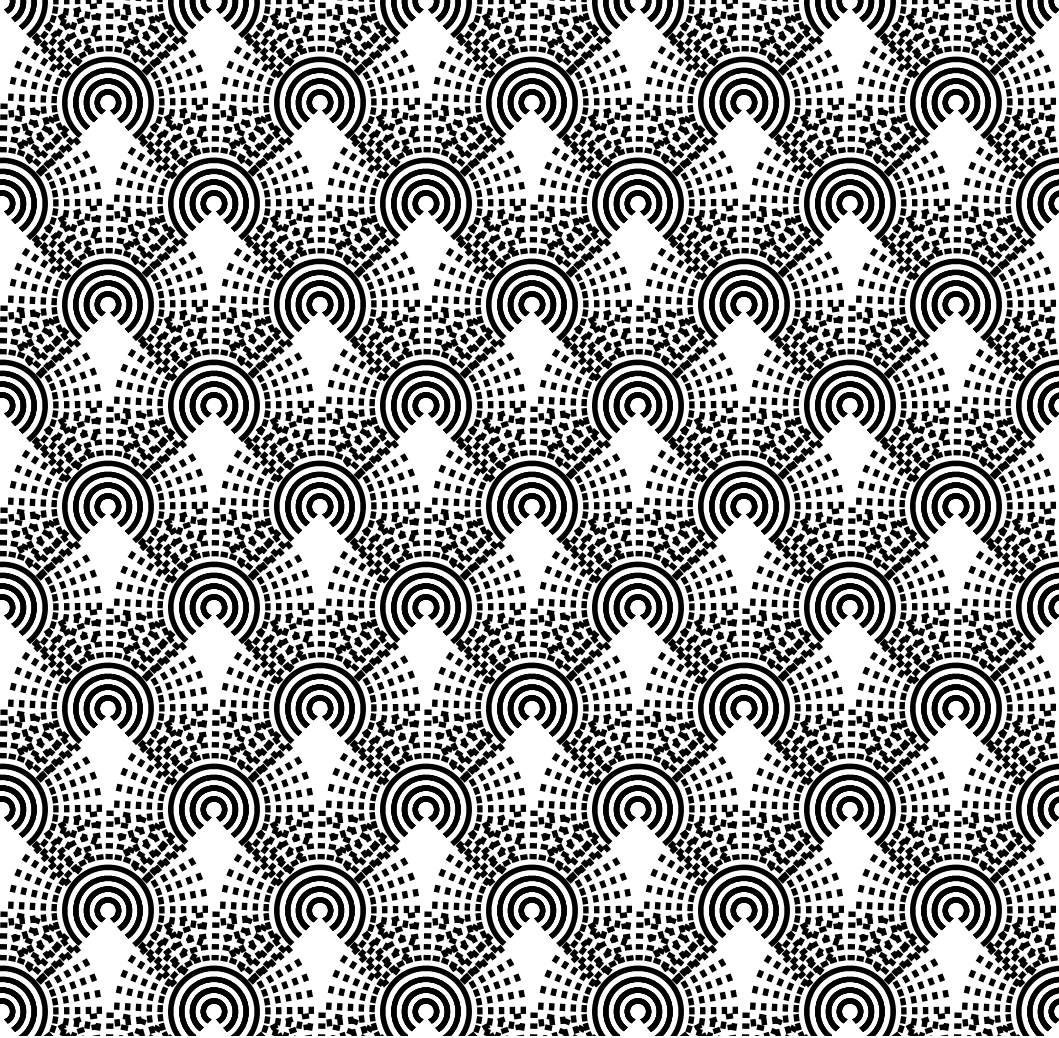


Młodzież wobec wartości

REDAKTOR
Piotr Magier



Młodzież
wobec
wartości



WSPÓŁ-
CZESNE
PROBLEMY
WYCHO-
WANIA

7

Młodzież
wobec
wartości

REDAKTOR

Piotr Magier

Warszawa 2024



Publikacja dofinansowana ze środków budżetu państwa w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa” nr projektu NdS/552407/2022/2022. Kwota dofinansowania 1 954 655,00 zł. Całkowita wartość projektu 1 954 655,00 zł.

RECENZENCI

dr hab. Aleksander Bańka, prof. UŚ, Instytut Filozofii Uniwersytetu Śląskiego
dr hab. Jarosław Horowski, prof. UMK, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu
Mikołaja Kopernika w Toruniu

KOREKTA JĘZYKOWA Sławomir Błach (blach@wp.pl), Katarzyna Migdoł-Rogóż

SKŁAD Tomasz Smółka

ILUSTRACJE Flavien [unsplash] s. 23, Taylor [unsplash] s. 45,

Marianne Bos [unsplash] s. 61, Quynh Do [unsplash] s. 89,

Leah Hetteberg [unsplash] s. 139, Ann Savchenko [unsplash] s. 165

© **COPYRIGHT** by Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2024

ISBN 978-83-67385-96-1

ISBN 978-83-67385-97-8 [ebook]

WZÓR CYTOWANIA Magier, P. (red.). (2024). *Młodzież wobec wartości*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

SERIA Współczesne problemy wychowania, t. 7

REDAKTOR SERII dr hab. Piotr T. Nowakowski, prof. IBE

WYDAWCA Instytut Badań Edukacyjnych, ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

