



WARTOŚCI WYCHOWANIA A BEZPIECZEŃSTWO MŁODEGO CZŁOWIEKA

dr Ilona URYCH
Akademia Obrony Narodowej

*Wychowanie to twórczość o przedmiocie osobowym.
W wychowaniu chodzi o to, aby człowiek stawał się bardziej
człowiekiem, aby bardziej był a nie więcej miał.*

Karol Wojtyła „Miłość i odpowiedzialność”¹.

Abstract

Today, the value of education are to the person of a young man. Niosie is the danger of a threat – a phenomenon which causes the feeling of safety decreases or disappears completely. Providing a sense of one of the basic needs (young) man, which is the sense of security, especially the role of the family, schools, the media – all educational environments. This task should be based on universal values that respect the individuality and freedom of the adolescent, and at the same time will be the precise rules of education.

However, the lack of modern safety of children is nowadays mainly axiological nature of the problem, the existence and severity is dependent on the surrounding priorities. Their lack of results from abnormal functioning of the family in the twenty-first century. All the educational environment based on a shared axiology, a can (should) counterweight to the threat of the young man.

Key words – education, security, young man

Wstęp

W wieku XX rokowano, iż będzie to stulecie dziecka. Miało się tak stać m.in. za sprawą Ellen Key – szwedzkiej pisarki i działaczki społecznej². Można przypuszczać, że Janusz Korczak w odpowiedzi na jej apel, zawarty w książce pt. „Stulecie dziecka” (1900 r.), w trzyodcinkowym cyklu audycji radiowych nadawanych

¹ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986, KUL.

² Por. E. Key, *Stulecie dziecka*, Kraków 2005, Wyd. „Żak”.

w 1938 r. zwrócił uwagę na bezpieczeństwo dziecka, które w późniejszym czasie pogłębiły dwie wojny światowe. Z kolei na przełomie 1989/1990, w okresie transformacji ustrojowej, Maria Łopatkowa zauważyła problem samotności dziecka w rodzinie, w żłobku, przedszkolu i szkole, w szpitalu oraz w domu dziecka, który – zdaniem autorki – w znacznym stopniu zagrażał poczuciu bezpieczeństwa i stabilizacji młodego człowieka³.

Tymczasem w XXI wieku, w dobie dynamicznych przemian kulturowo-społecznych, podczas intensywnego rozwoju cywilizacji i rozrastania się *globalnej wioski*, kiedy to nauka i technika ułatwiają człowiekowi życie, czyniąc je bardziej wydajnym, nadal istnieje problem braku bezpieczeństwa dziecka. Zagraża już nie głód, wojna, złe warunki sanitarne, brak fizycznej i emocjonalnej bliskości, lecz zjawiska niekorzystne dla wartości i godności osoby ludzkiej, które podporządkowują człowieka wartościom ekonomicznym i technicznym. **Wartości wychowania nieskierowane ku osobie młodego człowieka (lub ich całkowity brak) niosą ze sobą niebezpieczeństwo wystąpienia zagrożenia – zjawiska powodującego, że poczucie bezpieczeństwa maleje lub znika zupełnie**⁴.

Przeszłość i teraźniejszość pokazują, że zagrożenia były i są immanentną cechą ludzkiej egzystencji. Z pewnością przyszłość też nie będzie od nich wolna. Człowiek bowiem zawsze uwikłany jest w różne sytuacje, które niosą za sobą mniejsze lub większe prawdopodobieństwo utraty życia, zdrowia, dobrego mienia, dóbr materialnych, ale także zagrożeń światopoglądowych nadających sens jego egzystencji. Zagrożenia ciągle wypływają z dwóch podstawowych źródeł. Jednym z nich jest natura ludzka, a drugim zaś struktura społeczna oraz środowisko, w którym funkcjonujemy⁵.

Chociaż „deficyty” bezpieczeństwa są nieodłącznym elementem egzystencji jednostki ludzkiej, to jednak żadne dziecko nie jest świadome tej reguły, a każdy brak bezpieczeństwa zakłóca funkcjonowanie adolescenta. **Zapewnienie poczucia jednej z podstawowych potrzeb (młodego) człowieka, jaką jest poczucie bezpieczeństwa, to rola głównie rodziny, szkoły, mediów – wszystkich środowisk wychowawczych. We współczesnym świecie zadanie to winno opierać się na uniwersalnych wartościach, które respektują indywidualność i wolność adolescenta, a jednocześnie stanowić będą precyzyjne zasady wychowawcze.**

Rozważania na temat wartości wychowania w kontekście bezpieczeństwa dziecka rozpoczęte zostaną od wyjaśnienia pojęcia „wartości” oraz przedstawienia zagadnienia i roli wartości w życiu człowieka. Następnie nakreślony zostanie termin „wychowanie”, a także historia kształtowania się wychowania w Polsce i w Europie. Dywagacje zostaną zakończone charakterystyką wartości współczesnego wychowania oraz próbą ukazania ich związków z bezpieczeństwem młodego człowieka.

³ Por. M. Łopatkowa, *Samotność dziecka*, Warszawa 1989, WSiP.

⁴ Por. J. Borkowski, M. Dyrda, L. Kanarski, B. Rokicki, *Słownik terminów z zakresu psychologii dowodzenia i zarządzania*, Warszawa 2000, Wyd. AON, s. 17.

⁵ Por. K. Loranty, *Zagrożenia bezpieczeństwa. Perspektywa psychospołeczna*, „Zeszyty Naukowe Akademii Obrony Narodowej”, 2011, nr 2(83), s. 429.

