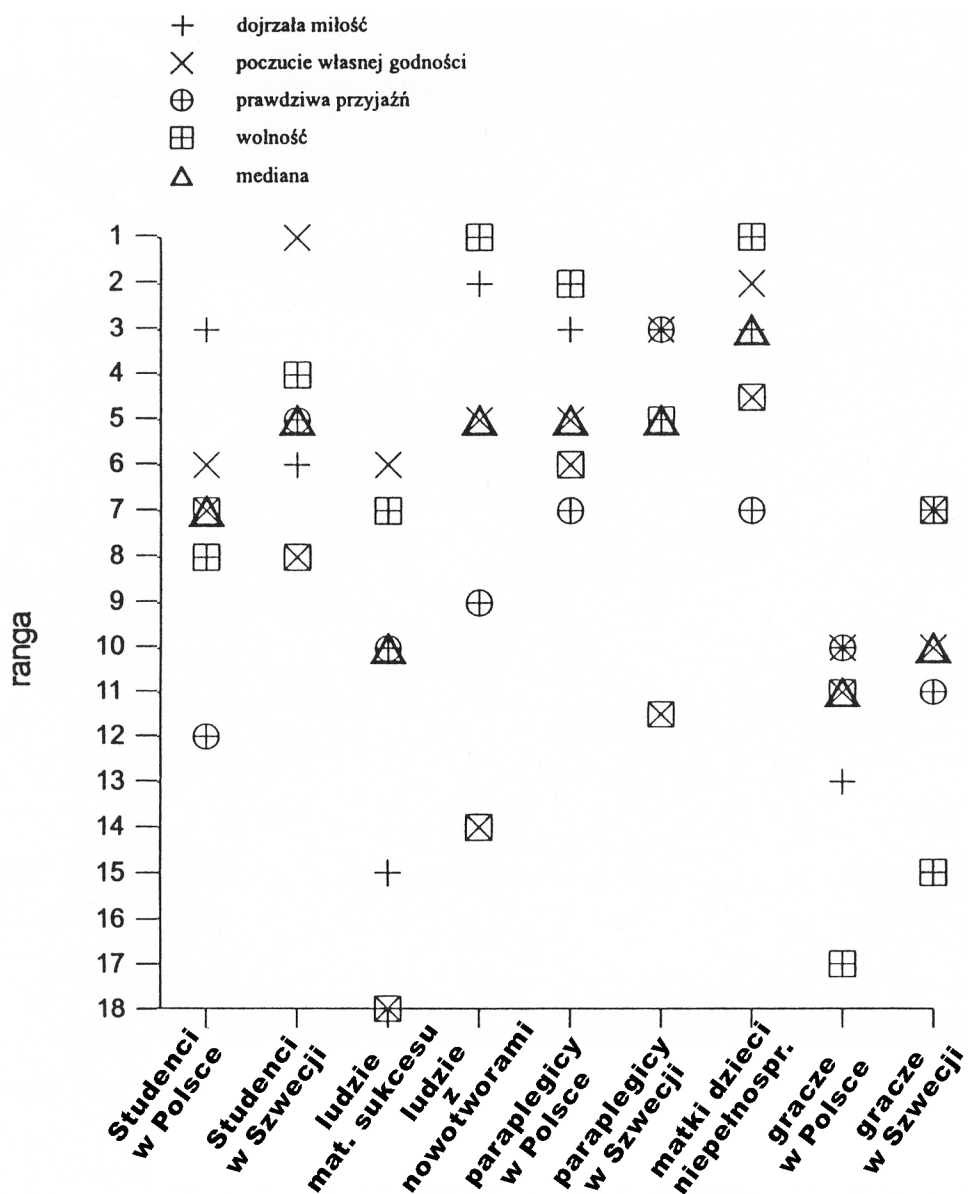
preferują dziś tę wartość? Z zastosowanej przeze mnie w badaniach młodzieży w Polsce (studentów, ludzi pozostających w sytuacji stresu traumatycznego, ludzi materialnego sukcesu i komputerowych graczy) Skali Preferencji i Wartości M. Rokeacha wynika, że zdecydowanie wyprzedzają ją takie egzystencjalne wartości, jak: miłość, odpowiedzialność,



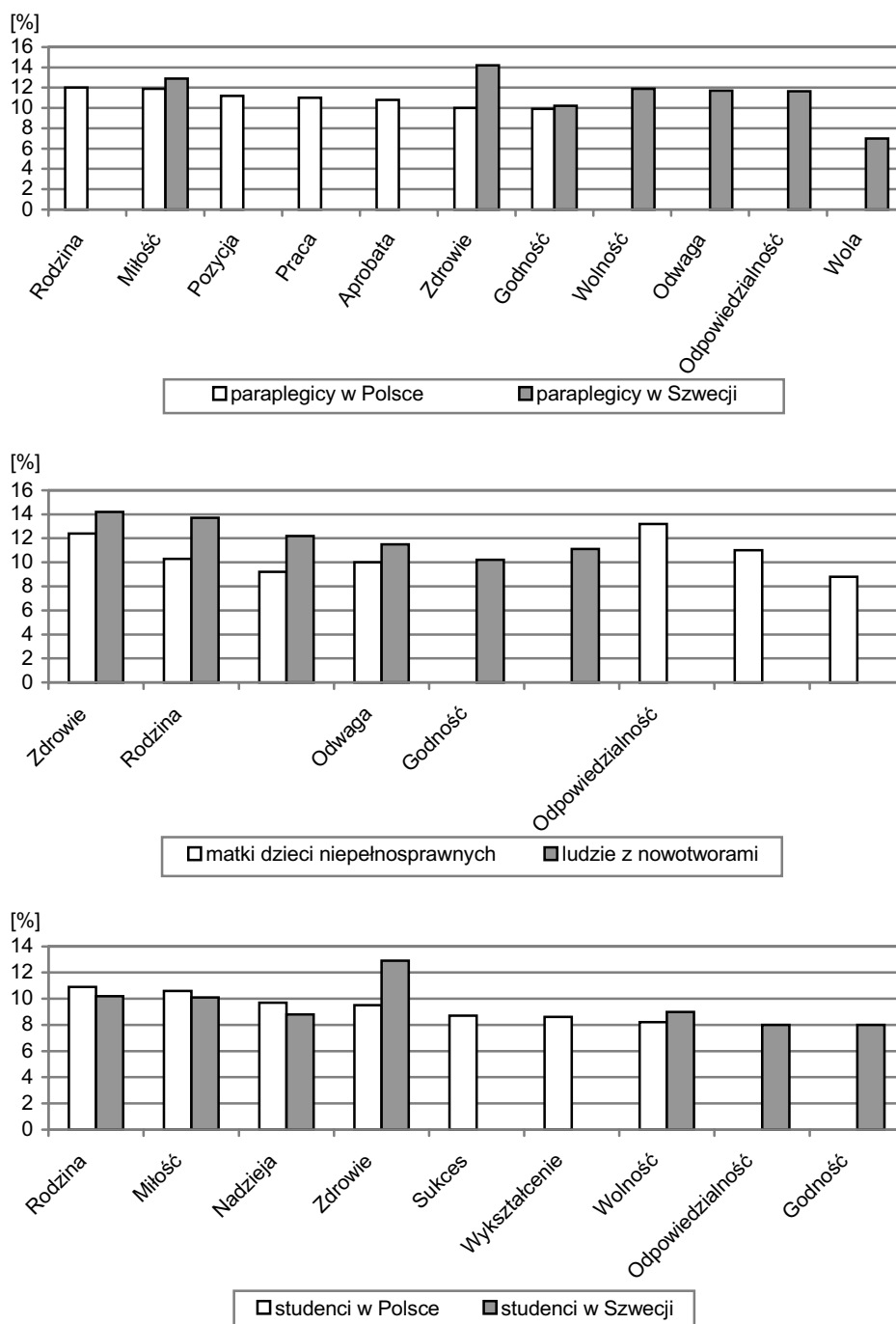
Rys. 1. Rangi wartości egzystencjalnych w systemie wartości ostatecznych Rokeacha

wolność. Dowodzi tego mediana z rang, przypisywana tej wartości, i jej porównanie z innymi rangami, zarówno w systemie wartości ostatecznych, jak i instrumentalnych tej Skali.

Jak pokazują rys. 1. i 2. najniżej cenią poczucie własnej godności młodzi ludzie nałogowo korzystający ze świata iluzji, tj. komputerowi gracze,



Rys. 2. Rangi wartości egzystencjalnych w systemie wartości instrumentalnych Rokeacha



Rys. 3. Wybór godności, jako wartości, przez niektóre badane grupy młodych ludzi w Polsce i w Szwecji

przypisujący tej wartości rangę $Me = 12$. Równie nisko klasyfikują ją ludzie materialnego sukcesu ($Me = 12$), ale też osoby z chorobą nowotworową ($Me = 11$) oraz studenci ($Me = 10$). Dużo wyżej stawiają tę wartość matki dzieci niepełnosprawnych ($Me = 5,5$), a także ludzie z paraplegią ($Me = 6$). Tyle wyniki w Polsce.

Inaczej na skali wartości sytuuje „godność” młodzież szwedzka. Rysunki 1. i 2. pokazują, że zarówno studenci, jak i paraplegicy szwedzcy bardzo wysoko stawiają ją w swych systemach wartości ($Me = 3$). Godność wyprzedzają w ich systemach jedynie takie wartości, jak: rodzina i miłość bądź odpowiedzialność.

Wśród młodych Szwedów tylko komputerowi gracze nie cenią omawianej tu wartości, umieszczając ją w swych systemach, podobnie jak polscy gracze, na dalekim miejscu ($Me = 13$).

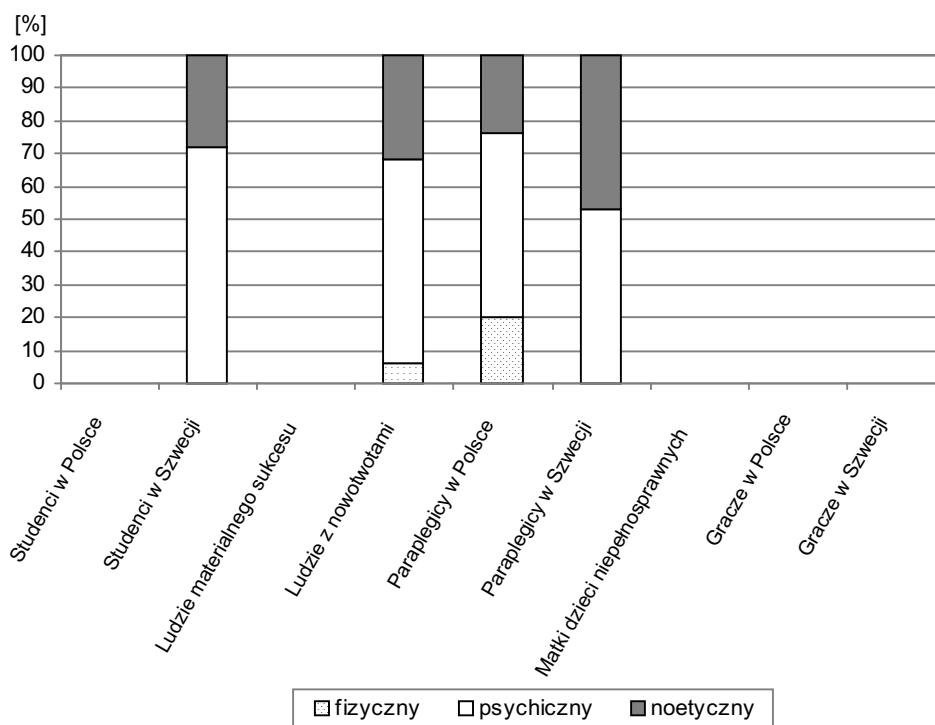
Zbliżone do uzyskanych wyników są też rezultaty interpretacji denotacyjnej zastosowanej w badaniach Skali Preferencji Wartości K. Popielskiego. Spośród możliwych do wyboru siedmiu z podanych przez autora tej Skali 24 wartości tylko niektóre badane grupy uwzględniły „godność”. Zdecydowanie odrzucili ją komputerowi gracze (zarówno polscy, jak i szwedzcy), ludzie materialnego sukcesu, matki dzieci niepełnosprawnych oraz polscy studenci.

Jak pokazuje rysunek 3., godność wybierali studenci i paraplegicy szwedzcy oraz grupa osób z chorobą nowotworową i paraplegią w Polsce. Studenci polscy natomiast, w przeciwieństwie do studentów szwedzkich, preferowali, zamiast godności, sukces bądź wykształcenie, ludzie materialnego sukcesu – pracę bądź pozycję, matki zaś dzieci niepełnosprawnych – aprobatę i pieniądze.

Gracze komputerowi z Polski i Szwecji zgodnie odrzucali „godność”, opowiadając się za przyjemnością, sukcesem, pieniędzmi i seksem. „Godność” wybierali szwedzcy i polscy paraplegicy, jak pokazuje rys. 3., raczej tak samo (prawdopodobieństwo wystąpienia różnicy między nimi wynosi bowiem $1 - \alpha = 0,168$), wartość tę wyprzedziły w ich wyborach jedynie „miłość” i „zdrowie”. Obie zatem zastosowane Skale udowodniły, że młodzież szwedzka, z wyjątkiem komputerowych graczy, bardziej, niż młodzież polska, ceni sobie poczucie własnej godności – wyznaczyła jej bowiem wysokie (trzecie) miejsce wśród wartości egzystencjalnych.

Znaczenie przypisywane wartości „godność” i jej wpływ na poczucie sensu życia

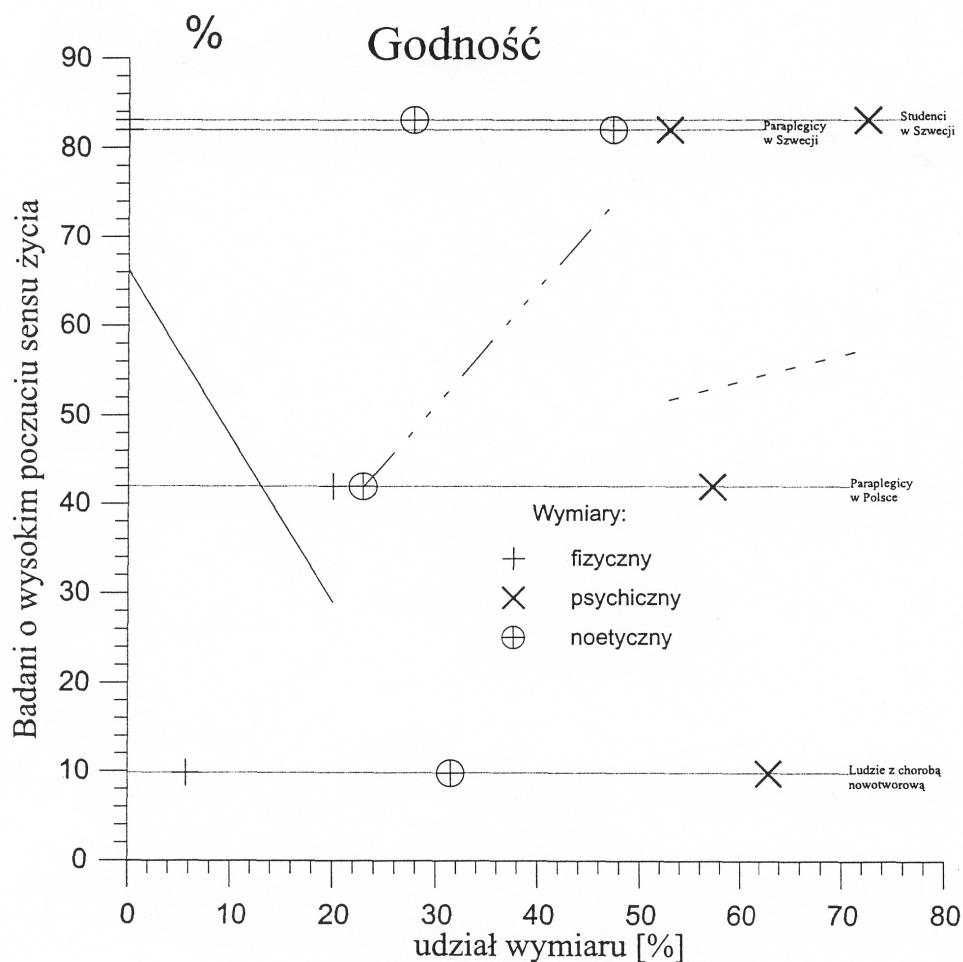
Jak już zaznaczyłam, „godność” może mieć wiele znaczeń i ten właśnie wymiar znaczeniowy może różnicować jednostki i grupy. Analiza wyników badań z zastosowaniem Skali Preferencji Wartości K. Popielskiego, pozwoliła określić przynależność tej wartości do określonej dymensji egzystencjalnej, tj. fizycznej, psychicznej bądź noetycznej (Popielski, 1994). Ten konotacyjny aspekt wartości godności dla czterech preferujących ją grup młodych ludzi pokazuje rys. 4.



Rys. 4. Struktura procentowa rozkładów wyboru wartości „godność” w czterech występujących grupach i wyróżnionych wymiarach

Jak widać, badani ze wszystkich grup preferujących wartość godności, nadali jej wymiar noetyczny, szczególnie szwedzcy paraplegicy (47,22%). Wśród tych grup 31,43% badanych ludzi z chorobą nowotworową nadało godności wymiar noetyczny, 27,71% szwedzkich studentów i tylko 22,86% badanych polskich paraplegików. Treścią tego wymiaru

jest kojarzenie godności z „życiem”, „śmiercią”, „poszanowaniem każdego człowieka”, „poszanowaniem jednostki, nawet jak się nią nie jest”, z „rycerskością”, „honorem”.



Rys. 5. Związek między poczuciem sensu życia a preferowaniem i rozumieniem własnej godności

Większość jednak badanych ujęła „godność” w wymiarze psychicznym; najliczniej studenci ze Szwecji (72,29%), ludzie z nowotworami (62,86%), paraplegicy ze Szwecji (52,78%) i paraplegicy z Polski (52,78%). W wymiarze psychicznym „godność” oznacza „szacunek do siebie”, „poczucie własnej wartości”, „poszanowanie swoich przekonań lub uczuć”, ale też bardzo często „brak poniżenia ze strony innych” oraz „cechę charakteru”. W grupie polskich paraplegików często pojawiały się stwierdzenia typu:

„już nigdy nie będę żyć godnie”, „moja niepełnosprawność nie może zapewnić mi godności”, a także niepokojące pytania: „jak ja teraz obronię swoją godność?”. Godność rozumieli w wymiarze fizycznym tylko polscy paraplegicy i ludzie z chorobą nowotworową, kojarząc ją zazwyczaj z wyglądem („mój wygląd na nią nie pozwala”, „nie mogę patrzeć w lustro”), czasami z zachowaniem („godnie zachowywać się podczas zabiegów”), chorobą, szpitalem.

Z dalszych obliczeń statystycznych wynika, że najbardziej różnili się w sposobie trójwymiarowego rozumienia „godności” paraplegicy szwedzcy i polscy ($\cos a = 0,894$). Podobnie natomiast interpretowali wartość godności ludzie z chorobą nowotworową i studenci szwedzcy.

Powstaje pytanie: Czy wybór i rozumienie „godności” ma związek z poczuciem sensu życia u młodych ludzi? W przytaczanych tu badaniach poczucie to mierzono za pomocą Skali J.C. Crumbaugh’a i L.T. Maholiczka. Analiza zebranego materiału, jak pokazuje rys. 5., dowodzi, że nie ma związku między intensywnością poczucia sensu życia a świadomością własnej godności; we wszystkich badanych grupach, zarówno w Polsce, jak i w Szwecji, ludzie preferujący tę wartość mają (bądź nie) wysokie poczucie sensu życia. Rysunek 5. pokazuje także, że wszystkie trzy wymiary tej wartości (fizyczny, psychiczny i noetyczny) nie mają związku z poczuciem sensu życia ani u szwedzkich studentów, paraplegików, ani w grupie paraplegików polskich oraz ludzi z chorobą nowotworową.

Podsumowanie i wnioski

Przeprowadzone badania pokazały, że w Polsce, w porównaniu ze Szwecją, istnieje poważna edukacyjna luka w zakresie rozwoju poczucia własnej godności u młodych ludzi. Świadczy o tym nie tylko niska pozycja tego przymiotu w ogólnych systemach wartości preferowanych przez młodych, ale też dalekie miejsce, jakie zajmuje ta cnota w grupie wartości egzystencjalnych – godność wyraźnie wyprzedzają takie wartości, jak miłość, odpowiedzialność i wolność.

Gdy chodzi o sposób rozumienia tej wartości, pewną rolę odgrywają też standardy edukacyjne, choć ważnym czynnikiem, zarówno w preferowaniu godności, jak i w przypisywaniu jej określonej dymensji, okazuje się stres traumatyczny. Rodzaj powstałej w życiu człowieka traumy bywa powodem, że ludzie z paraplegią i chorobą nowotworową cenią sobie „poczucie własnej godności” dużo bardziej niż pozostali młodzi ludzie. Czynn-

nikiem zdecydowanie ujemnie wpływającym na wybór poczucia własnej godności są media techniczne, a także silny, ustawiczny stres, szczególnie ten wiążący się z szybkim odnoszeniem sukcesu materialnego. Młodzi ludzie go osiagający, a przede wszystkim komputerowi gracze, przesuwają „godność” na dużo dalsze pozycje w swych systemach wartości aniżeli pozostali badani młodzi ludzie. W tym zakresie wyniki uzyskane przez graczy polskich i szwedzkich są niemal identyczne (najniższe ze wszystkich grup).

Rozpoczęte badania nad wpływem rodziny i szkoły na wybór godności, jako wartości, już dziś pokazują, że obie te instytucje oddziałują zarówno na ocenę tej wartości przez młodych ludzi, jak i na nadawanie jej jednego z trzech omawianych wcześniej wymiarów (B o r o w s k a, 1998).

Bibliografia

- Borowska T., 1998: *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*. Warszawa.
Jaspers K., 1983: *Co to jest transcendencja?* „W drodze”, nr 2.
Kępiński A., 1988: *Psychopatie*. Kraków.
Kozielecki J., 1996: *Człowiek zwielokrotniony*. Warszawa.
Obuchowski K., 1995: *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*. Poznań.
Ossowska M., 1986: *Ethos rycerski i jego odmiany*. Warszawa.
Popielski K., 1994: *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*. Lublin.



ALICJA ŻYWCZOK

Reaktywowanie idei odwagi i etycznej dzielności w wychowaniu dzieci i młodzieży

Reactivation of the idea of fortitude, bravery and ethical courage in the education of children and youth

Abstract: The article concentrates on the notions of fortitude, bravery and ethical courage. It tries to answer the following question: How to enliven the ideal of courage in the education of a human being? The author points to the sense and importance of personal courage in the process of controlling a person's behaviour and in stimulating the positive side of the human nature. She shows the connection between a teacher's courageous conduct and strengthening their pedagogical ideal. The text, in an analytical way, deals with the problem of education for ethical courage within the family and at school, it also reveals the perversions of the idea of courage in our modern civilization such as bravado or the cult of risk.

Key words: courage, children and teenager breeding.

Istotę wychowania można ująć jako dodawanie człowiekowi odwagi do etycznie prawych czynów i szlachetnych działań. Tak spostrzega sens wychowania Emmanuel Mounier, który uczynił je składową moralnej dojrzałości człowieka¹. Wychowanie, rozumiane przez tego filozofa nie jako sterowanie ludzkim postępowaniem czy nawet kształtowanie, ale pojęte na sposób aksjologiczny – jako pobudzanie, naprowadzanie, a dosłownie – dodawanie odwagi, ujawnia doskonale wgląd przedstawiciela personalizmu filozoficznego w istotę natury ludzkiej, rozpiętej pomiędzy lękiem a jego przeciwieństwami.

Pierwszy krok w życiu dziecka staje się dosłownie i symbolicznie objawem jego prawidłowego rozwoju. Wyraźna zachęta ze strony rodziców, by ich dziecko wykonało „pierwszy krok”, jest niczym innym jak próbą dodania mu odwagi. Potoczna wypowiedź: „zrób pierwszy krok”, jest sugestią, by ktoś z naszego otoczenia zdobył się na akt odwagi w jakiejś trudnej dla niego sytuacji. Uczynienie „pierwszego kroku” w ważkiej i moralnie „nieskażonej” kwestii, np. wykonanie gestu przebaczenia, wyciągnięcie ręki na zgodę, staje się świadectwem samodzielności decydowania i emocjonalnej dojrzałości człowieka.

Dodania odwagi młodemu człowiekowi wymaga pójście po raz pierwszy do przedszkola, szkoły czy na uczelnię. Sporej odwagi potrzeba, by wejść w nowe środowisko rówieśnicze, sąsiedzkie czy zawodowe. Korzystamy z naszych rezerw odwagi, gdy przejmujemy na siebie nowy zakres obowiązków, nową odpowiedzialność, a także gdy wchodzimy w odmienne niż dotychczas role społeczne, np. w rolę ucznia, małżonka, rodzica. Jeszcze większą odwagą musimy się wykazać, kiedy podejmujemy trud walki z chorobą lub innymi dolegliwościami organizmu, np. związanymi z okresem starzenia się i utratą części sił witalnych. Odwaga nieodzowna jest również w pracy nad sobą – osiągnięcia autoterapii zależą w dużej mierze od wcześniejszego posiadania w strukturach charakteru zdolności do „pójścia naprzód”, śmiałego wychodzenia naprzeciw nowym doświadczeniom emocjonalnym, oraz od woli modyfikowania własnych postaw.

Sama struktura życia ludzkiego naznaczona jest odwagą istnienia, przetrwania, samostanowienia i rozwoju. Człowiek uczy się odważnych zachowań od innych członków ludzkiej społeczności, czyli jest wychowywany albo w dzielności, albo w lęku. Dopiero jednak dominacja odwagi nad strachem czyni życie ludzkie godnym przeżycia.

¹ Wychowanie nie polega na „fabrykowaniu”, lecz na „przebudzeniu” osoby, dodawaniu odwagi, pobudzaniu jej do dojrzałości emocjonalnej (E. Mounier, za: Szoltysek, 1999, s. 34).

Związek filozoficznej teorii cnót moralnych z naukami pedagogicznymi

Arystoteles, nazywając etykę teorią cnoty, dał początek aretologii. Cnoty ludzkie dzielił na moralne, czyli cechy charakteru, oraz intelektualne. Wśród dwunastu cnót znalazła się również interesująca nas odwaga. Od czasów Platona zalicza się odwagę, męstwo (gr. *andreia*) do kanonu czterech cnót kardynalnych obok mądrości i roztropności (gr. *fronesis*, *sofia*), sprawiedliwości (gr. *dikaiosyne*) oraz umiarkowania i samopanowania (gr. *sofrosyne*) (Kalita, 1995, s. 19). Pedagogicznym odpowiednikiem cnót moralnych, obowiązujących w etyce, jest ideał wychowania, odwaga zaś tworzy istotną składową owego ideału.

Odwaga to cnota ujawniająca się w walce. Stanowi ona podstawowy warunek podejmowania walki i wieńczenia jej zwycięstwem. Grecka nazwa odwagi ujmuje ją jako rzecz męską, czyli „męstwo”. Męstwo zaś jest wiedzą o tym, co straszne i co napawa otuchą, czyli wiedzą o tym, czego się bać należy, a czego nie. Łacińskie *fortitudo* podkreśla w odwadze dzielność, moc i siłę. Francuska natomiast nazwa tej cnoty – *courage* – ma swe źródło w łacińskim *cor* – serce, i może sugerować, że chodzi tu o poryw serca, zryw emocji. Ten sam źródłosłów widoczny jest we włoskim *corragio* (Cackowski, 1981, s. 155). Odwaga, męstwo, nieustraszonosc cechują człowieka nieulekłego, wytrwałego, nieugiętego, to śmiała, „przytomna” postawa wobec niebezpieczeństwa, siła moralna (Skorupka, Audeńska, 1968, s. 494).

W języku polskim występują dwa terminy bliskie znaczeniowo: „odwaga” i „męstwo”. Termin „odwaga” ma w języku potocznym szersze znaczenie niż męstwo, którego sens ma odcień etyczny dodatni, oznaczający cnotę, podczas gdy odwaga niekiedy tego odcienia nie ma i może być „ślepa”. Aby odwaga stała się męstwem, potrzebna jest jeszcze zasada etyczna, która spośród celów o różnych wartościach moralnych nakazuje wybrać cel najwyższy (Czeżowski, 1969, s. 182).

Męstwo to więc cnota osoby ludzkiej, której moralną miarą jest gotowość ryzykowania własnymi wartościami i gotowość poświęcania osobistych wartości na rzecz realizacji wartości innych osób lub grup społecznych. Odwagę wyznacza stopień ryzyka, jakie podejmujemy. Moralną natomiast miarą odwagi jest, z jednej strony, doniosłość wartości, w których obronie i dla których realizacji działanie się podejmuje, z drugiej zaś – miarą są te wartości osobiste, które w takim działaniu się naraża lub poświęca (Cackowski, 1981, s. 158).

Mówi się zarówno o odważnym człowieku, jak i o odważnym postępowaniu lub zachowaniu. W pierwszym wypadku używamy terminu „odwaga” w sensie dyspozycyjnym, czyli na oznaczenie dyspozycji psychicznej do odważnego postępowania, w drugim zaś wypadku – mówiąc o odważnym postępowaniu, rozumiemy termin „odwaga” w sensie opisowym i używamy go na oznaczenie cechy zachowania człowieka; w tym znaczeniu to termin abstrakcyjny.

Dzielność etyczna pojmowana na sposób arystotelesowski stanowi trwałą dyspozycję do pewnego rodzaju postanowień, polegającą na zachowywaniu właściwej, średniej miary, którą określa rozum, i to w sposób, w jaki by ją określił człowiek rozsądny. Idzie tu o średnią miarę pomiędzy dwoma błędami, tj. między nadmiarem a niedostatkiem. W odniesieniu do przyjemności i przykrości środkiem jest umiarkowanie, nadmiarem zaś nieumiarkowanie. Co się tyczy dawania i brania w dziedzinie dóbr materialnych, to umiarem jest szczodrość, nadmiarem zaś i niedostatkiem rozrzutność i chciwość. W odniesieniu do bojaźliwości i odwagi umiarem jest męstwo. Niektóre skrajności bywają podobne do środka, np. zuchwalstwo do męstwa. Umiarowi przeciwstawia się w pewnych wypadkach silniej niedostatek, w innych zaś nadmiar, tak np. męstwu przeciwstawia się silniej nie zuchwalstwo, będące nadmiarem, ale tchórzostwo, stanowiące niedostatek odwagi (K a l i t a, 1995, s. 107). Na graficznie wyobrażonej skali cnót moralnych znalazłyby się co najmniej trzy właściwości, stanowiące swoiste kontinuum zachowania osoby ludzkiej: bojaźliwość (niedobór odwagi) – męstwo („złoty środek”) – zuchwalstwo (nadmiar odwagi).

Odwaga rozumiana jako dyspozycja psychiczna zawiera dwa konstytutywne składniki: roztropność, która wskazuje wartość celu, i odczucie niebezpieczeństwa. Oba dyspozycyjne składniki odwagi występują w mniejszym lub większym stopniu, który daje się ocenić według niezawodności, wytrwałości i skuteczności działania. Stąd też i odwaga może być mniejsza lub większa. Brak lub, przeciwnie, nadmiar jednego ze składników odwagi przemienia odwagę w jej przeciwieństwo.

Ścieranie się uczuć i dążeń wydaje się istotne dla odważnego zachowania się i bylibyśmy skłonni rozróżniać stopnie odwagi w zależności od napięcia wspomnianego uczucia grozy, przewyciężanego przez przeciwne mu uczucie wartości celu walki. Przeżycie niebezpieczeństwa bywa często uczuciowo ambiwalentne – obok przykrego uczucia grozy może pojawić się przyjemność walki z niebezpieczeństwem (C z e ż o w s k i, 1969, s. 182).

Odwaga lub dzielność jest w naszych oczach jedną z naczelných wartości ludzkich. Słusznie podziwiamy ludzi, którzy potrafią „dzielnie znośić swój los”, którzy w każdej chwili umieją „wziąć się w garść” i dać z sie-

bie to, co najlepsze, np. w walce o zachowanie własnej tożsamości moralnej. Odwagę należy więc rozumieć nie jedynie jako „idee platońskie”, ale dostępną realizacyjnie możliwość, którą byty ożywione mogą osiągnąć.

Odwaga ucieleśnia najważniejsze ludzkie właściwości, bez odwagi trudniej o znaczące horyzonty działania, o napęd życiowy i prawdziwą generatywność, jest więc ona jednym z kamieni węgielnych sensownego istnienia.

Ludzka odwaga – syntonია afirmacji życia i determinacji

Sens ludzkiej odwagi pozwala odkryć odpowiedź na pytanie: Dlaczego człowiek powinien być odważny? Prawdopodobnie dlatego, że jest człowiekiem oraz że pragnie żyć jako istota autentyczna; nie jako automat manipulowany przez społeczne dyktaty lub potrzeby biologiczne, ale wolny człowiek, który dokonuje wyborów, by wyrazić pełnię swej ludzkiej kondycji. Nie możemy, naturalnie, żyć jedynie odwagą, natomiast bez odwagi nie możemy wieść życia mającego sens.

Co pozostanie z człowieczeństwa, kiedy odbierzemy człowiekowi odwagę? Akt odwagi udziela osobie ludzkiej siły determinacji, pozwalającej „iść naprzód” pomimo czasem odczucia absurdalności wszystkiego, co nas otacza, pomimo zagubienia czy nawet rozpacz. Już sam proces życia wymaga odwagi, która konstytuuje jego sens. Kiedy odwaga słabnie, odczucie sensu naszego życia może ulec zatarciu. Bez niej nie możemy obmyślać nowatorskich teorii naukowych, projektów technicznych, a nawet tworzyć poezji. Aktem odwagi jest każde nowe ukierunkowanie ducha ludzkiego; w postawie odwagi stwarzamy oryginalne jakości aksjologiczne i kulturowe.

Znane powiedzenie „do odważnych świat należy” pokazuje, że ludzie odważni określają kształt kultury i cywilizacji, naznaczają je siłą swej indywidualności. Dynamizm ich samorozwoju jest wyznaczony w znacznym stopniu przez autentyzm ludzkiej odwagi. Moralna odwaga chroni zarówno przed ucieczką od życia, jak i przed negacją życia, broni przed neurotyzmem i zahamowaniem rozwoju człowieczeństwa, jest również przejawem ufności wobec samego siebie oraz wyraźnie wyrażonym zaufaniem do drugiego człowieka.

Każdą nową ideę tworzą ludzie odważni, chętnie pokonujący rutynę i skostnienie w myśleniu, broniący godności własnej lub walczący o po-

szanowanie człowieczeństwa innych ludzi – święci i rewolucjoniści, ale także zwyczajni ludzie, którzy wiernie strzegą dobra swych bliskich, sumiennie pracują i urzeczywistniają swym życiem najlepsze wzory postępowania i wychowania. Sokrates, Gandhi, Dalajlama, ale także Maksymilian Kolbe, Urszula Ledóchowska, Janusz Korczak, Stefan Wyszyński, Matka Teresa z Kalkuty – oto tylko niektóre sylwetki ludzi etycznie dzielnych i równocześnie powszechnie znanych. Nie mniej odwagi wymaga jednak codzienne zmaganie się z chorobą, brakiem zatrudnienia lub innymi problemami życiowymi, których doświadczają zwyczajni ludzie, ci spoza pierwszych stron gazet. Wśród nich warto wspomnieć np. o szlachetnych wychowawcach placówek opieki nad dziećmi osieroconymi lub niepełnosprawnymi, opiekunach rodzinnych domów dziecka, wolontariuszach świetlic środowiskowych i hospicjów, wszystkich nauczycielach z powołania, którzy na „chłód” współczesnej cywilizacji odpowiadają dzielnym zobowiązaniem do troski i obecności przy drugim człowieku.

Odwaga nie stanowi ani domenę umysłu, czyli czystej racjonalności, ani też uczuciowości człowieka, choć ma wymiar emocjonalny. Odwaga to ukryty wymiar naszej egzystencji, jest nam dana, by wspierać ludzkie poszukiwanie sensu istnienia. „Zrozumieć ją można tylko jako stan człowieka, który już pewną częścią swojej istoty stanął poza życiem organicznym i zmysłowym, poza tym, co jest jego potrzebą i warunkiem, zyskiem lub stratą, i który dzięki temu zdolny jest działać wbrew samozachowaniu. Ale stawać tak poza życiem fizycznym może to tylko, co jest od niego z istoty swej niezależne, co jest w człowieku pierwiastkiem nadzmysłowym. Jakoż widzimy, ile razy pierwiastek ten nabiera siły, gdy rozwija się głębsze życie wewnętrzne, jednocześnie ujawnia się w człowieku moc działania niezależnie lub wbrew wymaganiom życia materialnego – duch ofiary, zaparcia się siebie, bohaterstwa, a w tym wszystkim mieści się już odwaga [...]. Wychować zatem odwagę, jako stale działającą w człowieku siłę, to wprawdzie rozbudzić w nim głębokie życie duchowe. To znaczy życie takie mieć już w sobie” (D a w i d, 1948, s. 25).