Spis treści

PIOTR MAGIER	Słowo wstępne	7
ZOFIA REMISZEWSKA	Rola wartości w życiu ludzkim	11
BOGDAN WIĘCKIEWICZ	Przegląd teorii wartości	33
AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA	System i hierarchia wartości	51
PIOTR DOMERACKI	Konflikt wartości	71
JOANNA SMYŁA	Wartości polskiej młodzieży: przegląd badań	123
MAREK REMBIERZ	O rozumieniu i roli wartości w teorii i praktyce wychowania	153
	Przesłanki dla praktyki wychowawczej	193

Słowo wstępne

Wartości uznawane są za kluczowy element kultury, oś życia społecznego, rdzeń edukacji. Odwołuje się do nich religia, sztuka i nauka. Ich obecność w wielu różnorodnych płaszczyznach indywidualnego i wspólnotowego funkcjonowania człowieka świadczy dobitnie o konstytutywnym – poznawczym, interpretacyjnym, emocjonalnym, ewaluacyjnym oraz formacyjnym – znaczeniu wartości. Bardzo często pełnią one rolę kryterium, poprzez które dokonuje się ocena kluczowych aspektów współczesnej cywilizacji. Wydaje się wręcz, że niemożliwe jest refleksyjne i twórcze funkcjonowanie człowieka bez odniesienia się do wartości, a one same stanowią trwały fundament cywilizacyjnego dorobku kultury Zachodu.

Przekonanie o zasadniczym znaczeniu wartości obecne jest wyraźnie w pedagogice i edukacji. Wartości traktowane są jako główny stymulator rozwoju, kluczowy element motywacyjny i teleologiczny. Powszechnie przyjmuje się, że systemy aksjologiczne są niezastąpione dla określania podstawowych elementów każdego modelu edukacyjnego, zwłaszcza dla formułowania celów i zasad wychowania. Obraz człowieka służącego najwyższym wartościom często jest przywoływany jako wzór i archetyp wychowania. Ocenie aksjologicznej podlegają takie elementy tego procesu jak treści i metody wychowania, a także

sama relacja wychowawcza. Wartości uznawane są za źródło każdej koncepcji i nurtu pedagogicznego oraz za kryterium ich rozróżniania.

Jednak nagminne bezrefleksyjne odwoływanie się do wartości, spontaniczne przywoływanie ich w różnych kontekstach i celach może wprowadzać bałagan aksjologiczny, powodować niejasności w rozumieniu ich istoty i funkcji. Kategoria wartości może się stawać zarówno „pojęciowym wytrychem”, służącym uzasadnianiu różnorodnych przekonań i postaw, jak i „pojęciowym workiem”, w którym umieszcza się różnorakie, czasem sprzeczne względem siebie i nie zawsze szczytne treści. Kategoria wartości może być też postrzegana jako „nienaruszalna świętość”, pewnik, aksjomat, zbiór zasad niepodlegających krytyce czy dyskusji; niezaprzeczalny wyznacznik wszystkiego, co słuszne i szlachetne.

Rozpatrując problematykę wartości w perspektywie naukowej i badając ją w optyce refleksji humanistycznej, za cenne uznać należy zarówno krytyczną analizę samej kategorii wartości, jak i treściowy namysł nad wartościami. Naukowy namysł pozwala zrozumieć nie tylko istotę wartości, lecz również ich historyczną i treściową genezę, zmiany, jakim podlegały w czasie oraz ich geograficzną różnorodność. Istotne jest określenie sposobów ich uzasadniania – nazwanie powodów, dla których pewne treści uznawane są lub były za cenne, inne zaś nie. Na terenie humanistyki rozważane są także wzajemne zależności między wartościami: hierarchie i konflikty, wewnętrzna struktura, a przede wszystkim funkcje, czyli sposób ich wykorzystania w życiu indywidualnym i społecznym.

To właśnie refleksja naukowa wskazuje, że kategoria wartości jest jednym z wielu wytworów kultury euroatlantyckiej. Nie jest ponadczasowa, lecz ma swój historyczny początek (nie tak znowu odległy) i swych twórców. Pozwala przez to nie tylko na rozumiejące odniesienie się do wartości, ale i stwarza możliwość ochrony przed „tyranią wartości”, przed postawą polegająca na bezrefleksyjnym podporządkowaniu się określonym wartościom. Sprawia, że człowiek nie staje się ich niewolnikiem.

Niniejszy tom zawiera teksty poruszające najważniejsze zagadnienia z obszaru problematyki wartości. Prezentuje nie tylko kwestie

definitywne i typologiczne – porządkujące obrany temat, lecz również podejmuje problemy szczegółowe. W erudycyjnych artykułach składających się na publikację zostają poddane analizie zagadnienia dotyczące wielu aspektów: istoty wartości w odniesieniu do różnorodnych, filozoficznych i społecznych koncepcji wartości; ich struktury i współczesnych przemian; funkcji i znaczenia wartości w życiu człowieka, zwłaszcza w kontekście rozwoju osobistego; konfliktu wartości – ich genezy, typów i konsekwencji; wartości preferowanych przez współczesną polską młodzież oraz empirycznych możliwości określania (badania) tychże preferencji; wreszcie problematyki wychowania do wartości – aksjologicznych oczekiwań i wyzwań współczesnej edukacji oraz zasad i uwarunkowań międzypokoleniowej transmisji wartości.