Pojęcie wartości

Termin „wartość” bywa utożsamiany z takim terminem, jak „dobro”. W poszczególnych dyscyplinach naukowych stosowanie tego pojęcia bywa rozmaite, niemniej jednak można wyróżnić trzy podstawowe koncepcje wartości. W pierwszej z nich, tzw. platońskiej, wartościami są określone idee, byty, a w rzeczach i twierdzeniach na ich temat pojawiają się odzwierciedlenia tych bytów. Drugą z nich można nazwać przedmiotową. Głosi ona, że wartościami są dane rzeczy bądź ich cechy oraz zespoły, układy tych rzeczy. Wartości urzeczywistniają się w życiu człowieka, ale są od niego niezależne. Według trzeciej koncepcji – podmiotowej – wartości stanowią funkcję ludzkiej percepcji, są zjawiskami ze sfery świadomości człowieka, nie istniejącymi poza nią⁶.

Natomiast W. Weisskopf⁷ wyróżnia następujące aspekty ujęcia wartości:

- ontologiczny;
- naturalistyczny;
- humanistyczny.

W przypadku ontologicznego i naturalistycznego podejścia do wartości przyjmuje się, że istnieją wartości obiektywne⁸.

Wartości w ujęciu ontologicznym można wyprowadzić z teologicznej lub filozoficznej analizy bytu, poszukującej wartości obiektywnych bądź absolutnych. Wartościami jest absolut, który istnieje w myśli Boga albo też wieczna, ponadczasowa i niezmienna idea⁹. Aprioryczność wartości przyjął P. Tillich¹⁰ oraz M. Scheler¹¹.

W ujęciu naturalistycznym wartościami określa się obiektywne właściwości przysługujące danemu przedmiotowi, a odsłonić je można metodami nauk przyrodniczych¹². Według Ch. Morrisa¹³ wartości obiektywne to elementy świata przyrody i szeroko rozumianej kultury, które są dla jednostki korzystne oraz działają na nią niezależnie od jej motywacji i postaw. Dla R. Ingardena¹⁴ są one wartościami witalnymi. Zalicza on do nich pożywienie, sprawność ludzkich narządów, a także urządzenia ekonomiczne.

⁶ M. Filipiak, *Socjologia kultury. Zarys zagadnień*, Lublin 2003, Wyd. Uniwersytetu. M. Curie-Skłodowskiej.

⁷ W. Weisskopf, Comment. [w:] S. Maslow [ed.] *New Knowledge in Human Values*, New York 1959, Harper, s. 199.

⁸ M. Ziółkowski, Wartości. [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 4, Warszawa 2002, Oficyna Naukowa, s. 281.

⁹ F. Adler, The Value Concept in Sociology, *The American Journal of Sociology*, 1956, No 3.

¹⁰ P. Tillich, Is a Science of Human Values Possible? [w:] A. Maslow [ed.] *New Knowledge in Human Values*, New York 1959, Harper.

¹¹ M. Scheler M., *Problemy socjologii wiedzy*, Warszawa 1985, PWN.

¹² M. Ziółkowski, *Wartości...*, s. 281.

¹³ Za: A. Kłosowska, *Socjologia kultury*, Warszawa 1981, PWN.

¹⁴ R. Ingarden, *Modernization and Posmodernization: Cultural, Economic and Political Change in Societies*, Princeton 1977, Polity, s. 73.

Charakterystyczną koncepcję obiektywności wartości wypracował F. Znaniecki¹⁵. Postrzegał on wartość jako zjawisko pośrednie między czystą przedmiotowością a czystą podmiotowością. Istota ludzka w swojej działalności praktycznej może odnosić się tylko do wartości, gdyż rzeczy nie są jej dane bezpośrednio. Z jednej strony wartości są dane jednostce albo grupie, a z drugiej – obiekty-wartości występują w mniej bądź bardziej regularnej relacji z innymi obiektami-wartościami, stąd dane są one tylko jako element określonego „układu względnie izolowanego” lub wielu układów jednocześnie. Każdy z tych układów ma swój własny ład wewnętrzny, będący ładem obiektywnym. Ową obiektywność, czyli wewnętrzny ład układów wartości, F. Znaniecki przypisuje m.in. takim systemom kulturowym stworzonym przez ludzi, jak mity, język, systemy prawne czy teorie naukowe¹⁶. Ład ten odnosi się do statycznie rozumianej struktury tych systemów wartości oraz do zasad ich rozwoju, co zbliża koncepcję F. Znanieckiego do teorii trzech światów K. Poppera, a precyzyjniej jego „świata obiektywnych treści myślenia”. Zatem człowiek otoczony jest przez obiektywne systemy wartości, które mają swój suwerenny ład wewnętrzny. Ład ten jest niezależny od zewnętrznych wpływów społecznych¹⁷.

Humanistyczne podejście do wartości dominuje w socjologii, gdzie łączy się badanie całości doświadczenia ludzkiego, praktycznej działalności człowieka i jego wyobraźni, intuicji czy rozumowania moralnego. Koncepcje wartości funkcjonują tu często jako podstawowy element szerszego systemu teoretycznego, jak teorii F. Znanieckiego i T. Parsonsa¹⁸.

Większość koncepcji socjologicznych przyjmuje relacyjny charakter wartości. A. Kłoskowska sądzi, że *wartość jest wynikiem stosunku doznającego i aktywnego podmiotu wobec pewnych przedmiotów zewnętrznego świata*¹⁹. Z kolei zdaniem Ch. Morrisa *wartości są to właściwości przedmiotów w odniesieniu do preferencyjnego zachowania*²⁰.

Wśród wielu typologii wartości na uwagę zasługuje ujęcie F. Adlera²¹, wyróżniające trzy grupy definicji wartości, tj. definicje, które ujmują wartości, jako:

- funkcjonujące w przedmiotach materialnych i niematerialnych (podejście przedmiotowe);
- nie różniące się od działania, kierowanego przez podmiot na przedmiot (podejście „pośrednie”);
- umiejscowione w człowieku, mające początek w potrzebach biologicznych istoty ludzkiej bądź w jej świadomości (podejście podmiotowe).