Karol Libelt w rozprawie *O odwadze cywilnej* zapisał, że ten rodzaj odwagi „jest na siły każdego zwyczajnego człowieka oraz, że się społeczeństwo po każdym swym członku domagać jej może, gdyż jest ona rękojmnią moralności i praw publicznych. W tym znaczeniu dorównuje uczciwości i dlatego jest obowiązująca jak uczciwość. Jest po wszystkie czasy i towarzyszy człowiekowi we wszystkich jego stosunkach publicznego życia” (C z e ż o w s k i, 1969, s. 184).

Odwaga, choć rodzi się i ujawnia najwyraźniej w konfliktowych sytuacjach moralnych, jest pokojową wartością humanistyczną i potrzebą społeczną. Stanowi także niewątpliwie cenioną zaletę osobistą – cnotę zdo-

biącą zarówno jednostki, jak i grupy ludzkie, zatem powinna stać się również rdzeniem programu wychowawczego, osią wychowania w etycznej działalności. Szczęśliwie, jak się domyślamy, została wpisana odwaga w samą naturę człowieka, a więc również w podstawy jego człowieczeństwa. Kultura może jednak wzmacniać lub osłabiać składniki tej natury, wytwarzając określone wzorce wychowawcze.

Dzielność wobec samego siebie i wartości moralnych – osobliwe odmiany nauczycielskiej odwagi

Odwagi wymaga świadome rodzicielstwo: macierzyństwo i ojcostwo, sprawowanie opieki nad drugim człowiekiem przez co najmniej ćwierćwiecze osiągania przez niego uczuciowej i społecznej dojrzałości. Konsekwencja rodziców i nauczycieli w urzeczywistnianiu swym życiem humanistycznych wartości – wymaga niemałej odwagi, podobnie jak czynienie atrakcyjnym świat dóbr etycznych w procesie wychowania ucznia, podopiecznego, a nawet studenta.

Józef Tischner w sposób niezwykle trafny przedstawia dwie komplementarne odmiany dzielności człowieka, godne naśladowania zwłaszcza w formatywnym okresie życia młodego człowieka. Nauczycielom posługującym się metodami indywidualnego wpływu wychowawczego, czyli oddziaływania za pośrednictwem wzorców osobowych, powinna sprzyjać poniższa systematyzacja dzielności:

Dzielność wobec siebie. Wymóg dzielności wobec siebie staje przed nami szczególnie jaskrawo w chwili, gdy znajdziemy się w sytuacji konfliktu wewnętrznego i czujemy, że dokonując określonego wyboru, musimy „poświęcić coś z siebie”: porzucić jakieś marzenie, zrezygnować z przyjemności, stłumić jakiś lęk. Tłumiąc tego rodzaju przeżycia lub rezygnując z nich, przyznajemy zarazem prawo do istnienia w naszej psychice uczuciom i przeżyciom przeciwnym. Porzucając marzenie – przyznajemy prawo do bytu poczuciu rzeczywistości, rezygnując z przyjemności – wybieramy spokój czystego sumienia, tłumiąc w sobie lęk – wydobywamy na jaw i utrwalamy w prawie do życia poczucie męstwa. Kształtując świat zewnętrzny według naszego porządku wartości, kształtujemy zarazem siebie. Gdy wyborom tego rodzaju towarzyszy jakieś cierpienie, gdy przy ich dokonywaniu trzeba pokonać wiele wewnętrznych oporów, wtedy mówimy, że wymagają one „dzielności”, czyli bezkompromisowości wobec siebie. Wymaganie dzielności ma sens jedynie w obsza-

rze tego, co możliwe. Nie byłby dzielnym człowiekiem ten, kto nie mając odpowiedniego słuchu, uczyłby się gry na skrzypcach. W tym wypadku dzielność polegałaby raczej na tym, by człowiek ów dzielnie przyznał się do swej ograniczoności pod tym względem. Wymaganie dzielności ukazuje nam drogę rozwoju wewnętrznego: wybierając cokolwiek, powinniśmy dążyć do tego, by wyprowadzić nasz wybór z tego, co w nas i w ogóle w człowieku najlepsze. Treść wymagania dzielności można sformułować następująco: niechaj źródłem twojego działania w świecie będzie to uczucie, ta zdolność i ta wewnętrzna siła, w której aktualnie najpełniej może się przejawiać dobroć twojej woli. Czasem trzeba pokonać odrazę, aby mogła zaistnieć litość, trzeba stłumić trwogę, aby otworzyć „bramy” współczuciu, trzeba wznieść się ponad uczucie bezradności, aby móc znaleźć jakieś rozsądne wyjście z sytuacji. Wewnętrzne poczucie obowiązku to odczucie elementarnej wierności tym wartościom, które są człowiekowi najbliższe. Wymaganie dzielności jest wezwaniem do tego, by człowiek zawsze opowiadał się za wewnętrznym poczuciem obowiązku, jako przeżyciem, w którym jego dobra wola i jego „zmysł rzeczywistości” splatają się w sposób ścisły z jego sumieniem (Tischner, 1994, s. 403).

Dzielność w obliczu świata wartości. Sytuację etyczną bezkompromisowości charakteryzuje wezwanie do wyboru wartości właściwej, na ogół jednoznacznej i jawnej, której wybór i realizacja wiążą się jednak z możliwością utraty wartości innej, szczególnie bliskiej wybierającemu. Broniąc jakiejś wartości ludzkiej, nie wolno poświęcać wartości wyższej od wartości bronionej. Im wyższa wartość, tym bardziej kategoryczny staje się obowiązek jej obrony. Wartości najwyższe są zarazem wartościami najbardziej „obowiązkowymi”, najpełniej bowiem i najwzajemnie chronią i wyrażają dobrą wolę człowieka. Broniąc tych wartości, możemy coś narażać i coś poświęcać, ale ich samych poświęcać nie możemy. Nie można tym, co obowiązkowe, bronić tego, co nadobowiązkowe. Istnieje zatem zarówno jakiś „górnny pułap” wartości zasadniczo „poświęcalnych”, z których możemy zrezygnować, jak i wznosząca się nad nimi sfera takich wartości, których zawsze i wszędzie trzeba bronić. Wydaje się, że wartościami zasadniczo „poświęcalnymi” są rozmaite przyjemności życiowe, a także samo życie. Wartości zasadniczo „niepoświęcalne” to wartości duchowe: godność człowieka, jego wolność, sprawiedliwość, prawdy najwyższe, źródła najgłębszej nadziei i miłości. Człowiek zgadza się na zniesienie bólu fizycznego dla ratowania własnego lub cudzego życia. Życie to więc bardziej „wartość obowiązku”. Heroiczne jest, niemniej wciąż normalne, gdy człowiek broni własnej lub cudzej wolności, poświęcając przy tym swe życie. Samo życie – pozbawione godności, wolności, prawdy, nadziei, bez całej sfery „wartości wyższych” – straciłoby wszelki sens i wszelki ludzki wymiar. Wartość życia polega na tym, że

może ukierunkować na wyższe niż ono wartości. Pragnienie dobra dla drugiego konfrontuje się z jego potrzebami i warunkami czasoprzestrzennymi, od których zależy ich zaspokojenie. Chcieć dobrze – to dużo, ale w świecie realnym to nie wystarczy. Trzeba jeszcze umieć wybrać właściwy czas i miejsce oraz zrealizować właściwy czyn, ratujący od śmierci, od choroby, od kłamstwa. Wartości rzeczywiście i prawdziwie objawiają najprostsze różnice między dobrem a złem, między bohaterstwem a tchórzostwem, między chwałą a hańbą człowieka. Każdy dzielny człowiek będzie dążył do tego, by jakaś bliska mu i wybrana przez niego wartość stała się jak najrychlej rzeczywistością. Jeżeli grozi człowiekowi kłamstwo, wartością właściwą jest sprostowanie kłamstwa, jeśli grozi mu utrata godności ludzkiej, wartością właściwą jest obrona tej godności. „Wpierw trzeba ratować człowiekowi życie, a dopiero potem wyklądać mu sens życia. Potrzeba do tego czasami niezachwianej odwagi” (T i s c h n e r, 1994, s. 405, 406).

Nauczyciel, który w swej codziennej pracy przewodzi żywiołowej grupie dziecięcej, wiecznie czuwając nad bezpieczeństwem wszystkich członków zespołu klasowego, a przy tym nie zapomina o dobrej atmosferze wychowawczej, prezentuje zasługujące na uznanie odważne zachowanie. Wychowawca, który nie obawia się wychowywać mimo trudności, jakie już napotkał w pracy, chociaż bywa ciągle zaskakiwany traumatycznymi sytuacjami wychowawczymi, jest bez wątpienia człowiekiem odważnym.

Taki człowiek nie może być osobą strachliwą, jeżeli wie, że w obliczu tylu barier instytucjonalnych i społecznych liczyć może głównie na własną wspaniałomyślność i wewnętrzne uposażenie, nie „chowa głowy w piasek” i nie ucieka przed odpowiedzialnością. W swoim sumieniu wielokrotnie, nawet bezpodstawnie, zobowiązuje się do nadziei na ostatecznie pozytywny rezultat swych długotrwałych wysiłków. Jeśli rzeczywiście udaje mu się nie poddawać obezwładniającej bezradności, ale wytrwale dążyć do najlepszych ideałów, jakie przez pokolenia wypracowała ludzkość, a przy tym nie mieć poczucia, że wykonuje syzyfową pracę – wychowuje w odwadze. Jeśli nauczyciel z wielkoduszną pobłażliwością rozwiązuje dziecięce konflikty i łagodzi międzyludzkie nieporozumienia – wówczas odważnie stawia czoła trudom życia, reprezentując postawę dzielności zarówno wobec siebie, jak i wobec wartości moralnych.

Wychowanie to akt odwagi ze strony wychowawców, choć autentycznie odważni na ogół nie przypisują sobie tej zalety osobistej. Strach przed trudnymi zdarzeniami szkolnymi, niepokój w obliczu wielkiego gmachu szkoły masowej, domu dziecka, pogotowia opiekuńczego, placówek resocjalizacyjnych i innych gigantycznych instytucji opieki nad dziećmi i młodzieżą zaniedbaną wychowawczo nie świadczy o braku nauczyciel-

skiej odwagi, ale dowodzi heroicznego wręcz wysiłku pokonywania własnej słabości – etyczną mocą.

Patronat nad rozwojem i nie tylko edukacyjnymi kolejami losu swych podopiecznych, ale również nad ich powodzeniem osobistym, zawodowym, moralnym czyni dobrych nauczycieli uosobieniem odwagi. Ale żeby powstała międzypokoleniowa więź między uczniami a nauczycielami, w świadomości obydwu muszą pojawić się pewne przesłanki – trwałe przekonanie, że dzieci i dorośli, uczniowie i nauczyciele stanowią osobliwą wspólnotę ludzi dobrej woli, którzy współtworzą samych siebie i pomagają sobie nawzajem w kreowaniu przychylnego klimatu wychowawczego. Fakt, że wielu spośród nauczycieli można nazwać powiernikami młodzieży i obrońcami dziecięcej wrażliwości – świadczy o nauczycielskiej odwadze, o odważnym sposobie bycia, opartym na wyczuciu powinności moralnej i satysfakcji z jej praktykowania. Nieustraszona postawa nauczyciela objawia się jednak czasem nieustępliwością wobec rozpanoszonego zła, niezgodą na krzywdę i niezasłużone przywileje, a także dezaprobatą w obliczu rażącej niesprawiedliwości.

Odwaga nauczycielska nie jest inną odwagą niż odwaga żołnierza, prawnika, lekarza, chociaż nieco odmiennie się objawia. Do jej specyfiki należy to, że nauczyciele nie tylko sami zobowiązują się być ludźmi etycznie dzielnymi, ale że próbują przekazać tę odwagę dzieciom, w odwadze i przez odwagę wychowywać. To, co w życiu jest najbardziej nieulekłe, powiada Bias z Prieny, to czyste sumienie, dlatego uczniom wypada żyć czystego sumienia uczniowskiego, nauczycielom zaś „zdrowego” sumienia pedagogicznego. Może wówczas praca pedagogiczna i nauka szkolna nie będą wymagały tak wielkiej odwagi.

Odwaga a autorytet pedagogiczny

W społeczeństwach pierwotnych autorytetem cieszyła się osoba, którą powszechnie uznawano za kompetentną w konkretnej dziedzinie i która wzbudzała zaufanie innych członków grupy. Przymioty, jakich wymagała taka kompetencja, to przede wszystkim: doświadczenie, mądrość, wielkoduszność i odwaga (F r o m m, 2000, s. 83).

Również współcześnie odwaga przyczynia się do zdobycia i utrzymania autorytetu przez człowieka, który przewodzi innymi. Staje się ona nieodzowna także w zawodzie nauczyciela. Stanięcie po raz pierwszy przed grupą dzieci powierzonych naszej opiece wymaga nie mniejszej śmiałości

niż zdobycie trudnego szczytu górskiego. Podjęcie trudu wieloletniego wychowania swych podopiecznych zgodnie z własną „filozofią życia”, a równocześnie niesprzecnie z wyobrażeniami władz oświatowych, oczekiwaniami rodziców oraz innych wychowawców dziecka, stanowi akt znacznej nauczycielskiej odwagi. Ten rodzaj dzielności nacechowany jest nadzieją, że wytrwałe pokonywanie własnej niepewności i chęci ucieczki od efektów własnej pracy ostatecznie zbuduje także jej głęboki sens i „wyższy” wymiar.

Systematyczne poznawanie psychiki każdego wychowanka i próba dopasowania do niego specyficznych form pracy wychowawczej, metod zachęcania do samorozwoju – oto faktyczny teren odważnych czynów nauczyciela. Zachowanie autentycznej wiary w dobrą wolę każdego człowieka i nieustająca gotowość do przyjaźni, świadczenia pomocy w trudnościach różnego typu to przestrzeń objawiania rzeczywistego męstwa bycia. Jeżeli mamy przy tym do czynienia z osobowością skromną, ujmującą swą zwyczajnością w sposobie bycia, niewymuszoną ofiarnością na rzecz „swoich” przecież dzieci, możemy być spokojni o powołanie nauczyciela, o pokrewieństwo współczesnych pedagogów z pokoleniem „Siłaczek” i „Judymów”.

„Potrzeba doskonałości, poczucie obowiązku, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga i ponad tym wszystkim miłość dusz ludzkich – stanowi tło i istotę tego, co nazwaliśmy »duszą nauczycielstwa«. Jest to dar indywidualny, powołanie, przejaw wyższego w człowieku pierwiastka” (D a w i d, 1948, s. 27). Moralna odwaga pozostaje zatem ważnym budulcem umiejętności nauczyciela; skutecznie współtworzy ona autorytet pedagogiczny wychowawcy i podtrzymuje jego stałość.

Wychowanie w odwadze

Kształtowanie odwagi i hartu ducha już w odczuciu Platona było ważnym zadaniem wychowawczym, jednym z celów wychowania. W procesie wychowania należało młodych ludzi, jego zdaniem, często poddawać próbom odwagi, wytrzymałości, wstrzeźliwości, cierpliwości, aby objawić ich dobry albo lichy charakter (W i t w i c k i, 1947, s. 40).

Arystoteles uważał nieco inaczej. „Do odwagi »nawoływać« można tylko własnym przykładem odważnego działania. Nie można nakazać męstwa bycia ani nie można go nabyć przez posłuszeństwo jakiemuś nakazowi. Cnoty etyczne nabywa się dzięki przyzwyczajeniu [...]. Wynika stąd,

że żadna z cnót nie jest nam z natury wrodzona; nic bowiem z tego, co jest wrodzone, nie daje się zmienić dzięki przyzwyczajeniu. Więc cnoty nie stają się udziałem naszym ani dzięki naturze, ani wbrew naturze, lecz z natury jesteśmy tylko zdolni do ich nabywania, a rozwijamy je w sobie dzięki przyzwyczajeniu. Stajemy się sprawiedliwi postępując sprawiedliwie, mężni przez mężne zachowywanie się”, pisze w *Etyce Nikomachejskiej* Arystoteles (K a l i t a, 1995, s. 105).

Współczesny program wychowania rycerskiego w organizacji harcerskiej oraz w wielu ruchach, wspólnotach i stowarzyszeniach chrześcijańskich stanowi ważną formację młodzieńczej odwagi moralnej. Zalecane cnoty harcerskie, takie jak: odwaga, opiekuńczość, odpowiedzialność, patriotyzm, żołnierska karność, samodoskonalenie, służba innym, a także idee braterstwa wszystkich ludzi, demokracji i przyzwoitości mają ukształtować harcerza jako człowieka pogodnego oraz postępującego po rycersku, godnie. Odwaga w sensie dyspozycyjnym podlega również pewnym prawidłowościom, nieobojętnym w wychowaniu dzieci i młodzieży. Oto niektóre z nich:

- prawo wprawy: odwagę można w sobie wyrobić przez obycie się z niebezpieczeństwem; życie gnuśne, zupełnie pozbawione walki zmniejsza siły psychiczne człowieka, a tym samym i jego odwagę;
- prawo sugestii: dobry przykład kogoś bliskiego dodaje odwagi, tchórzliwe zaś zachowanie się otoczenia odbiera ją;
- prawo sukcesu: powodzenie w walce zwiększa odwagę, niepowodzenie ją redukuje;
- prawo wartości celu: wysoka ocena celu dodaje odwagi w dążeniu do niego.

Wychowywanie przez wdrażanie do pokonywania trudów i niebezpieczeństw w obcowaniu z przyrodą, w sporcie nawiązuje do prawa wprawy i prawa sukcesu. Wskazywanie przykładów odwagi w nauce dziejów ojczystych, wyróżnianie nagrodą czynów odwagi jest zastosowaniem prawa sugestii. Kształtowanie życia według zasad moralnych pozwala wskazywać wartościowe cele, do jakich należy dążyć, stosownie do prawa wartości celu (C z e ż o w s k i, 1969, s. 184).

Istota wychowania w duchu odwagi polega jednak przede wszystkim na kształtowaniu elementarnego odniesienia młodego człowieka do wartości moralnych. Postawa odwagi może wówczas przejawiać się w podporządkowaniu wartościom moralnym i sprzeciwie wobec antywartości w życiu codziennym, a zwłaszcza w złożonych sytuacjach wychowawczych. Postawa dzielności etycznej to postawa poszanowania ludzkiej aksjosfery i ciągłej gotowości do obrony najistotniejszych transcendentaliów.

Pokonywanie tchórzostwa i innych zachowań lękowych w szkolnym środowisku wychowującym

„Wejście” w większość środowisk wychowujących wiąże się z pokonywaniem pewnych indywidualnych przeszkód wewnętrznych i zewnętrznych – to z pewnością psychologiczny koszt przynależności do określonej grupy społecznej, jaki ponosi jednostka, ale ów koszt wyzwala również siły psychiczne nazywane odwagą.

Studenci, pytani o to, czy życie szkolne wymaga od nich odwagi, odpowiadali na ogół twierdząco². W odpowiedzi natomiast na kolejne pytanie: na czym polega zachowywanie postawy odwagi w środowisku szkolnym, wymieniali liczne sposoby, za których pomocą udawało im się obronić przed strachem, zastraszeniem, lękiem, obawą oraz innymi traumatycznymi odczuciami, które popychają człowieka do obrony i w rezultacie do rezygnacji. Postawa indywidualnej odwagi ucznia w życiu szkolnym, w opinii studentów, polega między innymi na:

- braniu czynnego udziału w lekcjach;
- umiejętnym polemizowaniu z nauczycielem;
- bronieniu koleżanek i kolegów przed naciskiem grupy;
- narażaniu swego wizerunku, kiedy wymaga tego sytuacja pomocy komuś słabszemu;
- byciu sobą bez pozowania i „retuszu”;
- odporności na negatywne wpływy pojedynczych osób, liderów;
- operatywności i śmiałości w działaniu;
- łamaniu stereotypów myślowych i złych przyzwyczajęń;
- wytrwałości i konsekwencji w nauce;
- realizowaniu swych marzeń, talentów, uzdolnień;
- okazywaniu tolerancji dla odmienności;
- trzymaniu się swych zasad moralnych i ideałów życiowych („trzymaj kurs”);
- wierności sobie i swoim wartościom;
- przejmowaniu inicjatywy i samodzielności w postępowaniu;
- życiu w zgodzie z sobą i innymi ludźmi;
- otwartym i szczerym wyrażaniu swych sądów, przekonań, propozycji na forum klasy lub szkoły;
- swobodnym wypowiedzaniu się i dyskusowaniu na lekcji;
- zdolności do współpracy i współdziałania w jakiejś ważnej sprawie;

² Dane te uzyskałam w wyniku badań przeprowadzonych metodą sondażu diagnostycznego (posługując się techniką wywiadu i rozmowy) ze studentami Uniwersytetu Śląskiego (100 osób) w latach 2003–2005.

- bezinteresownej pomocy komuś, kto jej potrzebuje;
- dobrym kierowaniu własnym życiem;
- ogólnej zaradności;
- zadawaniu pytań faktycznie nurtujących daną osobę;
- dociekaniu prawdy i stawianiu czoła zagadnieniom nauki;
- rozsądnym pójściu na kompromis;
- dochowaniu tajemnicy, przemilczeniu czegoś istotnego, dyskrecji;
- szacunku dla nauczyciela;
- bronienu przyjaciół przed niesprawiedliwością ze strony szkoły.

Warto przytoczyć kilka szczególnie ważnych wypowiedzi studentów, odnoszących się do aktualnych problemów współczesnej młodzieży:

„W szkole odwaga bywa często źle rozumiana, np. kiedy dziecko uważa branie narkotyków lub picie alkoholu za akt odwagi i przełamania własnego strachu. W tej sytuacji, moim zdaniem, odmowa tego, czego chce grupa, będzie prawdziwą odwagą”.

„Odwaga w szkole kojarzy mi się niestety negatywnie: z niebezpiecznymi wyczynami jednostek, które niemądrymi pomysłami chcą przed grupą potwierdzić własną atrakcyjność. Szkoda tylko, że popisy te nie idą w kierunku obrony słabszych”.

„Odwagę może być nie tylko uczeń, ale także nauczyciel. Nauczyciel odważny to taki, którego dociekliwość uczniów cieszy, a nie irytuje, który jest prawdziwym przyjacielem uczniów i nie boi się ani władz oświatowych, ani utraty swego autorytetu. Kiedy trzeba, potrafi przyznać się do własnych błędów i niewiedzy lub przebaczyć klasie jakąś winę”.

Wychowawczo ukierunkowana odwaga nauczyciela powinna być jednak daleka od brawury, ryzykanctwa, zuchwalstwa, arogancji, ujarzmiającej dominatywności, a także wolna od chaotycznego aktywizmu czy innych jeszcze pozorów odwagi. Odwaga prawdziwa to roztropna śmiałość, gdy wymaga tego sytuacja wychowawcza, to raczej dzielność aksjologiczna niż dzielność w ogóle. Jedynie złączona ze skromnością i odpowiedzialnością za byt i los powierzonych nauczycielom młodych generacji ma swą rację istnienia. Szkoła, jak i inne środowiska wychowujące, powinna być wolna od destruktywnych form odwagi, takich jak: fanatyzm, autorytaryzm, totalitaryzm, terroryzm, szowinizm, hazard, hiperodwaga, np. w sportach ekstremalnych.

Rodzinne kształtowanie odwagi cywilnej

Funkcjonowanie w rodzinie rzadko kojarzy się z potrzebą dokonywania wielkich aktów odwagi czy demonstrowania nadzwyczajnych zachowań. Dzielność w tej mikrospołecznej przestrzeni znaczeń przejawia się nieco dyskretniej. Sondaż opinii studentów dostarczył pewnych sugestii, w jaki sposób kształtować relacje międzyludzkie w rodzinie, aby mogła zaistnieć w niej omawiana postawa. W odpowiedzi na pytanie: Jak rozumiesz problem zachowywania odwagi w rodzinie?, badana przede mną grupa studentów sygnalizowała wiele, wiążących się z postawą osobistej odwagi, przymiotów człowieka, sprzyjających udanemu życiu rodzinnemu i budowaniu przyjaznej atmosfery we własnym domu. Odważne zachowanie członków rodziny, w opinii studentów, polega między innymi na:

- poświęcaniu siebie dla dobra innych;
- rezygowaniu z części dóbr dla dobra innych;
- jasnym komunikowaniu swych myśli, uczuć i potrzeb;
- zaangażowaniu emocjonalnym w życie rodzinne;
- podejmowaniu wysiłku poznania członków rodziny;
- wychodzeniu z roli rodzica, np. w sposób partnerski rozwiązując konflikty;
- wypowiedaniu własnego zdania;
- wyznaczaniu sobie i innym właściwych granic ingerencji w sferę prywatności;
- dbaniu o bezpieczeństwo rodziny;
- trosce o trwałość, spójność rodziny;
- odpowiedzialnym stawianiu czoła wyzwaniom;
- przewyciężaniu międzyludzkich kryzysów;
- obronie dobrego imienia rodziny;
- szczerości i uczciwości w relacjach rodzinnych;
- chętnym wybaczeniu przewinień;
- podejmowaniu dobrych decyzji w kwestii indywidualnego rozwoju jej członków;
- budowaniu domowej wspólnoty, opartej na „ciepłej” atmosferze;
- przeciwstawieniu się dezintegracji rodziny: rozwodowi lub separacji;
- chronieniu członków rodziny przed różnymi zagrożeniami: zdrowia lub życia, a także chronieniu cenionych przez nich wartości i przekonań;
- pielęgnowaniu rodzinnej tradycji;
- niezacieraniu tożsamości (nie pozwolić się „wchłonać” innym);
- zachowaniu indywidualnej autonomii i odrębności w rodzinie;

- wyzwalaniu się z napięć i niepokojów;
- podejmowaniu prób rekonstrukcji rodziny;
- pokazywaniu drugiej osobie pogodnej twarzy, żeby jej nie zasmucić;
- wychowywaniu potomstwa w poszanowaniu ideałów i wartości moralnych;
- nieranieniu innych;
- opiekuńczości w stosunku do rodziców i rodzeństwa;
- sprawiedliwym traktowaniu dzieci przez rodziców³.

Odwaga w rodzinie nie jest inną odwagą niż w szkole czy w grupie rówieśniczej. W każdym środowisku jednak, uwzględniając jego specyfikę, różnie może się ona przejawiać. Sposoby manifestowania się ludzkiej postawy odwagi są bardzo urozmaicone i z pewnością wymagają pogłębionych studiów.

Wypaczenia idei odwagi we współczesnej cywilizacji: brawura, kult ryzyka i pułapki heroizmu

Odwaga i ryzyko wydają się nieodłączne; wartość moralna odwagi jest proporcjonalna do związanego z nią ryzyka. Niestety, nie można „obniżyć kosztów” odwagi bez jednoczesnego zmniejszenia jej wartości moralnej. Gdy zbędne staje się ryzyko, zbędna staje się również odwaga, po prostu przestaje ona istnieć. W odważnym działaniu porywamy się na moce i przeciwności, które rzeczywiście lub pozornie przerastają nasze możliwości. Nie wyczerpuje to jednak treści odwagi. Gdy bowiem staramy się sprostać sytuacji przerastającej nasze siły, to konsekwencją takiego wysiłku może być tylko brak sukcesu. Ale odwaga jest czymś więcej. Działanie odważne to takie, w którym jesteśmy świadomi, że jego ewentualny negatywny skutek nie ograniczy się tylko do braku pożądanego rezultatu, ale w którym ryzykujemy negatywne konsekwencje dla nas samych: utratę jakiejś ważnej wartości osobistej czy społecznej.

Bezkrytyczna odwaga stanowi formę niezdolności do antycypacji zdarzeń i w końcu zwyczajnej nieodpowiedzialności. Bezsensowna brawura

³ Dane te uzyskałam w toku badań, metodą sondażu diagnostycznego (posługując się techniką wywiadu i rozmowy), studentów Uniwersytetu Śląskiego (100 osób) w latach 2003–2005. Celowo nie podzieliłam pytań na te, które dotyczą rodziców, i te, które odnoszą się będą do dzieci, by uzyskać najbardziej szczerze odpowiedzi i pełny wgląd w rodzinę, w której wszyscy członkowie współtworzą klimat wychowawczy.

kierowcy, uczestnika rajdu samochodowego, lub wyczynowego alpinisty wydają się szczególnymi formami alienacji duchowej, której powodem jest upojenie ryzykiem. Odwaga to nie brawurowe stawianie czoła ryzyku, lecz zachowanie odpowiedzialne. Współczesne społeczeństwa, wypierając ze stosunków międzyludzkich czynnik odpowiedzialności, próbują zastąpić go najróżniejszymi formami kultu ryzyka. W wypadku rajdowcy motocyklowego mamy raczej do czynienia z niepełną świadomością ryzyka, brawurą, a w skrajnych sytuacjach zagrożenia życia – nawet z zuchwałością, manifestacją zręczności i techniki bohaterstwa niż z samą odwagą. Odwaga przeradza się w brawurę, gdy dla znikomej wartości podejmuje się działanie, w którym stawką jest wartość niewspółmiernie większa. Jeżeli zaś – dodatkowo – naraża się także cudze wartości, wtedy mamy do czynienia z postawą zasługującą wręcz na negatywną ocenę moralną. Jeżeli główny akcent kładzie się na widowiskowość, odwaga zatracą swą wielkość i nie wyraża już niezłomnej woli, np. męczennika za sprawę, lecz zręczność akrobaty cyrkowego. W okresie upadku Imperium Rzymskiego bycie chrześcijaninem stanowiło jednak akt faktycznej odwagi, a nie ryzyka. Bohaterstwo w dzisiejszych czasach nie wymaga eskapizmu⁴, ale dania wyrazu prawdziwej ludzkiej naturze, głębi człowieczeństwa, które oznacza także harmonijne pogodzenie się z istnieniem (C a c k o w s k i, 1981, s. 157, 159, 160).

Gesty odwagi osoby egoistycznej przypominają swoistą autodekorację. Człowiek przyozdabia siebie jakby odznaczeniami, różnymi „tytułami moralnymi”, chociaż żaden z tych tytułów nie wynika z jego naprawdę trwałej postawy moralnej. Są one raczej wynikiem głębokiej potrzeby rekompensaty; nie potrafiąc zdobyć się na odwagę z wewnętrznego poczucia obowiązku, człowiek usiłuje dawać pozór takiego świadectwa w gestach „świętecznych”. Jego pragnienie męstwa staje się w nim dziecięcą zuchwałością. Trudność współżycia z najbliższymi przemienia w miłość do cierpiących nieco dalej, niewierność w „małym” rodzi marzenie o heroicznej wierności temu, co wielkie. Istotę aksjologicznej pomyłki takiego człowieka można ująć następująco: czysto estetyczną świadomość siebie bierze za świadomość etyczną. Troszcząc się przede wszystkim o pierwszą, idzie na kompromis z podstawowymi źródłami drugiej (T i s c h n e r, 1994, s. 407, 408).

Brak lub nadmiar jednego z dwu czynników, a mianowicie roztropności w działaniu i wielkości niebezpieczeństwa, przemienia odwagę w jej przeciwieństwa:

⁴ Eskapizm – od eskapada, czyli ryzykowna, lekkomyślna wyprawa. Zachowanie niebezpieczne i narażające kogoś na utratę życia lub zdrowia (S k o r u p k a, A u d e r s k a, red., 1968, s. 166).

- lekkomyślność, gdy brak roztropności powoduje niedocenianie niebezpieczeństwa lub narażanie się na niebezpieczeństwo dla błahych celów;
- tchórzostwo, gdy brakuje dobrej woli do stawiania czoła niebezpieczeństwu;
- zuchwałość, gdy nadmiar woli popycha do narażania się na niebezpieczeństwo, przy zdawaniu sobie sprawy z grozy sytuacji i małych szans na zwycięstwo;
- nadostrożność, gdy nadmiar roztropności hamuje działanie przez zbyt nie liczenie się z niebezpieczeństwem (C z e ż o w s k i, 1969, s. 183);
- nieśmiałość, gdy zahamowanie psychoruchowe, skrępowanie (biegun obrony) przeważa nad procesami pobudzenia (biegunem rozwoju).

Georg Hegel i jego uczniowie radzili szukać oparcia dla heroicznych czynów w rozumnych prawach dziejów. Tylko rozum, jego zdaniem, może być podporą bohaterów. Z kolei dla Martina Heideggera oparciem ludzkiego heroizmu może być tylko prawda o sobie. Dopiero odnajdując w spojrzeniu we własną śmierć swój heroizm, każdy z nas staje się sobą – człowiekiem autentycznym (T i s c h n e r, 1994, s. 94).

Czasy współczesne są okresem głębokich przemian obrazu ludzkiego heroizmu. Przypisuje się im nierzadko deheroizację życia i regresję w zakresie zdolności człowieka do wyrzeczeń i ponoszenia wielkich ofiar dla spraw „wyższego rzędu”. Oby heroizm wojenny należał już do przeszłości. Pokojowe przemiany cywilizacyjne nie mogą jednak czasem obejść się bez jakiegoś bohaterstwa. Nie jest prawdą, jakoby współczesny człowiek był w tym zakresie minimalistą i w trosce o własne bytowanie stał się niezdolny do aktów prawdziwego bohaterstwa. Człowiek nadal dopatruje się najgłębszej prawdy o sobie w tych momentach swego życia, które mają dla niego posmak jakiejś aksjologicznej wielkości.

„Nasza dzisiejsza dzielność musi być przeniknięta – jeśli ma być dzielnością prawdziwą – panowaniem nad sobą, rozważą i sprawiedliwością. I chociaż bardzo w ludziach cenimy ruchliwość, przedsiębiorczość, śmiałość, zaradność, energię – to doskonale wyczuwamy, że cechy te są jakby czymś zewnętrznym w człowieku, są czymś znacznie skromniejszym niż wspaniała cecha dzielności, jednocząca w sobie zarówno sprężystość czynów, jak i moc moralną” (Ś l i w e r s k i, 2003, s. 25).

Proces wychowania młodych generacji nie może, naturalnie, być od tych odniesień wolny.

Bibliografia

- Arystoteles, 1996: *Dzieła wszystkie*. Warszawa.
- Cackowski Z., 1981: *Trud i sens ludzkiego życia*. Warszawa.
- Czeżowski T., 1969: *Odczyty filozoficzne*. Toruń.
- Dawid J.W., 1948: *O duszy nauczycielstwa*. Warszawa.
- Fromm E., 2000: *Mieć czy być?* Poznań.
- Kalita Z., 1995: *Etyka. Antologia tekstów*. Wrocław.
- Ossowska M., 1968: *Ethos rycerski i jego odmiany*. Warszawa.
- Pieter J., 1971: *Strach i odwaga*. Warszawa.
- Skorupka S., Auderska H., red., 1968: *Mały słownik języka polskiego*. Warszawa.
- Szołtysek A., 1999: *Filozoficzne podstawy programu wychowania*. Katowice.
- Śliwerski B., 2003: *Znaczenie fenomenu dzielności i oporu w myśli pedagogicznej Aleksandra Kamińskiego dla współczesnego dyskursu pedagogiki krytycznej*. „Pedagogika Społeczna”, nr 2.
- Tillich P., 1994: *Męstwo bycia*. Poznań.
- Tischner J., 1994: *Myślenie według wartości*. Kraków.
- Witwicki W., 1947: *Platon jako pedagog*. Warszawa.



WOJCIECH ZAJĄC

Piękno jako wartość Konteksty pedagogiczne

Beauty as a value. Pedagogical contexts

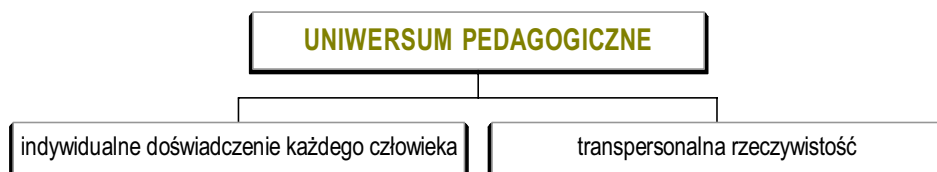
Abstract: The Author has engaged himself in the analysis of one of the most important realities in the area of pedagogy, i.e. “the beauty”. Pedagogy from the beginning of its existence, both in the dimension of the art of education (*pedagogia*) and the theory of education (*pedagogy*), has been dealing with beauty, locating this issue in the essential area of self-reflection. Because of content-related and methodical grounds, the Author assumes that in modern times when discussing education the category of “beauty” tends to be approached from three principal aspects: ontology of education, axiology of education, and aesthetical education, which in consequence lead to the so called “triangle of the aesthetical education”.

Key words: beauty, estetic breeding.

We współczesnych badaniach nad wychowaniem daje się zauważyć stały i nieustannie powracający motyw pytania o to, jak wybrnąć z permanentnego kryzysu, który cechuje współczesną humanistykę (Kruk, 1995, s. 85). Wciąż pozostawione są bez odpowiedzi podstawowe dla nauk o wychowaniu pytania o istotę wychowania i jego fundamenty. Coraz częściej pod wpływem głoszonych haseł postmodernistycznych podkreśla się, że jedynym rozsądnym wyjściem w tej sytuacji jest przyjęcie nierozsądnego założenia o nierozwiązywalności (w sensie udzielenia jednoznacznych odpowiedzi i sposobów postępowania) podstawowych dylematów pedagogiki (Kruk, 1995).