Co istotne, prezentowana publikacja może być traktowana jako wieloaspektowy i wielopłaszczyznowy zbiór wiedzy poświęcony problematyce wartości, kompendium zawierające teoretyczne informacje na ten temat, a także aksjologiczną wiedzę z zakresu empirycznych nauk szczegółowych. Opracowanie ma charakter zarówno teoretyczny, jak i praktyczny. Wyjaśnia, czym są wartości, lecz również wskazuje na aktualne wyzwania dotyczące wartości i możliwości ich przezwycięzania.

O REDAKTORZE:

dr hab. Piotr Magier – pedagog, Katolicki Uniwersytet Lubelski
Jana Pawła II, ORCID 0000-0002-9977-5214,
KONTAKT: piotr.magier@kul.pl

Rola wartości w życiu ludzkim

Wartości odgrywają zasadniczą rolę w ludzkim życiu, są niezbędne do kształtowania własnej tożsamości i budowania relacji z innymi ¶ Wartości stanowią o priorytetach, wyznaczają kierunki działania. Dzięki nim można określić osobiste cele życiowe, nadają one sens ludzkiej egzystencji ¶ W pedagogice wartości są istotne dla właściwego funkcjonowania procesów wychowawczych oraz stanowią podstawowy wymiar poznania rzeczywistości edukacyjnej.

SŁOWA KLUCZOWE: wartość, sens życia, egzystencja, rozwój osobisty.

Wstęp

Życie człowieka i sens jego istnienia rodzą wiele pytań. Próby rozwikłania zagadki dotyczącej fenomenu egzystencji nie dają jednoznacznej odpowiedzi – powoduje to niepewność, która wypełnia całe ludzkie życie. Człowiekowi od zawsze towarzyszą – z jednej strony – myśl o powodzeniu swych działań, z drugiej zaś – szamotanina myśli o porażce, zniechęceniu i klęsce. Niepewność jest stanem, który – w zależności od jej źródeł oraz indywidualnych predyspozycji – może

być postrzegany na wiele różnych sposobów i mieć różne natężenie. Lęk, niepokój, zagrożenie, zagubienie, zwątpienie czy też dezorientacja wpisane są w jednostkowe odczuwanie niepewności. Człowiek doświadcza braku poczucia sprawstwa w różnych sferach życia, które odnoszą się do takich wartości jak zdrowie, rodzina, przyjaźń, praca, wykształcenie czy czas wolny (Majerek, 2018).

Wartości odgrywają zasadniczą rolę w ludzkim życiu, są niezbędne do kształtowania własnej tożsamości i budowania relacji z innymi. Świat wartości, który pielęgnujemy w sobie, ma związek z naszymi doświadczeniami, stylem kierowania wychowawczego przez naszych rodziców czy nauczycieli, otoczenia, które na nas oddziałuje. To od reprezentowanych przez nas wartości zależą podejmowane decyzje. Stanowią one o naszych priorytetach, wyznaczają kierunki działania. Dzięki nim określamy osobiste cele życiowe, nadają one sens naszej egzystencji. Postępować autentycznie według własnych wartości to klucz do spełnienia.

Od wartości zależy rozwój osobowości, przy czym dominacja wartości materialnych, które lansowane są przez współczesny świat, z pewnością może ten rozwój zakłócić. Z tego powodu człowiek winien odwoływać się przede wszystkim do wartości wyższych, uniwersalnych. Wartości materialnych całkowicie odrzucić się nie da, one są również ważne, jednak pod względem ważności ustępują tym pierwszym. To wartości moralne powodują, że jednostka jest w stanie kształtować własne człowieczeństwo (Łobocki, 2007). Dobra materialne odgrywają w życiu człowieka ważną rolę, jednak pod warunkiem, że korzystając z nich osiąga swe istotne dobro, rozwija się na ludzką miarę, tj. realizuje człowieczeństwo (Arystoteles, 2010).

Wartości są tym, dla czego się żyje i o co się walczy, a nawet dla czego się cierpi. Są one swoistym przewodnikiem w kształtowaniu własnej tożsamości i pozwalają zrozumieć życie społeczne, kulturalne, polityczne czy ekonomiczne. Wartości charakteryzują człowieka wobec społeczności i jednocześnie legitymizują społeczność wobec samej siebie (Nowak, 2018). Określając znaczenie wartości, najczęściej wskazuje się, że są one tym, co dla człowieka ważne i cenne, do czego on

dąży, co określa sens jego egzystencji, wyznacza kierunek działania (Pasterniak-Kobyłecka, 2020).

W literaturze przedmiotu spotyka się wielość definicji i typologii wartości, a wśród filozofów, socjologów, psychologów czy pedagogów brakuje zgodności co do ich rozumienia. Tak więc w filozofii przez wartość rozumie się to „wszystko, co cenne, godne pożądanania i wyboru; co stanowi cel ludzkich dążeń” (Krajewski i Banajski, 1996, s. 207). Wielość definicji wartości w naukach filozoficznych wynika z faktu istnienia różnorodnych koncepcji dotyczących bytu, świata i człowieka. Według Władysława Tatarkiewicza, wartość jest takim pojęciem, co do którego istnieją wątpliwości, czy można ją jednoznacznie zdefiniować. Uważa on, że „wyraz ten [...] zdaje się oznaczać swoiste, proste, nierozkładalne zjawisko” (1986, s. 70).