¹⁵ F. Znaniecki, *Zagadnienia wartości w filozofii*, Warszawa 1910, PWN.

¹⁶ F. Znaniecki F., *Nauki o kulturze*, Warszawa 1971, PWN, s. 284.

¹⁷ F. Znaniecki, *Przedmiot i zadania nauki o wiedzy*, „Nauka Polska”, 1925, t. 5, s. 12–13.

¹⁸ M. Ziółkowski, *Wartości...*, s. 290.

¹⁹ A. Kłoskowska A., *Socjologia kultury*, Warszawa 1981, PWN, s. 175.

²⁰ Ch. Morris, *Signification and Significance: A Study of the Relations of Signs and Values*, Cambridge 1964, Mass, s. 18.

²¹ F. Adler, *The Value...*

Natomiast G. Kloska²² wyodrębnił dwa sposoby rozumienia wartości:

- to cechy przedmiotów, ku którym kieruje się zachowanie;
- to składniki świadomości podmiotu wpływające na jego zachowanie.

W rozumieniu przedmiotowym wartość to pewien zewnętrzny obiekt potrzeby, postawy lub pożądania. W tym znaczeniu wartością może być cały przedmiot, jego część albo znaczenie czy istotność, jakie ten przedmiot (czy też jego fragment) ma dla podmiotu. Mówi się wtedy, że coś jest wartością dla kogoś lub że coś ma wartość dla kogoś²³.

Ujęcie podmiotowe prezentuje A. Grzegorzcyk, dla którego wartość jest *faktem psychicznym o charakterze afektywno-poznawczym*²⁴ oraz definicja M. Rokeacha, według którego wartość to *typ przekonania, centralnie umieszczonego w ogólnym systemie przekonań jednostki, o tym, jak powinna lub nie powinna ona postępować, lub o pewnym ekstremalnym stanie świata, który jest wart lub niewart osiągnięcia*²⁵. To ostatnie ujęcie wyraża tezę, że **wartości**, a zwłaszcza wartości naczelne lub „finalne”, **odgrywają istotną rolę w systemie przekonań każdej jednostki, zajmują w nim centralne miejsce, cechuje je największa stabilność oraz wywierają wpływ na inne, o większej zmienności składniki przekonań, jak dyspozycje do zachowań czy postawy**²⁶.

Jak sądzi M. Gołaszewska, *z jednej strony wartości mają podwójny fundament bytowy: są osadzone w poza podmiotowo istniejących stanach rzeczy oraz w podmiotowej rzeczywistości człowieka – w stanach jego świadomości, przeżyciach, w jego osobowości. Z drugiej strony, owe poza podmiotowe stany rzeczy są kreowane jako wartości przez ludzkie doświadczenie*²⁷.

Wartości w życiu człowieka

Wartości to idee, zjawiska, przedmioty materialne i niematerialne, stany, osoby, grupy, rzeczy, które są przez jednostkę, grupę, warstwę, klasę społeczną dodatnio lub ujemnie oceniane bądź aprobowane czy odrzucane. Stanowią jeden z podstawowych wyznaczników ludzkiego działania²⁸.

Wartości wpisane są w całe życie każdej jednostki ludzkiej. Stanowią cele i bodźce, które pobudzają człowieka do podejmowania przedsięwzięć życiowych i budowania na ich podstawie sensu życia. Ludzie wobec wartości codziennych

²² G. Kloska, *Pojęcia, teorie i badania wartości w naukach społecznych*, Warszawa 1982, PWN.

²³ H. Becker H., Value. [w:] J. Gould, J. Kolb [ed.] *A Dictionary of the Social Sciences*, London 1964, Tavistock, s. 743.

²⁴ A. Grzegorzcyk, *O pojęciu wartości w antropologii kulturowej*, „Studia Socjologiczne”, 1971, nr 1, s. 27.

²⁵ M. Rokeach, *Attitudes and Values*, San Francisco 1972, Jossey-Bass, s. 124.

²⁶ M. Ziółkowski, *Wartości...*, s. 291.

²⁷ M. Gołaszewska, *Internalizacja wartości*, „Etyka”, t. 16, Warszawa 1978, PWN, s. 161.

²⁸ K. Olechnicki, P. Załęcki [red.], *Słownik socjologiczny*, Toruń 2002, Graffiti BC, s. 239.

niejednokrotnie automatycznie przyjmują określone postawy, nie analizując ich znaczenia i doniosłości w życiu. Ponadto problematyka wartości stanowi przedmiot zainteresowań wielu dyscyplin naukowych, m.in. socjologii, filozofii, psychologii społecznej, antropologii kulturowej. Chociaż wielu badaczy społecznych podjęło próbę stworzenia definicji wartości, to jednak pojęcie to nadal jest trudne do jednoznacznego zdefiniowania²⁹.