Postawa ta nie jest formą kryptoucieczki od dręczących pedagogów pytań, lecz przejawem szczególnej bezradności w udzielaniu zadowalających odpowiedzi natury antropologicznej, epistemologicznej i metodologicznej. Właśnie na tych obszarach eksploracji szczególnie daje się zauważyć kryzys nauk o wychowaniu.

W pedagogice ciągle występuje wiele niezbadanych obszarów. Współtworzą one, łącznie z tym, który stanowi wiedzę nauk pedagogicznych, jedną rzeczywistość edukacyjną – **UNI W E R S U M p e d a g o g i c z n e** (rys. 1).



Rys. 1. Uniwersum pedagogiczne

Jego częściami składowymi są zarówno indywidualne doświadczenia każdego człowieka, jak i transpersonalna rzeczywistość. Stanowią łącznie sposób bycia właściwy kreacji wychowawczej. Warto podkreślić ich niemalże ontologiczną więź. Wynika z niej nieredukowalność wychowania do jednego tylko aspektu czy kontekstu. Wychowanie należy rozpatrywać z wielu punktów widzenia, które odnoszą się do rozważanego uniwersum (nie zawsze fizyczne, ale nie znaczy to, że pozbawione realności). Tylko w ten sposób można odkryć nowy, nieznan (lub zapomniany) świat znaczeń na gruncie nauk pedagogicznych. Odkrywanie nie jest jednak jedynym celem. Ważne jest także rozumienie. „Zrozumieć wychowanie” to zidentyfikować i przedstawić sytuacje oraz stanowiska, które spowodowały lub umożliwiły pojawienie się określonej formy wychowania oraz przyczyniły się do jej tryumfu w określonym momencie historycznym (Kruk, 1995, s. 12). Nie wystarczy jednak tylko uchwycić ich znaczenie w pewnej kulturze, a następnie odczytać swoiste „prze-

slanie”, ale konieczne staje się również wniknięcie w historię, tzn. wyjaśnienie zmian i modyfikacji, co w końcu prowadzi konsekwentnie do objaśnienia całości wkładu do szeroko rozumianej kultury. To z historycznego kontekstu i jego wewnętrznych zależności wyłania się bowiem sens wychowawczych poczynań. Jednocześnie rozumienie to proces, według którego rozwija się historia. „Sens każdego wydarzenia historycznego i historycznych przemian zależy od tego, jak zrozumie je generacja współczesna i jakie zajmie w konsekwencji wobec nich stanowisko” (Ablewicz, 1994, s. 55).

Jedną z takich rzeczywistości, którą warto i trzeba nieustannie rozważać, próbując zrozumieć, jest rzeczywistość „piękna”. Pedagogika od początku swego istnienia, w wymiarze zarówno sztuki wychowania (pedagogia), jak i nauki o wychowaniu (pedagogika), zajmowała się niniejszą problematyką, sytuując ją w istotnym obszarze samorefleksji. „Piękno” stało się kategorią pedagogiczną, nad którą warto rozmyślać. W kontekście „piękna” proces poznania wykracza bowiem poza standardowe próby opisu i eksploracje naukowe, stając się próbą wręcz „kontemplacyjnego”, oglądającego upodobania (Anzenbacher, 1987, s. 128).

Próbując uporządkować podjętą problematykę, ze względów merytorycznych i metodycznych, przyjąłem, że we współczesnych rozmyśleniach o wychowaniu kategoria „piękna” bywa najczęściej przedstawiona w trzech zasadniczych ujęciach, właściwych dla: ontologii wychowania, etyki pedagogicznej, wychowania estetycznego.

Podstawową tezę w ramach pierwszego z nich, opartą na metafizycznej koncepcji piękna („każdy byt jest piękny”), stanowi stwierdzenie, że każde wychowanie jest piękne.

Sformułowanie to zakłada, że istnienie każdego bytu wyraża się w zjawisku. Jak zło jest brakiem dobra, tak też brzydota jest prywatcją piękna, brakiem jego istnienia (Anzenbacher, 1987). Myślę, że można to sformułowanie z powodzeniem przyjąć w ramach współczesnych teorii wychowania, gdyż ujęcie wychowania jako bytu jest dziś niezwykle charakterystyczne i często eksponowane (Tchorzewski, 2002, s. 17). Należy jednak pamiętać, że znaczenie piękna ma różne odcienie, w zależności od mocy istnienia bytu (Anzenbacher, 1987, s. 128).

Z teoretycznego punktu widzenia niezwykle wielość definicji i klasyfikacji „piękna” określa jego istotę i formę istnienia. Większość z tych koncepcji oddziałuje również na dzisiejsze ujmowanie procesu wychowania w kontekście piękna. Do najbardziej znanych należą niewątpliwie ujęcia: pitagorejsko-platońska, sokratejska, sofistyczna, plotyńska, tomistyczna, kantowska. Nawet ich pobieżny opis pozwala ukazać zawarte w nich bogactwo, wyrażające ogromne różnicowanie, odzwierciedlone w pedagogice.

Arystoteles określał piękno jako „to, co będąc dobrem, jest przyjemne” (Podsiad, Więckowski, oprac., 1983, s. 271).

Tomasz z Akwinu, łącząc koncepcję pitagorejsko-platońską z plotyńską, określał piękno jako „to, co się podoba, gdy jest spostrzegane” (niekoniecznie tylko w sensie zmysłowym). Piękno jest, według niego, relacjonalną właściwością przedmiotów, które spełniają trzy warunki, zwane obiektywnymi warunkami piękna: proporcjonalności (harmonia), całkowitości (doskonałość wykończenia), blasku formy (Podsiad, Więckowski, oprac., 1983).

Immanuel Kant ujmował piękno jako „to, co się podoba nie przez wrażenie ani przez pojęcia, lecz z subiektywną koniecznością, w sposób powszechny, bezpośredni i zupełnie bezinteresowny”. To tzw. subiektywistyczna koncepcja piękna (Podsiad, Więckowski, oprac., 1983).

Dane historyczne wskazują więc, że teorie piękna operowały trzema jego pojęciami:

- piękno w najszerszym znaczeniu (pierwotne greckie pojęcie, obejmujące również piękno moralne, a więc dziedzinę nie tylko estetyki, ale także etyki);
- piękno w znaczeniu wyłącznie estetycznym – to barwa, dźwięk czy myśl; właśnie to pojęcie piękna stało się z czasem podstawowym pojęciem europejskiej kultury;
- piękno w znaczeniu estetycznym, ale zawężonym do dziedziny wzroku – w tym znaczeniu piękne mogły być jedynie kształt i barwa (Tatarkiewicz, 1975, s. 138–139).

Ta trójznaczność piękna nie utrudnia jednak porozumienia: utrudnia je raczej ogrom zakresu piękna, wielość i wielorakość jego desygnatów. Już starożytni wytworzyli ogólną teorię piękna, według której piękno polega na proporcji części. Dokładniej mówiąc, piękno polega na dobrej proporcji i właściwym układzie części (Tatarkiewicz, 1975, s. 140). Była to tzw. Wielka Teoria. Łączyła się z nią teza, że piękno jest wielkim dobrem (Tatarkiewicz, 1975, s. 151). Inne teorie głosiły: Piękno polega na jedności w wielości (Jan Szkot Eriugenta); Piękno polega na doskonałości (św. Tomasz z Akwinu); Piękno polega na odpowiedniości (Cyceyron, Kwintylian).

W ciągu lat można więc zaobserwować charakterystyczne tendencje w rozwoju europejskiej teorii piękna. Okazuje się, że dokonało się przejście:

- od szerokiego pojęcia piękna do pojęcia czysto estetycznego;
- od ogólnego pojęcia piękna do pojęcia piękna klasycznego;
- od piękna świata do piękna sztuki;
- od piękna ujmowanego rozumem do ujmowanego instynktem;
- od obiektywnego do subiektywnego pojmowania piękna;
- od wielkości do upadku piękna (Tatarkiewicz, 1975, s. 172–176).

Na potrzeby niniejszych analiz, określających miejsce „piękna” jako kategorii pedagogicznej we współczesnych rozmyślaniach o wychowaniu, najbardziej właściwa okazuje się tzw. Wielka Teoria. Tę koncepcję piękna najczęściej uwzględnia pedagogika teoretyczna. W ramach jej badań często nawiązuje się do starożytnego ideału wychowania określanego mianem „kalokagatii”.

Jak pisze W. Tatarkiewicz, „co my pięknym”, to Grecy nazywali *kalon*, a Rzymianie – *pulchrum*. Ten łaciński termin utrzymał się nie tylko w czasach starożytności, ale także w średniowieczu; zanikł natomiast w łacinie doby odrodzenia, ustępując miejsca nowszemu, mianowicie *bellum*. Nowy termin był szczególnego pochodzenia: wytworzył się z *bonum* (dobro przez zdrobnienie – *bonellum*, w skrócie – *bellum*); początkowo był stosowany tylko do nazywania urody kobiet i dzieci, potem określał wszelkie piękno, w końcu wyparł *pulchrum* (Tatarkiewicz, 1975, s. 136).

Języki starożytne, jak i nowożytne mają przynajmniej po dwa wyrazy tego samego źródłosłowu – rzeczownik i przymiotnik: *kallos* i *kalos*, *pulchritudo* i *pulcher*, piękno i piękny. Rzeczowniki są właściwie potrzebne dwa: dla oznaczenia konkretnej rzeczy pięknej i abstrakcyjnej cechy piękna. Grecy używali *kalon*, a *kallos* rezerwowali dla abstraktu. W języku polskim „piękno” spełnia obie funkcje, stając się wyrazem dwuznacznym; nie jest to zresztą cecha wyjątkowa, dotyczy również prawdy i dobra (Tatarkiewicz, 1975, s. 136–137).

Grecki wyraz *kalos*, tłumaczony jako „piękny”, odnaleźć można w różnych kontekstach jeszcze przed Platonem. To, że Afrodytę nazwano „piękną boginią”, jest zrozumiałe i dzisiaj. Ale para wyrazów *kalos* – *aischros* (piękny – brzydki) w kontekście zabijania może budzić kontrowersje: zabijanie przyjaciół i współobywateli jest czymś brzydkim, natomiast wrogów – „pięknym” (Zimmerman, 1995, s. 381). Znaczy to zapewne – moralnie wskazane lub co najmniej zgodne z obyczajem. Inne przykłady pokazują, że *kalos* może określać również coś użytecznego lub stosownego do celu (Zimmerman, 1995).

Grecy rozumieli więc piękno szerzej: obejmowali tą nazwą nie tylko piękne rzeczy, kształty, barwy, dźwięki, ale również piękne myśli i piękne obyczaje (Tatarkiewicz, 1975, s. 137). Filozofowie klasycznej Grecji za najprawdziwsze piękno uznawali właśnie duchowe, moralne piękno charakteru, umysłowe piękno myśli.

Dla kwestii obowiązującej ontologicznej ważności piękna decydująca jest przede wszystkim opozycja między uzasadnieniem esencjalistycznym, ukierunkowanym na niezmienną istotę, i uzasadnieniem relatywistycznym, nastawionym na zmienność konwencji (Zimmerman, 1995, s. 383).

Chociaż relatywizm wydaje się zajmować utrwalone pozycje i od czasów sofistów jest ciągle obecny, filozofowie wciąż na nowo podejmowali i podejmują próby udowodnienia absolutnej ważności piękna. Zgadza się to z ontologiczno-metafizycznym samorozumieniem filozofii, które zdominowało dyskurs o pięknie i sztuce aż po schyłek nowożytnego idealizmu (por. Zi m m e r m a n, 1995, s. 383–384).

Kiedy mówi się w sensie ontologicznym o transcendentalium „piękno”, chodzi najpierw o piękno naturalne i – podobnie jak przy wszystkich transcendentaliach – przede wszystkim o substancję. Jeśli zatem wszelki byt, o ile istnieje, jest nazywany pięknym, to chodzi tu przede wszystkim o substancję, tak jak ona się jawi, jak jest zmysłowo dana. Byt jest piękny, jeśli jego zjawisko, jego wygląd wyraża w doskonały sposób jego istotę, jego formę substancjalną. Gdy w pięknie sztuki duch ludzki szuka doskonałego wyrazu w medium zmysłowości, to w pięknie natury byt naturalny wstępuje w stosowne dla siebie zjawisko zmysłowe (A n z e n b a c h e r, 1987, s. 128).

Byt jako to, co prawdziwe, jest odniesiony do ludzkiego poznania i w tym sensie przechodzi w ruch (dyskurs) myślenia. Byt jako to, co dobre, odnosi się do ludzkiego dążenia. W pięknie byt istnieje w zjawisku i podoba się w prostym oglądzie (albo słuchaniu).

W ramach współczesnej teoretycznej wiedzy o wychowaniu często ujmuje się wychowanie jako byt, między innymi w pracach Andrzeja M. de Tchorzewskiego. Określa on je jako „swoisty byt społeczny, którego cechą konstytutywną jest przekraczanie przestrzeni międzypodmiotowej za pomocą jakiejś obranej formy kontaktu między co najmniej dwoma osobami” (T c h o r z e w s k i, 2002, s. 17).

Wychowanie jest bytem – jest piękne. Nie sposób uciec od pięknego wychowania. Jest bytem, więc jest – wychowanie jest, a niewychowania nie ma. Wychowanie jest piękne albo wychowania nie ma. Niewychowanie nie ma bytowości. Jest brakiem wychowania, a więc nie istnieje. J. Filek, chcąc uzasadnić jednak istnienie form imitujących wychowanie w świecie, wykorzystał arystotelesowską kategorię „pseudosu”, „za pomocą którego można określać byty, które przedstawiają się takimi, jakimi w gruncie rzeczy nie są, a równocześnie ukrywają to, czym faktycznie są” (T c h o r z e w s k i, 2002, s. 30). To pozwoliło mu na wyjaśnienie całego obszaru działań skrywających się pod pojęciem „wychowania”, faktycznie nim nie będąc. Autor wyróżnił cztery typy pseudowychowania: wychowanie nieadekwatne, fikcyjne, wyobcowane i zawładające (por. F i l e k, 1987, s. 170–177). Nie zmienia to jednak w niczym postawionych wcześniej twierdzeń o charakterze uogólniającym.

Podsumowując, uważam, choć to może teza ryzykowna, że kryzys piękna, mający swoje źródło w rozpadzie tradycji metafizycznej, może być

uważany za jedną z przyczyn kryzysu współczesnego wychowania i samej pedagogiki.

Zasygnalizowana wcześniej bliskoźnaczość pojęć „piękny” i „dobry” sytuuje problematykę wychowania w kontekście aksjologii. Rozważania moralne stanowią nieodłączną część myślenia o świecie i o nas samych. Człowiek jest kreatorem swojego życia. Przy czym jego jakość i charakter zależą od wartości, którymi kieruje się w swoim postępowaniu. K. Ostrowska (1994, s. 14) mówi: „Człowiek musi odkryć to, co dla niego ważne, pożądane, cenne, wartościowe; następnie odkryć, na czym polegają te wartości, by wreszcie zacząć je urzeczywistniać, realizować w swoim życiu”. J. Homplewicz (1997, s. 239) stwierdza: „Wartości to cała arena kształtowania postawy i dojrzałości człowieka, to także cały program i perspektywa dla procesu wychowania”. Wartości określają więc to, „co powinno być” i „czego pragniemy”, wpisując w rzeczywistość pewien „sens ostateczny”.

Wiele proponuje się klasyfikacji wartości. Na uwagę zasługuje fakt, że w każdej z nich „piękno” określane bywa jako jedna z najważniejszych wartości.

E. Spranger w swojej klasyfikacji prezentuje sześć rodzajów wartości:

- wartości teoretyczne dla tych, którzy cenią poznawanie naukowe prawdy;
- wartości ekonomiczne dla tych, którzy cenią dobro materialne;
- wartości estetyczno-artystyczne dla tych, którzy cenią piękno;
- wartości społeczne dla tych, którzy działają społecznie;
- wartości polityczne dla tych, którzy cenią władzę i wpływ;
- wartości religijne, charakterystyczne dla ludzi ceniących prawdę, których źródłem jest religia (por. Łobocki, 2002, s. 76).

A. Maslow wyodrębnił kilkanaście wartości wykraczających poza nasze własne „JA”, a także poza międzyludzkie „MY”. Do wartości tych zaliczył wartości wspólne dla całej grupy ludzi, w pełni realizujących siebie: prawda, dobro, piękno, jedność i całościowość (współistnienie przeciwnieństw), proces życia (pragnienie życia), niepowtarzalność, prostota, sprawiedliwość, spełnienie i skończoność, bogactwo, pełnia życia, samowystarczalność, lekkość (witalność życia), pogoda i radość, uporządkowanie i harmonia. Wszystkie wymienione wartości nazwał wartościami istnienia (por. Przecławska, 1986, s. 39).

W. Tatarkiewicz wytypował następujące wartości:

- prawda: wartość poznawcza – wychowanie intelektualne (umysłowe);
- dobro: wartość moralna – wychowanie społeczno-moralne;
- piękno: wartość estetyczna – wychowanie estetyczne (przez sztukę);
- pożyteczność: wartość utylitarna – wychowanie do pracy;

- zdrowie: wartość witalna – wychowanie zdrowotno-fizyczne;
- przyjemność: wartość hedonistyczna – wychowanie do organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży;
- świętość: wartość religijna – wychowanie religijne.

Skala i hierarchia wartości, bez względu na to, czy mamy na myśli zbiorową czy jednostkową hierarchię, ma chronić i służyć jednej naczelnej wartości – dobru człowieka. Problem zaś stanowi uszeregowanie tych wartości według stopnia „ważności”. J. Tischner, wypowiadając się na temat indywidualnej hierarchii wartości, twierdził, że do ujawnienia jej dochodzi zazwyczaj w sytuacji konfliktowej, kiedy człowiek musi dokonywać wyboru między jedną wartością a drugą. Jego wybór może zależeć od tego, czy kieruje się on potrzebą przeżywania samego siebie, życia w zgodzie z własnym „JA”. Człowiek ma bowiem dwie hierarchie wartości „hierarchię idealną” i „hierarchię realną”. W pierwszej z nich widzi siebie takim, jakim chciałby być. W drugiej ujrzeć się może takim, jakim naprawdę jest. Fakt posiadania przez człowieka dwóch hierarchii wartości powoduje rozszczepienie jego osobowości. Zbyt duża rozbieżność między nimi utrudnia dokonanie racjonalnego wyboru. Zazwyczaj jednak współlistnieją one harmonijnie, jedna wpływa na drugą. Ostateczna zaś decyzja, wybór człowieka wynika z ich współdziałania (Tischner, 2000, s. 422–424). Owo zróżnicowanie dotyka też sfery *sacrum* i *profanum*.

Wychowanie ku wartościom nabiera dzisiaj szczególnego charakteru. Nie odnosząc się w wychowaniu do zasad i wartości moralnych, pozabawiamy dzieci i młodzież ważnego życiowego drogowskazu.

M. Nowak (1999, s. 391–392), rozpatrując normy, wartości oraz cele wychowania, wskazuje na ich zasadność: „[...] wychowanie do wartości jest potrzebne człowiekowi, gdyż wzięty już od strony antropologii biologicznej, ukazuje się nam jako istota niedoskonała, niestała i otwarta na świat. [...] obdarzony wolnością potrzebuje norm, wartości, celów. [...] Zachodzący jednak proces wartościowania i powstawania wartości łączy się z wymogiem długiego czasu [...] biegunami tego procesu jest »doświadczenie ludzkie« i ustawiczna »refleksja«”.

Rodzi się w związku z tym pytanie: Jaki jest rodzaj życia wartościowego i ku jakim wartościom wychowywać dzieci i młodzież?

W. Cichoń (1996) twierdzi, że zadanie współczesnej edukacji to kształtowanie wartości uniwersalnych: prawdy, dobra i piękna. Wśród wartości uniwersalnych znaczące miejsce zajmuje godność, odpowiedzialność i wolność człowieka, uczciwość, tolerancja, praca, rodzina, zdrowie.

K. Denek (1994, s. 29–30) stwierdza, że „nie da się sensownie traktować edukacji poza systemem wartości, a kursy o procesie kształce-

nia często przybierają krańcowe formy, bowiem tylko człowiek »pełny«, czyli wszechstronnie wykształcony, myślący alternatywnie i innowacyjnie, wrażliwy na wartości, uznający je za dyrektywy postępowania, jest w stanie sprostać wyzwaniom, jakie stawia mu życie”.

Możliwość pominięcia w wychowaniu aksjologicznych jego źródeł odrzuca również J. Szymański. Według niego „w procesie wychowania i samowychowania, jako sposobie poznania świata i układania się z nim, niezbędna jest nauka o wartościach – aksjologia zarówno ogólna, jak i pedagogiczna, która ukierunkowuje prawa i powinności oraz formułuje plany edukacyjne i życiowe” (por. Śliwerski, 2001, s. 102).

Jak to uczynić? Trafnych sugestii udziela T. Rucińska. Pisząc o znaczeniu powszechnych wartości w wychowaniu, takich jak: dobro, prawda i piękno (por. Rucińska, 1997, s. 7), przedstawia też praktyczne wskazówki co do ich urzeczywistniania:

- wychowanie do prawdy – to rozwijanie wiedzy, ale nie jako przekazywanie bezużytecznych informacji, lecz jako coraz lepsze rozumienie świata materialnego, martwych informacji, świata ducha, rozumienie procesów historycznych, społecznych, psychologicznych, obiektywizowanie prawdy o człowieku, wartościach, sensie i jakości życia, wraz z konkretnymi próbami realizowania ich w życiu;
- wychowanie do piękna – to rozbudzenie potrzeby kontemplacji, zachwytu, wrażliwości na piękno (również to ukryte), kształtowanie umiejętności słuchania, patrzenia, odczuwania, także twórczości w wymiarze nie tylko artystycznym, ale również przez utrzymywanie czystości, ładu i porządku otoczenia – taka swoista ekologia psychiki i środowiska życia;
- wychowanie do dobra – to rozwijanie człowieka dobrej woli, ale nie pacyfisty, wyładowującego się w frazesach, lecz człowieka rozumiejącego innych i porozumiewającego się z innymi, nietolerującego zła i niesprawiedliwości, chcącego być pożytecznym dla bliskich, społeczeństwa, Ojczyzny, rozumiejącego politykę jako troskę o dobro wspólne.

M. Gołaszevska (1984, s. 78), określając problematykę estetyki, wyeksponowała fakt, że można o niej mówić niejako z punktu widzenia trzech poziomów, a mianowicie:

- preestetycznego, przyporządkowanego przypadkom jednostkowym;
- estetycznego, który można przyporządkować faktom naukowym;
- metaestetycznego, przyporządkowanego teoriom.

Podkreśliła też, że podstawowa sytuacja estetyczna składa się z trzech głównych elementów, takich jak: twórca, dzieło, odbiorca (Gołaszevska, 1984, s. 76).

Omówione klasyfikacje okazują się niezwykle przydatne w prowadzonych analizach. Elementarne pojęcia estetyki korespondują z pod-

stawową triadą relacji wychowawczej, określonej w ciągu: podmiot wychowujący – wychowanie – podmiot wychowywany. Myślę, że podobnie można mówić o kategorii „piękna” w przedrefleksyjnym, naukowym i metateoretycznym ujęciu wychowania. Na każdym z tych poziomów „piękno” jest jednak obecne i wręcz nieodzowne z teoretycznego i praktycznego względu.

Te trzy poziomy analizy problematyki estetycznej z powodzeniem można odnieść do zagadnień wychowania, rozpatrywanych z perspektywy aksjologicznej. Takiej próby dokonał między innymi J. Gnitecki, który na gruncie metateorii pedagogicznej zanalizował również w charakterystyczny sposób zagadnienia metaestetyczne w pedagogice ogólnej.

J. Gnitecki przeprowadził badania nad wychowaniem z perspektywy uniwersalistyczno-transcendentalnej. Autor ukazał, że pedagogika może być uprawiana na sposób uniwersalistyczny, tzn. obejmować swym zakresem cztery podstawowe i pozostające względem siebie w stanie dynamicznego zrównoważenia składniki ludzkiego uniwersum, tzw. Bios, Etos, Agos i Los. Pedagogika może też być uprawiana na sposób transcendentalny, czyli może obejmować refleksją trzy zasadnicze składniki rzeczywistości transcendentalnej, tzn. Prawdę Absolutną, Dobro Wszechogarniające i Piękno Nieskazitelne (por. Gnitecki, 1995, s. 13).

J. Gnitecki (1995, s. 14) traktuje pedagogikę jako „scaloną wizję metarefleksji i metateorii pedagogicznej na temat przestrzeni ludzkiej esencji i egzystencji w perspektywie transcendentalnej i (lub) uniwersalistycznej. Podstawowym przedmiotem tej metarefleksji jest wrastanie człowieka w indywidualność ludzką w perspektywie transcendentalno-uniwersalistycznej w procesie całościowej edukacji”.

Podkreśla jednocześnie, że rozwój indywidualności dokonuje się przez rozpoznawanie, rozumienie, akceptowanie i utrwalanie relacji człowieka z człowiekiem oraz całą rzeczywistością na podłożu wartości samoistnych i niesamoistnych.

Wartości samoistne są przejawem tego, co wieczne i niezmiennie. Tworzą je: Prawda Absolutna, Dobro Wszechogarniające i Piękno Nieskazitelne. Wartości te – jak trafnie zauważa W. Strózewski (1992, s. 108–132) – mają wymiar ponadkulturowy i nazywane są często wartościami nadestetycznymi. Człowiek ich nie tworzy, ale może je odkrywać.

Wartości niesamoistne natomiast są przejawem tego, co zmienne i przygodne. Powstają na różnych etapach rozwoju człowieka i tworzonej przez niego kultury, w różnych okresach historycznych, w przygodnej i zmiennej rzeczywistości. Ich twórcą jest człowiek. Mają charakter na-

turalistyczny, subiektywny, społeczno-moralny i artystyczny. Są wyrazem tęsknoty za *sacrum*, wartością najwyższą, wartością samoistną. Dla tego wybitne dzieła sztuki, które tworzy człowiek, mają między innymi wartość *sacrum*. Człowiek za pośrednictwem wartości niesamoistnych pragnie dotrzeć do wartości samoistnych. Są one dla niego środkiem do osiągnięcia celu – wartości samoistnych. Tak było w starożytności oraz w okresie nowożytnym.

Piękno niejednokrotnie ujmowano jako – „jakby syntezę prawdy i dobra ontycznego – jest czymś więcej niż syntezą, gdyż jest jeszcze nie spartykularyzowaną (na poznanie i miłość) więzią całego życia osobowego z bytem” (Krapiec, Kamiński et. al., red., 2003, s. 145). Tradycja przekazała nam więc te trzy główne wartości, do których osiągnięcia człowiek dąży. Wielka triada: piękno, dobro i prawda, istnieje do dziś. J. Gnitecki podkreśla jednocześnie, że współczesny człowiek dostrzega coraz bardziej potrzebę jeszcze jednej wartości: miłosierdzia. Piękno, jak pisze J. Gnitecki, „zachwyca i zachęca do trwania w życiu; dobro ubogaca życie – zwłaszcza duchowe – i podnosi jego walory; prawda czyni człowieka wolnym, czyli odpowiedzialnym za słowo i czyn; miłosierdzie jest dążeniem człowieka do trwałej, bezgranicznej miłości” (Gnitecki, 2001, s. 37).

Sama rzeczywistość edukacyjna może być ujmowana więc w sposób transcendentálny (jako ta, która jest, staje się i ma być), uniwersalistyczny (w ujęciu horyzontalnym i wertykalnym) i transcendentálno-uniwersalistyczny (łącający koniunktywnie wymienione ujęcia) (por. Gnitecki, 1995, s. 15). W starożytnym kręgu kulturowym poszukiwanie wartości nadających sens ludzkiemu życiu ułatwiało platońskie określenie „najładniejszego wychowania” jako służby wielu muzom. Były to: Kaliope – poezja, Klio – historia, Euterpe – liryka, Talia – komedia, Melpomena – tragedia, Terpsychora – taniec, Erato – pieśni miłosne, Polihymnia – muzyka, Urania – astronomia. Wreszcie X Muza – kino – nie żyła na Olimpie. Taki był ideał ateńskiego wychowania. Myślę, że już czas, aby sama *Educatio* dołączyła do wspomnianego panteonu. Przecież to jedna z najtrudniejszych sztuk – wychować człowieka do rzeczy pięknych.

Piękno jest przede wszystkim jedną z podstawowych kategorii estetyki. W czasach starożytnych i w średniowieczu pojęcie to odnoszono głównie do natury, także do czynów ludzkich, czego wyrazem była teza o zbieżności piękna i dobra – *kalokagatia* (por. Kot, 1995, s. 30), przez wieki też określa jąca podstawowy i obowiązujący ideał wychowania człowieka. Dopiero od Hegla rozwinęła się tendencja, by odnosić je wyłącznie do sztuki. Historii pojęcia „piękno” nie można więc utożsamiać z prowowa-

dzeniem do estetyki (por. Zi m e r m a n, 1995, s. 379). Estetyka jako dyscyplina filozoficzna ukonstytuowała się dopiero około połowy XVIII stulecia.

We współczesnych rozmyślaniach o wychowaniu ważne miejsce zajmuje jednak tzw. wychowanie estetyczne (Wojn ar, red., 1997), które, zdaniem M. Łobockiego, stanowi ciekawą i niezmiernie ważną pedagogicznie dziedzinę wychowania. Co więcej, istnieje obecnie pilne zapotrzebowanie na nie (Ł o b o c k i, 2003, s. 274).

Nazwa „wychowanie estetyczne” pojawiła się po raz pierwszy na przełomie XVIII i XIX wieku. Wprowadził ją Fryderyk Schiller – autor pracy pt. *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*. Współcześnie zazwyczaj występuje w dwojakim znaczeniu: węższym i szerszym.

W znaczeniu węższym „oznacza »kształcenie do sztuki«, czyli kształtowanie wrażliwości i kultury koniecznej dla przeżywania, poznawania i oceny zjawisk estetycznych”. Ogólnie mówiąc, wychowanie estetyczne w takim znaczeniu polega głównie na rozwijaniu wrażliwości dzieci i młodzieży na takie zjawiska estetyczne, jak piękno i kultura, tj. odnoszące się zarówno do świata natury, jak i dokonań ludzkich. Tak rozumiane wychowanie występuje także pod nazwą „wychowanie do sztuki”.

W szerszym natomiast znaczeniu wychowanie estetyczne „odnosi się do pełnej integralnej osobowości człowieka, nie tylko w sferze wrażliwości estetycznej, ale – dzięki tej wrażliwości – obejmuje także oddziaływanie na sfery: intelektualną (wzbogacanie wiedzy i myślenia osobistego) i moralno-społeczną (zdobywanie podstaw oceny moralnej i umiejętności rozumienia sytuacji ludzkich, a przez to pełniejszego porozumienia z drugim człowiekiem). Rozumiane w ten sposób wychowanie estetyczne obejmuje swym zasięgiem wielostronny rozwój człowieka, czyli oddziałuje nie tylko na sferę jego emocji, lecz także intelektu i moralności. Nazywane bywa wychowaniem przez sztukę” (Ł o b o c k i, 2003).

Głównym celem wychowania estetycznego w jego węższym rozumieniu jest zatem w szczególności zapewnienie dzieciom i młodzieży w miarę wysokiego poziomu kultury estetycznej, czyli przyswajanie wiedzy o „rzeczach pięknych” oraz dokonywanie właściwego ich wyboru i umożliwianie udziału w ich tworzeniu łącznie z uwrażliwianiem na piękno i sztukę. Wychowanie estetyczne wielostronnie wpływa na rozwój dzieci i młodzieży. Sztuka pełni w życiu człowieka takie funkcje, jak: poznawcza, kształcąca, ludyczna, katartyczna, terapeutyczna, kompensacyjna, moralna, estetyczna, społeczna i afirmatywna (por. Ł o b o c k i, 2003, s. 276). Służy więc kształtowaniu człowieka pięknego.

Dokonując próby podsumowania, od razu skazanej na niepowodzenie z racji ogromu teorii i ujęć koncepcyjnych, można w kontekście trzech wcześniej przedstawionych ujęć, tj. ontologicznego, estetycznego i etycz-

nego, nakreślić: „trójkąt wychowania estetycznego”, stanowiący autorską próbę dookreślenia niniejszej problematyki.



Rys. 2. Trójkąt wychowania estetycznego

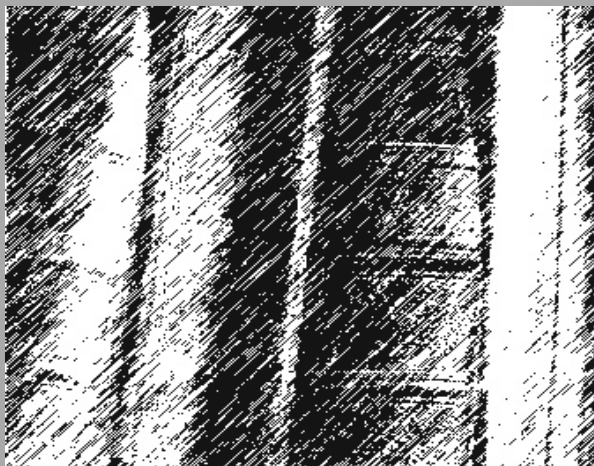
Przedstawione zalecenia: wychowuj – każde wychowanie jest piękne (ujęcie ontologiczne), wychowuj do rzeczy pięknych (ujęcie etyczne), wychowuj człowieka pięknego (ujęcie estetyczne), stanowią też pewną formę kategorycznego imperatywu wychowania estetycznego we współczesnej pedagogice.

Rację miał Platon pisząc: „Jeżeli dla czegoś warto żyć człowiekowi, to dla oglądania piękna”. Jeżeli dla czegoś warto być wychowawcą, to dla oglądania piękna wychowania. „Wychowanie jest sztuką, a sztuka – to najbardziej aktywny wychowawca”, pisał E. Jaques-Delcroze. Wychowujmy pięknie, tzn. „tak jak trzeba, najlepiej jak tylko można; doskonale, idealnie” (S z y m c z a k, red., 1982, s. 663).

Bibliografia

- Ablewicz K., 1994: *Hermeneutyčno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków.
- Anzenbacher A., 1987: *Wprowadzenie do filozofii*. Kraków.
- Cichoń W., 1996: *Wartości, człowiek, wychowanie*. Kraków.
- Denek K., 1994: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań–Toruń.
- Filek J., 1984: *Pseudowychowanie*. „Studia Filozoficzne”, nr 10.
- Gnitecki J., 1995: *Niektóre ujęcia pedagogiki ogólnej w Polsce i na świecie*. W: *Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*. Red. S. Palaka. Kraków.
- Gnitecki J., 2001: *W poszukiwaniu aksjologicznych podstaw edukacji*. W: *Edukacja przelomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*. Red. U. Ostrowska. Olsztyn.
- Gołaszewska M., 1984: *Zarys estetyki*. Warszawa.

- Homplewicz J., 1997: *Etyka pedagogiczna*. Warszawa.
- Kot S., 1995: *Historia wychowania*. Warszawa.
- Krapiec M.A., Kamiński S., Zdybicka Z.J., Maryniarczyk A., Jaroszyński P., red., 2003: *Wprowadzenie do filozofii*. Lublin.
- Kruk J., 1995: *Wychowanie jako relacja etyczna w procesie negocjacji różnic – z inspiracji filozoficznych E. Levinasa*. W: *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*. Red. T. Szkudlarek. Kraków.
- Łobocki M., 2002: *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków.
- Łobocki M., 2003: *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków.
- Nowak M., 1999: *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin.
- Ostrowska K., 1994: *W poszukiwaniu wartości*. Gdańsk.
- Podsiad A., Więckowski Z., oprac., 1983: *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*. Warszawa.
- Przeclawska A., 1986: *Pedagogika społeczna w kręgu poszukiwań*. Warszawa.
- Rucińska T., 1997: *Twórcza miłość wychowawcy*. „Wychowawca”, nr 4.
- Stróżewski W., 1992: *W kręgu wartości*. Kraków.
- Szymczak M., red., 1982: *Słownik języka polskiego*. T. 2. Warszawa.
- Śliwerski B., 2001: *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa.
- Tatarkiewicz W., 1975: *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa.
- Tchorzewski de A.M., 2002: *Teoria wychowania. W poszukiwaniu nowego paradygmatu*. W: *Współczesne konteksty wychowania*. Red. A.M. de Tchorzewski. Bydgoszcz.
- Tischner J., 2000: *Myślenie według wartości*. Kraków.
- Wojnar I., red., 1997: *Teoria wychowania estetycznego*. Warszawa.
- Zimmermann J., 1995: *Piękno*. W: *Filozofia. Podstawowe pytania*. Red. E. Martens i H. Schnädelbach. Warszawa.



BEATA ECLER-NOCOŃ

Postfeministyczny obraz kobiety w literaturze kobiecej a rodzina – studium pedagogiczne

Pedagogical study about feminine values in feminine literature

Abstract: It is pedagogical study about feminine values in feminine literature. In conclusion the author writes that feminine values have been changed lately. Women want family, children but simultaneously they desire to realize themselves. In this day and age it can be reason of crisis of family.

Key words: womans image.