Socjologia uwzględnia przede wszystkim społeczny kontekst wartości, które postrzega się jako przedmioty o normatywnym i nie-normatywnym charakterze. W socjologii wartości to „idee, zjawiska, materialne i niematerialne przedmioty, stany, rzeczy, osoby, grupy itp., które są przez jednostkę, warstwę, grupę, klasę społeczną itp. dodatnio lub ujemnie oceniane lub aprobowane czy odrzucane” (Olechnicki i Załęcki, 1998, s. 239). Zgodnie z inną definicją wartości, funkcjonującą w naukach socjologicznych, są to przedmioty i przekonania determinujące działania, zachowania i przeżycia psychiczne członków zbiorowości. To przekonania konkretnego człowieka lub grupy o godnych pożądanania cechach w danej społeczności – będące jednym z głównych wyznaczników zachowania (Błasiak, 2002).

W psychologii wartością jest głównie „zainteresowanie, jakim obdarza się jakiś przedmiot” albo „szacunek, jakim się darzy jakąś osobę” (Sillamy, 1995, s. 319). Wartości przypisane są tutaj do różnych zachowań człowieka (np. preferencji, pragnień, potrzeb). Odnoszą się one głównie do wewnętrznego stanu czy doświadczenia konkretnej osoby, eksponując emocjonalne przeżycia, ich funkcje epistemologiczne i charakterotwórcze. Takie ujęcie akcentuje podmiotowe przeżywanie wartości, biorąc też pod uwagę ich związki przedmiotowe (Kowalczyk, 2006). Na gruncie psychologicznym wartości pojmowane są także jako narzędzia do zaspokajania potrzeb. Myślenie o wartościach, o ich

istocie, świadczy o odpowiedzialnym funkcjonowaniu osoby, ponieważ sprawuje ona kontrolę nad tym, co dzieje się w jej życiu, a nie tylko biernie mu się poddaje (Popielski i Mamcarz, 2015).

W pedagogice wartości są istotne dla właściwego funkcjonowania procesów wychowawczych oraz stanowią podstawowy wymiar poznania rzeczywistości edukacyjnej. Na użytek teorii wychowania Mieczysław Łobocki rozumie przez wartość „to wszystko, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest ze wszech miar godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi przeżyciami i stanowi jednocześnie cel dążeń ludzkich. [...] Wartość stanowi podstawę lub istotny punkt odniesienia do uznania czegoś za dobre lub złe” (2007, s. 96). Definicje wartości na gruncie pedagogicznym utożsamiane są także z samym pojęciem dobra, które identyfikowane jest z przedmiotem oceny uznawanym za dobro samo w sobie. Wartości wyrażają to, co być powinno, czego pragniemy. W nich zawiera się ostateczny sens. Wskazują na to, co jest ważne w życiu człowieka, do czego on dąży. Są niezbędne dla życia osobistego, wspólnotowego i społecznego (Nowak, 2000).

Wielowymiarowość bycia i wielokierunkowość stawania się człowieka

Procesem bycia i stawania się człowieka zajmują się m.in. psycholodzy egzystencjalni. Psychologia egzystencjalna, zwana też psychologią fenomenologiczno-egzystencjalną, stanowi teorię, na którą składa się wiele różnych podejść. Wspólnym ich mianownikiem jest odwołanie się do filozofii egzystencjalnej, w ramach której człowiek ujmowany jest jako byt czasowy stwarzany przez własne wybory. Najważniejsi przedstawiciele tego kierunku, który rozwinął się po drugiej wojnie światowej, to m.in. Karl Jaspers, Ludwig Binswanger, Medard Boss, Viktor E. Frankl, Antoni Kępiński i Kazimierz Popielski.

Wspomniany Viktor E. Frankl, wiedeński lekarz, psychiatra i psychoterapeuta, profesor Uniwersytetu Wiedeńskiego, zaproponował metodę przywracania sensu życia. Zauważył on, że człowiek

jest całością cielesną, psychiczną i duchową, a więc istotą o trzech wymiarach, nie tylko cielesnym i psychicznym, jak ujmowała to tradycyjna antropologia, lecz także duchowym. Twierdził, że osoba nie może istnieć bez sfery duchowej, która stanowi fundament człowieczeństwa. Uważał, że dopóki człowiek jest rozpatrywany w aspekcie cielesno-psychicznym, dopóty nie może być mowy o całości jednostki ludzkiej (Frankl, 2012). Jego poglądy na psychoterapię i pomoc drugiemu człowiekowi zostały skonkretyzowane w logoterapii, zwanej inaczej „leczeniem sensem”. Logoterapia bywa także określana jako „trzecia wiedeńska szkoła psychoterapii” – po psychoanalizie Zygmunta Freuda i psychologii indywidualnej Alfreda Adlera. W swej koncepcji Frankl odnosi się do obiektywnego, transcendentalnego świata sensów i wartości. W tym świecie człowiek motywuje się do ich realizowania. Odwołuje się do „woli sensu”, ponieważ jest zorientowany na sens. Logoterapia, jako metoda poradnictwa, koncentruje się na problemach związanych z frustracją egzystencjalną (zablokowanie ludzkiego dążenia do sensu, brak wszelkiej zasadności własnego istnienia), polega na poszukiwaniu znaczenia doświadczeń i wydarzeń ważnych życiowo, które przeciwstawiają się wejściu w beznadziejny stan niedomagań egzystencjalnych. Frustracja egzystencjalna może stanowić czynnik prowadzący do nerwicy i depresji, wskutek czego człowiek może wejść w etap suicydalny. Frankl proponuje stosowanie określenia „nerwica noogenna”. Proces załamania się człowieka wynika z kryzysów psychicznych związanych ze zdarzeniami życiowymi (tzw. granicznymi sytuacjami egzystencjalnymi), np. śmiercią bliskiej osoby, lub ze świadomością nieuleczalnej choroby, co może zakłócać sposób postrzegania i uzasadniania sensu swojego istnienia (Spętana, 2018).