W życiu zbiorowym wartości są wynikiem długotrwałego procesu rozwoju cywilizacji, stanowią zatem część kultury. **Jednostka kształtuje swoje wartości z jednej strony pod wpływem zasięgu kultury danego społeczeństwa, a z drugiej – pod wpływem subkultury kręgu społecznego, do którego należy. Niektóre wartości człowiek przyjmuje świadomie, uznaje je za ważne w swoim życiu i dąży do ich realizacji. Natomiast wpływowi innych podlega nieświadomie, bezrefleksyjnie ulegając prądom kulturowym i stosując je mimo woli w swoim postępowaniu.**

Wartości zależą zatem od danej kultury, w której jednostka rodzi się, wychowuje i funkcjonuje. W takim ujęciu można rozumieć wartości jako cechy, czy własności obiektywne przysługujące danemu przedmiotowi (obiektywistyczne ujęcie wartości) lub też przypisane mu przez podmiot (ujęcie subiektywistyczne). Podmiot, jednostka bądź zbiorowość, ze względu na tę przysługującą lub przypisaną rzeczy własność, przyjmuje wobec niej postawę szacunku, przypisuje jej istotną rolę w swoim życiu albo wyraża wolę jej osiągnięcia. W ujęciu subiektywistycznym, które bardziej odpowiada rzeczywistości, wartość jest rodzajem stosunku człowieka lub grupy ludzi do danego dobra kultury. Ponieważ dobra kultury są najczęściej hierarchizowane, to przypisywanie wartości oznacza określenie miejsca zajmowanego przez to dobro w danej hierarchii. Tworzenie hierarchii jest uwarunkowane społecznie, stąd też bywa tak, że temu samemu dobru w różnych epokach historycznych bądź w różnych zbiorowościach lub grupach społecznych przypisuje się różne wartości³⁰.

Ponadto, **w różnych zbiorowościach może obowiązywać dążenie do realizacji różnych wartości**, ponieważ różne zbiorowości mają różne systemy wartości. Systemy te mogą się różnić zarówno pod względem tworzących je wartości, jak i (bądź tylko) pod względem sposobu ich zhierarchizowania³¹.

Ustalenie hierarchii wartości jest wynikiem zróżnicowania społeczeństwa. Dzieje się tak dlatego, że grupy silniejsze i bardziej wpływowe mają większą możliwość utrwalania swoich wartości i umieszczania ich wysoko w hierarchii. Zatem skala i hierarchia wartości zależy w dużej mierze od siły i znaczenia grup, które za nimi stoją.

²⁹ A. Ryk, *Próba rozumienia pojęcia wartości w ujęciu nauk społecznych*. [w:] M. Nowicka-Koziół (red.), *Człowiek, wartości, pedagogika*, Kraków 2007, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 89.

³⁰ M. Filipiak, *Socjologia kultury. Zarys zagadnień*, Lublin 2003, Wyd. Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej.

³¹ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2008, Oficyna Naukowa, s. 79.

Wartości cenione przez jednostkę mają genezę społeczną, czyli stanowią wytwór i fragment kultury danej zbiorowości przekazywany z pokolenia na pokolenie podczas wychowania i socjalizacji. Sposób ich interpretacji i funkcjonowania jest uwarunkowany również kulturowo. Oznacza to, że wartości w genezie, treści i sposobie funkcjonowania są uwarunkowane kulturą oraz kultura jest uwarunkowana funkcjonującymi w niej wartościami. Wartości warunkują tworzenie i funkcjonowanie norm, postawy zaś odzwierciedlają system wartości. Występuje również sytuacja odwrotna – z hierarchii wartości można wysunąć wnioski o postawach, które ludzie mają wobec obiektów wartościowania. Tak pojmowane wartości stanowią wyznacznik dążeń i postępowania jednostek oraz grup, pozwalają na ocenę postępowania, wyznaczają zasady społecznej hierarchii oraz określają zasady współżycia społecznego³².

Pojęcie wychowania

Wychowanie w języku polskim to każde celowe oddziaływanie ludzi dojrzałych, czyli wychowawców, głównie na dzieci i młodzież, czyli wychowanków, aby ukształtować w nich określone postawy, dążenia, uczucia, pojęcia. Stąd też w działaniu wychowawczym występuje opieka, dostarczanie kultury i rozrywki. Wychowanie to także akcentowanie następujących jego obszarów: wychowanie fizyczne, moralne, ideowe, umysłowe, estetyczne, społeczne, które winny być realizowane równoległe z nauczaniem, szkoleniem, przygotowaniem wychowanka do pełnienia różnych zadań. Działalność wychowawcza jest przy tym społecznie zorganizowana, odbywa się przez oraz w ramach życia pewnych grup społecznych, stających się instytucjami wychowującymi, jak np.: rodzina, szkoła, organizacje młodzieżowe, zakłady pracy, teatry, muzea. Wychowanie przez wszechstronny rozwój wychowanków przyczynia się do maksymalnych warunków ich uszczęśliwiania, daje im wykształcenie, rozumienie otaczającego świata, całego życia, zadowolenie z pracy i miłości wzajemnej, czerpanie radości z efektywnego spędzania wolnego czasu – szeroko rozumiane przygotowanie do egzystencji³³.

Wychowanie jest więc świadomym i celowym działaniem pedagogicznym. Zmierza ono do osiągnięcia względnie stałych skutków w osobowości wychowanka, zwanych zmianami rozwojowymi³⁴.

Celem tego procesu jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka, obejmujących wymiar:

- poznawczo-instrumentalny;
- emocjonalno-motywacyjny.

³² M. Filipiak, *Socjologia kultury...*, s. 128–129.

³³ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, Wyd. Selezjańskie.

³⁴ K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*. [w:] Z. Kwiciński, B. Śliwierski (red.) *Pedagogika cz.1*, Warszawa 2005, PWN, s. 26.

Poznawczo-instrumentalna strona osobowości człowieka jest tożsama z poznaniem rzeczywistości oraz umiejętnościami oddziaływania na nią. Natomiast strona emocjonalno-motywacyjna polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego postaw i przekonań, hierarchii wartości oraz celu życia³⁵.

Proces wychowania zależny jest od wielu czynników. Powiązany jest głównie z procesem zrozumienia przez jednostkę istniejących norm społeczno-moralnych. Jednostka winna również nadać tym normom indywidualnego znaczenia. Na ile i na jak długo zmieni się wychowanek wpływa m.in. jakość norm, jasność ich przekazu, dokładność odbioru, zgodność bądź niezgodność z obecnymi przekonaniami jednostki, intensywność i trwałość wewnętrznego przeżycia tych norm oraz ich życiowe zastosowanie.