Kultura jest jednym z czynników budujących naszą tożsamość, współtworzy naszą osobowość, nasze „ja”. Dzięki temu, co rozumiemy jako „kultura”, rozbudowujemy naszą świadomość, świadomość siebie, świadomość drugiego człowieka. Lepiej, głębiej rozumiemy, odczuwamy, doświadczamy. W wyniku rozwoju kultury w dużej mierze narodziła się miłość, całe bogactwo uczuć i postaw właściwych tylko człowiekowi. Edukacja kulturalna pozwala nam docenić piękno, rozpoznać prawdę i dobro¹. Tak istnienie kultury postrzegał Karol Wojtyła, gdy pisał: „Słowo kultura jest jednym z tych, które najbliżej związane są z człowiekiem, które określają jego ziemską egzystencję i poniekąd wskazują na samą jego istotę. Człowiek to ten, który tworzy kulturę, który potrzebuje kultury, który dzięki niej sam tworzy. [...] Dzieła kultury, które trwają dłużej niż człowiek, dają o nim świadectwo życia duchowego – a duch ludzki żyje nie tylko przez to, że panuje nad materią, ale żyje sam w sobie treściami, które tylko jemu są dostępne i dla niego posiadają znaczenie. Żyje więc prawdą, dobrem i pięknem – i potrafi to swoje życie wewnętrzne wyrażać na zewnątrz i obiektywizować w swych dziełach” (Wojtyła, 1964, s. 1154). Prawdopodobnie same procesy socjalizacyjne pozwoliłyby na powielanie schematów zachowań, odczuć, sposobów życia², natomiast kultura wraz z wychowaniem sprawiają, że człowiek się zmienia, przewartościowuje dotychczasowe sposoby istnienia³.

Z jednej strony kultura buduje człowieka, z drugiej zaś – człowiek jest tym, który tworzy kulturę. Kultura zatem – tak jak ludzkie bytowanie – to nie tylko to, co niesie wartość dla człowieka, co go współtworzy ku greckiej triadzie – dobru, pięknu i prawdzie. Kultura niesie z sobą, oprócz symbolicznego dobra, także zło, to, co człowieka niszczy, degradowuje, po-

¹ „»Kultura« nie może być traktowana jako przypadkowa dekoracja człowieka, lecz coś konstytutywnego, gdyż bez niej trudno byłoby mówić o człowieczeństwie. Dlatego jest ona istotna w wychowaniu i stanowi konieczną rzeczywistość w pedagogice, także (a może nawet tym bardziej) w istniejącym pluralizmie postaw i opcji kulturalnych. [...] Człowiek, który jest jedynym »ontycznym podmiotem kultury«, jest jednocześnie »jej przedmiotem i celem«. Nie tylko więc tworzy kulturę, lecz także kultura wpływa na człowieka. Kultura jest tym, dzięki czemu człowiek, mówiąc za Arystotelesem, »staje się bardziej człowieczym«, wchodzi w jeszcze większe bogactwo swojej egzystencji” (Nowak, 2000, s. 330).

² Bardzo obrazowo takie rozumowanie oddaje H. Benjamin (1998) w przypowieści z *Edukacji jaskiniowców*, kiedy opowiada o ludziach pierwotnych, powtarzających pewne czynności bez realnej konieczności (warunki bowiem i potrzeby się zmieniły), tylko na zasadzie przyzwyczajenia. Dopiero myśl ludzka, jego zdolności twórcze dostosowują zachowania do rzeczywistych wymogów chwili.

³ Jak pisze W. Stróżewski (1964, s. 994): „[...] do istoty kultury należy stan ucieleśnienia określonych wartości, które same uprawniają do realizacji wartości innych, ale zawsze w jakimś porządku wyższym niż zaistniałe”.

mniejsza. Tak więc – jak pisze M. Nowak (2000, s. 250) – „Wprowadzenie w kulturę nie może być pojmowane tylko w sensie pasywnym, jako przyjmowanie. Musi w nim wystąpić również nabywanie zdolności produktywnego, aktywnego tworzenia kultury”. O ile aktywność wobec zjawisk kultury stanowi pewne moralne wezwanie dla każdego człowieka, o tyle bardziej dla pedagoga, który do kształtowania ludzkich postaw jest powołany. Tak też pedagog, wychowawca w sposób szczególny winien zdawać sobie sprawę z owych zjawisk i podejmować nad ich jakością refleksję.

Czas na pytanie, istotne dla tych rozważań, o zjawiska społeczno-kulturowe, z którymi mamy obecnie do czynienia: Jak obrazują one współczesną kobietę?

Nazywa się powszechnie omawiane zjawiska postmodernizmem lub ponowoczesnością. Postmodernizm to określenie zarezerwowane dla wszystkich tych dążeń, które łączą się z wszechobecną potrzebą samo-realizacji i hołdowaniem idei wolności. Ponowoczesne teorie są logicznym następstwem pewnych przemian, w tym na płaszczyźnie społecznej, związanej z rewolucją seksualną i feministyczną. Konsekwencją owej rewolucji stanowi właśnie postfeminizm⁴. Jeśli feministkę postrzega się jako spragnioną wolności, to postfeministkę jako kobietę nareszcie w tej wolności spełnioną (Ślęcka, 1999, s. 268). Niniejszym dywagacjom towarzyszy zatem pytanie, jaka jest owa współczesna kobieta – postfeministka – i jak jej postawy, uczucia, widzenie świata mogą wpływać na współczesną rodzinę. Bardziej jednak będzie nas interesował ów świat kreowany przez kulturę niż ten, z którym się faktycznie obecnie stykamy, ponieważ niejednokrotnie ów świat kreowany staje się częścią otaczającej nas przyszłej rzeczywistości kulturowej, kształtuje bowiem tożsamość podmiotów kultury – ludzi⁵. Procesy te wzajemnie się przenikają. Jeśli teza jest słuszna, a można tak założyć (Melosik, Szkuclarek, 1998; Melosik, 2002; Zwiierzchowski, 2005), w artykule pragnę odpowiedzieć na pytanie o sposób postrzegania rzeczywistości (o uczucia, emocje, marzenia, dążenia, samopoczucie postfeministki – bohaterki literatury kobiecej) i zastanowić się nad wpływem takiej literackiej pre-

⁴ Termin „postfeminizm” zrobił szczególną karierę w drugiej połowie lat osiemdziesiątych. Wtedy to w literaturze feministycznej znalazło odzwierciedlenie pytanie, czy nastąpiła już era postfeminizmu. Przyczyną wrażenia, że ta era nastąpiła, jest przekonanie młodych kobiet, że równouprawnienie im się po prostu należy. Kobiety nie zamierzają troszczyć się o to, co traktują jako rzecz normalną, jaką jest dla nich równouprawnienie właśnie (por. Ślęcka, 1999, s. 268).

⁵ Jeśli kultura w pewien sposób jest zadana człowiekowi, to w rezultacie kształtuje jego postrzeganie rzeczywistości – staje się zatem rzeczywistością. Tak np. myśl biblijna kształtowała świadomość chrześcijan, aż – w konsekwencji – stała się (u tych zaangażowanych) częścią ich percepcji świata.

zentacji kobiecości na współczesną kulturę, szczególnie tę jej część, która kształtuje współczesną rodzinę.

Obraz kobiety w literaturze postfeministycznej

Postfeministyczny obraz kobiety został nakreślony za pomocą analizy jakościowej. Przedmiot analizy stanowi literatura masowa feministycznie inspirowana. Książki analizowane są kierowane do kobiet – co znaczą same tytuły serii: *Literatura w Szpilkach*, *My Dwudziestolatki*, *Trzydziestolatki*, *Literatura w Spódnicy*. Można też wnioskować, że ma się tu na względzie szeroką grupę czytelniczek, gdyż książki wydawane są w miękkich okładkach, a czasami dodawane do popularnych, kobiecych pism jako prezent. W wyniku analizy wyodrębniono pewne typy postaw kobiet wobec pracy zawodowej, małżeństwa, rodziny, które niżej zaprezentowano. Przy założeniu, że owe literackie kreacje z jednej strony odzwierciedlają rzeczywistość, a z drugiej ją kreują, te prezentacje kobiecości posłużą do dalszych rozważań nad ich wpływem na kształt współczesnej rodziny.

Bohaterkami analizowanych pozycji są młode kobiety, w wieku około trzydziestu lat, na ogół pracujące w takich profesjach, jak: dziennikarstwo, aktorstwo, wydawnictwo, prawo. Co ciekawe, mężatki praca satysfakcjonuje, pochłania (choć bywają wyjątki)⁶. Kobiety samotne natomiast (tzw. single) czują pewne niespełnienie, odnoszą wrażenie, że mogłyby robić coś bardziej zadowalającego (mają bowiem wyższe kwalifikacje) lub przynajmniej pracować na wyższym stanowisku⁷.

Praca

Ważną przestrzenią życia mężatek jest praca, szczególnie dla tych, które obdarzone są potomstwem. Można się domyślać, że z jednej strony to sposób ucieczki z domu, a z drugiej – potwierdzenia swej wartości. W jakiś sposób to także pole rywalizacji o pozycję z mężczyznami. Carrie tak

⁶ Lindy, zawodowy fotograf w podrzędnej gazecie (Chaplin, 2002), która wolałaby pracować dla bardziej znaczącego pisma.

⁷ Np. trzydziestoletnia Jane (Sente, 2005) marzy, aby być starszym redaktorem, a absolwentka studiów prawniczych, Casey, czuje, że zawód prawnika w jej wypadku to zła decyzja (Caldwell, 2006).

komentuje swoje dążenia: „Dla kogo ja to wszystko robię? Dla siebie, dla rodziny, czy dla moich rodziców? Moja ambicja w dużej mierze wynika z pędu do sukcesu, do sprawdzenia się, do zyskania aprobaty [...] z chęci popisania się przed ojcem. A także z potrzeby zachowania należytej pozycji w naszym małżeństwie i z konieczności zarabiania pieniędzy” (Appleby, 2001, s. 47). Pragnienie jednak bycia dobrymi matkami prowadzi te kobiety do wewnętrznego rozdarcia i nieustannego poczucia winy wobec dzieci, co daje się zaobserwować np. w nocnych rojeniach Katharine: „[...] stajesz tej nocy przed Sądem Macierzyńskim pod zarzutem udania się w służbową podróż [...] i pozostawienia [...] chorego dziecka. [...] Sąd słyszał [...], że wracając do biura, odczuwa pani coś, co określiła pani jako »nieomal orgazmiczną ulgę«” (Pearson, 2005, s. 185–186).

Dla kobiet samotnych – nie mających stałego partnera – praca stanowi formę zarobku, realizacji ambicji, wypełnienia czasu i potwierdzenia swej wartości na zasadzie – jestem samotna, ale szczęśliwa, bo realizuję się, odnoszę sukcesy.

Marzenia, dążenia

Samotne bohaterki (single) marzą o stałym, kochającym partnerze; na ogół obecność stałego partnera wiąże z małżeństwem. Często mieszkają „na próbę” z jakimś mężczyzną, bez decyzji o stałości związku. Czasami też marzą o sukcesie w pracy. Realizacja zawodowa to z kolei ważne dążenie mężatek obdarzonych potomstwem. Myślą również o ożywieniu małżeństwa, czują że w ich związek wkrada się rutyna. Chciałyby przywrócić małżeństwu świeżość pierwszych jego dni. Zmęczenie codzienną rutyną sprawia, że pragną zmiany, wyjazdu. Cieszą ich zawodowe podróże, które są namiastką oczekiwanej odmiany. Kobiety, które porzucił mąż, przede wszystkim dążą do zrealizowania się w pracy, która przywraca im poczucie własnej wartości, a także daje niezależność finansową. Prawie wszystkie starają się też poznać nowego partnera.

Obraz swego ciała

Wszystkie kobiety, a szczególnie te niezamężne, swój wygląd kojarzą w dużej mierze z powodzeniem w związkach. Przywiązują zatem wagę do pielęgnacji urody: przesadnie kontrolują wagę ciała, niepokoją ich najmniejsze zmarszczki i włosy na nogach. W sztandarowej powieści, autorstwa H. Fielding (1998, s. 28–29), czytamy: „Kompletnie wyczerpana całodziennymi przygotowaniami do randki. Bycie kobietą jest gorsze od bycia

rolnikiem – mamy tyle roboty z plewieniem i pryskaniem upraw: trzeba depilować nogi woskiem, golić pachy, skubać brwi, ścierać pumeksem stopy, złuszczać i nawilżać naskórek, oczyszczać pory, farbować odrosty, malować rzęsy, pilnować paznokcie, masować cellulitis, gimnastykować mięśnie brzucha. [...] Czy można się dziwić, że dziewczynom brak pewności siebie?”

Koleżanki, przyjaciółki

Istotną przestrzenią życia są koleżanki. Z ich opinią bohaterki bardzo się liczą, czasami ich zdanie jest bardziej znaczące niż własne. Koleżanek radzą się w wielu życiowych kwestiach – swego partnera, jego wyglądu, współżycia z nim, problemów rodzinnych. Kiedy jedna z bohaterek – Casey – ma podjąć decyzję o małżeństwie, mówi potencjalnemu mężowi: „[...] jestem blisko z Kat i Lindsey i nie zamierzam z tego zrezygnować” (Caldwell, 2006, s. 234). Niejednokrotnie spotkanie z nimi staje się częścią cotygodniowego rytuału, podobnie jak telefon po każdej – nawet najbardziej intymnej – rozmowie z partnerem. W jednej z omawianych książek czytamy: „Zdecydowałam się przedstawić swoje problemy Komitetowi. Komitet zawdzięczał nazwę swoim niezawodnym umiejętnościom – miał zdanie o wszystkim i o każdym. W jego skład wchodziły trzy kobiety zasiadające w trzech rogach biurowego boksu należącego do firmy wysyłkowej Lee & Laurie” (Curnyn, 2005, s. 28).

Relacje z partnerem, mężem

Cechą wspólną związków – formalnych i nieformalnych – jest brak w nich dialogu opartego na prawdziwym wzajemnym zrozumieniu. Brakuje w tych związkach przyjaźni. Towarzyszy im niepewność. Sferę bliskości partnerów stanowi pożycie seksualne, bardzo szybko rozpoczynane. Niejednokrotnie poczucie fizycznej bliskości utożsamia się z miłością; pociąg seksualny to prawie jedyny czynnik rozpoczynający związek, a jego brak wyznacza koniec związku. Świadczy to niewątpliwie o stosunku do powierzchowności, jako o bodźcu inspirującym poniekąd pociąg seksualny. Partnerów w tych związkach cechuje także łatwość w nawiązywaniu kolejnego (z nowym partnerem) intymnego pożycia – zatem skłonność do zdrady, nielojalność: „Całuje mnie. Wspaniale, ciepłe pocałunki [...]. A może to ja go całuję? [...] I nagle głośny klakson taksówki za moimi plecami ściąga mnie gwałtownie na ziemię. – Przepraszam. Przepraszam, nie mogę tego zrobić – wyrzucam z siebie. – Właśnie sobie przypomniałam. Mam męża!” (Chaplin, 2002, s. 11).

Rodzina

Najczęściej literackie bohaterki nie kojarzą domu rodzinnego z ciepłą atmosferą, a więzi rodzinne są raczej słabe. Niejednokrotnie bohaterki przedstawiają rodziców w sposób groteskowy, a relacje z nimi okazują się raczej luźne. Nie jest to reguła, czasami kontakty z rodziną cechuje pewna bliskość i ciepło.

Kobiety, które mają swoją rodzinę, w pewien sposób ją chronią, szczególnie dzieci, natomiast te pozbawione dotychczas swej własnej rodziny dążą do jej założenia.

Zarysowany tu wizerunek kobiety współczesnej, w żaden sposób niewyczerpujący tematu, prezentuje pewne tendencje we współczesnym literackim postrzeganiu kobiecości. Odzwierciedla on pewne kierunki ujmowania kobiecości we współczesnej kulturze, może stać się przyczynkiem do refleksji nad współczesną rodziną, której kobieta jest istotnym członkiem.

Obraz kobiety w literaturze postfeministycznej a rodzina

Ponowoczesność niesie – według współczesnych znanych filozofów i socjologów – znaczące przewartościowania. Z. B a u m a n (2000) określa ją jako wieloznaczną, przykrą i generalnie stanowiącą zagrożenie dla człowieka. Zdaniem F. F u k u y a m y (2000), zagrożone są przede wszystkim: moralność, więzi społeczne i, co ważne dla tych rozważań, rodzina. Wydaje się, że owym zagrożeniem dla rodziny jest swoista nowa etyka, którą Beckowie nazwali etyką samorealizacji (B e c k, B e c k - G e r n - s c h e i m, 2002)⁸. Realizacja siebie staje się głównym celem dążeń ludz-

⁸ Etyka samorealizacji, jak ją określili Beckowie, ma (między innymi) następujące założenia:

1. Przymus życia na własną rękę.
2. Życie na własną rękę całkowicie zależy od instytucji. Zamiast wiążących tradycji pojawiają się instytucjonalne wskazówki, jak organizować nasze życie.
3. Standardowe biografie stają się wybieranymi biografiami, biografiami *do-it-yourself*, biografiami ryzyka, biografiami nieudanymi. Życie ma charakter aktywny, jest na aktywność skazane. Życie na własną rękę pociąga za sobą odpowiedzialność za osobiste niepowodzenia, porażki i nieoczekiwane wydarzenia.
4. Rezultatem własnego życia może być własna porażka.

kich, a więc także kobiet. Realizacja siebie, rozwój swych możliwości jako cel naczelnny (a nie efekt wykonywanych życiowych zadań) prowadzi do ciągłej pogoni za czasem, aby rozwinąć się jak najbardziej – cokolwiek to znaczy. To dążenie zdają się prezentować bohaterki postfeministycznej literatury. Jednak bardziej te mające rodziny, mężatki i rozwódki. To daje im poczucie własnej wartości, czego rodzina nie może im ofiarować. Samo bycie matką nie sprawia, że czują się spełnione, potrzebne. Przeciwnie – bycie matką w domu powoduje, że doświadczają wyłączenia z życia, zaniedbania, przestają przeżywać swą kobiecość, godną męskich zabiegów.

Przesadne dążenia do rozwoju nie dają się natomiast zauważyć u kobiet samotnych⁹. Ich zabiegi skupiają się na poszukiwaniu życiowego partnera, najlepiej męża. Mają możliwość pracy, rozwoju, a chciałyby cieszyć się rodziną. Wydaje się jednak, że ma to bardziej związek z poczuciem osamotnienia niż z chęcią faktycznego spełnienia się w rodzinie,

5. Detradycjonalizacja wiąże się z drugą stroną zjawiska globalizacji. Tradycja nie przestaje odgrywać istotnej roli (często wręcz przeciwnie): tradycje muszą jednak zostać wybrane i wynalezione na mocy jednostkowej decyzji. Życie toczy się w sytuacji konfliktu między różnymi kulturami, co powoduje wytwarzanie się hybrydycznych tradycji.

6. Jeśli analizować łącznie globalizację, detradycjonalizację i indywidualizację, okazuje się, że życie na własną rękę to życie eksperymentalne. Odziedziczone przepisy na życie i stereotypy ról przestają funkcjonować. Nikt jednak nie wie, jak osiągnąć harmonię pomiędzy życiem indywidualnym a społecznym.

7. Życie na własną rękę ma charakter refleksyjny. *Social reflexion* oznacza przetwarzanie sprzecznych informacji, dialog, negocjacje, kompromis, jest więc prawie synonimem życia na własną rękę. Aktywne zarządzanie jest konieczne do prowadzenia życia w kontekście konfliktowych wymogów i rozległej przestrzeni globalnej niepewności.

8. Rozumiane w ten sposób życie na własną rękę jest *radically non-identical life*. Wcześniej kultura definiowana była za pośrednictwem tradycji, dzisiaj musi być definiowana jako sfera wolności chroniąca każdą grupę jednostek, a także produkująca i ochraniająca własną indywidualizację. Kultura jest obszarem, na którym potwierdzamy, że możemy żyć razem, równi, choć różni.

9. Upadek wartości otwiera możliwość ucieczki od zasady *bigger, more, better*, w epoce żyjącej ponad stan – w sensie ekologicznym i ekonomicznym. W starym systemie wartości jednostka była zawsze podporządkowana zbiorowości, w nowym zaś orientacje „my” wytwarzają coś w rodzaju kooperacyjnego lub altruistycznego indywidualizmu. Oznacza to wewnętrzne powiązanie pomiędzy myśleniem o sobie i życiem dla innych.

⁹ Kobiety samotne prezentowane w owej literaturze to najczęściej kobiety, które mają pracę, mieszkanie (swoje lub wynajęte) i około trzydzieści lat. Najczęściej przekroczyły ową magiczną trzydziestkę. Zatem w pewien sposób miały okazję się zawodowo spełnić i to zawodowe spełnienie nie przyniosło im oczekiwanej gratyfikacji. Mogły też ponieść porażkę, co tym bardziej dopinguje ich w poszukiwaniach innej drogi życiowej.

a więc w tym wszystkim, co z posiadaniem rodziny się wiąże: praniem, prasowaniem, opieką nad niemowlakami, gotowaniem. Z jednej strony mają one idealistyczne wyobrażenia partnera, z drugiej – potrafią mu wiele wybaczyć, są bowiem przekonane o jego podatności na zmianę. Jest tak na etapie infantylnego zakochania, natomiast później, kiedy związek się utrwala, nie potrafią partnera zaakceptować takim, jakim okazuje się naprawdę. Cechy, ważne dla nich w partnerze, rażą niedojrzałością. Jedna z bohatererek wymienia: „Miły, kręcone włosy, białe zęby, chce mnie, seksowny, podniecający, gorący, rewelacyjnie całuje” (Caldwell, 2006, s. 115). Może owo infantylne, niedojrzałe traktowanie siebie nawzajem w związku sprawia, że nie są w stanie podejmować prawdziwego dialogu. W rezultacie nie ma między partnerami prawdziwej przyjaźni, opartej na wymianie myśli i woli współpracy. Czuć między nimi napięcie, brakuje zaś pełnego zaufania i poczucia bezpieczeństwa.

Etyka samorealizacji, którą opracowali Beckowie – wymusza takie zachowania, które utrudniają trwanie tradycyjnej rodziny. Według współczesnego kodeksu etycznego powinniśmy aktywnie tworzyć indywidualną biografię. Nie czekać na to, co los nam przyniesie, tylko na własną rękę realizować życie. Nasz byt zależy od naszego działania (choć wkomponowanego w wiele instytucji). Aktywność ta winna być szybka, szybsza od innych – bo od tego zależy sukces. W działaniu należy ryzykować, ale i brać odpowiedzialność za własne czyny. Biografia stanowi zawsze efekt indywidualnych poczynań – zatem tylko człowiek, jako jej kreator, ponosi za nią odpowiedzialność. Życie ma być aktywne, ukierunkowane na ryzyko i wyprzedzanie innych, musi zatem być szybkie, skazane na pęd. Rozwój ma być wszechstronny i wieloaspektowy – przekracza się zatem wszystkie granice. Sprzyjają temu szybki transport, nowe środki informacji. W obliczu takich wymagań współczesności dziecko może być postrzegane jako czynnik spowalniający tempo życia i rozwoju. Bohaterki analizowanych tekstów pragną dziecka lub je mają, ale równocześnie traktują je jak życiową komplikację. Być może nie jest to do końca uświadomione działanie, niemniej jednak nie są one zainteresowane systematycznym obserwowaniem naturalnego rozwoju potomstwa. Więcej o dzieciach, ich marzeniach, przyzwyczajeniach, problemach, smutkach wiedzą ich nianie niż one – matki¹⁰. Nie budują autentycznych więzi ze swymi dziećmi. Więzi tworzy się, spędzając razem z potomstwem czas, a one tego czasu nie mają. Pochłania ich praca, przygniatają domowe obowiązki. Niektóre z bohaterek dochodzą do wniosku, że coś ważnego omija ich w życiu, inne są tak skoncentrowane na sobie, że ta refleksja im się nie nasuwa.

¹⁰ Por. Appleyard, 2001, lub Pearson, 2005.

Odejściu od tradycji sprzyja także globalizacja biografii. Nie ma zatem żadnych wytycznych zachowań, postaw. Zachowania i postawy każdy ma wypracować sam, bez z góry przyjętych wzorów. Kiedyś kulturę definiowała tradycja, dziś kulturę definiuje wolność. Wolność pozwala na wszelkie możliwe wybory. Tak też czynią bohaterki literatury postfeministycznej. Daje się u nich zauważyć pewne moralne zachwianie. Nie ma norm (prócz tych dyktowanych przez prawo), których należałoby się trzymać, wszystko więc staje się dopuszczalne. Jest w owych bohaterkach uderzająca pustka duchowa. Jedna z nich, wypisując rzeczy, których potrzebuje do szczęścia, wymienia: „Lody Chubby Hubby. Przemalowanie mieszkania. Kupowanie wygodnych butów, które długo wyglądają świetnie. Wielki kawał sera brie. Dobra muzyka. Ciasto bez mąki” (Caldwell, 2006, s. 216). Brakuje im zdolności do głębokiej refleksji, poświęcenia, oddania siebie, brakuje pokory. Są wyrafinowane, skupione na własnych pragnieniach. Myślą o sobie z pewnym dystansem, sprawiają zatem wrażenie sympatycznych, tak że nawet ich amoralne zachowania mało rażą: mężczyzna na jedną noc, zdrada, brak lojalności, kłamstwa, udawanie kogoś innego, upijanie się. Ich szeroka tolerancja dla innych jest bardziej obojętnością niż akceptacją.

Jeśli założyć, że literatura ma moc wychowującą, to zastanówmy się, jak ów model postfeministki oddziałuje na potencjalną czytelniczkę. Z jednej strony owa postfeministka jest tworem kultury, odzwierciedla postmodernistyczne tendencje kulturowe, jak to wykazała wcześniejsza analiza. Z drugiej strony taka kreacja postfeministki ową kulturę czytelniczek kształtuje, co może przekonywać o naturalności pewnych dążeń i zachowań. Pocieszające jest, że rodzina (a także małżeństwo, związek monogamiczny) ma tu jeszcze rację bytu, jest obiektem dążeń¹¹. Brakuje natomiast w owej literaturze prezentacji tych postaw, które pozwalają rodzinę (małżeństwo) utrzymać, rozwijać, czynić przestrzenią bliskich, ciepłych, bezpiecznych relacji. Literatura ta nie wskazuje dróg budowania więzi, raczej przedstawia karykaturalny obraz rodziny. Nie ukazuje właściwych postaw partnerów lub małżonków. Jeśli małżeństwo jednoczy miłość budowana na wzajemności i współpracy, to brakuje jej w owych literackich związkach. Kontakty rodzinne pozbawione są otwartości i szczerości. O problemach więcej wiedzą przyjaciółki niż partner. Rzadko prezentowane są też właściwe postawy rodzicielskie. Dzieje się tak dlatego, że książkowi rodzice nie poświęcają swym dzieciom czasu – koniecznego do budowania więzi i kształtowania się miłości. Brak

¹¹ Bardziej pesymistyczny obraz prezentują współczesne analizy modelu rodziny (Slany, 2002; Kwak, 2005).

czasu, sporadyczne kontakty powodują niewłaściwe zachowania wobec potomstwa.

Literatura postfeministyczna odzwierciedla kulturowy wizerunek kobiety, jednak go nie wyjaśnia. Nie taki zapewne jest jej cel. Pedagogika jednak winna przyjść z pomocą w takich wyjaśnieniach, choćby ze względu na sytuację współczesnej rodziny. Kobieta wyłaniająca się z postfeministycznej literatury jest wewnętrznie niespójna. Niezborne są jej pragnienia, dążenia i zachowania – chce rodziny, ale nie potrafi jej rozwijać i kształtować. Nieskładność ta wynika z postmodernistycznego odchodzenia od wartości uniwersalnych. Odejście od owych wartości, które są zadane człowiekowi, stanowi równocześnie klucz do odczytania problemów dzisiejszej rodziny. W rodzinie konieczne są takie postawy, jak prawdziwy dialog, poświęcenie, ofiara, zapomnienie o sobie. Takich refleksji dostarcza nam każda lektura z zakresu pedagogiki rodziny. Obowiązkiem pedagogów jest zatem utrwalanie we wzrastającym pokoleniu tych właśnie postaw. To istotne zadanie pedagogiki wyraźnie nasuwa dzisiejsza kultura postfeministyczna.

Utworky literackie analizowane na potrzeby niniejszego artykułu:

- Appleyard D., 2001: *Pampersy, kamera i on. Rok z dziennika kobiety sukcesu*. Warszawa.
- Appleyard D., 2002: *Subtelna różnica klas*. Warszawa.
- Caldwell L., 2006: *Na rozstaju dróg*. Warszawa.
- Chaplin S., 2002: *Gorzkie całusy*. Warszawa.
- Curnyn L., 2005: *Polowanie na męża, czyli teoria szczelnej przykrywk*. Warszawa.
- Fielding H., 1998: *Dziennik Bridget Jones*. Poznań.
- Fielding H., 2005: *W pogoni za rozumem*. Warszawa.
- Green J., 2005: *Prosto z mostu*. Warszawa.
- Harte K., 2005: *Masz wiadomość*. Warszawa.
- Jewell L., 2005: *Trzydziestka na karku*. Warszawa.
- Markham W., 2005: *Nie całkiem do pary*. Warszawa.
- Moore J., 2001: *Cztery asy i pas*. Warszawa.
- Pearson A., 2005: *Nie wiem, jak ona to robi*. Warszawa.
- Senate M., 2005: *Znowu randka*. Warszawa.
- Wolff I., 2002: *Podstępnie i znieca*. Warszawa.
- Wolff I., 2003: *Na ratunek Róży*. Warszawa.

Bibliografia

- Bauman Z., 2000: *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa.
- Beck U., Beck-Gernsheim E., 2002: *Individualization. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. London.
- Benjamin H., 1998: *Edukacja jaskiniowców*. Warszawa.
- Fukuyama F., 2000: *Wielki wstrząs*. Warszawa.
- Kwak A., 2005: *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*. Warszawa.
- Melosik Z., 2002: *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Poznań.
- Melosik Z., Szkudlarek T., 1998: *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków.
- Nowak M., 2000: *Pedagogika otwarta*. Lublin.
- Slany K., 2005: *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*. Kraków.
- Stróżewski W., 1964: *Kultura a wartość*. „Znak”, nr 121–122.
- Ślęczka K., 1999: *Feminizm. Ideologie i koncepcje społeczne współczesnego feminizmu*. Katowice.
- Wojtyła K., 1964: *Chrześcijanin a kultura*. „Znak”, nr 124.
- Zwierzchowski P., 2005: *Piękny sen pedagoga. Literackie i filmowe portrety świata edukacji*. Kraków.



ZENON GAJDZICA

Dwa wymiary bezradności społecznej jako wskaźniki (utruty) jakości życia osób z lekkim upośledzeniem umysłowym

Two dimensions of social helplessness as the indicators of (losing) the quality of life of people with mild mental retardation

Abstract: The article aims at presenting the situation of the social group of people with mild mental retardation. The phenomenon of social helplessness, which is considered in two dimensions, is a tool for analyzing this situation. The first dimension is included in the paradigm of objective perception (measurement and description), the second introduces the subjective dimension and is comprised within the paradigm of subjective perception, expressed in the feelings of the examined.

Key words: social helplessness, intellectually challenged person.

Wprowadzenie

Rozpoznawanie, opis i wyjaśnianie sytuacji społecznej określonej osoby czy grupy ludzi jest procesem wieloaspektowym. Posługując się jednym paradygmatem, na ogół uzyskujemy obraz bliski dagerotypowi – płaski, widoczny w jednej płaszczyźnie. Zwykle jest on przejrzysty, a jego cechą stanowi łatwość triangulacji prowadzonej na podstawie zarysowanych punktów odniesienia uznanego paradygmatu. Problem jednak w tym, że rzeczywistość społeczna jest wielowymiarowa i trudno ją zamknąć w jednej skali badawczej. Zastosowanie dwóch lub więcej paradygmatów znacznie utrudnia proces diagnozy. Pojawiają się zróżnicowane punkty odniesienia, często rozmazujące mozolnie konstruowany opis. Jeszcze większe problemy jawią się na etapie wyjaśniania opisanej sytuacji, określonego stanu czy zjawiska. W ich wyniku powstaje jednak obraz holograficzny – wielowymiarowy. Pozwala on na ujęcie i rozpatrzenie obiektu badań w różnych perspektywach. Wybór jednej z opisanych dróg warunkowany jest wieloma czynnikami. Do ważniejszych należy zakres badań, cel oraz sam obiekt. W wypadku badania jakości życia grupy osób dagerotyp dostarcza informacji składających się raczej na obraz charakterystyczny dla raportów – ukazujących określony stan. Hologram zaś ukazuje złożoność – często także relatywność – opisywanej sytuacji. Z punktu widzenia nauk o wychowaniu ten drugi sposób opisu i wyjaśniania wydaje się bardziej przydatny.

Celem artykułu jest zaprezentowanie sytuacji społecznej – będącej w założeniach autora wskaźnikiem jakości życia – grupy osób z lekkim upośledzeniem umysłowym. Narzędziem analizy tej sytuacji jest zjawisko bezradności społecznej, rozpatrywane w dwóch wymiarach. Pierwszy, który mieści się w paradygmacie obiektywnego postrzegania (pomiaru i opisu) rzeczywistości, utożsamia się z nieporadnością życiową. Objawia się on np. zaradnością *versus* nieporadnością na rynku pracy czy stanem posiadania dóbr materialnych. Drugi – wymiar subiektywny – zawiera się w paradygmacie subiektywnego oglądu, wyrażonego w odczuciach badanych. Podejście to pozostaje w związku z powszechnymi koncepcjami rozpoznawania i rozpatrywania jakości życia także osób z lekkim upośledzeniem umysłowym (zob. Z a w i ś l a k, 2006).

Podstawę opracowania stanowi teza, że oba wymiary nie zawsze muszą być zbieżne – osłabiają wówczas wzajemnie swoje wpływy na jakość życia. Z kolei w okolicznościach zbieżnego nastawienia wzmacniają się one synergetycznie, stanowią zatem wyrazisty wskaźnik jakości życia badanych. Podejście to niesie z sobą określone konsekwencje dla

projektowania działań edukacyjnych, terapeutycznych czy wsparcia społecznego.

Tekst składa się z kilku części. Prócz wprowadzenia obejmuje krótki rys ambiwalentnej sytuacji społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym, będący wstępem do dalszej dyskusji. Kolejna część doprecyzowuje pojęcie dwóch wymiarów bezradności. Meritum stanowi opis zebranych informacji na temat sytuacji życiowych badanych. Całość zamykają wnioski prezentowane w kontekście ukazanego procesu kształcenia specjalnego.

Ambiwalencja sytuacji społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym

Lekki stopień upośledzenia umysłowego nie wiąże się ze zmianami wyglądu zewnętrznego. Charakterystyczne dla tego stanu ograniczenia także nie manifestują się wyraźnie. W efekcie, w środowisku lokalnym ludzie z lekkim upośledzeniem umysłowym postrzegani są najczęściej jako osoby pełnosprawne. Z punktu widzenia celów pedagogiki specjalnej to zjawisko bez wątpienia pozytywne. Zapewne to także skutek powszechnie stosowanego przez wiele lat medycznego modelu niepełnosprawności, który uwydatniał biologiczną – często wyraźnie widoczną – płaszczyznę dysfunkcjonalności organizmu. Wszelkie niepowodzenia społeczne czy trudności w rozwiązywaniu sytuacji problemowych tej grupy osób nie są więc łączone ze stanem jakiegokolwiek niepełnosprawności. Raczej, podobnie jak w wypadku uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym (zob. *Wyczesany*, 2005), uznawane są za następstwo lenistwa, zaniedbania społecznego, ogólnej nieporadności życiowej. Sytuacja ta zatem niesie z sobą olbrzymie szanse, ale także nie mniejsze zagrożenia.

Z jednej strony sytuacja ta pozwala ludziom z lekkim upośledzeniem umysłowym na uniknięcie etykietowania, które w tym wypadku sprzyja tworzeniu uprzedzeń. Wyraża się ono w dystansowaniu i dewaluacji – na ich podstawie skonstruowano wiele społecznych koncepcji upośledzenia (zob. *Speck*, 2005). Jest także widoczne w praktyce, np. w trakcie poszukiwania pracy przez absolwentów szkoły specjalnej, co wiąże się z koniecznością ujawnienia potencjalnemu pracodawcy świadectwa, które jest swego rodzaju społecznym epifenomenem upośledzenia umysłowego (*Gajdzica*, 2007). Upośledzenie umysłowe oznacza jednocześnie ograniczenia w odgrywaniu ról społecznych.

Z drugiej strony ekskluzja z grona osób niepełnosprawnych oznacza także pozbawienie przysługującego im wsparcia w zakresie stałych świadczeń (lekki stopień upośledzenia umysłowego nie przyczynia się do orzekania grupy niepełnosprawności do celów rentowych), brak możliwości pracy na stanowisku chronionym i innych ułatwień społeczno-prawnych, służących wyrównywaniu szans życiowych osób niepełnosprawnych. Wymusza zatem konkurowanie na równych prawach o miejsce pracy, status społeczny, dobra materialne itp. To oczywiście stawia omawianą grupę osób w gorszej sytuacji, którą należy definiować zawsze w kontekście ograniczonych możliwości – wprawdzie nieznaczących, ale warunkujących działanie – w zakresie rozwoju umysłowego (myślenia, pamięci, uwagi, spostrzegania, języka), a także emocjonalnego i społecznego.

Osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym znajdują się więc w sytuacji dwuznacznej. Raczej nie są narażone na stygmatyzację związaną z upośledzeniem umysłowym w środowisku lokalnym, ale bywają też pozbawione możliwego wsparcia służącego wyrównywaniu szans życiowych ludzi niepełnosprawnych.

Wymiary bezradności społecznej

- Pogorszenie jakości życia może objawiać się na trzech poziomach:
- bezradności, czyli utraty kontroli nad sobą i swoją sytuacją;
 - rozpacz, beznadziejności, czyli niemożności nadawaniu swojemu życiu sensu;
 - bezcelowości i bezużyteczności, czyli poczucia utraty własnego świata wewnętrznego oraz jego wartości (Tigg es, 1993, za: Ossowski, 2004).

W centrum rozważań dalszej części artykułu znajduje się pierwszy z wyróżnionych poziomów. Sądę jednak, że pozostałe, w zależności od przyjętej koncepcji bezradności, pozostają w jego obrębie lub bliskich związkach.

Bezradność to pojęcie chętnie i często wykorzystywane w opisach sytuacji społecznych, edukacyjnych czy stanów psychicznych człowieka. W potocznym i naukowym znaczeniu jest desygnatem zjawiska i / lub stanu definiowanego w zróżnicowany sposób. Zwykle świadczy o nieumiejętności radzenia sobie, zwłaszcza w trudnej sytuacji, o utracie poczucia sprawstwa, o bezsilności, niemocy. Jest więc fenomenem pozostającym w kręgu zainteresowania psychologii, socjologii, pedagogiki i filozofii.

W psychologicznych (indywidualnych) modelach wyuczona bezradność zwykle łączy się z utratą kontroli i poczuciem braku korelacji między działaniami i efektami tych działań (model klasyczny) oraz z blokadą w zakresie formułowania hipotez w sytuacjach problemowych (model informacyjny) (Sędek, 1983, 1995).

Pojęcie bezradności w refleksji filozoficznej trudno zdefiniować. Rzadsze jego używanie w wypowiedziach filozoficznych wiąże się zapewne z silnymi kontekstami znaczeniowymi, nawiązującymi do doświadczenia bezpośredniej egzystencji człowieka (Woźniczka, 2005). Zapewne dlatego bezradność kojarzy się z ludzką niemocą (Kiepas, 2005), co stanowi pewnego rodzaju pomost między bezradnością wewnętrzną (indywidualną, duchową) a bezradnością grupową – powszechną, np. wobec siły przemijania. Indywidualny i społeczny charakter bezradności ujawnia się w źródłach bezradności. Jedne z nich są zakorzenione w bytowości człowieka, inne formy bezradności pojawiają się w jego życiu w związku z konkretnymi wydarzeniami. „Są one często wywołane przez sam podmiot lub innych ludzi. Można określić te stany jeszcze inaczej; bezradność albo jest tym, »co dzieje się« w podmiocie, albo też podmiot sprawia, że czuje się bezradny. Bezradność pojawia się w czasie, który różnie rysuje się na tle wewnętrznych przeżyć podmiotu i jego zewnętrznych uwarunkowań” (Podrez, 2005).

Bezradność to stan niepojawiający się w próżni, powstaje, trwa, jest determinowana i przemija w związku z określonymi uwarunkowaniami. Można zatem powiedzieć, że to zjawisko społeczne, zwłaszcza kiedy rozpatrywana jest w odniesieniu do większych grup ludzi. Na gruncie socjologii bywa ona definiowana i rozważana w kontekście pojęcia nieudolności, bezsensu, podmiotowości społecznej (zob. np. Kwiecińska-Zdrenka, 2004; Cichocki, 2003). W tym obszarze bezradność bywa także kojarzona z kulturą uzależnienia (*dependency culture*) – tym pojęciem Charles Murray (1994) określił grupę społeczną, której członkowie nie podejmują prób szukania pracy, rywalizowania na rynku o posadę z innymi ludźmi. Zamiast tego wybierają życie na niższym poziomie ekonomicznym, ale bardzo wygodne, bez obowiązków i systematycznej pracy. Nie dążą do zmiany swego położenia, nie przeszkadza im to, że są całkowicie uzależnieni od pomocy społecznej, wręcz przeciwnie – uczą się tego uzależniania, a właściwie uczy ich tego system państwa opiekuńczego. Zbyt daleko – zdaniem cytowanego autora – posunięty systemowy mecenat państwa nad ludźmi ubogimi niszczy umiejętność radzenia sobie w życiu i uczy bezradności. Wyuczona kultura ubóstwa, zarażem kultura wyuczonej bezradności nie dotyczy osób będących w trudnej sytuacji życiowej nie ze swojej winy.

Rozpatrując bezradność w kontekście problemów wychowania i kształcenia, zauważamy, że kluczową kwestią jest nie tyle sam zdiagnozowany efekt – stan, zjawisko bezradności, ile proces jej nabywania. Próba zdefiniowania bezradności społecznej, z myślą wykorzystania tego pojęcia na gruncie pedagogiki, powinna więc ten proces uwzględniać (Gajdzica, 2004).

Lokując bezradność społeczną w strukturze działalności człowieka z lekkim upośledzeniem umysłowym, można ją określić jako niemożność kreowania lub świadomego reprodukcji schematów społeczno-kulturowych zgodnie z wymaganiami definiowanymi w obrębie odgrywanych ról. Punktem wyjścia w analizie tak pojmowanej bezradności jest założenie, że indywidualną istotę roli określa nie jednostka, lecz społeczeństwo, a oczekiwania zachowań związanych z rolami są wiążące dla jednostki. Oznacza to, że nie może ona ich zignorować bez własnego uszczerbku (Dahrendorf, 2005). W związku z tym możemy mówić o obowiązujących działaniach (zachowaniach) w określonych sytuacjach społecznych. W tym ujęciu bezradność to blokada działania jednostki. Przeszkody utrudniające, ograniczające, uniemożliwiające działanie mogą tkwić w różnych czynnikach, w zależności od konkretnej sytuacji. Mogą być pochodną uwarunkowań wewnętrznych podmiotu, jego otoczenia, relacji pomiędzy elementami sytuacji lub funkcją kilku jej elementów. Prócz tego mogą być obiektywne lub subiektywnie odczuwalne przez osobę (Gajdzica, 2007).

Człowiek z lekkim upośledzeniem umysłowym może zatem nabywać bezradność w związku z opisanymi wcześniej ambiwalentnymi warunkami życia, które są istotnym determinantem struktury sytuacji społecznej, a jednocześnie także predykatorem jej definiowania przez omawianą grupę osób. Założenie to pozwala na rozpatrywanie bezradności w związku z określonymi rolami. Należy więc mówić nie tylko o bezradności uniwersalnej, często traktowanej także jako stała dyspozycja człowieka, ale również o bezradności parcjtalnej – ujawniającej się w niektórych sytuacjach, w działaniach podejmowanych w zakresie odgrywania wybranych ról społecznych.

Pogorszenie jakości życia może więc następować w związku z ograniczeniem, utrudnieniem, a nawet uniemożliwieniem spełniania się w przypisanych kulturowo czy prawnie rolach społecznych.

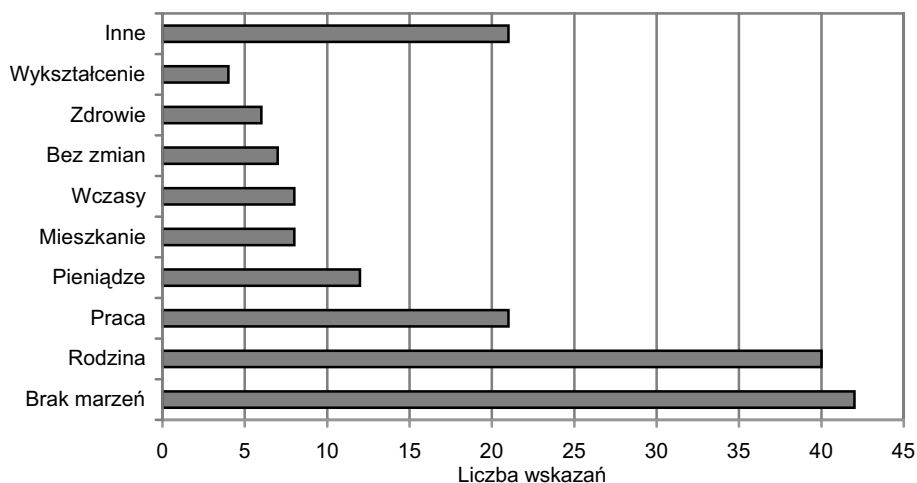
Wyznaczniki codzienności, czyli o tym, czy pracują i o czym marzą osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym¹

Trudno przecenić znaczenie pracy w życiu człowieka. W odniesieniu do osób niepełnosprawnych jej znaczenie okazuje się jeszcze większe, ponieważ spełnia także funkcję rehabilitacyjną. Dyskusję nad rolą pracy zawodowej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym warto umiejscowić w kontekście zakreślonej wcześniej dwoistej sytuacji społecznej. Pozwala to na dostrzeżenie nieco innego wymiaru rehabilitacyjnej funkcji pracy. Z jednej strony wiąże się ona z ogólną aktywizacją (fizyczną, psychiczną, społeczną), która, podobnie jak w wypadku osób z głębszymi niepełnosprawnościami, jest przeciwdziałaniem bezradności. Z drugiej zaś zapobiega nieprzystosowaniu społecznemu, które zagraża ludziom dorosłym z lekkim upośledzeniem umysłowym w znacznie większym zakresie aniżeli innym osobom niepełnosprawnym. Uprawomocnienia tej tezy można szukać w sytuacji rodzin generacyjnych badanych, ponieważ większość wywodzi się z rodzin o niskim statusie społecznym, kulturowym i ekonomicznym (Głodkowska, 1999; Kosakowski, 2003; Gajdzica, 2007). Niektórzy badacze wskazują także na pewne właściwości charakterystyczne dla stanu lekkiego upośledzenia umysłowego (np. łatwe uleganie wpływom), które sprzyjają wchodzeniu w konflikt z prawem, moralnością i obyczajem (Borzyszkowska, 1999). Pozostawiając to zagadnienie na marginesie późniejszych rozważań, w dalszej części pragnę skupić się na związkach pracy (właściwie jej braku) z formułowaniem przez badanych marzeń. Wybór ten nie jest przypadkowy. Wszak marzenia odzwierciedlają subiektywne poczucie rzeczywistości. Oprócz aspiracji są wskaźnikiem stanów pożądaných, ale w przeciwieństwie do nich niekoniecznie łączą się z podejmowaniem działań służących ich realizacji (Łukaszewski, Doliński, 2004). Marzenia pokazują zatem nie tylko to, czego respondenci pragną, ale także czego żałują. Na ich podstawie można również wnioskować o poczuciu realności sytuacji życiowej, w której się znajdują. Wszak prócz marzeń realnych mogą poja-

¹ Zaprezentowane w tej części dane zostały zebrane przy okazji szerszych badań nad sytuacją społeczną osób z lekkim upośledzeniem umysłowym, prowadzonych w latach 2001–2004 na terenie województwa śląskiego za pomocą techniki wywiadu. Dobór grupy badawczej oparłem na dostępności badanych oraz metodzie kuli śnieżnej (zob. Babbie, 2004, s. 204–205). Uzyskane dane były przedmiotem dyskusji w aspekcie innych zmiennych – głównie w związkach z faktami biografii edukacyjnych respondentów (zob. Gajdzica, 2007).

wiać się nierealne, prócz rozsądnych także naiwne. Z kolei brak marzeń czy trudności w ich określeniu mogą wskazywać na wycofanie, alienację, poczucie bezradności.

Rysunek 1., pokazujący marzenia (traktowane jako subiektywne odzwierciedlenie własnej sytuacji życiowej) w związku z posiadaniem stałej posady (traktowanej jako fakt biograficzny obiektywnie mierzalny), stanowi próbę spojrzenia na jakość życia w dwóch perspektywach. Dyskusję nad wynikami badań pragnę rozpocząć jednak od ogólnej charakterystyki marzeń, które sformułowali respondenci (zob. rys. 1., źródło: Gajdzica, 2007).



Rys. 1. Marzenia respondentów

Zaprezentowane dane ukazują marzenia realistyczne. W większości dotyczą niezaspokojonych potrzeb życiowych (rodziny, pracy, mieszkania). Jedynie część z nich ukazuje inne, nieco mniej przyziemne pragnienia (np. wczasy). W aspekcie podjętego tematu w centrum zainteresowania znalazła się grupa osób, które nie potrafiły lub nie chciały sformułować marzeń. Okazuje się, że tacy respondenci stanowili największą podgrupę spośród wszystkich badanych. Zapewne należy uznać to za fakt niepokojący. Warto jednak sprawdzić, czy takie deklaracje wiążą się ze stanem bezrobocia. Związek taki prezentuje tabela 1.

Analiza wskazuje na istotny statystycznie związek między brakiem marzeń a nieposiadaniem stałej pracy zawodowej², chociaż współczyn-

² Jako poziom istotności przyjąłem, na ogół stosowaną w naukach społecznych, wartość 0,05 (zob. Zaczyski, 1997). Prócz wartości χ^2 podaję także współczynnik zbieżności C Pearsona, opisujący stopień związku w obrębie tabeli (zob. Ferguson, Takane, 1997).

nik C Pearsona lokuje się w przedziale korelacji mało znaczącej, zatem nie jest on silny. Spośród 42 respondentów, którzy nie sformułowali marzeń, tylko co czwarty nie miał stałej posady. Warto podkreślić, że brak stałej pracy warunkuje także typ marzeń. Osoby niepracujące marzą o tzw. dobrach ekonomicznych (np. pieniądze, mieszkanie), z kolei osoby pracujące w czasie przeprowadzania badania częściej w swych marzeniach wspominają np. o rodzinie, zdrowiu.

Tabela 1

Obecna praca a marzenia

Praca	Brak marzeń		Marzenia ekonomiczne		Inne marzenia	
	liczba wskazań	procent	liczba wskazań	procent	liczba wskazań	procent
Nie pracuje N = 119	32	26,9	41	34,5	46	38,7
Pracuje N = 50	10	20,0	10	20,0	30	60,0
Razem N = 169	42	24,9	51	30,2	76	45,0

$$\chi^2 = 6,676 \text{ (df = 2) ni. } C = 0,195$$

Rozpatrując omawiany związek, zakładam, że to stała praca lub jej brak warunkują określone marzenia, chociaż nie zawsze musi to być jedyny kierunek zależności. Zdarza się, że to marzenia stają się determinantem działania i sprzyjają bardziej aktywnym formom poszukiwania pracy. Wydaje się, że taki sposób zakreślania relacji byłby jednak bardziej uzasadniony w wypadku rozpatrywania związku między aspiracjami (ewentualnie planami życiowymi) a posiadaniem np. satysfakcjonującej pracy. Niemniej trudno zaprzeczyć, że brak marzeń także może potęgować bierność w poszukiwaniu pracy. Należy zatem przypuszczać, że obie zmienne wzajemnie się determinują i sprzyjają pogłębianiu poczucia bezradności.

Bezrobocie bywa stanem przejściowym. Wielu ludzi dotyka ono sporadycznie lub okresowo. Wśród badanych spora grupa osób nigdy nie pracowała. Pewnym zaskoczeniem może być fakt braku związku istotnego statystycznie między chronicznym bezrobociem a brakiem marzeń (zob. tabela 2.). Okazuje się, że ludzie, którzy nigdy w życiu nie podjęli żadnej stałej pracy, marzą najczęściej o dobrach materialnych, ale stosunkowo często formułują także inne marzenia. Wynika z tego, że mimo obiektywnie stwierdzonego faktu biograficznego – braku kiedykolwiek jakiegokol-

wiek stałej pracy – większość przewlekle bezrobotnych nie ma subiektywnego odczucia beznadziejności ani nie cechuje się całkowitym wycofaniem i apatią. To prawdopodobnie wynik przyzwyczajenia do stanu bezczynności. Część spośród tej grupy nie poszukuje już (niektórzy nigdy nie poszukiwali) pracy, zatem nie doświadcza poczucia braku kontroli, braku korelacji między działaniami a ich efektami czy zwyczajnych uporzków związanych z ciągłymi porażkami. Pozwala to przypuszczalnie na bierną egzystencję w poczuciu przynajmniej częściowego spełnienia, które nie wynika z rzeczywistego realizowania się w zakreślonych kulturowo i prawnie rolach (np. pracownika), ale z zaakceptowania siebie w roli człowieka nieporadnego, niezdolnego, bez perspektyw na zmianę. To zaś jest predykatorem braku aktywności i pogłębia wycofanie oraz marginalizację.

Tabela 2

Podejmowanie pracy a marzenia

Praca	Brak marzeń		Marzenia ekonomiczne		Inne marzenia	
	liczba wskazań	procent	liczba wskazań	procent	liczba wskazań	procent
Nie pracuje N = 54	16	26,9	21	38,9	17	31,5
Pracuje N = 115	26	22,6	30	26,1	59	51,3
Razem N = 169	42	24,9	51	30,2	76	45,0

$\chi^2 = 5,935$ (df = 2) ni. C = 0,185

Konkluzje końcowe – w stronę paradygmatu edukacji zaradnościowej

Wskazane na wstępie dwie perspektywy postrzegania bezradności społecznej znajdują uzasadnienie w wynikach eksploracji empirycznej. Dyskusja nad przywołanymi danymi pokazała, że obie bezradności synergetycznie się wzmacniają, co znacząco wpływa na jakość życia dorosłych osób z lekkim upośledzeniem umysłowym.

Zaprezentowane dane zobrazowały także sytuację społeczną badanej grupy osób. Trudno jednoznacznie zakreślić uwarunkowania zdiagno-

zowanego stanu. Zapewne stanowi on wypadkową ogólnych warunków na rynku pracy, omówionej wcześniej dwoistej sytuacji społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym (także w zakresie ich potencjału) oraz funkcji, jaką spełnia edukacja w procesie przygotowania ich do samodzielnego życia.

Zgodnie z przyjętą koncepcją bezradność to stan nabywany w toku zbierania doświadczenia, powstający na bazie interakcji społecznych. Sprzyjają jej także niektóre ograniczenia rozwojowe omawianej grupy osób. Odpowiednio zaprojektowany proces kształcenia może więc spełniać funkcje profilaktyczne i przynajmniej częściowo zapobiegać bezradności społecznej.

Proces kształcenia ukierunkowany na kreowanie postaw zaradnościowych – gdy konsekwentnie odwołamy się do dwóch wymiarów bezradności – powinien się opierać na kształtowaniu umiejętności instrumentalnych oraz na wyposażaniu w zasoby emocjonalne, szczególnie przydatne w radzeniu sobie z bezsilnością i innymi uczuciami sprzyjającymi bezradności społecznej. Wydaje się, że obecnie obie kwestie pozostają na marginesie najbardziej akcentowanych problemów edukacji uczniów z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego.

Podjmując próbę dyskusji nad koncepcją edukacji specjalnej (zarówno w formie segregacyjnej, jak i integracyjnej), należy pokreślić, że prócz wielu jej podobieństw do kształcenia ogólnego są także pewne różnice. Decydują one o specyfice edukacji specjalnej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym. Jej geneza, jak sądzę, w większym stopniu powinna stać się określona sytuacja społeczna tej grupy ludzi. Badania pokazują, że są oni jakby w zawieszeniu w odgrywaniu ról człowieka niepełnosprawnego i pełnosprawnego (Gajdzica, 2007). To zaś dezaktualizuje tradycyjnie formułowane cele, które w wypadku kształcenia segregacyjnego niezmiennie wywodzą się z obszaru pedagogiki specjalnej, a integracyjnego – pedagogiki ogólnej. Konsekwencją tego założenia jest konieczność pewnego przewartościowania także w zakresie treści kształcenia, stosowanych metod i środków dydaktycznych, tak by bardziej sprzyjały nabywaniu kompetencji zaradnościowych. Podstawa programowa kształcenia ogólnego – obowiązująca także w kształceniu uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym – pozostawia pewne pole manewru. Należy zatem odrzucić treści, które w związku ze zdiagnozowanymi i opisanymi w literaturze możliwościami omawianych uczniów najprawdopodobniej nie wywołają żadnych zmian w ich umysłach, w przyszłości więc nie będą warunkowały ich decyzji ani nie będą przydatne w działaniu społecznym. Stosowane metody powinny w większym stopniu sprzyjać kształtowaniu umiejętności wykorzystywania wiedzy teoretycznej w praktyce,

co stanowi zasadę od dawna akcentowaną na gruncie pedagogiki specjalnej, niestety, jak się wydaje ostatnio – głównie w teorii.

Drugi aspekt jest pochodną afektywnego komponentu bezradności. Można powiedzieć, że wpisuje się on w szeroko zakreślone potrzeby kształtowania umiejętności odczytywania znaczenia swych emocji oraz wykorzystywania ich w celach autokreacyjnych (Borowska, 2000). Problematyka ta w obszarze pedagogiki osób z lekkim upośledzeniem umysłowym ciągle nie budzi zainteresowania badaczy, co sprzyja jej zaniedbywaniu na gruncie praktycznym. Tymczasem to właśnie ta płaszczyzna, w związku z dwoistością funkcjonowania społecznego ludzi z lekkim upośledzeniem umysłowym, może odgrywać decydującą rolę w podnoszeniu ich jakości życia.

Bibliografia

- Babbie E., 2004: *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa.
- Borowska T., 2000: *Zasoby emocjonalne dzieci i młodzieży istotnym zadaniem edukacji*. „Edukacja”, nr 2.
- Borzyszkowska H., 1999: *Problem niedostosowania społecznego wśród dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. W: *Młodzież a współczesne dewiacje i patologie społeczne*. Red. S. Kawula, H. Machel. Toruń.
- Cichocki R., 2003: *Podmiotowość w społeczeństwie*. Poznań.
- Dahrendorf R., 2005: *Homo Sociologicus. O historii, znaczeniu i granicach kategorii roli społecznej*. W: *Socjologia. Lektury*. Red. P. Sztompka, M. Kucia. Kraków.
- Ferguson G.O., Takane Y., 1997: *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa.
- Gajdzica Z., 2004: *Bezradność jako kategoria badawcza na gruncie pedagogiki specjalnej*. W: *Niepełnosprawni wśród nas. O dostęp do edukacji i prawo do rozwoju*. Red. D. Czubala, J. Lach-Rosocha. Bielsko-Biała.
- Gajdzica Z., 2007: *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Katowice [w druku].
- Głodkowska J., 1999: *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*. Warszawa.
- Kiepas A., 2005: *Bezradność człowieka – w kontekście „mocy” i „niemocy” człowieka jako podmiotu*. W: *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej*. Red. Z. Gajdzica, M. Rembierz. Katowice.
- Kosakowski Cz., 2003: *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń.
- Kwiecińska-Zdrenka M., 2004: *Aktywni czy bezradni wobec swojej przyszłości?* Toruń.
- Łukaszewski W., Doliński D., 2004: *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*. W: *Psychologia. Psychologia ogólna*. T. 2. Red. J. Strelau. Gdańsk.
- Murray Ch., 1994: *Losing ground: American social policy, 1950–1980*. New York.

- Ossowski R., 2004: *Jakość życia – efektywne pełnienie ról rodzinnych i zawodowych jako wskaźnik udanej rehabilitacji*. W: *Człowiek niepełnosprawny. Rodzina i praca*. Red. M. Kościelska, B. Aouilia. Bydgoszcz.
- Podrez E., 2005: *Bezradność współczesnego stoika*. W: *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej*. Red. Z. Gajdzica, M. Rembierz. Katowice.
- Sędek G., 1983: *Przegląd badań i modeli teoretycznych zjawiska wyuczonej bezradności*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 3.
- Sędek G., 1995: *Bezradność intelektualna w szkole*. Warszawa.
- Speck O., 2005: *Spółczesność wobec niepełnosprawnych*. Gdańsk.
- Tigges K., 1993: *Quality of life. Reality or retotics*. „Griet and Care”, vol. 7.
- Woźniczka M., 2005: *Bezradność jako problem w nauczaniu filozofii*. W: *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej*. Red. Z. Gajdzica, M. Rembierz. Katowice.
- Wyczesany J., 2005: *Pedagogika osób upośledzonych umysłowo*. Kraków.
- Zaczyński W.P., 1997: *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*. Warszawa.
- Zawiślak A., 2006: *Koncepcja jakości życia osób z upośledzeniem umysłowym w niektórych współczesnych ujęciach teoretycznych*. W: *Jakość życia a niepełnosprawność. Konteksty psychopedagogiczne*. Red. Z. Palak, A. Lewicka, A. Bujnowska. Lublin.



RYSZARD CIBOR

Wartości życiowe i ich bilans u osób starszych

Life values and their balance in the elderly

Abstract: The article presents the results of research into the values hierarchy in the elderly. It also attempts to assess the participation of specific values in their psychological balance. It has been agreed that to shape a positive life balance in the elderly such values as 'family' and 'religious practice' have significant importance as they compensate for the negative assessment connected with physical condition, social usefulness and economic status.

Key words: ageing, psychological balance.

Wprowadzenie

W okresie starzenia się i starości postawy wobec własnego życia nabierają szczególnego znaczenia (S t r a ś - R o m a n o w s k a, 2000). Nasila się wówczas tendencja do oglądania się wstecz i dokonywania bilansu życiowego, który zależy od stopnia realizacji celów, dojrzałości emocjonalnej i społecznej jednostki (rozumianej jako ład wewnętrzny) i jej aktualnej sytuacji życiowej (S u s u ł o w s k a, 1989). Perspektywy odrobienia ewentualnych zaległości są coraz mniejsze, o ile w ogóle możliwe. Trzeba zatem zaakceptować to, co się robiło, i co udało się osiągnąć.

Eric Erikson (1968, s. 139) nazywa to zdolnością do integracji *ego*, która przejawia się między innymi w akceptacji swych wyborów oraz związanych z nimi sukcesów i porażek, „jako czegoś, co być musiało”. Tak rozumiana integracja nie jest statyczna, uzyskana raz na zawsze, ale to proces dynamiczny, wspomagany przez punkty odniesienia i wsparcia, takie jak: wiedza naukowa, sztuka, koncepcje filozoficzne, systemy aksjologiczne czy religijne (por. S z c z u k i e w i c z, 1998).

Zadowolenie z życia, jego akceptację można traktować zatem jako cel rozwojowy, znacząco wpływający na sposób przeżywania życia w okresie starzenia się i starości (por. B ł a c h n i o, 2002; K o w a l i k, 2000, 2001).

Poziom zadowolenia z życia stanowi efekt bilansu psychologicznego, swoistej buchalterii psychologicznej, w której wyniku pojawia się poczucie satysfakcji (bilans pozytywny) bądź frustracji (bilans negatywny) (C i b o r, 2000). Ocenie podlegają różne dziedziny, aspekty życia („wymiar”), które dla określonego człowieka mogą być bardziej lub mniej ważne. Wymiary te tworzą u poszczególnych osób układy hierarchiczne; są dziedziny i sprawy ważniejsze, mniej ważne i całkiem nieistotne. Inne psychologiczne znaczenie ma niezadowolenie lub zadowolenie z tych wymiarów życia, które są dla jednostki znaczące, niż z tych, które są mało istotne bądź zupełnie nieważne. Na przykład jeżeli ktoś uznaje własne dzieci za wartość najwyższą w hierarchii swego systemu wartości, to zadowolenie bądź niezadowolenie z nich będzie miało inne konsekwencje dla bilansu psychologicznego niż wówczas kiedy „własne dzieci” zajmują w hierarchii wartości pozycję niską lub nie mają dla danej osoby żadnego znaczenia.

Oceny negatywne generują koszty psychologiczne (przygnębienie, smutek, poczucie winy, złość, rozczarowanie, niezadowolenie itp.), oceny pozytywne generują z kolei zyski psychologiczne (radość, dumę, satys-

fakcję, zadowolenie itp.). Kiedy zyski psychologiczne są większe niż koszty, wówczas bilans psychologiczny staje się dodatni (poczucie spełnienia, satysfakcja), kiedy zaś koszty przewyższają zyski, mamy do czynienia z bilansem ujemnym (poczucie przegrania życia, rozpacz)¹.

Generowanie poszczególnych ocen to proces złożony, uzależniony bardziej od właściwości jednostki i jej aktualnej kondycji niż obiektywnych faktów biograficznych. „Istotne jest to, w jaki sposób jednostka interpretuje własne doświadczenia, co o nich myśli i czuje, mówiąc inaczej, jak doświadcza własne życie” (Stelcer, 1995, s. 107). Istotną rolę w tym doświadczaniu odgrywa system wartości. Sprawia on, że jednostka uwrażliwiona jest na te obszary życia, które mają dla niej szczególne znaczenie.

Cel i metodyka badania

Celem przeprowadzonych badań było ustalenie hierarchii wartości życiowych w starszym wieku oraz odpowiedź na pytanie, czy między preferencjami poszczególnych wartości życiowych a bilansem psychologicznym ludzi w starszym wieku występują istotne statystycznie związki, pozwalające wnioskować o roli poszczególnych wartości w kształtowaniu poczucia jakości życia (pozytywny względnie negatywny bilans psychologiczny).

Zastosowana metoda sondażu diagnostycznego składała się z dwóch części. Pierwsza część polegała na ustaleniu, jaką hierarchię wartości rozmaitych aspektów (wymiarów) życia mają osoby starsze. Opierając się na literaturze (np. Gaś, 1995; Stelcer, 1995; Brzezińska, 2000; Wenzel, 2004) i własnych spostrzeżeniach, wyróżniłem 18 wymiarów (aspektów) życia człowieka, mogących stanowić dla ludzi określoną wartość.

Stosunki rodzinne:

- własna rodzina (12)²;
- partner życiowy (4);
- własne dzieci (13);
- kontakty z krewnymi (2).

¹ Należy jednak pamiętać, że „jeżeli zyski i straty są równe w sensie matematycznym, to psychologicznie (subiektywnie) zyski strat nie równoważą” (Doliński, 1993, s. 155).

² W nawiasach podano miejsce pozycji na stosowanej liście wyboru.

Typowe formy aktywności:

- praca (6);
- kontakty towarzyskie (1);
- wypoczynek i rozrywki (15);
- zaangażowanie religijne (16).

Osobiste osiągnięcia:

- samorealizacja (8);
- wykształcenie (14);
- realizacja planów życiowych (7);
- pozycja społeczna (5);
- zarobki, dochody (17);
- stan majątkowy (11).

Własne możliwości:

- zdrowie (18);
- sprawność fizyczna (9);
- sprawność umysłowa (10);
- odporność psychiczna (3).

Osoba badana miała za zadanie uporządkować wymienione aspekty życia, przypisując im odpowiednie miejsce. Pierwsze tym, które uznała za najważniejsze, a następne coraz mniej ważnym. Jeżeli uznała, że dany aspekt życia jest dla niej zupełnie nieważny, mogła go pominąć (aspekt ten otrzymywał wówczas miejsce równe zero). W ten sposób uzyskano dla każdej osoby subiektywny obraz hierarchii wartości życiowych oraz wagi (możliwa rozpiętość: od 0 do 18) dla poszczególnych wymiarów³.

Druga część badania polegała na dokonaniu przez badane osoby oceny zadowolenia z poszczególnych aspektów życia na skali 13-stopniowej. Lewy koniec skali (– 6) oznaczał maksymalne niezadowolenie, a prawy (+ 6) maksymalne zadowolenie, „0” wiązało się z brakiem oceny (np. wówczas kiedy badany uznał, że ten aspekt życia go nie dotyczy albo nie ma na ten temat zdania).

Bilans psychologiczny globalny (dla wszystkich 18 wymiarów) i częściowy (dla każdej z czterech grup wymiarów) ustalano, sumując poszczególne oceny pomnożone przez wagę, jaką nadał im badany w pierwszej części badania.

Zbadano⁴ 100 osób. Badani pochodzili z miast: Jastrzębie i Rybnik, oraz wsi: Pawłowice i Mszana (woj. śląskie). Strukturę grupy ze względu na płeć i wiek przedstawia tabela 1.

³ Sposób badania został zaczerpnięty z prac E. Ar a n o w s k i e j (1992, 1996).

⁴ Badania przeprowadziła Maria C z y s z p a k (2005) w ramach przygotowywania pracy magisterskiej.

Tabela 1
Liczebności badanych osób
według płci i wieku

Wiek	Mężczyźni	Kobiety	Razem
60–69	21	24	45
70–80	29	26	55
Razem	50	50	100

Hierarchia wartości

Celem określenia prostej hierarchii wartości życiowych obliczone zostały wskaźniki ważności wyborów „w-Aranowskiej” (wyznaczające stopień akceptacji każdej z 18 wartości) oddzielnie dla kobiet i mężczyzn. Wskaźnik ten przyjmuje wartości z przedziału 0–1 i mierzy to, co można nazwać intensywnością akceptacji⁵. Wartość $w = 1$ oznacza najwyższą ważność (akceptację), wartość $w = 0$ – odpowiednio najniższą.

Obliczone wartości „w” zawiera tabela 2. Uporządkowane od najwyższej do najniższej wartości wskaźniki „w” ukazują prostą hierarchię wartości dla grupy kobiet (rysunek 1.) i mężczyzn (rysunek 2.).

Dla całej grupy obliczono także wskaźnik intensywności („I”), który także przyjmuje wartości z przedziału $<0 ; 1>$. W tym wypadku $I = 0,561$ świadczy o dużej rozbieżności między ważnościami „wymiarów życia” wśród badanych osób.

Hierarchia wartości w grupie kobiet i mężczyzn jest podobna. Zdecydowanie na pierwszym miejscu sytuują badani „zdrowie”, co wydaje się oczywiste w związku z pojawiającymi się coraz częściej dolegliwościami. Jednocześnie to „wymiar”, z którego badani są najmniej zadowoleni (por. tabela 3.). Stan zdrowia zatem stanowi ten element życia, który najbardziej może się przyczyniać do kształtowania negatywnego bilansu życiowego.

Na drugim miejscu znajduje się własna rodzina, dzieci, krewni, z wyłączeniem partnera życiowego, umieszczanego na dalszej pozycji, szczególnie przez kobiety. W odniesieniu do wartości rodzinnych współwystępuje

⁵ „Intensywność akceptacji oznacza ocenę wartości na skali ważności. Wartości mogą się różnić i różnią się faktycznie oceną (wagą) przypisywaną im przez podmiot. Niezależnie od tego wszystkie wartości mogą być wyżej albo niżej cenione, i na oznaczenie tego właśnie zjawiska używam określenia: »intensywność akceptacji«” (Oleś, 1989, s. 58).