Rozwinięcie i zoperacjonalizowany wariant logoterapii na gruncie polskim stanowi nooterapia, której twórcą jest Kazimierz Popielski (2004). Nazwa pochodzi od greckiego słowa *nous*, które wyraża najgłębszą istotę człowieka i jego egzystencję związaną z duchowym byciem i stawaniem się. Popielski (2007) zauważył, że człowiek tworzy noowymiarowość swego życia poprzez pragnienia, potrzeby, dążenia, a także wielokierunkowość odniesień, wielowymiarowość bycia, stawania się i spełniania siebie. Przedrostek „wielo-” dotyczy procesów związanych

z funkcjami rozwojowymi, choć mogą one również podlegać degradacji i w tej formie zagrażać jednostce, zakłócając jej prawidłowy rozwój.

Popielski w książce pt. *Noetyczny wymiar osobowości* (1994) podjął próbę opisanego wielowymiarowości ludzkiego bycia, a także wielokierunkowości stawania się osobowości i egzystencji. Zaprezentował dymensjonalną (wielowymiarową) rzeczywistość osobowości i egzystencji jako komplementarne bycie i stawanie się człowieka biologicznego, psychicznego i noetycznego (duchowego) oraz jego wszechstronne relacje ze środowiskiem przyrodniczym, społecznym i kulturowym (Popielski, 1994). Innymi słowy, aktywizacja osobowości jednostki zależy od własnej dynamiki oraz jej relacji ze środowiskiem. Człowiek skupia w sobie wewnętrzną dynamikę i zewnętrzną aktywność. To „podmiotowe” realizowanie i stawanie się oraz „podmiotowo-osobowe” bycie i spełnianie siebie są dla nooteorii kluczowe. Doświadczanie siebie, które występuje w procesie egzystencji, zawiera w sobie komplementarność, a nie addytywność. Nooteoria proponuje wyrażanie w sferze celów poznawczych trzech podstawowych wymiarów egzystencji: biologiczno-fizjologicznego, psychologiczno-społecznego i noetyczno-duchowego.

Pojęcie wymiaru biologiczno-fizjologicznego zawiera w sobie całość strukturalno-funkcjonalną organizmu. Mamy na myśli rolę instynktów, dynamiki popędowej, a także znaczenie automatyzmów uwarunkowania, nawyków i procesów uczenia się. W wymiarze biologiczno-fizjologicznym dynamika i zmienność związane są z bazą aktywacji i regulacji fizjologicznych (Popielski, 1996a, s. 41).

Wymiar psychologiczno-społeczny obejmuje psychiczno-emojonalny i społeczny obszar ludzkiej egzystencji. Wymiar ten tworzą zarówno pozytywne, jak i negatywne stany psychiczne, nasze doświadczenia i doznania emocjonalne, które dotyczą: potrzeb, dążeń, nastrojów, emocji, uczuć, agresji, stresu, frustracji, zahamowań czy uzależnień, jak też aktywności społecznej: komunikacji, relacji, sympatii, preferencji, ról życiowych, powiązań grupowych czy odniesień środowiskowych. Na kształt tego wymiaru oddziałują zarówno bodźce zewnętrzne, wewnętrzne doświadczanie siebie samego, jak i potrzeba społecznego współbycia i odniesienia. Struktura i treść tego wymiaru

kształtowane są poprzez ćwiczenie, uczenie się, zaangażowanie osobiste w aspekcie wypracowania oraz przepracowania ilościowego i jakościowego owej struktury. Wymiar ten zawiera w sobie potencjalności psychiczne, społeczno-środowiskowe, związane z aktywnością człowieka i wzajemnymi relacjami (Popielski, 1996a).

Wymiar noetyczno-duchowy w ujęciu nooteorii opisuje specyficzną właściwość człowieka. Ten wymiar konstytuuje „ja” podmiotowo-osobowe, świadome, decydujące, otwarte, egzystencjalnie angażujące się, stanowiące podmiot i współautora własnej biografii, jak również jest tworzeniem i uczestniczeniem w życiu społecznym oraz kulturowym. Jest zdolnością do aktów moralnie uszlachetniających samego siebie. W tym wymiarze uwytadnia się wszystko to, co łączy się z aktywnością, doznaniem, działaniami i odniesieniami podmiotowo-osobowymi jednostki. Wymiar ten związany jest także z potrzebami egzystencji osobowej, która jest doświadczaniem sensu i wartości oraz z rozwijaniem wiary religijnej i osobistego zaangażowania w „Nad-sens” i „Nad-wartość” – określenia Frankla (1978). W wymiarze tym odnajdujemy podmiotowe realizowanie planów życiowych oraz program zdrowego sposobu funkcjonowania, nastawienia na cel, wolitywnych decyzji, intuicji twórczej czy dążeń intelektualno-poznawczych, moralno-etycznych odniesień i funkcji sumienia. Można w nim również odnaleźć akty miłości przekraczające uwarunkowania biopsychiczne, co sprawia, że miłość może osiągnąć optimum swego rozwoju. Wymiar ten przyczynia się do tego, że nasze uczucia, cierpienia, marzenia, tęsknoty czy decyzje moralne i tym podobne przeżycia zyskują właściwe sobie „zapodmiotowanie” i możliwość aktywizowania się. To wymiar, który daje możliwość ukierunkowania i odniesień intencjonalnych „ku komuś” lub „ku czemuś”, a więc ku wartościom (Popielski, 1996a).