Natomiast **proces i wyniki wychowania są kształtowane pod wpływem:**

- świadomego i zamierzonego oddziaływania osób i instytucji odpowiedzialnych za wychowanie, takich jak: rodzice, nauczyciele, szkoła, organizacje społeczne, kulturalne i religijne;

- równoległego systemu wychowania, ze szczególnym uwzględnieniem środków masowego oddziaływania;

- wysiłków każdego człowieka w kształtowaniu własnej osobowości.

Do elementarnych działań wychowania tradycyjnie można zaklasyfikować:

- wychowanie umysłowe;
- wychowanie moralne;
- wychowanie obywatelskie;
- wychowanie religijne;
- wychowanie estetyczne;
- wychowanie fizyczne.

Współczesna pedagogika zalicza tu ponadto kształcenie politechniczne.

Jednak ze względu na bardzo duże znaczenie własnej aktywności wychowanek należałoby całość procesu wychowania pojmować jako wychowanie przez działalność umysłową, społeczną, wytwórczą (pracę), zdrowotną i artystyczną³⁶.

W szerokim rozumieniu wychowaniem nazywane jest zatem intencjonalnym oddziaływaniem na sferę intelektualno-sprawnościową i emocjonalno-wolicjonalną wychowanek, prowadzące do jego rozwoju, a zatem do zmian natury psychicznej i fizycznej. W węższym rozumieniu oddziaływanie na sferę intelektualno-sprawnościową określane jest kształceniem, natomiast proces, który ma na celu spowodowanie względnie trwałych zmian w sferze emocjonalno-wolicjonalnej – wychowaniem³⁷. Ponadto, wychowanie tym różni się od kształcenia, że oddziałuje na osobowość wychowanek, a więc na jego emocje, po-

³⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, Wyd. Akademickie „Zak”.

³⁶ W. Okoń, *Nowy słownik...*, s. 462–463.

³⁷ H. Grabowski, *O kształceniu i wychowaniu fizycznym*, Wrocław 1987, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

trzeby, motywacje, relacje międzyludzkie, podczas gdy kształcenie zasadniczo dotyczy sfery psychiki człowieka³⁸.

Jednak ze względu na bardzo duże znaczenie własnej aktywności wychowanka należałoby całość procesu wychowania pojmować jako wychowanie przez działalność umysłową, społeczną, wytwórczą (pracę), zdrowotną i artystyczną³⁹.

Historia wychowania

Przystępując do naszkicowania tradycji, które zaważyły na kształcie wartości pedagogicznych wszystkich krajów europejskich, a z czasem i innych kontynentów, należy najpierw skoncentrować się na życiu i wychowaniu w ostatnich stuleciach p.n.e. ludności dwóch krain: Aten i Sparty. **W starożytności ideał wychowawczy, który panował w Atenach, określany był mianem *kalokagathia* (*kalós* – piękny i *agathós* – dobry). Ideał ten prezentował wzór wszechstronnego rozwoju człowieka.** Zgodnie z tą myślą obywatela Aten winien cechować harmonijny rozwój cnót i zdolności, takich jak umiar, męstwo, mądrość, sprawiedliwość oraz umiejętność przejawiania tych cnót w życiu osobistym i publicznym⁴⁰. Starożytny ideał wychowania wyrażał piękno psychofizyczne, będące odzwierciedleniem harmonii pięknej duszy i pięknego ciała mężczyzny – człowieka wszechstronnie rozwiniętego. Natomiast Sparta reprezentowała surowe wychowanie obywatelskie, które ukierunkowane było głównie na doskonalenie kondycji fizycznej oraz umiejętności wojskowe. Od antycznych czasów pojawiło się wychowanie demokratyczne vs wychowanie totalitarne, przy czym oba typy tego wychowania dotyczyły jedynie ludzi wolnych – pełnoprawnych obywateli⁴¹.

Natomiast **średniowiecze**, w którym panował ustrój feudalny, wykształciło następujące nurty w wychowaniu:

- **wychowanie rycerskie** – prezentujące takie wartości, jak: dzielność w walce, miłość do Boga i ojczyzny, niechęć do pracy fizycznej;
- **wychowanie mieszczańskie** – będące reprezentacją: uczciwości, pobożności, solidności w zawodzie;
- **wychowanie chłopskie** – odzwierciedlające, takie wartości, jak: pobożność, posłuszeństwo wobec autorytetów, pracowitość;
- **kościelny ideał wychowania** – realizujący obowiązek modlitwy i kontemplacji, umartwiania się, a także pogardy dla bogactw.

Należy przy tym dodać, iż prymat oświatowy w średniowieczu należał przede wszystkim do Kościoła, który kształtował chrześcijańską kulturę umysłową. Z kolei

³⁸ K. Rubacha, *Edukacja...*, s. 26.

³⁹ W. Okoń, *Nowy słownik...*

⁴⁰ Z. Kwieciński, B. Śliwierski, *Pedagogika I. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2004, s. 90.

⁴¹ R. Wroczyński, *Powszechne dzieje wychowania fizycznego i sportu*, Wrocław 2002, Zakład Narodowy im. Ossolińskich,.

pierwsze uniwersytety pojawiły się w: Bolonii (1119), Paryżu (1200), Cambridge (1209), Oxfordzie (1214), Padwie (1222), Pradze (1348) i Krakowie (1364)⁴².

Następne epoki, **renesans i oświecenie**, nawiązały do starożytnych wartości w wychowaniu takich, jak: (**Dobro, Prawda, Piękno**). Miały także na celu **doskonalenie edukacji w szkole**.