Tabela 2

Hierarchia wartości życiowych w zależności od płci i wieku
Wartości „w-Aranowskiej”

Oceniane wartości	„Młodszy” (N = 45)	„Starszy” (N = 55)	Kobiety (N = 50)	Mężczyźni (N = 50)
Kontakty towarzyskie	0,437	0,494	0,469	0,456
Kontakty z krewnymi	0,626	0,695	0,721	0,609
Odporność psychiczna	0,660	0,538	0,648	0,539
Partner życiowy	0,604	0,538	0,470	0,644
Pozycja społeczna	0,401	0,382	0,349	0,430
Praca	0,452	0,166	0,256	0,340
Realizacja planów życiowych	0,551	0,462	0,500	0,512
Samorealizacja	0,442	0,552	0,407	0,477
Sprawność fizyczna	0,683	0,701	0,671	0,703
Sprawność umysłowa	0,646	0,660	0,676	0,630
Stan majątkowy	0,468	0,393	0,404	0,453
Własna rodzina	0,774	0,788	0,786	0,784
Własne dzieci	0,754	0,833	0,842	0,756
Wykształcenie	0,491	0,298	0,364	0,404
Wypoczynek i rozrywki	0,420	0,488	0,433	0,468
Zaangażowanie religijne	0,556	0,637	0,650	0,543
Zarobki (dochody)	0,538	0,387	0,444	0,476
Zdrowie	0,931	0,964	0,947	0,953

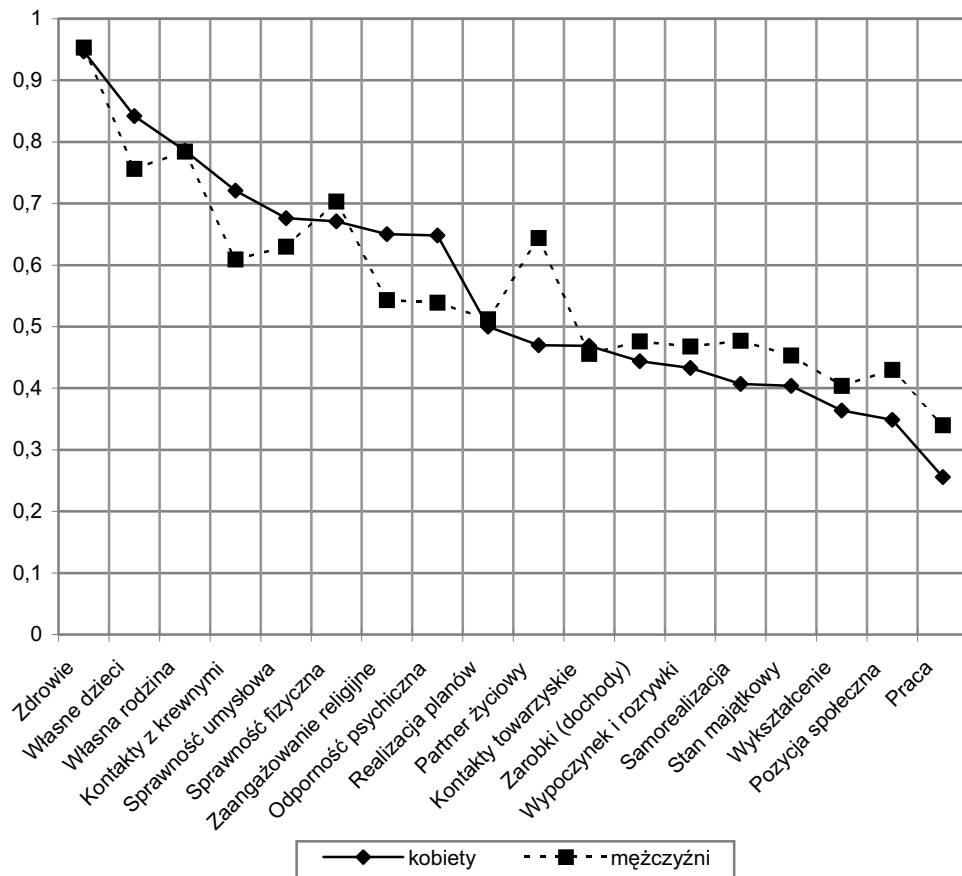
Tabela 3

Zadowolenie z poszczególnych aspektów życia

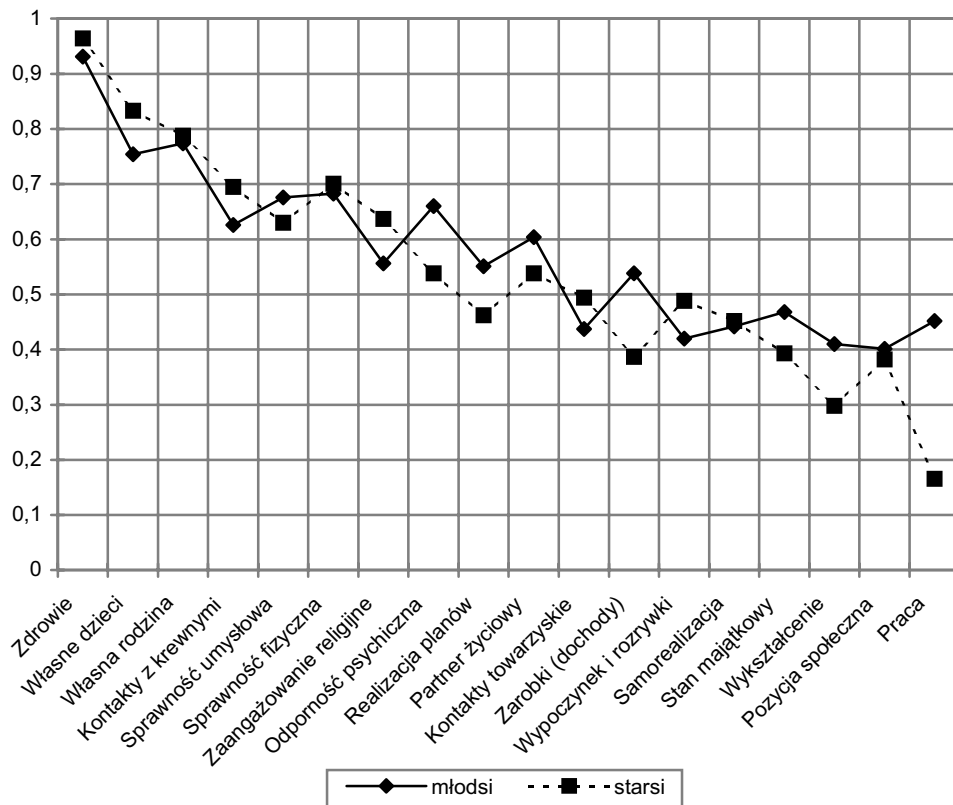
Oceniany aspekt	Średnia wartość wskaźnika zadowolenia
1	2
Własne dzieci	70,76
Własna rodzina	65,10
Zaangażowanie religijne	48,53
Kontakty z krewnymi	43,80
Partner życiowy	43,76
Sprawność umysłowa	37,12
Kontakty towarzyskie	25,45
Wypoczynek i rozrywki	25,33

cd. tab. 3

1	2
Odporność psychiczna	22,23
Realizacja planów życiowych	21,09
Samorealizacja	16,58
Wykształcenie	14,6
Praca	12,68
Pozycja społeczna	11,67
Stan majątkowy	8,28
Sprawność fizyczna	8,14
Zdrowie	7,84
Zarobki (dochody)	4,93



Rys. 1. Porównanie hierarchii wartości życiowych kobiet i mężczyzn



Rys. 2. Porównanie hierarchii wartości życiowych w grupie „młodszych” i „starszych”

z kolei wysoki stopień zadowolenia (tabela 3.), co może wpływać na kształtowanie się pozytywnego bilansu życiowego, stanowić „jasny promyk” mimo złej kondycji zdrowotnej.

Na dalszych pozycjach badani lokują wartości życiowe związane z własnym rozwojem (intelektualnym, społecznym, materialnym), na samym końcu umieszczając „pracę”, aktywność coraz mniej dostępną, coraz mniej potrzebną i oczekiwaną. Także stopień zadowolenia z tych „wymiarów życia” okazuje się relatywnie niższy. Interesujące, że „zaangażowanie religijne” zajmuje pozycję w środkowej części hierarchii wartości, choć ma tendencję wzrostową wraz z wiekiem (różnica między osobami młodszymi i starszymi jest nieistotna statystycznie). Różnice natomiast w wartościach „w” między mężczyznami a kobietami (bez względu na wiek) okazały się znaczące tylko w odniesieniu do dwóch wymiarów: kontakty z krewnymi i partner życiowy (tabela 4.).

Kontakty z krewnymi bardziej cenią kobiety, z kolei mężczyźni, w porównaniu z kobietami, wyżej cenią partnera życiowego. Można przypusz-

Tabela 4

**Istotne statystycznie wartości „t” różnic
w wartościowaniu**

Ocena wartości	Wartość „t”	df	p<
mężczyźni (60–69) N = 21; mężczyźni (70–84) N = 29			
Odporność psychiczna	3,083	48	0,004
Praca	3,443	48	0,0001
Stan majątkowy	3,204	48	0,002
Zarobki (dochody)	2,165	48	0,04
kobiety (60–69) N = 24; kobiety (70–83) N = 26			
Praca	2,250	48	0,03
Wykształcenie	2,566	48	0,02
osoby młodsze (60–69) N = 45; osoby starsze (70–84) N = 55			
Odporność psychiczna	2,029	98	0,05
Praca	4,426	98	0,0001
Wykształcenie	2,745	98	0,05
Zarobki (dochody)	2,152	98	0,04
mężczyźni (60–69) N = 21; kobiety (60–69) N = 24			
Partner życiowy	2,733	43	0,01
Stan majątkowy	2,914	43	0,005
mężczyźni (70–84) N = 21; kobiety (60–69) N = 24			
Odporność psychiczna	-2,812	53	0,007
mężczyźni ogółem N = 50; kobiety ogółem N = 50			
Kontakty z krewnymi	-2,080	98	0,05
Partner życiowy	2,419	98	0,02

czać, że wynika to z oczekiwania ze strony mężczyzn, że partnerka życiowa będzie spełniała funkcję opiekuńczą, szczególnie w związku z coraz częściej pojawiającymi się dolegliwościami i ograniczeniami w zakresie sprawności. Z kolei kobiety niżej oceniają swego partnera i sytuują go na dalszych miejscach w hierarchii wartości, co można interpretować jako wyraz zmniejszania się atrakcyjności mężczyzny jako życiowego partnera (bardziej uciążliwy niż przydatny). Kobiety zdają się poszukiwać wsparcia raczej u krewnych, stąd wyższa ich wartość w hierarchii wartości kobiet niż mężczyzn.

Przeprowadzono także analizę różnic w zależności od wieku badanych. Wyodrębniono dwie grupy wiekowe: 60–69 lat i 70–80.

Wraz z wiekiem maleje wyraźnie dla ludzi wartość „pracy”, co potwierdza tezę, że nie ma ona już znaczenia w egzystencji człowieka w podeszłym wieku, a w każdym razie znaczenie to dramatycznie się zmniejsza. W związku z tym obniżenie wartości pracy obserwuje się w stosunku do „zarobków” – wymiaru, który z „pracą” się wiąże. Ponadto powyżej 70. roku życia szanse na zarabianie są niewielkie. Podobnie można zinterpretować obniżanie się z wiekiem wartości „wykształcenia”, z którym praca i zarobki są skorelowane.

Trudniej wyjaśnić, dlaczego istotnie niżej osoby poniżej 70. roku życia wartościują „odporność psychiczną”. Można przypuszczać, że właściwość ta pomaga w sytuacjach intensywnych relacji interpersonalnych, a te z wiekiem człowieka ulegają (przynajmniej w naszych realiach społecznych) istotnym ograniczeniom.

Różnice w wartościowaniu w zależności od wieku i płci badanych okazały się niewielkie. Z zestawienia statystyk „t” zawartych w tabeli 4. wynika, że wiek nie wpływa znacząco na zmianę systemu wartości. Najbardziej „wrażliwa” na upływ czasu wartość to: „praca”, która wyraźnie traci na znaczeniu w oczach zarówno mężczyzn, jak i kobiet. Z wiekiem zmniejsza się także znaczenie zarobków (dochodu), majątku i wykształcenia.

Istotna statystycznie okazuje się różnica w ocenie ważności „partnera życiowego” wśród mężczyzn i kobiet w zależności od wieku. Dokładna analiza wykazała, że w grupie wiekowej 60–69 lat mężczyźni wyraźnie bardziej cenią sobie swoje partnerki niż na odwrót, natomiast w grupie osób starszych (powyżej 70. roku życia) zależność ta już się nie pojawia. Podobna zależność występuje w odniesieniu do „stanu majątkowego” – różnicę między mężczyznami a kobietami obserwuje się w grupie wiekowej „młodszej”, natomiast w „starszej” grupie istotna różnica dotyczy „odporności psychicznej”, którą bardziej doceniają kobiety.

Bilans psychologiczny wieku podeszłego

Bilans psychologiczny ustalano, mnożąc oceny w poszczególnych wymiarach przez wagi tych wymiarów (wartości), ustalone w pierwszej części badania.

Jak wynika z zestawienia w tabeli 3., badani największą satysfakcję i zadowolenie czerpali z tych aspektów życia, które wiążą się z życiem rodzinnym (własne dzieci, własna rodzina, kontakty z krewnymi, partner)

i praktykami religijnymi. Są to prawdopodobnie najważniejsze dla badanych możliwości wsparcia i główne źródła zasobów zewnętrznych, tym bardziej że w kwestiach materialnych (stan majątkowy, dochody) satysfakcję mają bardzo niską, podobnie jak nisko oceniają własną pozycję społeczną. Także z własnych zasobów wewnętrznych badani są mało zadowoleni, a już dramatycznie niezadowoleni są z własnej sprawności fizycznej i ze stanu zdrowia, które stanowi w dodatku dla badanych najwyższą wartość w hierarchii wartości życiowych. Dlatego ten aspekt życia, jak już wspomniałem, szczególnie znacząco wpływa na całość bilansu psychologicznego.

Istotność różnic w ocenie zadowolenia z poszczególnych aspektów życia w grupie kobiet i mężczyzn oraz „młodszych” i „starszych” oceniono, stosując test U-Manna-Whitneya ze względu na brak spełniania przez zbioru danych warunku rozkładu normalnego (tabela 5.). Uzyskane wyniki wzbogacają wcześniejsze wnioski.

Tabela 5

**Istotnie statystycznie wartości różnic ważonych
ocen zadowolenia z życia, według testu U-Manna-Whitneya**

Ocena wartości	Wartość „U”	z	p<
mężczyźni (60–69) N = 21; mężczyźni (70–84) N = 29			
Zaangażowanie religine	205,0	-1,975	0,05
kobiety (60–69) N = 24; kobiety (70–83) N = 26			
Wykształcenie	175,0	2,820	0,005
osoby młodsze (60–69) N = 45; osoby starsze (70–84) N = 55			
Własna rodzina	958,5	-1,942	0,05
Realizacja planów życiowych	885,0	-2,467	0,02
Wypoczynek i rozrywki	943,0	-2,057	0,04
Zaangażowanie religijne	948,5	-2,13	0,05
mężczyźni (60–69) N = 21; kobiety (60–69) N = 24			
Zaangażowanie religijne	145,4	-2,431	0,02
mężczyźni (70–84) N = 29; kobiety (70–83) N = 26			
Wykształcenie	224,0	2,727	0,005
Praca	213,0	3,164	0,002
Stan majątkowy	224,0	2,680	0,006
Zdrowie	258,0	2,013	0,05
Ogólny wskaźnik zadowolenia	247,0	2,192	0,003
mężczyźni ogółem N = 50; kobiety ogółem N = 50			
Zdrowie	954,5	2,043	0,05
Zaangażowanie religijne	913,5	-2,333	0,02

Satysfakcja z własnej rodziny oraz z zaangażowania religijnego wzrasta z wiekiem. W tym ostatnim wypadku znacząco zmieniają się mężczyźni (być może mężczyźni na starość ewoluują w kierunku większej pobożności, w porównaniu z kobietami, dla których wartość ta ma stały poziom).

Starsze osoby, niezależnie od płci, bardziej pozytywnie opisują realizację swych planów życiowych i znacząco lepiej oceniają swe możliwości w zakresie wypoczynku i rozrywek (może to być wynik z jednej strony redukcji potrzeb w tym względzie, z drugiej – mniejszej liczby obowiązków).

Mężczyźni, w porównaniu z kobietami (w grupie wiekowej „starszych”), pozytywniej oceniają swe wykształcenie, pracę, stan majątkowy i zdrowie. Także ogólny wskaźnik zadowolenia z życia jest u nich znacząco wyższy niż u kobiet. Taki wynik skłania do postawienia hipotezy o możliwości większego zmniejszenia krytycyzmu u mężczyzn na skutek zmian organicznych. Wymaga to oczywiście dodatkowych badań i ustaleń.

W „młodszej” grupie wiekowej istotne różnice między kobietami a mężczyznami dotyczą jedynie praktyk religijnych. Kobietom, jak same oceniają, ten rodzaj aktywności daje większe zadowolenie.

Podsumowanie

Próba diagnozy hierarchii wartości życiowych oraz bilans psychologiczny osób w starszym wieku wykazały, że najbardziej cenionymi wartościami u schyłku życia są: rodzina (dzieci, krewni, partner) oraz w mniejszym stopniu – zaangażowanie religijne. Wartości te stanowią jednocześnie dla tych osób podstawę pozytywnego bilansu psychologicznego, generując zadowolenie i satysfakcję, równoważąc negatywne odczucia i oceny związane z:

- własną kondycją fizyczną (przede wszystkim zdrowiem, a także sprawnością fizyczną i psychiczną);
- sytuacją materialną (stanem posiadania, dochodami);
- przydatnością społeczną (pracą, pozycją, kontaktami towarzyskimi).

Różnice w hierarchii wartości życiowych między kobietami a mężczyznami (rysunek 1.) oraz między „młodszymi” a „starszymi” (rysunek 2.) dotyczą niewielu wymiarów; wskazują one na pewną unifikację wartościowania w tej grupie wiekowej, a co za tym idzie – na duże podobieństwo potrzeb. Ustalenia te mogą stanowić podstawę do projektowania opieki i pomocy psychologicznej dla ludzi w podeszłym wieku, podstawę wskázówek co do procesu wychowywania do starości, a także wytyczne dla

polityki społecznej. Należy przede wszystkim zmieniać negatywny stereotyp starości jako końca aktywnego życia, ograniczania kontaktów interpersonalnych, rezygnacji z ambicji rozwojowych. Jednocześnie poprawiać trzeba jakość ochrony zdrowia także w odniesieniu do osób starszych, gdyż, jak wynika z tych (i nie tylko tych) badań – zdrowie to najbardziej istotny wyznacznik zadowolenia z życia, podstawa tego, co nazywa się jakością życia.

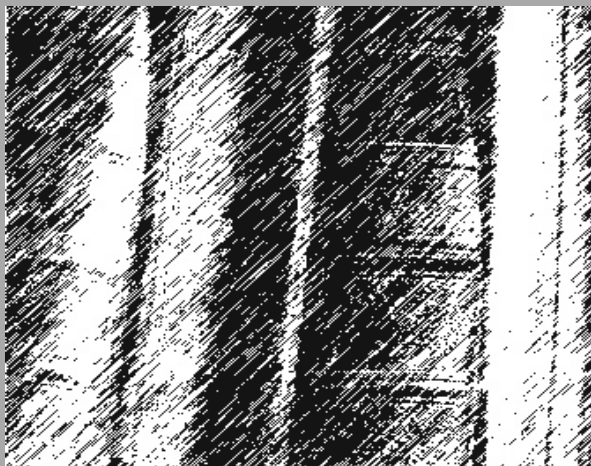
Obserwowane od pewnego czasu takie zjawiska, jak: malejący przyrost naturalny, wzrost długości życia (zróżnicowany w zależności od płci), rozluźnianie się więzów rodzinnych, przyczyniają się do powiększania liczby osób starszych żyjących w samotności. Satysfakcja z życia wśród tych osób będzie zależeć od ich kondycji psychofizycznej oraz tego, czy i jakie źródła wsparcia zrekompensują im brak rodziny. Takim źródłem mogą się stać: zróżnicowane formy spędzania czasu wolnego, dostosowanie repertuaru instytucji rozrywkowych do zainteresowań i możliwości osób w okresie późnej dorosłości, techniczne możliwości kompensowania ograniczeń fizycznych, godziwe warunki egzystencji w wymiarze materialnym.

Należy przy tym pamiętać, że systemy wartości obecnych 60-, 70-, 80-latków kształtowały się w pierwszej połowie ubiegłego stulecia, w określonych realiach społecznych, politycznych, gospodarczych i technicznych, jakże różnych od tych, które cechują czasy obecne. Zawsze w wypadku nawiązywania do systemu wartości osób w schyłkowym okresie życia trzeba uwzględniać ich przeszłość i wzorzec przebiegu życia (por. Hajduk, 2001) – historię, od której zależy percepcja i przeżywanie teraźniejszości.

Bibliografia

- Aranowska E., 1992: *Wskaźniki ważności wyboru i test istotności różnic między parami tych wskaźników*. W: *Wybrane problemy metodologii badań*. Red. E. Aranowska. Warszawa.
- Aranowska E., 1996: *Metodologiczne problemy zastosowań modeli statystycznych w psychologii*. Warszawa.
- Błachnio A., 2002: *Pytanie o jakość życia w kontekście rozważań nad naturą starości*. W: *Starość a osobowość*. Red. K. Obuchowski. Bydgoszcz.
- Bowling A., Farquhar M., Grundy E., 1996: *Associations with changes in life satisfaction among three samples of elderly people living at home*. „International Journal of Geriatric Psychiatry”, vol. 11.
- Brzezińska A., 2000: *Společna psychologia rozwoju*. Warszawa.
- Cibor R., 2000: *Bilans psychologiczny w pracy nauczyciela*. W: *Rozwój pracy socjalno-opiekuńczej*. Red. J. Stochmiałek. Cieszyn.

- Czapiński J., 1992: *Psychologia szczęścia*. Warszawa.
- Czyszpak M., 2005: *Systemy wartości u ludzi w podeszłym wieku*. Praca magisterska. Uniwersytet Śląski. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji. Cieszyn, maszynopis.
- Doliński D., 1993: *Orientacja defensywna*. Warszawa.
- Erikson E.H., 1968: *Identity youth and crisis*. New York.
- Gaś Z.B., 1995: *Techniki diagnozy systemu rodzinnego oparte na „Modelu Circumplex” Davida H. Olsona*. W: *Psychologia wychowawcza stosowana. Wybrane zagadnienia*. Red. Z.B. Gaś. Lublin.
- Hajduk E., 2001: *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*. Warszawa.
- Izdebski P., Polak A., 2005: *Bilans życia i poczucie koherencji osób starszych w zależności od ich aktualnej sytuacji życiowej*. „Gerontologia Polska”, nr 13,3.
- Kowalik S., 2000: *Jakość życia psychicznego*. W: *Jakość rozwoju a jakość życia*. Red. R. Derbis. Częstochowa.
- Kowalik S., 2001: *Wspomaganie rozwoju w procesie starzenia się*. W: *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*. Red. B. Kaja. Bydgoszcz.
- Oleś P., 1989: *Wartościowanie a osobowość*. Lublin.
- Stelcer B., 1995: *Jakość życia w opiece paliatywnej*. W: *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo oraz bezrobotnych*. Poznań–Częstochowa, UAM, WSP. Materiały z konferencji Kościelisko, 11–13 marca 1994. Red. A. Bańka, R. Derbis. Warszawa.
- Straś-Romanowska M., 2000: *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*. W: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa.
- Susułowska M., 1989: *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa.
- Szczukiewicz P., 1998: *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*. Lublin.
- Wenzel M., 2004: *Wartości życiowe*. Warszawa.



JADWIGA MIZIŃSKA

Młodość a wartość starości*

Youth and the value of old age

Abstract: The consumerist civilisation propagates the cult of youth. On the opposite pole there is a depreciation of old age. This disturbs the natural harmony between the four “seasons of human life”: childhood, adolescence, adulthood and old age and, moreover, devaluates the role of life experience which is acquired later in life. The article aims at providing arguments for the sake of the thesis that both young and old people need one another. Since old age has a particular value which is the wisdom resulting from personal experience and from the distance towards transitory fascinations, fashions, trends and thinking styles.

Key words: old age, breeding to old age.

* Ewie i Henrykowi Czyżewskim z podziękowaniem za „rozmowy o życiu”.

Parę lat temu siedziałam ze znajomą w studenckiej kawiarni „Chatka Żaka” przy herbacie. Chociaż byłam zajęta rozmową z Kornelią, kątem oka zauważyłam przy sąsiednim stoliku trzech dość hałaśliwych młodzieńców, którzy też nam się przyglądali i coś komentowali. W pewnym momencie jeden z nich, najprzystojniejszy, wstał od swojego i podszedł do nas. – Czy można się przysiąc do pań – zapytał uprzejmie. – Pan się chyba pomylił, obok siedzą piękne młode dziewczęta – odrzekłam, przekonana, że chodzi o jakąś złośliwą zaczepkę. Wszak razem z Kornelią miałyśmy w sumie ponad sto lat. – Ależ nam chodzi właśnie o panie, dlatego że jesteście od nich starsze – zapewnił Emil. Okazało się, że wraz z Januszem i Rafałem są przyjaciółmi i studentami prawa. W rozmowie wszyscy przekonywali nas, że tego, czego poszukują, to kontakt ze starszymi, doświadczonymi przez życie osobami, rówieśnicy ich nudzą. Od tego dnia rozpoczęła się między nami bliska znajomość, a z czasem przyjaźń. Uczestniczyli w moich seminariach magisterskich i doktorskich, choć nic ich do tego nie obligowało. Pragnęli bowiem rozmawiać, rozmawiać, rozmawiać, głównie o swojej trudnej młodości. Kiedyś, gdy rozmowa zeszała na „domy spokojnej starości”, jeden z nich rzekł: a nam się marzą „domy niespokojnej młodości”.

Wszyscy trzej dawno już ukończyli studia, pożenili się (zapraszając nas na swoje wesela), pracują w swoim zawodzie. Rozjechali się po różnych miastach. Sami się już trochę postarzel. Może mają własne dzieci.

Ilekoć słyszę lub czytam o konflikcie pokoleń, lekceważeniu dorosłych przez młodzież i dzieci, przypominam sobie to zdarzenie. Jako dowód tego, że młodość potrzebuje starości, niedojrzałość – dojrzałości, a „niewinność – doświadczenia”, jak by powiedział William Blake. Problem jedynie w tym, że trzeba zdobyć się na odwagę, by przysiąc się od jednego do drugiego stolika...

Pokolenie Jana Pawła II?

Jednym z najbardziej zaskakujących fenomenów przełomu XX i XXI wieku pozostaje bez wątpienia zbliżenie starości z młodością, jakie dokonało się za sprawą polskiego Papieża Jana Pawła II. Było ono tak nieoczekiwane i zarazem tak spektakularne, że na określenie ówczesnych dwudziesto-, trzydziestolatków pojawiło się pojęcie „generacja Jana Pawła II”. Niezależnie od tego, czy utrzyma się ono na dłuższą metę, sam fakt powszechnego wybuchu entuzjazmu i miłości młodych ludzi do Papieża, wówczas już nie po prostu starego, ale wręcz sędziwego, przynię-

cionego chorobami, złamanego wiekiem i fizycznym cierpieniem, zasługuje na wnikliwą uwagę. Powinien stać się przedmiotem namysłu filozofów kultury, socjologów, politologów, ale przede wszystkim – pedagogów.

Być może bowiem zwiastuje to kolejną odmianę w relacjach między starością a młodością, czyli – w zakresie sposobów postrzegania i traktowania ludzi starych przez młodzież. Nie wdając się w długie historyczne dzieje tego problemu, pragnę skoncentrować się wyłącznie na współczesności, która i pod tym względem jawi się jako czas kryzysowy. Gdy mowa o kryzysie, wypadałoby odnieść go do jakiejś, choćby wyobrażonej, normy. Za taką normę przyjmuję fakt cykliczności ludzkiego życia, które ma cztery fazy: dzieciństwa, młodości, dojrzałości i starości. Narzuca się analogia z czterema porami roku, następującymi nieodmiennie po sobie. Problem, który mnie najbardziej zajmuje, to pytanie, czy w dzisiejszych czasach mamy do czynienia z harmonią czy też – z dysharmonią „czterech pór” ludzkiej egzystencji. W szczególności zaś, jak młodzi ludzie „w kwiecie życia” postrzegają pokolenie swych ojców, a zwłaszcza dziadków i jak się do niego odnoszą. Ogólnie: czy współczesna masowa kultura w społeczeństwach konsumpcyjnych kultywuje różnice między dorosłością a dojrzałością, i czy tę ostatnią – dojrzałość – uznaje za wartość samą w sobie.

Kult młodości – eksplozja niedojrzałości

Witold Gombrowicz swoją twórczością – zarówno powieściami, jak i dziennikami – wprowadził do powszechnego obiegu kategorię *niedojrzałości*. W jego zamierzeniu miała ona być kontrpropozycją dla zbyt-niej sztywności i konwencjonalności *formy*, atrybutu dorosłości. Owa forma, związana z obyczajnością i społecznym konwenansem, miała – jego zdaniem – przynosić ogromne szkody dla autentyczności, wtłaczanych w nią w procesie socjalizacji i edukacji, młodych osób, wiodąc ich rezultacie do *upupienia*. Zgroza, jaką budziło ono u autora *Ferdydurke* wynikała stąd, iż *pupa*, jako przeciwieństwo *twary*, wygląda u wszystkich tak samo. Oglądana naga i od zewnątrz jest nierozpoznawalna, bo jednakowo gładka i nic nie mówiąca o swoim właścicielu. Gombrowiczowskie *upupienie* było równoznaczne z degradacją ludzi, którzy zamiast indywidualnych i niepowtarzalnych własnych twarzy posługiwali się sztampową, jednakową dla wszystkich, bezosobową gładką maską.

Walcząc z tak wypaczonym sensem dojrzałości, który sprowadzał się do ujednolicenia ludzi przez wprasowywanie ich w odpowiednie formy, głosił Gombrowicz zarazem apoteozę niedojrzałości, równoznacznej, w jego mniemaniu, ze spontanicznością i autentyzmem, czyli brakiem zastygnięcia w jakąś narzuconą z zewnątrz, nie swoją rolę i maskę.

Idea ta została, niestety!, wcielona w życie, choć już nie na oczach pomysłodawcy, i w postaci, której nie mógł się on spodziewać. Ostatnie bowiem dziesięciolecie XX wieku okazały się erupcją młodości czy raczej – młodzieżowości w wersji apoteozy owej niedojrzałości. Datuje się to, na dobrą sprawę, od pamiętnego 1968 roku. Rewolta, jaka wówczas ogarnęła Zachód Europy oraz Stany Zjednoczone, miała charakter buntu pokoleniowego. Młodzież, w tym zwłaszcza studenci, z zapalem podjęła kontestację przeciwko „brudnej wojnie wietnamskiej”, ale także – przy okazji – przeciwko wszelkim instytucjom stworzonym i skompromitowanym przez ich sytych, lecz bezideowych, mieszczańskich rodziców. Słynne hasło pokolenia „dzieci kwiatów” „make love, not war” brzmiało poetycko i pięknie, w skutkach wszakże okazało się niszczycielskie dla nich samych. Hipisi bowiem, nie będąc w stanie unicestwić odpychającej rzeczywistości (wszak odrzucali przemoc fizyczną), wybrali drogę eskapizmu – ucieczki od niej w narkotyczne omamy i iluzje. Narkotyki, dostarczając młodym zaledwie chwilowych „odlotów”, jeły jednak wyniszczać ich psychicznie i fizycznie. Nawiasem mówiąc, żargonowe słowo „odlot”, służące określeniu euforycznych stanów po zażyciu środków odurzających, doskonale oddaje poczucie derealizacji obiektywnego świata, wrażenie, że istnieje on wraz ze swymi prawami w sposób jak gdyby nieobowiązujący dla tych, których owe prawa uwierały. „Odlatując” w sferę wyimaginowanych lepszych i piękniejszych światów, młodzi ludzie ani myśleli o „lądowaniu”. Tymczasem było ono nieuchronne, o czym mieli się wkrótce z zaskoczeniem i rozpaczą przekonać.

Zamiast wyzwolenia, uduchowienia i nieustającej euforii, drugi i alkohol oraz „wyzwolony” z wszelkich hamulców seks doprowadzały swoich użytkowników do degrengolady, a w wielu wypadkach także do przedwczesnej śmierci. Tragizm zatracenia się w owej próbie kontestacji przeciwko wszelkiej formie uosabiają biografie takich idoli tej generacji, jak James Dean, Marilyn Monroe, Janis Joplin, Jimmi Hendrix. Były to wszystko życiorysy krótkie, przerwane – nawet nie w połowie – gwałtowną i nagłą śmiercią, sprowokowaną gorączkowym pragnieniem intensywnych i nazbyt skumulowanych doznań, w tym także pragnieniem popularności i sławy. Ich bohaterowie, pchani przemożnym impulsem Erosa, w istocie popadli w sidła Tanatosa. Marzenie o wiecznej pięknej i czystej młodości (rozumianej jako protest przeciwko „brzydkiej” doro-

słości) – stare jak ludzkość – w tym pokoleniu ogarnęło nie jednostki, ale miliony. Wstręt i odraza do zakłamaney generacji ojców, która doprowadziła do „brudnej” wietnamskiej wojny, oraz wstyd za nią kazał beatnikom na różne sposoby próbować zakonserwować własną „niewinną” młodość. Na dłuższą metę okazywało się to albo straceńcze (o czym przed chwilą była mowa), albo groteskowe. Owa groteskowość wcieliła się w dziwacznym i przeczący naturze życia bunt przeciw starości, a wraz z nią – przeciw nieuchronnej przecież śmierci.

Do dziś w wysoko cywilizowanych krajach Zachodu pokłosiem rewolucji obyczajowej i seksualnej pozostał kult młodości. Prócz ówczesnej zrewoltowanej młodzieży ogarnął on także dorosłych. Jego karykaturalnym obrazem pozostaje podstarzały, łysiejący, brzuchaty mężczyzna, wbity w za wąskie dzinsy.

Mimo dramatycznych i drastycznych „ubocznych skutków” ówczesnej rewolucji obyczajowej i towarzyszącej jej rewolucji seksualnej, widocznych także dla jej postarzałych dziś bohaterów, efektem wyzwolenia z formy stał się osobliwy społeczny obowiązek bycia wiecznie młodym. Ponieważ jednak przemijania rzeczywistej młodości nie daje się powstrzymać żadnymi sposobami (prawa przyrody, w tym prawa biologii, wciąż pozostają poza ludzką kontrolą), przeto w owej kulturowej modzie idzie nie tyle o zatrzymanie młodości, ile o kultywowanie młodzięńczości, czyli samego młodzieńczego wyglądu.

Ów kult młodzieńczości od swych wyznawców wymaga niezliczonych zabiegów mających powstrzymać naturalny proces starzenia się ciała oraz obniżania wydolności seksualnej. Prowadzi to do wielorakich skutków. Z jednej strony – do troski o poprawę jakości życia, zdrowia i urody, z drugiej – do swego rodzaju fałszowania „prawdy ciała”. Obawa przed wyglądem na tyle lat, ile się ich ma w rzeczywistości, sprawia, że osoby owładnięte obsesją młodzieńczego wyglądu tracą mnóstwo czasu, wysiłku (i pieniędzy!), żeby własne ciało udrećzać nie mniej niż średniowieczni asceci. Różnica między ascetami klasycznymi a współczesnymi polega na tym, że o ile pierwsi poświęcali komfort cielesny dla zbawienia duszy, o tyle dzisiejsi męczennicy diet odchudzających, odmładzających kuracji, joggingu, siłowni itp. czynią to wyłącznie dla względów rzekomo estetycznych (bo nawet nie zdrowotnych). Jest to – chciałoby się powiedzieć – pełne zwycięstwo formy nad treścią. Troska o „wizerunek”, „image”, „styl” pochłania bowiem tyle czasu, że już go nie wystarcza, by zająć się tym, co ma być w tym modnym opakowaniu zawarte. W dodatku nadmierne zainteresowanie ciałem, katowanie go wyrafinowanymi zabiegami doprowadza nierzadko do rozchwiania naturalnej harmonii organizmu, co w efekcie prowadzi do chorobliwego wychudzenia – anoreksji, bądź równie chorobliwego otłuszczenia – bulimii.

Gombrowicz byłby zapewne mocno zakłopotany, widząc współczesne wcielenie swojego marzenia: oto, wyzwalając się z jednej sztywnej, zdrewniałej formy dojrzałości, dawni buntownicy przeciwko zbyt sztywnemu gorsetowi dorosłości stali się na powrót niewolnikami innej formy – niedojrzałości mianowicie.

Tak oto kult młodości sprawia, że autentycznie młodzi (aktualnie) ludzie nie umieją cieszyć się przywilejami swojego wieku, bo już w dzieciństwie zostają wciągnięci w nieustającą pogoń za idealnym (narzucanym przez migotliwie zmieniające się trendy mody) wyglądem. Nikt prawie nie wygląda tak, jak naprawdę wygląda, lecz dopiero wygląda wyglądem „właściwego”. Okazuje się więc, że nawet rzeczywista młodość sama przez się nie stanowi tu celebrowanej wartości, a dopiero jej wersja wyimaginowana i narzucona przez anonimowych dyktatorów mody.

Pogoń za efektowną (jakoby gwarantującą sukces), młodzieńczą oraz modną powierzchownością prowadzi do abnegacji w sprawach wcześniej uznawanych za ważne czy wprost istotne. W szczególności – do lekceważenia dojrzałości utożsamianej niegdyś z rozważą i odpowiedzialnością. Pośrednio zaś – do zignorowania mądrości. Tej mądrości, która może wypływać jedynie z życiowego doświadczenia. W pewnym sensie jest to konsekwentne: skoro nie chce się przeżywać po kolei wszystkich poszczególnych stadiów życiowego cyklu: dzieciństwa, młodości, dorosłości i starości, sztuczne wydłużanie samej młodości okrada nas ze specyfiki tych etapów, jakie ją poprzedzają, oraz tych, jakie po niej następują.

Autentyczna młodzież (o której zresztą mówi się pobłaźliwie „małolaty”) czuje się w tej maskaradzie zupełnie zagubiona. Obcując z własnymi „młodzieżowymi” rodzicami oraz takimi samymi, wystylizowanymi na młodzieńczość, nauczycielami, katechetami i innymi „wychowawcami”, nie wie, czy ma ich traktować z szacunkiem, należnym ich rzeczywistemu wiekowi, czy też ze swobodą, jaka jest właściwa pośród „partnerów”. Kult bowiem młodzieńczości, uprawiany zarówno przez samą młodzież, jak i jej rodziców, podważył wszelkie dystanse – wiekowe, ale też społeczne i obyczajowe. Wyraża się to między innymi w zarzuceniu słownych form wzajemnego obcowania. Zamiast formuły „ojcze”, „matko” utarło się – za aprobatą rodziców – zwracanie się do nich tak, jak do rówieśników – per „ty”. Owa gramatyczna druga osoba ma sugerować, że między dwoma pokoleniami: rodziców i dzieci, w istocie nie ma ani przedziału wiekowego, ani różnicy doświadczeń. Implikowane przez formę „ty” partnerstwo, czyli równość poziomu rozwoju emocjonalnego, intelektualnego, społecznego, w gruncie rzeczy zakłamuje rzeczywistość. Osoby czterdziestoletnie czy nawet trzydziestoletnie mają inne potrzeby, zainteresowania, inny po-

ziom rozwoju poszczególnych funkcji cielesnych i psychicznych niżli ich kilkunastoletnie dzieci. Rezygnując ze słownych zwrotów, które powstały po to, by wyrażać zarazem dystans i poważanie, mimowolnie pozbywają się także prawa do owego szacunku. W ten sposób, niejako za milczącym porozumieniem stron, i dzieci, i rodzice, zgodnie odrzucają przykazanie „czcij ojca i matkę swoją”. Potem dopiero, w razie konfliktu, rodzice próbują bezskutecznie egzekwować swoje prawa, wcześniej sprzedane już nie za „miskę soczewicy”, ale za miraż młodości. Wskutek tego zamęt w relacjach międzypokoleniowych jeszcze się pogłębia.