Człowiek realizuje się wówczas, gdy czerpie korzyści z trzech źródeł motywacji, dążeń i odniesień w nim zsumowanych: fizycznych, psychicznych i duchowych. Może być i tak, że siły motywacyjne odnoszące się do któregoś wymiaru mogą odgrywać rolę dominującą. Popielski określił ją jako „rolę wiodącą”. Przy czym gdy życie biegnie w sposób niezakłócony, naturalnie i podmiotowo kształtowany jest rozwój jednostki w procesie egzystencji, aktywność dymensji noetycznej należy

do normy rozwojowej i jest przejawem twórczego uczestniczenia jednostki w życiu (Popielski, 1994).

Miejsce i znaczenie wartości w ludzkim życiu

Dostęp do ludzkiego świata wartości oraz ich identyfikacja stanowią skomplikowany proces. Wartość ujęta w kontekście jej funkcji, gdzie liczy się kreatywność w każdej dziedzinie życia, winna zajmować w nim centralne miejsce. Jest to związane z tym, że siła motywacyjna, zdolność strukturyzowania osobowości i kształtowanie egzystencji związane są bezpośrednio z podmiotem w świecie wartości – to powiązanie jest ściśle i mocno zaangażowane. Z wartością zajmującą centralne miejsce w życiu jednostki powiązane są jej znaczące „otoczki” o emocjonalnym znaczeniu, mające przy tym swoisty, indywidualny charakter. Centralność pozycji wartości – obok uwarunkowań społeczno-kulturowych – decyduje o jej skuteczności w życiu podmiotowym osoby (Popielski, 1996a). Zawiera się w tym głębia i wzniosłość wartości, zwłaszcza tych, które postrzegane są jako „moje” i „dla mnie”. Są one „egzystencjalnie znaczące” – sprawiają, że ma się głęboką i trwałą motywację do działania. Tego rodzaju centralność, pojmowana jako wskaźnik podmiotowo-osobowej bliskości, stanowi miarę natężenia siły motywacyjnej danej wartości. Należy mieć również na uwadze, że muszą zaistnieć dla wartości następujące zależności: funkcjonalnie współwystępuje ona z innymi wartościami; nie powoduje sytuacji konfliktu wewnętrznego; nie wywołuje dysonansu egzystencjalnego; nie ulega absolutyzowaniu; gdy jest przyjmowana, to z wyboru zaangażowanego; jest zaakceptowana jako własna; jest rozumiana jako siła życia i zadanie (Popielski, 1996a). Gdy te zależności nie zachodzą, możemy mówić o występowaniu „pustki egzystencjalnej” lub „frustracji egzystencjalnej” – określenia Frankla (2017; 2018).

Viktor E. Frankl (1998; 2017) jest zdania, że człowiek może funkcjonować dzięki przyjęciu określonej hierarchii wartości nadających sens jego życiu. Urzeczywistnia on następujące wartości:

- wartości twórcze – związane z działaniem człowieka, z czynami kreatywnymi, dzięki czemu człowiek „daje światu”;
- wartości przeżyciowe – człowiek doświadcza takich wartości, jak np. piękno czy prawda, a zatem „czerpie” lub „bierze od świata”;
- wartości postawy – w tych wartościach człowiek urzeczywistnia to wszystko, co składa się na trudne sytuacje życiowe, przyjmując cierpienia i zdarzenia losowe, a więc następuje „znoszenie losu, bytu”.

Frankl (2018) wychodzi z założenia, że najważniejsze w życiu jest mierzenie się z wartościami postawy. Wynika to z faktu, że pozostałe grupy wartości, tj. twórcze i przeżyciowe, w wyniku różnych sytuacji losowych mogą być ograniczone, wręcz wyczerpywalne. Wówczas zadaniem człowieka będzie odpowiednie ustosunkowanie się do okoliczności i zajęcie właściwej postawy. Chodzi przede wszystkim o takie postawy jak odwaga w obliczu cierpienia oraz godność w chwili upadku i porażki. Człowiek, który traci już wszystko i doświadcza cierpienia, może w tym cierpieniu osiągnąć wewnętrzne wzrastanie, przemianę siebie, w wyniku czego staje się innym człowiekiem.