W XVII–XVIII w. rozwinęły się trzy modele pedagogiki

- **demokratyczna** – reprezentowana przez J.A. Komeńskiego, który propagował powszechne wychowanie i nauczanie;
- **empiryczna** – reprezentowana przez J. Locke’a, który przekonywał o istotnej roli wychowania i nauczania w rozwoju osobowości;
- **naturalistyczna** – reprezentowana J.J. Rousseau, który domagał się wyzwolenia naturalnych potencji w rozwoju osobowości wychowanka.

Z kolei w tym czasie w Polsce powstała Komisja Edukacji Narodowej (1773), która jako pierwsza realizowała w praktyce reformy w praktyce szkolnej.

W XIX w. nastąpiło umasowienie nauczania początkowego oraz opracowanie teorii nauczania początkowego, której prekursorem był J. H. Pestalozzi. Powstał wówczas nowy typ szkół wyższych – politechniki⁴³.

Następnie w **drugiej połowie XIX i na początku XX** wieku ukształtowała się **szkoła tradycyjna** – kanon pedagogiczny – nazwana od nazwiska jej twórcy, **herbartyzm**. Jan Fryderyk Herbart to niemiecki pedagog i filozof, który swoją teorię oparł na etyce, wyznaczającej i uzasadniającej cel wychowania oraz na psychologii, która dawała i uzasadniała środki realizacji. W myśl tej teorii nauczanie winno mieć charakter wychowujący. Jego zasadniczymi wartościami winny być: autorytet, intelektualizm, ciągłość, długa perspektywa czasowa, uspołecznienie, a opierać się powinno na zainteresowania wychowanka wiedzą dla niej samej. W dydaktyce J. F. Herbart upowszechnił tzw. stopnie formalne przyswajania sobie wiedzy⁴⁴.

Przełom XIX/XX wieku przyniósł ideę **nowego wychowania** – krytykę i reakcję na szkołę tradycyjną, tzn. na szkołę werbalną, która nie liczyła się z potrzebami, motywacjami, predyspozycjami osobowościowymi dziecka. Osią nowego wychowania był **pragmatyzm** Johna Dewey’a, czyli **szkoła oparta na nauczaniu poprzez działanie**, które wynikało z chęci i zainteresowań dziecka. Wartości nowego wychowania były realizowane przez **myśli pedagogiki**:

- **naturalistycznej** – zgodnie z którą wychowanie jest zjawiskiem naturalnym, a wychowawca winien dostosować się do natury ludzkiej, pogląd ten prezentował w Polsce J. Korczak;

⁴² S. Wołoszyn, *Oświata i wychowanie w epoce średniowiecza*, [w:] Kwieciński Z., Śliwierski B. (red.), *Pedagogika*, Warszawa 2005, PWN.

⁴³ Zob: S. Wołoszyn, *Wyszkolenie i kultura umysłowa w epoce renesansu*, [w:] Kwieciński Z., Śliwierski B. (red.), *Pedagogika*, Warszawa 2005, PWN.; S. Wołoszyn, *Kultura umysłowa i reformy szkolne w epoce oświecenia*, [w:] Kwieciński Z., Śliwierski B. (red.), *Pedagogika*, Warszawa 2005, PWN.

⁴⁴ S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku*, [w:] Kwieciński Z., Śliwierski B. (red.), *Pedagogika*, Warszawa 2005, PWN.

- **socjologicznej** – preferująca wychowanie, jako ogół wpływów, które są skierowane przez społeczeństwo na poszczególne jednostki i grupy społeczne, reprezentowana przez Emila Durkheima;

- **pragmatycznej** – odzwierciedlające, takie wartości, jak: współdziałanie, solidarność, twórcza praca, której przedstawicielem był Henryk Rowid;

Ponadto można wyróżnić trzy etapy rozwoju poglądów pedagogicznych, będących praktyką wychowawczą i refleksją teoretyczną. Są to:

- **pedagogika naturalistyczna** – to pedagogika „od zawsze” do teraz, która domagała się wychowania w rodzinie naturalnej bądź zastępczej, ale także wychowania pozarodzinnego, realizowanego przez guwernerów, ochronki, domy dziecka itp.;

- **pedagogika spekulatywna** – pedagogika, w której chciano realizować pewne koncepcje filozoficzne i światopoglądowe;

- **pedagogika autonomiczna** – pedagogika, która bazowała na sprawdzonej praktyce, oparta była na wynikach trafnych eksperymentów pedagogicznych, wykorzystujących do usprawnienia swojej działalności wiedzę z nauk współczesnych.

Koniec XX wieku to odrodzenie myśli nowego wychowania z początków stulecia. Pojawiła się osoba Elen Key – szwedzkiej publicystki i działaczki zdrowia, która wyzwała do tego, aby wiek XX-ty był „stuleciem dziecka”. Ponadto za J. J. Rousseau przyjęto, że potencjał każdej doskonałości tkwi w dziecku od początku jego życia, a niewłaściwe wychowanie hamuje i manieruje jego rozwój. Dlatego też pojawił się pogląd, że: „największa tajemnica wychowania polega na tym, aby nie wychowywać”⁴⁵.

Wartości współczesnego wychowania

Współcześnie **wychowanie** to działalność humanistyczna i społeczna, która realizowana jest poprzez pojedynczych ludzi, grupy i instytucje, lecz przede wszystkim jest ona **dla ludzi**.