Maskarada wiekowa obejmuje zresztą nie tylko dwa sąsiadujące z sobą pokolenia: rodziców i dzieci. Również dziadkowie i babcie coraz częściej wyrzekają się tradycyjnej wobec wnuków roli. Nie chcą się nimi zajmować, poświęcać im więcej czasu ze względu na samorealizację siebie – przeżywających „drugą młodość” po wyzwoleniu z obowiązków w stosunku do już dorosłych własnych dzieci.

Zyskując wolność spełniania własnych pragnień (a często zachcianek), pokolenie rodziców rodziców traci szanse przypisane ich wiekowi i statusowi. W kulturach tradycyjnych dziadkowie, okazując wnukom łagodną, cierpliwą miłość, wyzbytą charakterystycznej dla rodziców kategoryczności i nerwowości, zyskiwali w zamian przywiązanie i czułość dzieci swych dzieci. Niekiedy zresztą również opiekę w razie chorób i niedołężności. Obecnie, goniąc – jak wszyscy – za wykorzystaniem „ostatniej szansy” użycia, wyzbywają się tego, co w sposób naturalny przysługuje ich wiekowi.

Uogólniając: współcześni dorośli zdają się gremialnie łamać jedno ze wskazania „dezyderatu”, które brzmi: „przyjmij spokojnie, co ci lata doradzają, z wdziękiem wyzbywaj się praw młodości”.

Niemądry, bo przeciwny naturze życia, kult młodości jest z góry przegranym rodzajem hazardu. Nie dotrzymuje bowiem obietnicy zachowania młodości autentycznej, okrada natomiast z głębokiego i pełnego przeżywania pozostałych cykli życiowych: dorosłości i starości. Ponad wszystko jednak zakłóca naturalny i normalny tryb następstwa pokoleń. Dorastające dzieci i wnuki nie mają czego dziedziczyć (w sensie duchowej spuścizny) po swoich rodzicach i dziadkach. Ci bowiem, zatracając się w konserwacji pozorów młodości, nie mają ani czasu, ani uwagi niezbędnej po to, by zajmować się gromadzeniem autentycznych, innych wszak dla każdego, życiowych doświadczeń, których ekstraktem jawi się życiowa mądrość.

Charakterystyczne dla naszej epoki jest ponadto wypieranie się niektórych własnych, autentycznych przeżyć i doświadczeń. Zwłaszcza w naszym kręgu Europy Środkowo-Wschodniej, w związku z głębokimi i traumatycznymi przekształceniami ustrojowymi, ludzie, których część

biografii przypadła na odrzucony reżim, z obawy przed „lustracją” i ideologicznym potępieniem fałszują „niebezpieczne” fragmenty życiorysów. Oznacza to dodatkowy silny motyw do czynionego na własną rękę „korygowania” i zamącania swej tożsamości. Towarzyszy temu, jakby dla równowagi, trend „powrotu do korzeni”, fascynacja swoim pochodzeniem i tradycją, docieraniem do historii przodków. Byłoby to chwalebne, gdyby jednocześnie nie przerywać i nie fałszować „tradycji” własnego życia, dziejącej się aktualnie biografii, przez wykreślanie jej wstydlwych lub niekorzystnych – z punktu widzenia „politycznej poprawności” i kariery – momentów.

Freud powiada, że dziecko jest ojcem dorosłego. Ale, jakby nie było, dla pojawienia się dziecka niezbędni są rzeczywisci ojcowie. Faktu rodzicielstwa nie da się w żaden sposób pominąć czy wyeliminować. Nie tylko jako zjawiska czysto biologicznego, ale też – społecznego i kulturowego. Rozważmy przeto, jak aspiracje dorosłych do zachowania m ł o d z i e ż o w o ś c i rzutują na relację dziecko – rodzice.

Istota rodzicielstwa

Trend powszechnej j u w e n a l i z a c j i mógłby wydawać się czymś pozytywnym (jeśli przyjąć, że młodość jako taka jest niekwestionowaną wartością), gdyby nie wspomniany na wstępie fakt „zakochania się” prawdziwej młodzieży w Papieżu, który nie tylko nie ukrywał, ale wprost eksponował objawy i ułomności swojej starości. Bezsprzecznie w tej ekspozycji nie chodziło wyłącznie o zewnętrzne, widziane gołym okiem atrybuty sędziwego wieku. A wobec tego – o co naprawdę?

Szczególnie głęboki ból i żal, poczucie wielkiej straty bezpośrednio po śmierci Jana Pawła, w której dzięki telewizji wszyscy mogli poniekąd brać udział, świadczą, że rozpaczający młodzi ludzie poczuli, iż odchodzący Papież ofiarował im coś niesłychanie istotnego. Wolno się domyślać, że tym czymś była najzwyczajsza i najbardziej tradycyjna miłość – miłość ojcowska, miłość rodzicielska, której brak od swoich biologicznych rodziców dotkliwie odczuwali, niezupełnie z tego zdając sobie wcześniej sprawę.

Wskutek zamieszania spowodowanego kryzysem s z t u c z n e j j u w e n a l i z a c j i zakłóceniu uległo także to najzupełniej naturalne, wręcz – wydawać by się mogło – odruchowe uczucie, jakie łączy rodziców (tych, którzy płodzą i rodzą) oraz ich dzieci (tych, którzy zostali spłodzeni i zrodzeni). Relacja ta zawsze była dramatyczna: posiadanie potomstwa

wymagało bowiem od obojga rodziców rezygnacji z wielu wcześniejszych swobód: wolnego czasu, rozrywek i zabawy – ogólnie: beztroski – na rzecz obowiązków pielęgnacyjnych i edukacyjnych. Rodzicielstwo nie jest wszak niczym innym, jak o b o w i ą z k i e m względem swych dzieci, jest z nim wręcz tożsamy z tego oczywistego powodu, że małe dziecko jest b e z - b r o n n e i b e z r a d n e. Jako taka „niegotowa” istota dziecko dosłownie nie potrafi samodzielnie bytować. By egzystować, wymaga wokół siebie osób dorosłych, zaradnych, fizycznie i psychicznie sprawnych, którzy by – poniekąd za dziecko i w imieniu dziecka – wykonywali wszelakie zabiegi służące podtrzymywaniu jego życia i sprzyjające jego rozwojowi. W przeciwnym wypadku, pozbawione takiego wsparcia, małe dziecko ginie, dosłownie umiera.

Relacja rodzicielska zatem to nie tylko pokrewieństwo, objawiające się dziedziczeniem cech genetycznych – to zaledwie jej warunek konieczny. Nad nim dopiero nadbudowuje się relacja uczuciowa: szczególnego rodzaju m i ł o ś ć r o d z i c i e l s k a, której charakterystycznym odbiciem u dziecka staje się b e z w g l ę d n a u f n o ś ć do matki i ojca.

Sztuka wszech czasów opiewa i sławi ten rodzaj rodzicielskich uczuć czy wręcz postaw, którym przysługują nawet osobne nazwy: m a c i e - r z y ń s t w o oraz o j c o s t w o. Wspólne ich rysy to: oddanie, troskliwość, czułość, nieograniczona cierpliwość, odpowiedzialność za teraźniejszość i przyszłość dziecka. Gwarantują one to, co absolutnie dziecku niezbędne – opiekę. Nierzadko też do liczby rodzicielskich cnót dochodzi poświęcenie, czyli rezygnacja z bieżącego interesu rodziców na rzecz aktualnego czy też potencjalnego dobra dziecka.

Słowo „poświęcenie” ma dwa odcienie znaczeniowe: z jednej strony to, jak wspomniałam, rezygnacja, a więc uszczerbek na dobru rodzica, z drugiej wszakże – widać w tym pojęciu ślad związku ze ś w i ę t o ś c i ą. Poświęcić coś bowiem, to także uznać, że istnieje coś większego od chwilowego wyrzeczenia, a owo coś przynależy do sfery wyższej, sakralnej. Poświęcenie w tym znaczeniu to ofiarowanie, akt podejmowany w wolności a sprawiający, że ofiarujący czuje się zarazem obdarowany przez tego, kto ową ofiarę przyjmuje. (Wszak Kain zabił swego brata Abła z zazdrości, że jego własnej całopalnej ofiary Bóg Ojciec nie przyjął).

Współczesna cywilizacja konsumpcyjna termin „poświęcenie” odarła zupełnie z drugiego ze wspomnianych znaczeń. Propagując i wtłaczając massmedialnymi kanałami, jako wszechobowiązujący w stosunkach między ludźmi, m o d e l r y n k o w y i h a n d l o w y, wywarła też destrukcyjny wpływ na rodzicielstwo. Potraktowała je mianowicie jako rodzaj transakcji, wzajemnej w y m i a n y u s ł u g. Jak i wszystkie inne „transakcje” ma się ono przede wszystkim o p ł a c a ć. Oznacza to, że rodzice przestają traktować własne dzieci jako przedłużenie swego bytu, siebie

samych, mających w przyszłości uzyskać autonomię, ale patrzą na nie jako na „inwestycję”. Kalkulacja w tym zakresie rozpoczyna się już na etapie planowania rodzicielstwa. Osiągnięciem „świadomego macierzyństwa” (i „świadomego ojcostwa”) jest przeprowadzenie z wieloletnim wyprzedzeniem „planów rozrodczych”. Projektuje się „priorytety”: najpierw samodzielne mieszkanie i praca, następnie dorabianie się coraz bardziej komfortowych warunków, wykorzystanie młodzieńczej energii na rozrywki, podróże, podnoszenie kwalifikacji zawodowych i zdobywanie coraz wyższych stopni kariery, a wreszcie, w obawie przed umknięciem odpowiedniego dla rodzenia potomstwa momentu – planowanie ciąży, najkorzystniejszego miejsca porodu, a nawet – pozycji kobiety podczas porodu.

W procesie rodzicielskim, jak widać, znalazła się maksymalna liczba elementów kalkulacji, praktycznych, zwłaszcza ekonomicznych obliczeń. Stanisław Jerzy Lec podawał następującą „definicję”: „Dziecko – uboczny skutek miłości”. Była ona aktualna w czasach przedkonsumpcyjnych. Choć z intencji żartobliwe, określenie to wskazuje, że fundamentalnym powodem płodzenia potomstwa była miłość, miłość dwojga ludzi, z której poczynił się spontanicznie trzeci człowiek.

W wieku powszechnej kalkulacji i symulacji zamiast spontanicznego uczucia pojawił się zdrowy rozsądek. Owszem, jest on na miejscu w sprawach codziennych, w obcowaniu z już istniejącą rzeczywistością, zwłaszcza jej bytowym, materialnym aspektem. Jednak jego dominacja nad płodnością, rodzeniem dzieci (nazywanym coraz częściej naukowym terminem „prokreacja”) przynosi dwuznaczne następstwa. Podnosząc komfort samego procesu rodzenia (por. akcja „rodzić po ludzku”), zarazem odziera się ten akt z jego tajemniczości i dramatyzmu. Przyszłe młode matki są specjalnie trenowane, żeby ów niezwykle, unikalny ból porodu zminimalizować, a ojcowie nakłaniani do uczestniczenia w ich przeżyciach. Ten humanitarny, na pozór, trend stanowi zaledwie początek dalszej uporczywej w konsumeryzmie akcji „łagodzenia ciężaru” relacji rodzicielskiej. Idzie w niej, w gruncie rzeczy, o minimalizowanie wysiłku rodziców, o uwalnianie ich, na ile się da, z żywego i do głębi zaangażowanego uczestniczenia w trudzie wydawania na świat, a potem wzrastania dziecka. W kulturze tradycyjnej matka i ojciec byli niezastąpieni, dziś, dzięki postępowi ekonomicznemu i społecznemu, ich role przejmują różne instytucje: żłobek, przedszkole, szkoły, zakłady wychowawcze, przychodnie psychologiczne, poradnie zawodowe etc. Zauważmy, że wychowanie w ogólności wykazuje obecnie tendencje do wąskiej specjalizacji. Rodzicom (zwłaszcza w mieście) pozostaje zapewnić dziecku miejsce do snu i... pieniądze na rozrywki, bo nawet je się (nazywa się to „spożywaniem posiłków”) najczęściej poza domem. Wszystko – poza owym miejscem do

spędzania nocy – można wykupić. Co bogatsze rodziny zatrudniają ponadto opiekunki do dzieci, szoferów odwożących je i przywożących ze szkoły, korepetytorów, nauczycieli do nauczania dodatkowych umiejętności, jak gra na instrumencie, jazda konna, taniec, nauka języków obcych itp. Szkoła z kolei zatrudnia, oprócz nauczycieli, coraz to więcej „służb pomocniczych”: pedagogów, psychologów, ochroniarzy itp.

W wolnym od nawału „edukacyjnych” zajęć czasie dziecko zasiada przed komputerem i buszuje w internecie, poszukując, z braku domowych, innych, często przypadkowych i niebezpiecznych kontaktów.

Idealem „współczesnego” rodzica jest tedy obstawienie dziecka ze wszystkich stron obcymi „profesjonalistami” oraz urządzeniami, przedmiotami i modnymi gadżetami. Zaspokojenie wszelkich tego typu modnych, ale sztucznych potrzeb oraz zachcianek i kaprysów dzieci daje rodzicom poczucie spełnienia obowiązku i nadażania za rosnącymi standardami materialnymi.

Jak to się jednak dzieje, że tak „zadbane” młode pokolenie czuje się niešťeśliwe, co przejawia się w doprawdy niesamowitym zjawisku nasilania się wzajemnej przemocy nawet wśród najmniejszych dzieci? Wszechobecna w szkole i poza szkołą agresja znajduje – u słabszych psychicznie młodych ludzi – *pendant* w autoagresji. Narasta wstrząsające zjawisko już nie tylko młodzieżowych, ale i dziecięcych samobójstw. Nie mówiąc już o fenomenie samozniszczenia przez narkotyki, alkoholizm, przedwczesne rozpoczynanie życia seksualnego i z tym związane ekscesy. W jakiejś mierze to odruch ucieczki od przemocy – zarówno fizycznej, jak i psychicznej – bardzo częstej w rodzinach. Jej literacki obraz, zawarty w powieści Wojciecha Kuczoka pt. *Gnój*, okazał się tak prawdziwy, że owa książka, pod tak drastycznym tytułem (wziętym ze słownika ojca, który w ten właśnie sposób zwracał się do syna), zyskała opinię rzeczywistej diagnozy stanu dzisiejszej polskiej rodziny i czytelnicy nagrodzili ją w konkursie na najlepszą powieść 2004 roku.

Na wszystkie wymienione okropności nakłada się zjawisko seksualnego molestowania dzieci i młodzieży przez dorosłych, w tym własnych ojców. Ono właśnie najdobitniej ukazuje, jak daleko posunął się proces patologizacji naturalnych więzi między dorosłymi i dziećmi. Zamiast strzec je przed nadużyciami ze strony obcych dewiantów, ojcowie sami odgrywają ich nikczemną i okrutną rolę.

Zastanawiając się nad mechanizmem wspomnianego z w y r o d n i e - n i a, można sformułować następującą zależność: im większy komfort materialny, tym większy dyskomfort psychiczny. Albo inaczej: im więcej czasu pochłaniania rodzicom zdobywanie środków na zapewnienie potomstwu narzuconego przez cywilizację konsumpcyjną standardu materialnego, tym

mniej zostaje go na osobiste, wyzbyte pośpiechu i nerwowości, spokojne i uważne kontakty z własnymi dziećmi. Na ich rozluźnienie wpływa ponadto stała i głośna obecność w każdym domu telewizora. Sprzęt ten narzuca wszystkim nie tylko modne style bycia, ale też, dopuszczony do głosu (nawet przy świątecznym stole) – oducza ludzi najzwyczajszej rozmowy. Anonimowi spikerzy czy bohaterowie filmów mają dzieciom o wiele więcej do powiedzenia niż domownicy. Niezależnie zresztą, jakie treści z ich ust słuchacze – szczególnie młodzi, a więc bezkrytyczni – chłoną.

Poszukując źródła tej klęski wychowawczej, której dramatycznym wyrazem jest wybuch agresywności wśród młodzieży i dzieci, rodzice i szkoła przerzucają wzajemnie na siebie odpowiedzialność. Na tym się też wyczerpują owe „poszukiwania”. Widać zatem, że obie strony zupełnie nie zdają sobie sprawy z istoty odpowiedzialności pedagogicznej.

W odróżnieniu od ujęcia czysto prawniczego, odpowiedzialność pedagogiczna zasadzać się wszak powinna na trosce o autentyczne dobro dziecka. Takim zaś dobrem jest zapewnienie mu poczucia bezpieczeństwa, wzbudzenie jego zaufania do ludzi (zwłaszcza najbliższych), do świata i do losu. Nie ma innej drogi do tego celu aniżeli obdarzenie dziecka bezwarunkową miłością już od samego początku jego życia.

Jesteśmy więc przede wszystkim odpowiedzialni za miłość do dzieci lub jej brak. Nawet najlepsze „środki edukacyjne”, takie jak komputery, internet, zapewniające błyskawiczny dostęp do informacji, nie mogą zaspokoić naturalnej i przemożnej dziecięcej potrzeby osobistego obcowania z dorosłym. Wyłącznie bowiem dzięki fizycznej obecności i bliskości, dzięki czułemu spojrzeniu i dotykowi może się prawidłowo kształtować poczucie bezpieczeństwa, a także – fundamentalne poczucie realności swojej osoby.

Pisze o tym pięknie Roberto Salvadori w swych wspomnieniach: „To nie my pamiętamy o dzieciństwie. To ono pamięta o nas. Ani przez chwilę nie spuszcza nas z oczu. Przez całe życie. Dzieciństwo to spojrzenie z dołu, które nosimy w sobie. Dzieciństwo to stan, gdy każda rzecz jest nieskończona i wieczna, a każdy człowiek wieczny i nieśmiertelny. Dzieciństwo to życie zależne głęboko i całkowicie od innych, ale zarazem sekret całkowitej niezależności. Spojrzenie dziecka jest niewinne? naiwne?

A przecież jest to niepocieszona spojrzenie kogoś, kto wszystko rozumie – kto zrozumiał (poza samym sobą).

»Dzieci patrzą na nas« już w 1942 roku, na rok przed moim urodzeniem, dowiedzieliśmy się dzięki De Sice i Zavattiniemu. Dzieciństwo jest tym, co nam się przydarzy. Nieodwracalny i ponadczasowy los dzieciństwa jest dzieciństwem losu.

Który – bezszelestnie – ściga nas i chwyta. Śmierć dzieciństwa jest dzieciństwem śmierci. Tej chwili, która wreszcie nada pełny sens życiu.

I dzieciństwu ścigającemu nas przez całe życie”¹.

Odmawianie dzieciom owych – nic przecież niekosztujących – dobrodziejstw wypływających z miłości doprowadza je do głodu uczuciowego. Nie mogąc mieć w tym wieku świadomości jego przyczyn, rekompensują go sobie wzmożonym apetytem na różne emocjonalne ersatze. Tak rodzi się i utrwała postawa roszczeniowa wobec rodziców, którzy – równie bezmyślnie – godzą się i przyjmują taki układ. Brak skupionej uwagi, troskliwości i czułości próbują zrekompensować drogim sprzętem, modnymi strojami albo zgoła pieniędzmi.

W ten sposób zamiast miłości – stosunkiem między rodzicami a dziećmi zaczyna rządzić swoisty biznes. Obie strony wymagają od siebie jedynie świadczeń: w zamian za „kasę” jej „dawcy” żądają od „biorców” dobrych wyników w szkole, a dla siebie „świętego spokoju”. Generalnie – „zero problemów”. Nawiasem mówiąc, słowo „problem” skupiło w sobie resztki znaczeń, jakie kiedyś niosły z sobą takie pojęcia, jak „kłopot”, „niepowodzenie”, „nieszczęście”, „bezradność”, „cierpienie duchowe” – ogólnie: niedawanie sobie rady z sobą. Takie sytuacje wręcz wymagają wysłuchania i wsparcia innych, bardziej doświadczonych osób, tych, które niegdyś też w nich były, mogą więc pomóc albo przynajmniej udzielić rady. Pośpiech, brak czasu, ale także lęk przed czyimiś życiowymi trudnościami (nawet własnego potomstwa) sprawiają, że dziecko pozostaje z nimi sam na sam. Zawiedziona w swych najgłębszych pragnieniach uczuciowych młodzież jest więc zmuszona do gorączkowego i przypadkowego poszukiwania sposobów zaspokojenia ich gdzie indziej. Mogą to być bandy rówieśnicze, pseudoreligijne sekty, grupy przestępcze, zespoły muzyczne... Wszystko, tylko nie rodzinny dom i nie rodzice.

Zagubione dzieci nie są niczym innym, jak powieleniem zagubienia rodziców. Ci ostatni, nie potrafiąc sprostać swojej roli wychowawców i przewodników, przerzucają ją – niekiedy – na... same dzieci.

Jeden z przykładów takiego procesu uchylania się od odpowiedzialności rodzicielskiej zanalizowała już w 1959 roku Hannah Arendt w swych refleksjach. Ich źródłem stała się gazetowa fotografia przedstawiająca młodą Murzynkę w drodze z dopiero co zintegrowanej szkoły; „dziewczyna, ochraniana przez białego przyjaciela swego ojca, była otoczona przez wrogą zgraję białych nastolatków, a jej twarz wymownie świadczyła, że nie jest w tej chwili szczególnie szczęśliwa. Fotografia prosto i jasno odzwierciedlała całą sytuację, ponieważ widoczni na

¹ R. Salvadori, 2003: *Włoskie dzieciństwo*. Przeł. H. Kralowa. „Zeszyty Literackie”, s. 8.

niej uczniowie byli właśnie tymi, których bezpośrednio dotyczyła decyzja sądu federalnego o zniesieniu segregacji rasowej w szkołach”.

Podsumowując swoje rozważania, H. Arendt ostatecznie stwierdziła: „Najbardziej jednak szokującym aspektem całej sprawy była decyzja sądu federalnego, żeby zacząć integrację akurat od szkół publicznych. Wystarczyła przecież odrobina wyobraźni, żeby zobaczyć, że zmusi to dzieci, białe i czarne, do zmierzenia się z problemem, którego dorośli, jak sami przyznawali, nie potrafili rozwiązać od pokoleń. Myślę, że nikomu nie będzie łatwo zapomnieć tej fotografii, reprodukowanej w gazetach i czasopismach na terenie całego kraju, przedstawiającej murzyńską dziewczynkę w towarzystwie białego przyjaciela jej ojca, w chwili gdy wychodzi ze szkoły, a tuż za nią, w bliskości stwarzającej fizyczne zagrożenie, szydercza i strojąca miny banda wyrostków. Oczywiście, dziewczynie zaproponowano rolę bohatera, do której nie palił się ani jej nieobecny ojciec, ani równie nieobecni przedstawiciele National Association for Advancement of Colored People. Białym szydercom – a przynajmniej tym spośród nich, którzy wyrosną kiedyś ze swojej brutalności – trudno będzie przeboleć tę fotografię, która tak bezlitośnie obnaża ich młodzieńczą niegodziwość. Dla mnie zdjęcie to wygląda jak karykatura nowoczesnego wychowania, podkopującego autorytet dorosłych i tym samym odmawiającego im odpowiedzialności za świat, na który wydali swoje dzieci i w który powinni je wprowadzić.

Czy doszliśmy już do punktu, kiedy to dzieci mają za nas zmieniać i ulepszać świat? I czy zamierzamy toczyć swoje polityczne boje na szkolnym podwórku?”².

Od czasu, w którym rozegrały się opisane tu wypadki, nastąpiło zaostrzenie się sytuacji czy nawet nastąpił regres. Choćby najnowsza historia polskiej oświaty pokazuje, że dorośli (w tym władze oświatowe, włącznie z ministerstwem) zamiast podejmować przemyślane i dalekowszyczne decyzje, czynią ze szkoły arenę sporów i wojen politycznych, przerzucając brutalnie na dzieci i młodzież skutki doraźnych ideologicznych sporów. Szczególnie obfitość takich wprowadzających krańcowy zamęt działań dostarczał minister Roman Giertych. Za jego kadencji doszło do swego rodzaju strajków szkolnych, podczas których młodzież protestowała nie tylko przeciw jego szalonym poczynaniom, ale i w ogóle – przeciwko jego osobie na tym stanowisku.

Retoryczne pytanie H. Arendt: Czy to dzieci mają za nas zmieniać i ulepszać świat?, znalazło równie szokującą odpowiedź.

² H. Arendt, 2003: *Refleksje na temat Little Rock*. W: *Odpowiedzialność i władza sądzienia*. Przeł. M. Madej i M. Godyń. Warszawa, s. 233–234.

Reasumując: dzisiejsi dorośli (w tym rodzice i wychowawcy) ulegli swoistemu *z d z i e c i n n i e n i u*. Cechuje ich strach i lęk przed własnym życiem, toczącym się w trudnych, bo kryzysowych czasach. To zdumiewające, że o wiele lepiej układały się relacje rodzice – dzieci nawet podczas ostatniej wojny niż obecnie, gdy już kilka pokoleń cieszy się pokojem. Najwidoczniej wszechobecny kryzys dotknął czegoś bardziej fundamentalnego. Istotnie, przeżywamy, poza wszelkimi innymi załamaniami, także (a może przede wszystkim) kryzys aksjologiczny. Polega on na podważeniu elementarnych więzi ojcostwa i macierzyństwa, co jest spowodowane, z jednej strony, wydłużeniem przeciętnego czasu trwania ludzkiego życia, z drugiej natomiast – zachwianiem proporcji pomiędzy jego naturalnymi etapami. Przypomnijmy: ekspansja młodości, jako stylu życia, pociąga za sobą degradację dzieciństwa oraz starości. Pozbawiony pełnowartościowego, godnego początku i końca życiorys współczesnego człowieka ulega wypaczeniu, dewiacji. Zostaje on bowiem okrojony z etapu, na którym powinien przygotować się do życia, oraz z etapu, na którym powinien przygotować się do śmierci.

Starość jako wartość życiowego doświadczenia

„Ażeby powiedzieć coś o życiu, trzeba najpierw to życie przeżyć”. To zdanie mojej sąsiadki, Pani Heleny, matki czworga dorosłych dzieci, babki siedmiorga wnuków i prababki trojga prawnucząt, może posłużyć za przewodni motyw rozważań na temat konieczności *r e s t y t u o w a n i a* starości.

Coraz częściej słyszy się dziś smutne westchnienie: „Nie udało się Panu Bogu starość”. Świadczy to, że – wbrew marzeniu o zachowaniu nienaruszalnej młodości – ludzie jednak zdają sobie sprawę z jego złudności. Tylko bowiem bohaterowie telewizyjnych serialów nie starzeją się i nie umierają (co najwyżej wymienia się starzejących aktorów na innych, młodszych, jak w wypadku Jamesa Bonda).

Na naszych oczach starzeją się i wymierają idole naszej generacji, ci, których niegdyś wielbiliśmy jako uosobienie marzeń o zwycięskiej i nieprzemijającej młodości. Chcąc nie chcąc, musimy zdać sobie sprawę z przykrego faktu, że tylko „wybrańcy bogów umierają młodo”. Pragnienie jak najdłuższego życia jest, niestety, równoznaczne z koniecznością przyjęcia wraz z nim perspektywy starzenia się, niedołączenia oraz – umierania.

Lęk przed starością, zawsze w życiu ludzkim obecny, w cywilizacji konsumpcyjnej nabrał charakteru obsesji. To poniekąd logiczne, gdyż konsumpcja dóbr materialnych, jako obowiązujący styl bycia dzisiejszego człowieka, zmusza go, by cały zanurzył się w doczesności. Pogoń za dobrami użytkowymi, dającymi się użyć i zużyć natychmiast, nie pozwala, by wzrok skierowany był gdzie indziej niż pod nogi (by usuwać przeszkody), na boki (by prześcignąć konkurentów) i do przodu (by nadążyć za tymi, którzy narzucają tempo). Przywiązany jest on zatem do perspektywy horyzontalnej. Oderwanie wzroku od ziemi i skierowanie do góry (w Niebo) albo w dół (Piekło) oznaczałoby wypadnięcie z wyścigu. Popularna nazwa „wyścig szczurów” jest tu rzeczywiście na miejscu nie tylko z tego względu, że bieg po sukces i zdobywanie prestiżu zmusza do „wygryzania” innych, postrzeganych wyłącznie jako zawistni konkurenci, ale też dlatego, iż wyzwala w ludziach instynkty zwierzęce. Zwierzęcość w ludziach (a lepiej powiedzieć: zezwierzęcenie, wtórne cofnięcie się na przebyty etap ewolucji) jest równoznaczna z redukcją, wyeliminowaniem duchowości. Śmierć musi się więc jawić także „po zwierzęcemu” – jako czysto biologiczny akt, jako absolutny koniec „wielkiego żarcia”. Nic dziwnego, że taką, odartą z transcendentnego wymiaru, śmierć konsumentów, póki jeszcze żyją, spychają w podświadomość. Skoro jednak mimo wszystko się wydarza, otacza się ją swoistą maskaradą, niejako chowa za parawan. Umierających, a także przewlekłe chorych izoluje się od młodych i zdrowych, zamykając ich w szpitalach czy hospicjach, po śmierci zaś zwłoki dekoruje się tak, by „wyglądały jak żywe”. Zanikają też ceremoniały związane z przeżywaniem żałoby po zmarłych. Zwłaszcza w dużych miastach pogrzeby odbywają się „taśmowo”, ich uczestnicy zaś szybko rozjeżdżają się do swoich spraw. Obyczaj spotkania się na stypie, na której dawniej wspominano zmarłego i pocieszano rodzinę, zanika, a sama jego nazwa uległa ośmieszeniu.

Na tym tle „odrzućcia” śmierci, niezgody na nią, w naszej opróżnionej ze wszelkiej metafizyki kulturze wydarzył się jednak ewenement.

Jan Paweł II w obliczu nieodwołalnej już śmierci, dotkliwie cierpiąc, nie tylko nie odizolował się od wiernych, ale, na odwrót, pozwolił uczynić ze swoich cierpień i słabości publiczny – dzięki telewizji – widok. Zmagał się z bólem, bezsilnością i utratą głosu na oczach całego dosłownie świata. Zdumiewające, że społeczeństwo, przywykłe do wstydliwego ukrywania chorób, kalectwa, a już zwłaszcza procesu agonii, tym razem nie odwróciło wzroku, ale ze wzruszeniem i przejęciem uczestniczyło w tej papieskiej golgotcie. Długo jeszcze po uroczystościach pogrzebowych rozpatrywano to wydarzenie; dla wielu osób było ono punktem zwrotnym w ich życiu.

Jakkolwiek to niesłychane przeżycie publicznego „odtajnienia” śmiertelności ludzkiej egzystencji było jednorazowym faktem, można mieć nadzieję, że przeorało ono współczesną „utowarowioną” i ślepą na metafizykę mentalność. Okrzyki tysięcy ludzi zgromadzonych na uroczystościach pogrzebowych Jana Pawła II: „święty natychmiast!”, stały się wyrazem przytłumionej wcześniej (ale najwidoczniej nie całkiem utraconej) wiary, że istnieją wartości wyższe i wspanialsze niż te przeliczalne, ale doraźne. Pojęcie świętości odsyła wszak do transcendencji, do wieczności, do innego Życia, następującego po fizycznej śmierci.

W pewnym sensie ów spontaniczny okrzyk milionów był reakcją na fakt, że oto jednemu z nas, jednemu ze śmiertelnych ludzi, udało się przełamać paniczny lęk przed odejściem (jak eufemicznie nazywa się dziś zgon). Istotnie, Papież swoją postawą pokazał, że każde takie „odejście” jest w istocie wyłącznie p r z e j ś c i e m. Przejściem „stąd do wieczności”. Co więcej, że bytując już na Tamtym świecie, można nie tracić więzi z Tym światem. Wołanie o rychłą beatyfikację Jana Pawła II można też odczytać jako pragnienie doznawania ojcowskiej miłości, jaką potrafił on obdarzać miliony ludzi, tak że każdy czuł się, jakby adresowana ona była akurat do niego.

Starość – odwaga przygotowania do śmierci

Na moje pytanie, czym jest właściwie starość, piętnastoletni Krzysio odpowiedział: „przygotowaniem do śmierci”.

Dzięki tym jego słowom uprzytomniłam sobie, że dotychczasowa j u w e n a l i z a c j a kultury (stowarzyszona z jej k a r n a w a l i z a c j a) odzwierciedlała chęć ucieczki przed śmiercią. Ideał wiecznej młodości, będący próbą powstrzymania procesu starzenia się, wędnięcia i obumierania ciała, w gruncie rzeczy zawiera w sobie infantylną nadzieję, że w ten sposób uda się też umknąć śmierci. Infantylnizm czy wręcz głupota tych, którzy bezkrytycznie temu ideałowi hołdują, wyraża się w tym, że praw przemijania nikt i nigdy przecież nie potrafi powstrzymać czy odwrócić. Zysk trwania w iluzji zahamowania tego procesu u siebie, okazuje się pozorny w zestawieniu z krzywdą, jaką „stary młodzieniec” wyrządza sobie, zaprzepaszczając możliwość przygotowania się do godnego zejścia ze sceny tego świata (a tym samym – wejścia na scenę świata Tamtego).

Naturalny okres starości – jesień życia – dany jest nam po to, aby zebrawszy plony z ziarna zasianego wiosną, zżętego latem, przetworzyć je i przygotować do spożycia zimą. Aby doświadczenia dzieciństwa, młodo-

ści i wieku dorosłego, nieciągle i niespójne, chaotyczne, póki żyliśmy pod presją teraźniejszości, przejrzyć we wspomnieniach, uporządkować, usiłując odnaleźć w nich jakąś „złotą nitkę”, która by nadawała im wspólny sens, a nam samym – tożsamość.

Przysłowie, że „starość nie udała się Panu Bogu” można by wówczas przekształcić na takie, że „starość nie udaje się niektórym ludziom”. Ale to nie znaczy – wszystkim. Udała się bowiem przynajmniej jednemu, którego pragniemy co prędzej obwołać świętym.

Jest jeszcze jedna ludowa mądrość na temat starości – w zestawieniu z młodością tym razem: „Starość nie radość, młodość nie wieczność”. Dzieciom i młodzieży, nieskrzywionym aberracją konsumpcyjnej uwenalizacji, takie poczucie przemijalności młodości jest w sposób naturalny wrodzone. W końcu szybkie wyrastanie z ubrań i butów to najbardziej powszednie doznanie zmian cielesnych, a perspektywa matury – to docelowy punkt dojrzewania intelektualnego. W tym trudnym okresie ewolucji „ku górze”, znaczonej kryzysami rozwojowymi, nie wolno młodym ludziom odbierać szansy obcowania ze starszymi, którzy – godząc się z metrykalnym wiekiem – spokojnie schodzą z góry. W alpinizmie sztuka schodzenia ze szczytu jest nie mniej ważna (i nie mniej trudna) niż sztuka wspinania się nań. Dlaczegoż by tej oczywistej reguły nie odnieść i do ludzkiej egzystencji, przechodzącej naturalne fazy „wchodzenia w życie” i „wychodzenia z życia”

Dla przywrócenia przyszłej, po-postmodernistycznej kulturze harmonii, a jej uczestnikom – radości z pełni życia konieczne jest odrzucenie karykaturalnego „przegięcia ku młodzieżowości”.

Oczywiście, nie oznacza to „mściwej” deprecjacji prawdziwej młodości, której nie ima się czas. Takową jest tylko młodość ducha. Ów duch zaś dopiero na starość powinien się szczególnie mocno „gimnastykować”. Powiadają, że „druga połowa życia dana jest nam po to, żeby zrozumieć pierwszą”. Taki wysiłek przeniknięcia wszelkich możliwych znaczeń i sensów naszego dzieciństwa, młodości i dorosłości to droga do rzeczywistej dojrzałości, czyli – do życiowej mądrości, którą można osiąść wyłącznie z przemyśliwiania tego, co się przeżyło. Przeżyło i przecierpiało samemu. Ponadto starość może też stać się synonimem głębokiej dojrzałości uczuciowej. Dystans do ludzi i zdarzeń – błogosławieństwo późnego wieku, który wyłącza nas z doraźnego zaangażowania w sprawy związane z pracą, karierą, ambicjami – łagodzi dawne surowe, ostre, jednoznaczne oceny tego, co bezpowrotnie minęło.

Odebranie sobie prawa do starości – to wyzbycie się szansy na zrozumienie samego siebie. Szacunek, jakiego niegdyś oczekiwali dla siebie ludzie starzy, miał rzeczywiste podstawy w tym, że potrafiwszy pogodzić się z sobą, umieli też w łagodniejszy, bardziej wyrozumiały sposób pa-

trzeć na innych. To właśnie owa łagodność i czułość, niespieszność w osądzaniu i potępianiu, poczucie humoru, związane z doświadczeniem przejmijalności wszystkich naszych ziemskich spraw, były (i mogą wciąż być) wspaniałym walorem starości.

Słabości tego wieku odbierają ludziom starym butę i agresywność. Choćby dzięki temu mogą być ostoją w naszym, ciągle spienionym od agresji czasie. Niekoniecznie więc trzeba być świętym, wystarczy być bezsilnym, ale łagodnie uśmiechniętym...