Zdaniem Kazimierza Popielskiego (2007), wartości skłaniają nas do przemyśleń w zakresach wyrażonych następującymi stwierdzeniami:

- Wartości są realnością i jakościami o charakterze egzystencjalnym.
- Wartości przejawiają swą realność za pośrednictwem właściwości strukturyzowania osobowości.
- Wartości człowiek czyni swoimi na różnych drogach ich akceptacji, partycypacji i interioryzacji.
- Wartości służą rozwojowi człowieka i procesowi jego dojrzewania.
- Wartości zobowiązują. Ich zaistnienie w życiu jednostki nigdy nie jest czymś obojętnym czy niepociągającym.
- Wartości mają właściwość sił twórczych i równocześnie stabilizujących egzystencję.
- Wartości mają zdolność moralno-etycznego porządkowania egzystencji.

- Wartości pozwalają człowiekowi transcendować siebie i uwarunkowania.
- Wartości aktywizują i konkretyzują wszelkie rodzaje energii biopsychicznej.
- Wartości pozwalają na podmiotowo-osobowe doświadczanie egzystencji.
- Wartości mobilizują i wyzwalają siły motywacyjne.
- Wartości umożliwiają twórcze przetrwanie trudnych sytuacji i cierpienia.
- Wartości uruchamiają i ukierunkowują intencjonalność odniesień.
- Wartości są sposobem i drogą poznania siebie, drugich i rzeczywistości.
- Wartości uaktywniają wyobraźnię, skojarzenia i intuicję.
- Wartości nadają egzystencji znaczenie.
- Wartości w swej wielowymiarowej obecności i odniesieniu mają charakter sensotwórczy.
- Wartości współtworzą ludzką egzystencję.

Wartości konkretyzują się w ludzkiej egzystencji. Dzięki wartościom życie nabiera sensu, określają one jego skutek oraz przyczynę. Nadają życiu charakter osobowo-podmiotowy. Wartości obecne są w procesach regulacji życia społecznego, życia grupowego (np. rodzinnego) i życia indywidualnego. Wartości utrwalane są poprzez to, że się nimi żyje, godzi się na nie i w nich się uczestniczy. To dzięki nim człowiek kształtuje postawę „być”. To one ukierunkowują jego rozwój i przyczyniają się do jego dojrzałości. Winny być powiązane z odpowiedzialnością w procesie podejmowania decyzji. W nich tkwi zobowiązanie do takich zachowań, które nas pociągają, a zarazem są godne, dobre, piękne, prawdziwe i twórcze. W nich przejawia się postawa twórcza, co skutkuje aktywnym uczestnictwem w rozwoju, dając przy tym poczucie bezpieczeństwa. Wartości powodują, że następuje identyfikowanie przynależności „do...” i zakorzenienia „w...”. Umacniają nasze spełnienie się i spełnianie egzystencji. Wprowadzają harmonię, bo życie według wartości staje się życiem o przejrzystych zasadach. Wypełniają życie sensem. Wówczas to człowiek nabywa zdolności do przekraczania

uwarunkowań osobistych i środowiskowych, ma możliwość odniesienia się ku komuś lub czemuś, może funkcjonować i realizować się jako podmiot osobowy. Odbywa się to poprzez doświadczanie siebie w kategorii podmiotowości sprawczej i „ja” osobowego – tak oto jednostka odnosi się zarazem do siebie i świata, otrzymuje możliwość aktywizowania się w kreatywnym działaniu (Popielski, 2007).

Wartości powodują, że nawet gdy cierpimy, mamy taką zdolność rozpoznawania wartości, że sytuacja ta może być dla nas znaczącym źródłem ubogacenia i motywacji. Wartości mogą być także realizowane w imię kogoś lub czegoś, dając poczucie spełniania się i spełnianej egzystencji. To wówczas rodzi się w człowieku siła do życia. Wartości, ukierunkowując ludzkie działania, sprawiają, że egzystencja podmiotowa zostaje w nich spełniona przez osiągnięcie przedmiotu dążeń (Popielski, 2007).

Jeśli zakładamy, że poprzez wartości mamy zdolność poznawania nie tylko siebie, ale również drugiego człowieka i otaczającej rzeczywistości, to może się to realizować drogą poznania pośredniego, opartego na wnioskowaniu z obserwowanych skutków, myślenia płynącego z przeżyć, egzystencjalnych racji ostatecznych, postępowania moralnego, wyborów moralno-etycznych, oceniania czynów czy umiejętności rezygnowania. Atutem wartości jest to, że angażują one naszą wyobraźnię, skojarzenia, intuicję oraz wolę decyzji. W ten oto sposób uaktywniają ludzką zdolność do kreowania egzystencjalnie znaczących zachowań i celów. Można przyjąć, że tworzą „przestrzeń możliwości”, dając tym samym jednostce sposobność zastanawiania się między „jestem” a „byłem”, „mogę być”, „chcę być”, „dążę”. Wartości nadają egzystencji istotne znaczenie. Może dokonywać się to na wiele sposobów, np. poprzez wybory, interioryzację, zaangażowanie, symulację, a także poprzez ofiarę i wyrzeczenia, które czynione są w imię kogoś lub czegoś (Popielski, 2007).

Wartości mają sensotwórczy charakter, przy czym nie oznacza to jakiegos automatycznego zysku wynikającego z kontaktu z nimi, ponieważ nie zawsze mają one charakter obiektywny o egzystencjalnym znaczeniu – stanowią ścieżkę do odkrywania, realizowania i utrwalania sensu. Nie mają władzy decydowania o ludzkiej egzystencji. Są

swoistym drogowskazem życia. One „coś” proponują, „w coś” angażują, „do czegoś” odnoszą, „ku czemuś” orientują. To one dają człowiekowi możliwość bycia i stawania się według jego statusu ontycznego (Popielski, 2007).