Idealy uczyłowieczeni jednostki ludzkiej za pomocą zaszczepienia jej szeroko rozumianych właściwości i cech odpowiadających pojęciu człowieka w stopniu najwyższym dotarły również do pedagogiki. Tym samym powstał **kierunek w pedagogice, którego podstawą jest ujęcie człowieka w kontekście kultury i wartości danej epoki, a zwany jest pedagogiką humanistyczną**. Pedagogika humanistyczna uznaje za godne realizację procesu wychowania i kształcenia, w którym **najważniejszymi wartościami są prawda i dobro moralne, podmiotem jest sam wychowanek, dobro jednostki nie jest w sprzeczności z dobrem ogółu, a samowychowanie i samokształcenie odgrywa istotną rolę**. W procesie tym samourzeczywistnianie się człowieka następuje w respektowaniu innych oraz w poczuciu odpowiedzialności za siebie⁴⁶.

⁴⁵ S. Wołoszyn, *Oświata i wychowanie...*

⁴⁶ B. Suchodolski, *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, Warszawa 1985, PWN.

Pedagogika humanistyczna tworzy koncepcje wychowawcze, których realizacja pozwala człowiekowi na dokonanie najlepszego wyboru. Wychowanie umożliwia jednostce spełnienie marzeń o urzeczywistnieniu takich wartości, jak: **partnerstwo, miłość, przyjaźń, sukces, wolność, godność, pokój**⁴⁷. Wychowanie jest tutaj procesem, którego **istotą są naczelnne wartości życia ludzkiego**, zgodne z nimi normy postępowania, a tym samym bogactwo duchowe, harmonia psychiczna, umiejętność współżycia z drugim człowiekiem. Według B. Suchodolskiego⁴⁸ celem strategicznym tak pojmowanego wychowania jest rekonstrukcja świata. Dlatego też nie powinno się traktować istniejącej rzeczywistości jako jedynej miary życia społecznego, lecz widzieć jako teren możliwości działania zmierzającego do naprawy.

W procesie wychowawczym zaczęto określać wychowanka – ucznia jako podmiot, stąd też **w wychowaniu są już dwa podmioty: wychowanek i wychowawca**, czy też uczeń i nauczyciel. **Partnerstwo** stało się proponowanym sposobem na komunikowanie się i współistnienie tych dwóch podmiotów. Partnerstwo jest sposobem uczenia się umiejętności komunikowania się, prowadzenia dialogu, dyskusji, negocjacji, współdziałania, współpracy, sporu obu podmiotów⁴⁹.

Akcentowany jest nie tylko podmiotowy charakter wychowania, ale również kreatywne potencje człowieka, samourzeczywistnianie się jednostki, otwartość wobec drugiego człowieka. W Polsce pedagogika humanistyczna jest nurtem skupionym m.in. wokół osoby Ireny Wojnar i Bogdana Suchodolskiego. Ich dewizą jest **głoszenie ideałów humanizmu (pierwszeństwo wartości i jakości życia), a także krytyczny stosunek do trendów cywilizacyjnych**⁵⁰.

Podobnie jak nurt pojmowania wychowania w kategoriach humanistycznych, tak i nurt ujęcia wychowania w kategoriach personalistycznych, nie są kierunkami całkowicie nowymi, choć ich idee są niezwykle aktualne we współczesnym dynamicznie zmieniającym się świecie.

W personalistycznym ujęciu procesu wychowania podstawowym założeniem jest **ustawiczny rozwój jednostki ludzkiej**, co pozwala człowiekowi na coraz pełniejsze wyrażanie swojej istoty, na co raz doskonalsze dążenie do lepszego siebie. Autonomiczne doskonalenie się osoby dokonuje się podczas wolnych i spójnych wyborów. Najwyższym celem wychowania nie jest zatem przyjęcie określonych pojęć czy umiejętności. **Istotą tego procesu jest przejęcie przez wychowanka kierownictwa nad własnym rozwojem.**

Wychowanek nie jest przedmiotem, nie jest rzeczą do napełniania się czymkolwiek, nie jest istotą do ćwiczeń, szkoleń. Jest on osobą, którą należy w nim

⁴⁷ Suchodolski B. (red.), *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1990.

⁴⁸ za: S. Wołoszyn, *Świat myśli filozoficzno-pedagogicznej – wielość ujęć*, [w:] I. Wojnar, H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), *Profesor Bogdan Suchodolski – jego filozofia, myśl pedagogiczna i działalność*, Warszawa 1996, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.

⁴⁹ B. Suchodolski, *Alternatywna...*

⁵⁰ S. Wołoszyn, *Świat....*

„wzbudzić”. Wychowawca pełni tu rolę kooperatora, współpracownika w tym wielkim dziele „stawania się” wychowanka. Ponadto **wychowanek jako osoba** nie jest rzeczą, własności rodziny lub państwa, nie uznaje się tu hegemonii ze względu na jakiegokolwiek aspekty⁵¹.

Mimo tego na uwagę zasługuje **podkreślenie istotnej rangi i roli szkoły**, która, obok innych instytucji wychowawczych, powinna łączyć nauczanie z wychowaniem. Treścią nauczania szkolnego winien być „integralny humanizm”, a więc nie tylko literacki bądź artystyczny, lecz również naukowy i techniczny.

Wartości współczesnego wychowania biorą się też z negacji. Bowiemy, chcąc pomóc wychowankowi w procesie „stawania się człowiekiem”, **należy zanegować:**

- przekonanie o własnej doskonałości, o sobie-wychowawcy jako o wcieleniu cnót i wartości;
- pragnienie wychowania człowieka na swój wzór i swoje podobieństwo;
- przywiązanie za wszelką cenę (do teorii, własnych sądów, danego porządku itp.).

Tak o to dochodzi do granic współczesnego wychowania, do procesu wychowania dla wybranych. Racją tego fenomenu czyni się sam fakt negatywny, który dzieli wychowawców na tych, którzy są w tradycyjnej pedagogice, i na tych, którzy są ponad tradycyjnymi podziałami. Negacja prawdziwa jest ciągle żywym źródłem pomysłów pedagogicznych. Daje ona także wychowankowi możliwość funkcjonowania w sposób wolny, niezależny i właściwy tylko dla niego⁵².