Potoczny wizerunek starości, zwłaszcza późnej, to obraz osoby bezsilnej i bezbronnej. Bezsilnej i bezbronnej fizycznie, cieleśnie. W pewnym też sensie – skurczonej, zmalalej, zajmującej mniej miejsca, zarówno w przestrzeni fizycznej, jak i kulturowej. Narzuca się tu analogia do dziecięcości. I, prawdopodobnie, tak to właśnie mądrze zostało zaplanowane przez ewolucję (Boga?).

W *Ewangeli* Chrystus, który pojawił się na Ziemi w postaci niemowlęcia, nawołuje, „obyście się stali jako dzieci”. Pod tym tylko warunkiem możemy „wejść do Królestwa Niebieskiego”. Nie może to być przypadek – ów apel o dziecięctwo osób stojących u bram śmierci. Najwidoczniej pełnymi, kompletnymi, niczym nieskażonymi byliśmy już, przychodząc na świat. Dramat borykania się z doczesnym światem zostawia na nas rany, rysy, brudne plamy. Późna starość, pełna cielesnych zmarszczek, będących zapisem gorzkich (ale i dobrych) doświadczeń, zarazem daje szansę wygładzenia kantów, „zaprasowanych” na psychice. Opuuszczając innym winy, a sobie – „grzechy młodości i dorosłości”, możemy na powrót wygładzić własne dusze. Rozpuścić w sobie skamieliny urazów. Oczyścić z nienawiści, złości, agresji. Dać sobie przystęp do łagodności i czułości. Tak, jak to się udało Herbertowi, którego jeden z ostatnich wierszy nosi właśnie tytuł *Czułość*:

Cóż ja z tobą czułości w końcu począć mam
czułości do kamienia do ptaków do ludzi
powinnaś spać we wnętrzu dłoni na dnie oka tam
twoje miejsce niech cię nikt nie budzi

Psujesz wszystko zamieniasz na opak
streszczasz tragedię w romans kuchenny
idei lot wysokopienny
zmieniasz w stękanie eksklamacje szloch

Opisać to jest zabić bo przecież twoja rola
siedzieć w ciemności pustej chłodnej sali
samotnie siedzieć gdy rozum spokojnie gwarzy
w oku marmurów mgła i krople toczą się po twarzy

Tym, co sprawia, że dziecko tak chętnie wkłada swoją rękę w dłoń babci czy dziadka, jest właśnie to wzajemne przyciąganie się czułości. Czułości, która była na początku i może być na końcu.

Przypomnijmy fragment cytowanego tekstu Roberto Salvadoriego: „Nieodwracalny i ponadczasowy los dzieciństwa jest dzieciństwem losu”. I drugi: „Dzieci patrzą na nas. [...] A przecież jest to niepocieszone spojrzenie kogoś, kto wszystko rozumie – kto wszystko zrozumiał (poza samym sobą)”.

Spotkanie prawdziwego dziecka z prawdziwym starcem to spotkanie dwóch istot, które wszystko rozumieją. Starzec jest tym, który zrozumiał także samego siebie. W nim tedy wypełniła się zapowiedź dzieciństwa.



JANUSZ MASTALSKI

Aksjologiczny wymiar skutecznego wychowania

Axiological dimension of effective upbringing

Abstract: The main space where a fight over depreciation of values is waged is school. More and more often we are talking about global education aiming at axiological neutrality that sooner or later may lead to chaos in the field of values and upbringing.

The article touches the problem: what is value and how it exists. Next, the place of value in the upbringing is presented as well as problems and fears faced by teachers in contemporary school in the process of education based on values. The article ends with practical indications concerning educational work based on values. Among these the focus is on turning the educator into a master who meets students in order to unveil values.

Key words: axiology, efficient breeding.

Jeden z najwybitniejszych myślicieli XX wieku, Z. Bauman (2000, s. 74), pisał przed laty: „Globalizacja to to, co się dzieje z nami wszystkimi. [...] W swym najgłębszym znaczeniu pojęcie globalizacji przekazuje nieokreślony, kapryśny i autonomiczny charakter świata i jego spraw, brak centrum, brak pulpitu operatora, zespołu dyrektorów, biura zarządu”. Życie we współczesnym świecie zaczyna przypominać globalną wioskę, w której osoba staje się coraz bardziej anonimowa i zagubiona. Trudno nie zgodzić się z opinią (Banach, 2002, s. 25), że „największym wyzwaniem dla nowoczesnego liberalnego państwa jest przerost indywidualizmu i etyczny relatywizm, a za tym idący wzrost przestępczości i zmniejszające się zaufanie obywateli do rządu i polityków”. W wielu środowiskach triumfuje wielokulturowy nihilizm znoszący między innymi hierarchię wartości a w konsekwencji tradycję dotychczasowej cywilizacji. Techniczno-naukowy postęp i duchowy rozwój człowieka rozminęły się. Człowiek zajął się prawie wyłącznie swoim materialnym postępem. Teraz staje się ofiarą własnej twórczości, zostaje sam programowany, manipulowany i degradowany (Bosmans, 1997, s. 17).

Główną przestrzenią, w której toczy się bój o deprecjację wartości, jest szkoła. Tam właśnie wmawia się dzieciom i młodzieży, że wszystkie kultury są równe, i zaciera granice pomiędzy tym, co „prymitywne”, a tym, co „cywilizowane” (Jastrzębski, 2004, s. 18). Coraz częściej mówi się też o globalnej edukacji, mającej na celu generowanie neutralności aksjologicznej, która wcześniej czy później może doprowadzić do chaosu w obszarze wartości i wychowania. Warto zatem na nowo i po raz kolejny stanąć w obronie wartości w wychowaniu, które stanowią źródło kształtowania postaw dojrzałych, determinujących bogatsze człowieczeństwo.

W tej obronie trzeba więc najpierw odpowiedzieć na pytanie, czym jest wartość, a także zanalizować jej anatomię. Następnym krokiem w tej potrzebnej apologii wartości jest ukazanie ich znaczenia w wychowaniu. Wreszcie ostatnim etapem owej obrony powinna być garść praktycznych wskazań dotyczących aksjologicznego charakteru wychowania.

Czym jest wartość?

J. Tischner (1982, s. 483) tak pisał na temat powszechności wartości: „Gdy mówimy, że nasz świat jest światem wartości, widzimy obok siebie sprawy i rzeczy konkretne. Może nawet bardziej sprawy niż rzeczy. Ktoś przed chwilą na nas czekał, bo miał do nas jakąś sprawę,

myśmy na kogoś czekali, aby mu coś ważnego powiedzieć, ktoś zachorował i trzeba było kupić lekarstwo, ktoś umarł i trzeba było wziąć udział w pogrzebie, ktoś był szczęśliwy, bo właśnie miał wesele. Rozglądamy się po naszym krajobrazie: tu widzimy czyjś dom, tam widzimy las pełen uroków, gdzieś dalej widać szkołę, kościół, a oto drzewa cmentarne. Można mnożyć opisy, można je bardziej dramatyzować, ukonkretniać. Jedno będzie się jednak stale powtarzać: ludzki świat zawiera coś, co jest dobre, i coś, co jest złe, a także coś, co jest lepsze, gorsze, najgorsze”. Jak więc widać, ogromna doniosłość świata wartości nie pozwala na przejście wobec niego obok lub też obojętnie.

Już w starożytności i średniowieczu problematykę wartości podejmowano głównie w obrębie tzw. teorii transcendentaliów. Jej przedmiotem od czasów Platona była triada trzech najwyższych wartości: prawda, dobro, piękno. W scholastyce (św. Tomasz z Akwinu) można dodatkowo spotkać byt i jedność. W ramach tej teorii transcendentalia stanowią tożsamość z bytem jego własność. W pełni znajdują się w bycie absolutnym, tzn. w Bogu (Czyżewski, 1967, s. 12 n.).

We współczesnej aksjologii problem stosunku wartości do bytu nie został ostatecznie rozwiązany. Kontrowersyjne jest samo istnienie wartości, a także sposób ich istnienia. Subiektywiści (R.B. Perry, J. Dewey, E. Durkheim) dowodzą, że wartości są czymś psychicznym lub świadomościowym, a więc tworem ludzkiego podmiotu (jego umysłu, woli, emocji), natomiast obiektywiści (F. Brentano, M. Scheller, N. Hartmann) uważają, iż wartości nie stanowią samodzielnych przedmiotów, ale przysługują jakiemuś realnemu przedmiotowi. Mają więc swojego „nosiela”. Zatem wartości istnieją w sposób obiektywny, tzn. niezależnie od takich czy innych zachowań, i są bezwzględne (Galarowicz, 1992, s. 572 n.).

Powstaje jednak pytanie fundamentalne: Czym wartość jest? Według Władysława Tatarkiewicza „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. Albo jest omówieniem”. (za: Głuszynski, 1983, s. 105). Można także powiedzieć, że wartość oznacza „to wszystko, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi przeżyciami i stanowi jednocześnie cel dążeń ludzkich” (Łobocki, 1993, s. 125). Ciekawą definicję podaje także Józef Maria Bocheński (1992, s. 135), który uważał, że „to, dzięki czemu dany przedmiot jest wartościowy, nazywa się wartością”.

Nie wchodząc w dalsze dywagacje, można wyróżnić trzy kategorie definicji wartości. Są to definicje:

- psychologiczne, w których wartości traktuje się jako zjawiska indywidualne (zinternalizowane doświadczenie);

- socjologiczne, w których wartościom nadaje się wymiar społeczny;
- kulturowe, które podkreślają uniwersalny wymiar wartości możliwie zewnętrznych wobec człowieka, dominujących w danym społeczeństwie (Misztal, 1980, s. 13 n.).

Władysław Stróżewski (1965, s. 399) napisał, że „w życiu codziennym, w naszym zachowaniu się i w naszej wielorakiej działalności nader często, choć może czasem nawet bezwiednie, odwołujemy się do wartości. Uznajemy rzeczy jedne i odrzucamy inne dlatego, że posiadają taką a nie inną wartość. [...] Podejmujemy w imię określonych wartości takie czy inne decyzje życiowe. [...] Dążymy do odkrywania i stwarzania wartości nowych”. Nie wdając się w dalsze polemiki i dywagacje, można przyjąć, że wartości mają charakter obiektywny (istnieją obiektywnie) oraz absolutny.

W tym miejscu warto, z punktu widzenia psychologicznego, nadmienić, że wartości mają strukturę hierarchiczną, wielopoziomową i koncentryczną. Oznacza to, iż wartości z różnych wymiarów różnią się jakościowo oraz mają właściwość koncentrowania się wokół wartości o znaczeniu podstawowym dla danego wymiaru, jak i dla konkretnej osoby (Krzyszczko, 1995, s. 184). Wartości mają konkretne, następujące funkcje w systemie motywacyjnym oraz w rozwoju osobowości:

- funkcja integrująca motywację i kierunki aktywności (pozwala uporządkować działanie);
- funkcja orientacyjna, porządkująca kryterium ocen i orientacji (np. według prawdy);
- funkcja metadecyzyjna, umożliwiająca podejmowanie decyzji w obliczu konfliktu motywów;
- funkcja socjalizująca, włączająca jednostkę w motywacyjne życie grupy;
- funkcja gratyfikacyjna, umożliwiająca zachowanie równowagi psychicznej (Kocowski, 1991, s. 116, 117).

Wychowanie powinno polegać na wykorzystaniu wymienionych funkcji i jednocześnie na odkrywaniu przed wychowankiem nowych wartości. Pojawiają się one wraz z rozwojem psychofizycznym człowieka. Istotnym elementem odpowiedzialnego wychowania jest pomaganie wychowankowi, by odkrył, zrozumiał i respektował podstawowe wartości, które odnoszą się do poszczególnych sfer ludzkiego życia. A to jest już droga tzw. normatywizmu wychowawczego.

Wartości w wychowaniu

Normatywizm w wychowaniu oznacza stałą obecność norm i powinności, a te z kolei są dopełnione wartościami (celami) (Hamplowicz, 2000, s. 113–117). Analiza tekstów filozoficznych K. Wojtyły, poświęconych człowiekowi, pozwala na ukazanie źródłowych wartości – norm, które umożliwiłyby sformułowanie pewnych zasad wychowawczych. Są nimi wartość dobra i prawdy oraz wartość godności osoby. W świetle tych swoistych aksjomatów można przyjąć, że wychowanie ma wprowadzić człowieka w świat wartości podstawowych, takich jak wolność, odpowiedzialność i miłość. Czym jednak one są w ujęciu K. Wojtyły?

Wolność to dar, ale jednocześnie zadanie. Jest ona zarówno dana, jak i zadana, w związku z tym „trzeba ją stale zdobywać, nie można jej tylko zdobyć” (Wojtyła, 1979, s. 88). Jest ona umiejętnością rozstrzygania i wybierania. Opiera się ona nie tyle na niezależności, ile na samostanowieniu. K. Wojtyła (1985, s. 201) pisze: „[...] osoba spełnia siebie przez swój czyn, uzyskuje jako osoba właściwą sobie pełnię czy też postać – jest to zarazem postać samo-własności i samo-panowania. Przez czyn osoba urzeczywistnia siebie jako ktoś i jako ktoś też siebie ujawnia”. Wychowanie zatem do wolności stanowi kształtowanie umiejętności bycia wolnym dla wartości (Wojtyła, 1985, s. 163, 164). Dopiero w relacji do wartości człowiek staje się kimś. Uwrażliwianie wychowanka na potrzebę wolności, rozwijanie systemu motywacyjnego oraz kształtowanie umiejętności dokonywania wyborów to droga wychowania do wolności.

Wychowanie do wolności jest jednocześnie wychowaniem do odpowiedzialności rozumianej przede wszystkim w aspekcie moralnym. Ten problem ujmuje papież (Wojtyła, 1985, s. 207) w następujących słowach: „Człowiek dlatego bywa odpowiedzialny za swe czyny i dlatego przeżywa odpowiedzialność, ponieważ posiada zdolność odpowiadania wolą na wartość. Zachodzi powinność odniesienia się do przedmiotu wedle jego prawdziwej wartości, a w parze z nią rodzi się odpowiedzialność za przedmiot pod kątem jego wartości – czyli krótko: odpowiedzialność za wartość”.

Właściwa zatem realizacja celów wychowania to przede wszystkim rozwijanie poczucia odpowiedzialności i umożliwianie odpowiedzialnego działania, dopiero bowiem w zetknięciu z wartością przedmiotową, daną w działaniu, realizuje się wartość moralna (Wróńska, 2000, s. 95). Trzeba również zaznaczyć, że stopniowe rozpoznawanie i przyjmowanie odpowiedzialności jest powiązane z kształtowaniem sumienia. To ono jest narzędziem samokontroli i oceny. Odpowiedzialność jest więc odpowiedzialnością wobec siebie (Mastalski, 2002, s. 128 n.).

Trzecią zasadą wychowawczą, obok wychowania do wolności i odpowiedzialności, jest wychowanie do miłości przez miłość. To zasada pedagogiczna, która powinna regulować wszelkie relacje interpersonalne w myśl zasady: „Miłuj bliźniego swego, jak siebie samego” (Mk 12, 31). Miłować, oznacza w głębszym sensie dostrzec osobę i jej dobro (moment obiektywny miłości), a także wyjść poza własny egoizm i skierować się ku drugiemu człowiekowi (moment altruistyczny miłości) (Wróńska, 1999, s. 192).

Powstaje jednak problem związany z wprowadzaniem wychowanka w świat wartości. Trzeba przy tym pamiętać, że wychowanie bez wyrazistej aksjologii jawi się jako realna groźba naszych czasów. Dlatego Jan Paweł II (1991, s. 144) wielokrotnie apelował do wychowawców i wychowanków, podkreślając: „Ważne są wybory oparte na wartościach. Wartości są bowiem podstawą, która nie tylko decyduje o Waszym życiu, ale także określa linie postępowania i strategię, które budują życie w społeczeństwie. Pamiętajcie też, że nie można oddzielać od siebie wartości osobistych i wartości społecznych”.

Jak jednak dokonywać owych wyborów, gdy sami wychowawcy mają z tym trudność? Okazuje się, że coraz więcej wychowawców zaczyna się gubić w świecie. Syndrom zagubienia aksjologicznego (bo o nim tu mowa) niesie z sobą ogromne spustoszenie. Można już mówić nawet o „pandemii zagubienia w wartościach”. W postawie wychowawcy to zjawisko charakteryzuje się następującymi określonymi oznakami (Mastalski, 2006):

- konformizm, który przejawia się w bezkrytycznym przyjmowaniu i stosowaniu się do norm danej grupy, zbyt intensywnym identyfikowaniu swoich celów z celami grupy, mechanicznej akceptacji wszelkich zasad i wartości, a także w biernej uległości;
- zadowalanie się półprawdami, kreujące zasadę: co wygodne, to dobre i pożyteczne;
- permissywizm wychowawczy, przejawiający się w zbyt dużej tolerancji i pobłażliwości wobec wychowanków;
- indyferencja wobec zła, która zwiększa znieczulicę społeczną;
- bezkrytyczna introcepcja pod wpływem mass mediów, powodująca przenoszenie do swej świadomości i przyjmowanie za własne celów, norm i zasad niewytworzonych przez siebie, lecz lansowanych przez środki masowego przekazu;
- deformacja etosu wychowawcy, który staje się bardziej rzemieślnikiem niż mistrzem;
- „kompleks katolika” niosący ze sobą przesłanie, że człowiek nowoczesny jest zdystansowany od religii i Kościoła;

– przenoszenie swych prywatnych niepowodzeń na grunt oddziaływań wychowawczych (Mastalski, 2005, s. 16 n.).

Warto też wspomnieć, że wychowawcy, szczególnie nauczyciele, przeżywają pewne trudności wiążące się z wprowadzaniem w świat wartości. K. Olbrycht (2000) dokonała nawet swoistej typologii owych trudności:

- obawa przed niekonkretnością, sloganem, pustosłowiem, ideologizacją, wynikająca z braku edukacji aksjologicznej; jeśli nie ma świadomości istoty sporu między subiektywizmem a obiektywizmem wartości i konsekwencjami każdej z tych postaw, jeśli brak analizy wartości pod kątem ich hierarchii, sposobów ich rozpoznawania i urzeczywistniania – przywoływanie samych słów zmienia się w pustosłowie;
- obawa przed bliżej nieokreślonym charakterem duchowym, oddalającym od poznania i argumentów rozumowych, która wyraża zasadne przecucie duchowego charakteru wartości; zrozumienie ich związku ze światem człowieka wymaga integralnego pojmowania człowieka jako osoby, istoty psychofizyczno-duchowej;
- przecucie zbliżania się do problemów wymagających postawy powagi, kulturowo w znacznym stopniu ośmieszonej i przeciwstawionej postawie zabawy, która poważnie motywuje współczesnego człowieka do aktywności;
- przecucie ograniczeń, potrzeby rezygnacji, wywołane niezrozumieniem istoty sytuacji wyboru, która zawsze jest równocześnie sytuacją wyrzeczenia się tego, czego się nie wybrało; im ważniejsze wartości, a w związku z tym – wybory, tym trudniejsze rezygnowanie z nich, im większa wartość, tym więcej wartości niższych trzeba pozostawić za sobą;
- przecucie odpowiedzialności za własną wiarygodność jako pedagoga, lęk przed znalezieniem się w sytuacji bycia wzorem osobowym, a przy najmniej źródłem niechcianych nawet i nieuświadomianych przykładów;
- przecucie przerastających ich wartości, wielkości celów – ich świadomy wybór oznacza zgodę na przekraczanie siebie, przerastanie swych racjonalnie ocenianych możliwości.

Niezależnie od wymienionych zagrożeń i obaw wychowawca w swej misji ma obowiązek pomagać wychowankowi, na podstawie wartości osiągać coraz większą dojrzałość, którą można zdefiniować jako sytuację, w której emocje informują daną osobę o jej sytuacji życiowej, ale nie rządzą. Ponadto dojrzałość polega na uświadomieniu sobie, że celem życia winno być postępowanie zgodne z wymogami prawdy i miłości, a nie szukanie dobrego samopoczucia za wszelką cenę. Złe samopoczucie nie jest nieszczęściem, lecz ceną, chociaż bolesną informacją, dobre zaś samo-

poczucie to nie przypadek, lecz konsekwencja szlachetnego życia (Dziecki, 2000, s. 8). Powstaje więc pytanie: Jak to uczynić w praktyce edukacyjnej?

Praktyka wychowawcza

Warto w gąszczu rozważań teoretycznych uświadomić sobie, że „miarą etyki w wychowaniu jest odpowiedzialność za ucznia, za jego rozwój i dobro, i w konsekwencji za jego dojrzałość. Wychowanie już z samej istoty jest działalnością etyczną, obliczoną na czyjś osobowy interes, na czyjeś dobro, bo w przeciwnym przypadku przestaje to być wychowanie” (Tarnowska, 2002, s. 10). Istnieje zatem ogromna potrzeba formułowania konkretnych wskazań dotyczących wychowania opartego na wartościach, wychowania ku wartościom. Oto kilka sugestii praktycznych, będących konsekwencją owych dywagacji.

1. Aby wychowanie było skuteczne i prowadziło ku wartościom, musi nastąpić spotkanie pomiędzy wychowawcą i wychowankiem, w którym odkryje się podstawową wartość, jaką jest człowiek. W owym spotkaniu należy poznać „Ty” jako wartość. Zbudowanie relacji, w której wychowanek staje się podmiotem wychowawczym i współtworzącym proces wychowawczy, otwiera drogę do skutecznego wychowania. T. Gordon (1995, s. 284, 285) pisał bowiem, że „Ty i ja stoimy we wzajemnej więzi, w relacji, na której mi zależy i którą chciałbym zachować [...]. Chcę starać się uczciwie zaspokoić twoje potrzeby – także i wtedy, gdy masz problemy w zaspokojeniu swych potrzeb i pragnień. Jeśli pozwolisz mi uczestniczyć w twoich problemach, będę się starał ze zrozumieniem i akceptacją słuchać w taki sposób, który umożliwi ci znaleźć własne rozwiązanie, zamiast uzależniać się od moich”.

2. Wychowanie oparte na wartościach powinno odwoływać się do odkrycia, że wychowawca może być i jest mistrzem. Główne zadanie wychowawcy mistrzów polega na tym, by „uczniowi na przykładzie własnej stylowej pracy pokazać wzór indywidualnego mistrzostwa. Niech patrzą na ten wzór aż do zapatrzenia się, niechaj go przejmą. A potem wyrosną zeń i nawet przeciwstawią się ostro. Osobowość bowiem kształci się w walce ze stylem przebytej szkoły” (Kotarbński, 1937, s. 109). Bycie mistrzem zakłada budowanie autorytetu, a to z kolei niejako „wymusza” na wychowawcy pracę nad sobą. Pojęcie autorytetu implikuje moment wartości. Jego osady i opinia powinny cechować się pewnością, wynikającą zarówno ze znajomości i faktycznego stanu rzeczy, jak i najgłę-

szego przekonania (Stróżewski, 1992, s. 37). Współczesny nauczyciel musi więc zadbać o etos swego zawodu. Prawdą jest zatem stwierdzenie, że „aby nauczać, wystarczy coś rzetelnie potrafić, ale aby wychowywać – to znaczy ukazywać wartości – trzeba kimś być, coś prezentować w świecie tych wartości, za mało jest bowiem wtedy tylko przymuszać, trzeba pociągać za sobą ku odpowiednim wartościom” (Homplewicz, 1996, s. 91).

3. Nie można również zapominać, że „odrzućcie modelu autorytarnego w relacjach interpersonalnych w edukacji nie jest bynajmniej gwarantem bezproblemowego konstruowania rzeczywistości edukacyjnej w obliczu przejęcia odmiennej opcji postępowania” (Ostrowska, 2002, s. 51). Trzeba więc poszukiwać nowych metod wychowawczych, które pozwolą wychowankowi w stawaniu się coraz bardziej człowiekiem. Nie można zatem zapominać o ciągłym rozwoju kompetencyjnym wychowawcy, który swą taktyką wychowania nie powinien utrudniać procesu edukacyjnego.

4. Istotnym wskazaniem dotyczącym wychowania ku wartościom jest wspólnota. Wychowanie powinno prowadzić wychowanka do dojrzałości społecznej. Uczenie zaś dojrzałości społecznej „oznacza zachęcanie młodzieży do współpracy, godnego zachowania bez zmuszania i podporządkowania sobie innych. Tylko wtedy możemy powiedzieć, że jesteśmy, by razem żyć i dojrzewać, a nie zabijać” (Mezzena, 1995, s. 20).

5. Proces wychowawczy powinien także opierać się na dążeniu do prawdy. Chodzi przy tym o „zachowanie harmonii między socjalizacją a indywidualizacją w wychowaniu, aby umożliwić młodemu człowiekowi ukształtowanie pełnej wartościowej osobowości jako jednostki i członka wspólnoty. Jest to możliwe tylko na podstawie przyjętego systemu przeswiadczeń aksjologicznych, w którym dochodzenie do prawdy o sobie, o ludziach i otaczającym nas świecie urasta do obowiązującej dyrektywy wychowawczej” (Gajda, 1995, s. 120).

6. W procesie wychowania trzeba też być świadomym wszystkich elementów struktury aksjologicznej człowieka, a nade wszystko mieć świadomość indywidualności i osoby wychowanka. Kierowanie procesem wychowawczym, które prowadzi wychowanka do osiągnięcia samoświadomości, autonomii osobowej, wskazuje drogę ku urzeczywistnianiu wartości postulowanych. A wtedy wartości postulowane przeradzają się w imperatywy służące człowiekowi w przeżywaniu swej egzystencji (Zurawski, 1999, s. 151).

* * *

Jan Paweł II (1980) mówił przed laty do nauczycieli że „misja wychowawcza powinna się opierać na solidnym przygotowaniu, a tego

się nie improwizuje ani nie zdobywa przez powierzchowne studium i nie może być zdobyte raz na zawsze. Przeciwnie, ono musi być działaniem stałym i realizowanym w codziennym, trwałym wysiłku. Czyż bowiem nie mówimy o szkole stałego wychowania dla wszystkich uczniów, to znaczy o działaniu ciągłym w czasie, bez przerw i zaniedbań?”. Aby zatem wychowywać do wartości, potrzeba ciągłej refleksji nad sobą. Ta refleksja prowadzi wychowawcę do pogłębienia świadomości swej misji. Ma on podstawowe powołanie do wychowania moralnego, którego „nie można sprowadzać do osiągnięcia pełnego uczestnictwa w grupach społecznych przez pełnienie różnych ról społecznych, lecz do kształtowania pełnego człowieczeństwa lub roli bycia człowiekiem, który potrafi krytycznie ustosunkować się do norm, wartości i wzorów przekazywanych przez środowisko społeczno-kulturowe” (M a r i a ń s k i, 2003, s. 110).

W *Liście do młodych* Jan Paweł II pisał, że każdy powinien „odczytać siebie, swoje człowieczeństwo, równocześnie jako własny świat wewnętrzny i jako swoisty obszar bytowania z drugimi i dla drugich”. To odczytywanie siebie zaczyna się już w dzieciństwie, a my dorośli mamy obowiązek pomagania młodym w tym niełatwym zadaniu.

Bibliografia

- Banach Cz., 2002: *Człowiek wobec wyzwań globalizacji i transformacji ustrojowej w Polsce*. W: *Pedagogika wobec zagrożeń kryzysów i nadziei*. Red. T. Borowska. Kraków.
- Bauman Z., 2004: *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. Warszawa.
- Bocheński J.M., 1992: *Sto zabobonów*. Kraków.
- Bosmans P., 1997: *Miłość sprawia codziennie cuda*. Warszawa.
- Czyżewski T., 1967: *Filozofia na rozdrożu. Analizy metodologiczne*. Warszawa.
- Dziewiecki M., 2000: *Zasady wychowania w abstynencji*. „Eleuteria”, nr 1.
- Gajda J., 1995: *Wychowywać do prawdy?* Lublin.
- Galarowicz J., 1992: *Na ścieżkach prawdy*. Kraków.
- Głuszyński J., 1983: *Wartości a wychowanie*. „Chowanna”, T. 2.
- Gordon T., 1995: *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa.
- Homplewicz J., 1996: *Etyka pedagogiczna*. Warszawa.
- Homplewicz J., 2000: *Etyka pedagogiczna*. Warszawa.
- Jan Paweł II, 1980: *Audycja dla uczestników XII Krajowego Zjazdu Włoskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Katolickich*. Watykan, 7 grudnia 1979. „L'Osservatore Romano”, nr 2.
- Jan Paweł II, 1991: *Orędzie na XVIII Światowy Dzień Pokoju (1 stycznia 1985)*. W: *Wy jesteście moją nadzieją. Wybór wypowiedzi Ojca Świętego Jana Pawła II do młodości*. Warszawa.
- Jan Paweł II, 1998: *List do młodych*, 7.

- Jastrzębski J., 2004: *Spór o wartości w epoce globalizacji*. W: *Wychowanie ku wartościom*. Red. A. Szela g. Kraków.
- Kocowski T., 1991: *Szkice z teorii twórczości i motywacji*. Red. H. Sękowa, A. Tokarz. Kraków.
- Kotarbiński T., 1937: *Czynniki kształtujące metodę myśliciela*. W: *Kultura i nauka*. Warszawa.
- Krzysteczko H., 1995: *Osobowość*. W: *Psychologia osobowości*. Red. J. Makselon. Kraków.
- Łobocki M., 1993: *Pedagogika wobec wartości*. W: *Kontestacje pedagogiczne*. Red. B. Śliwerski. Kraków.
- Mariański J., 2003: *Socjalizacja religijna i moralna w rodzinie współczesnej – stan aktualny i perspektywy*. W: *Pedagogika pastoralna*. Red. M. Marczewski. Lublin.
- Mastalski J., 2002: *Zarys teorii wychowania*. Kraków.
- Mastalski J., 2005: *Syndromy wychowawcze w dobie kryzysu wartości*. W: *Materiały z sympozjum „Wartości w wychowaniu”*. Miejsce Piastowe.
- Mastalski J., 2006: *Szkolne interakcje zaburzające skuteczne wychowanie*. Kraków.
- Mezzena G., 1995: *Rodzice i dzieci*. Kraków.
- Misztal M., 1980: *Problematyka wartości w socjologii*. Warszawa.
- Olbrycht K., 2000: *Dlaczego boimy się wartości w wychowaniu*. „Edukacja i Dialog”, nr 2.
- Ostrowska U., 2002: *Relacje interpersonalne jako problem edukacyjny*. W: *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*. Red. U. Ostrowska. Kraków.
- Stróżewski W., 1965: *Filozofia wartości*. „Znak”, nr 4.
- Stróżewski W., 1992: *W kręgu wartości*. Kraków.
- Tarnowska B., 2002: *Etyka zawodu nauczyciela*. „Wychowawca”, nr 2.
- Tischner J., 1982: *Myślenie według wartości*. Kraków.
- Wojtyła K., 1979: *Poezje i dramaty*. Kraków.
- Wojtyła K., 1985: *Osoba i czyn*. Kraków.
- Wrońska K., 1999: *Karola Wojtyły personalistyczna filozofia wychowania*. W: *Wychowanie na rozdrożu*. Red. F. Adamski. Kraków.
- Wrońska K., 2000: *Osoba i wychowanie*. Kraków.
- Żurkowski B., 1999: *Wychowanie do wyboru wartości*. W: *Wychowanie na rozdrożu*. Red. F. Adamski. Kraków.

Noty o autorach

Ks. prof. dr hab. Kazimierz Popielski – kierownik Katedry Psychologii Zdrowia i Psychoterapii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Prof. dr hab. Teresa Borowska – kierownik Katedry Teorii Wychowania Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Dr Alicja Żywczok – adiunkt w Katedrze Teorii Wychowania Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Dr Wojciech Zając – adiunkt w Katedrze Teorii Wychowania Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Dr Beata Ecler-Nocoń – adiunkt w Katedrze Teorii Wychowania Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Dr Zenon Gajdzica – adiunkt Uniwersytetu Śląskiego, Wydział Etnologii i Nauki o Edukacji.

Dr Ryszard Cibor – adiunkt w Wyższej Szkole „Humanitas” w Sosnowcu.

Prof. dr hab. Jadwiga Mizińska – Instytut Filozofii Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Prof. dr hab. Janusz Mastalski – kierownik Katedry Pedagogiki Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie.

Nr indeksu 330566
PL ISSN 0137-706X

Copyright © 2008 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

Redaktor
WIESŁAWA BULANDRA

Projekt okładki
i szaty graficznej
BEATA MAZEPA-DOMAGAŁA

Redaktor techniczny
MAŁGORZATA PLEŚNIAR

Korektor
LIDIA SZUMIGAŁA

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Nakład: 280 + 50 egz. Ark. druk. 9,25. Ark. wyd.
9,5. Papier offset. kl. III, 80 g Cena 27 zł

Łamanie: Pracownia Składu Komputerowego
Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego
Druk i oprawa: Czerny Marian. Firma Prywatna GREG
Zakład Poligraficzny
ul. Wrocławska 10, 44-100 Gliwice

Zasady opracowania materiałów

1. Redakcja przyjmuje teksty nigdzie dotąd nie publikowane.
2. Nadsyłane prace będą recenzowane, a następnie omawiane na posiedzeniach Redakcji, która podejmie decyzję w sprawie zakwalifikowania ich do druku. O decyzji Redakcji Autor zostanie poinformowany. W przypadku niezakwalifikowania artykułu do druku zostanie on zwrócony Autorowi. (Prace realizowane między innymi w ramach grantu powinny być opatrzone informacją o rodzaju, numerze i tytule problemu badawczego).
3. Objętość tekstu nie może przekraczać 16 stron maszynopisu, łącznie z bibliografią, przypisami, tabelami, rysunkami. Wyjątek od tej zasady stanowią jedynie artykuły zamówione.
4. Materiały przekazane do redakcji powinny zawierać:
 - komputerowy wydruk tekstu wraz z dyskietką, ewentualnie maszynopis tekstu (znormalizowany, w dwóch egzemplarzach) wraz z bibliografią (uporządkowaną alfabetycznie, w układzie nazwisko/data),
 - tabele, rysunki (wydruk oraz dyskietka, ewentualnie wykonane starannie na kalce technicznej, opisane, w jednym egzemplarzu),
 - streszczenia w języku polskim i w języku angielskim,
 - przypisy: bibliograficzne (podane w tekście głównym, umieszczone w nawiasach w układzie nazwisko/data), rzeczowe (opatrzone cyfrą odpowiadającą numeracji ciągłej przypisów w tekście głównym, napisane na oddzielnej stronie),
 - informacje o Autorze (imię i nazwisko, tytuł, stopień naukowy i zawodowy, specjalność, stanowisko i miejsce pracy, aktualnie pełnione funkcje w stowarzyszeniach i towarzystwach krajowych i zagranicznych, adres do korespondencji, adres domowy, numer telefonu).

WARUNKI PRENUMERATY

Warunkiem regularnego otrzymywania „Chowanny” jest złożenie zamówienia na prenumeratę roczną. Cena jednego tomu w roku 2008 wyniesie 27 zł.

Zamówienia prosimy wysyłać pod adresem:

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO
UL. BANKOWA 12B, 40-007 KATOWICE
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl
tel. (032) 359-15-70

Bieżące numery można nabywać bezpośrednio w księgarni Wydawnictwa ul. Bankowa 12 (budynek rektoratu) lub zamawiać korespondencyjnie za zaliczeniem pocztowym.

Subscription orders for all the magazines published in Poland available through the local press distributors or directly through the

Foreign Trade Enterprise
ARS POLONA
Krakowskie Przedmieście 7, 00-950 Warszawa, Poland
Bank Account: Bank Handlowy SA w Warszawie 201061-710-1310

Księgarnia Wysyłkowa
„LEXICON”
Maciej Woliński
skrytka pocztowa 957, 00-950 Warszawa 1
tel./fax (022) 625-01-29, (022) 648-41-23
e-mail: lexicon@medianet.pl

KOLPORTER SA
ul. Strycharska 6
25-659 Kielce

W 2007 roku nakładem

Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego

ukazały się następujące publikacje z dziedziny pedagogiki i psychologii:

„Chowanna”, R. L(LXXIII), T. 1 (28): *Płeć a wybrane problemy społeczne*. Red. Eugenia Mandal.

„Chowanna”, R. L(LXXIII), T. 2 (29): *Edukacja w sytuacji zmiany społecznej (Jubileusz 30-lecia Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego)*. Red. Stanisław Juszczyk.

Zenon Gajdzica: *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*.

Irena Przybylska: *Inteligencja emocjonalna a uzdolnienia twórcze i funkcjonowanie szkolne młodzieży*.

Ewa Ogrodzka-Mazur: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*.

Perspektywy psychologii pracy. Red. Małgorzata Górnik-Durose, Barbara Kożusznik.

W kręgu gender. Red. Eugenia Mandal.

Danuta Raś: *O poprawie winowajców w więzieniach i zakładach dla nieletnich. Propozycje prawników, lekarzy, działaczy społecznych i pedagogów oraz rozwój więziennictwa do połowy XX wieku*. Wyd. trzecie.

Ewa Jarosz: *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*. Wyd. siódme.

Wojciech Zajac: *Filozoficzno-ideologiczny kontekst oświaty polskiej w okresie międzywojennym*.

Alina Szczurek-Boruta: *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowisku zróżnicowanym kulturowo i gospodarczo. Studium pedagogiczne*.