Współczesne wychowanie a bezpieczeństwo dziecka

Współczesne wychowanie jest wartościową pomocą w dynamicznie zmieniającym się życiu. Jest proces psychospołecznym i humanistycznym zarazem, którego rezultaty kumulują się w ludzkiej osobowości, a także w całym jej otoczeniu (społecznym, przyrodniczym, kulturowym).

Relacje z drugim, często innym, człowiekiem bądź też grupą ludzi stanowią przedmiot dociekań psychologicznych, pedagogicznych, socjologicznych. Prowokuje też do refleksji filozoficznych. Stąd też nie sposób wyraźnie nakreślić wartości relacji między ludźmi w różnorodnych etapach i sytuacjach życia człowieka. Tym samym nie sposób jednoznacznie nakreślić wartości współczesnego wychowania.

Wychowanie jest dzisiaj tym samym, czym jest życie. Jest ono istnieniem dla innych i w obecności innych, a jego wartością są prawa i powinności osoby. Wartością wychowania jest też rozwój osobowości wychowanka bez negacji

⁵¹ M. Gołaszewska, *Osoba i wychowanie*, [w:] Wojnar I., Kubin J. (red.), *Etos edukacji w XXI wieku*, Warszawa 2000, Komitet Prognoz „Polska w XXI Wieku” przy Prezydium PAN.

⁵² W. Mikołajewicz, *Ku pedagogice przyszłości – filozoficzne źródła nadziei*, [w:] Śliwierski B. (red.), *Kontestacje pedagogiczne*, Kraków 2000, Wyd. Impuls.

jego pierwotnego stanu, bez narzucania celu wychowania, który jest indywidualnie w każdym wychowanku. Jednak, czy sama idea wychowania oparte na tych wartościach zapewni młodemu człowiekowi stan, który da mu poczucie pewności oraz szansę na doskonalenie?⁵³

Podstawowa funkcja wychowawcza, która polega m. in. na internalizacji przekazywanych wartości, spoczywa na rodzinie, a tą we współczesnym świecie „dotyka” wiele kryzysów⁵⁴. Zdaniem J. Mastalskiego⁵⁵ w tym głównym środowisku wychowawczym istnieje obecnie wiele zagrożeń, takich jak: przemoc, „anomia uczuciowa”, zanik modelu rodziny tradycyjnej, liczne patologie wewnątrzrodzinne, lęki związane z globalizacją, narastający konflikt pokoleń, zaburzone relacje między rodzeństwem, co raz częstszy model rodziny „2+1”. Ta swoista dekonstrukcja rodziny, za równo od zewnątrz jak i od wewnątrz, powoduje co raz większe osamotnienie *globalnego nastolatka*.

J. Mastalski stwierdza, że współczesny nastolatek, którego określa epitetem *globalny*, jest samotny. Dzieje się tak dlatego, że młody człowiek kształtowany jest współcześnie w znacznej mierze nie przez wartości narodowe i religijne, a przez popularną ideologię konsumpcji. Specyfika współczesnych trendów kulturowo-cywilizacyjnych, obecna we wszechogarniających nastolatka mediach, utrudnia mu i tak niełatwą drogę ku dorosłości. Według autora jego osobowość charakteryzuje m.in.: trudność w budowaniu trwałych relacji międzyludzkich, zmienna tożsamość, relatywizm wartości oraz rozdarcie między intymnością a społecznością bez zahamowań. Staje się to powodem stanu permanentnego niespełnienia młodego człowieka, który bez trwałej busoli w postaci stabilnego i zinternalizowanego systemu wartości jest zagrożony w świecie trendów, bywa zagrożony przez niebezpieczeństwa cywilizacji, wyalienowany ze społeczeństwa, a przede wszystkim bardzo samotny. J. Mastalski zwraca uwagę na fakt, iż **samotność (zagrożenie) współczesnych adolescentów jest w znacznej mierze problemem natury aksjologicznej, którego istnienie i nasilenie zależne jest od otaczających go priorytetów**.

Autor wskazuje również obszary przeciwdziałania zagrożeniom *globalnego nastolatka*, wśród których wymienia on: rodzinę, szkołę, Kościół i media. Te środowiska wychowawcze, oparte na wspólnej aksjologii, stanowić mogą (powinny) przeciwwagę wobec zalewających adolescenta zagrożeń *cywilizacji instant*.

Samotność (brak bezpieczeństwa) może być szczególnie skomplikowaną manifestacją młodego człowieka, który z jednej strony pragnie bliskiego kontaktu z innymi ludźmi, a z drugiej – unika tych więzi. Stąd też w globalnym świecie dyskretna pomoc adolescentom w budowaniu silnego i stabilnego pomostu między dzieciństwem a dorosłością staje się niezbędną. Pomost ten, aby był mocny i trwa-

⁵³ Def. bezpieczeństwa, za: J. Borkowski, M. Dyrda, L. Kanarski, B. Rokicki, *Słownik terminów z zakresu psychologii dowodzenia i zarządzania*, Warszawa 2000, Wyd. AON, s. 17

⁵⁴ M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, [w:] Kwieciński Z., Śliwierski B. (red.), *Pedagogika*, Warszawa 2005, PWN.

⁵⁵ J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków 2007, Wyd. Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie.

ły, powinien opierać się na uniwersalnych wartościach, a do jego powstania niezbędne są nastolatkom prawdziwe autorytety. Jednym z nich był Jan Paweł II, którego przytoczone spostrzeżenie daje świadectwo tego, że **najważniejszą wartością współczesnego wychowania, która gwarantuje młodemu człowiekowi poczucie bezpieczeństwa na każdym stadium rozwoju, winna być osoba dziecka.**