Człowiek dzięki potrzebom i wartościom ma możliwość funkcjonowania jako aktywny podmiot odnoszący się ku komuś lub czemuś. W owym „ku...” zawiera się gama znaczeniowa wartości. Rozumiane są one nie jako posiadanie czegoś, jak np. rzeczy, w których upatruje się wyłącznie instrumentalnej przydatności, ale jako coś egzystencjalnie znaczącego, cennego, osobowo bliskiego, osobistego i godnego podjęcia. Poza tym wartości mają to do siebie, że realizują się w spotkaniu osób, ich walor zaś uwydatnia się w wymiarze nie tylko społecznym, intelektualnym, emocjonalnym, ale i egzystencjalnym (egzystencjalno-duchowym). Wówczas jawią się one jako dobra przeznaczone nie tylko dla własnej osoby, ale też jako wspólne z innymi. Gdy człowiek o tym zapomina, wówczas nakierowuje się na funkcjonowanie w przestrzeni wprawdzie biologicznie poprawnej, lecz jednowymiarowej, a to zubaża jego możliwości rozwojowe (Popielski, 2008). „Wartości współtworzą egzystencję, nie zaś osobę samą w sobie. Osoba dobiera wartości i uczestniczy w nich. Wartości ją współkształtują, ale nie konstytuują. W tym znaczeniu można mówić o dojrzałej egzystencji jako o efekcie świadomego wyboru, refleksji, decyzji, akceptacji, dążeń i odniesień” – pisze Popielski (1994, s. 60).

Pokonywanie ograniczeń własnej egzystencji

W życiu człowieka występują ograniczenia mogące doprowadzić do zniszczenia jego egzystencji, ale mogą też – pod warunkiem odpowiedniego przygotowania do zmierzenia się z potencjalnymi ograniczeniami – posłużyć do optymalizacji jego losu. W owym przygotowaniu najważniejszą rolę odgrywają wartości, styl poznawczy i emocje. „Jeżeli wartości egzystencjalne nie stanowią siły służącej pokonywaniu pewnych ograniczeń, to przyczyna tkwi nie tylko w braku rozwoju wartości osobistych i w nadaniu im głównie wymiaru fizycznego bądź

Wartości rozumiane są nie jako posiadanie czegoś,
jak np. rzeczy, w których upatruje się wyłącznie
instrumentalnej przydatności, ale jako coś
egzystencjalnie znaczącego, cennego, osobowo
bliskiego, osobistego i godnego podjęcia



psychicznego, lecz w edukacyjnej luce w zakresie rozwoju wartości relacyjnych, związanych z uczestnictwem w egzystencji drugiego człowieka” – pisze Teresa Borowska (2003, s. 10).

Pokonywać wspomniane ograniczenia można na różne sposoby. Borowska (2003) twierdzi, że istotne znaczenie ma w tym wypadku kształtowanie „człowieka budującego” – *homo construens*. Koncepcja ta uzmysławia, że wartości mogą stać się swoistą opoką dla życia. Autorka opiera się na trzech wymiarach – fizycznym, psychicznym i noetycznym, przy czym podkreśla, że *homo construens* winien mieć w szczególności rozwinięte wymiary psychiczny i noetyczny. Dzięki odpowiednio rozwiniętej wewnętrznej strukturze, potrafi on stawić czoła takim negatywnym następstwom jak np. nerwica, agresja, różnego rodzaju uzależnienia, kryzysy czy depresja, a ponadto posiada zasoby moralno-kognitywno-emocjonalne. Trzon egzystencji „człowieka budującego” stanowią wartości osobiste i relacyjne. Do tych pierwszych należą:

- Wolność – pozwala na wychodzenie poza granice własnego życia w warunkach zagrożeń płynących zarówno ze świata rzeczywistego (stresy), jak i ze świata iluzji (media). Rozwinięta w człowieku świadomość wolności wewnętrznej i umiejętność wyjścia poza aktualną sytuację pozwalają mu przetrwać, zacząć rozwijać się inaczej i niepowtarzalnie tworzyć siebie.
- Odpowiedzialność za własną egzystencję – ludzie, którzy nauczyli się, że mają niewielki wpływ na swe życie, postrzegają rzeczywistość jako determinującą ich egzystencję, w sytuacjach zagrożenia rezygnują często z aktywności, są bezradni. Natomiast osoby o rozwiniętej wewnętrznej kontroli są bardziej autonomiczne, optymistyczne, aktywne, gdyż daje im ona większe poczucie odpowiedzialności.
- Odwaga – umożliwia działania transgresyjne. Podejmując je, człowiek przekracza granice dotychczasowych osiągnięć i wychodzi poza to, co posiada i czym jest, dąży do zdobycia lub stworzenia nowych wartości. Dzięki tej wartości poszerza swą przestrzeń życiową, stymuluje własny rozwój.

- Godność – umożliwia odnajdywanie prawdy o sobie i bycie sobie wiernym. Dzięki niej człowiek buduje wiarę we własne siły. Wartość ta pozwala mu bowiem stawiać opór manipulacjom w każdych warunkach, przestać się bać i bronić własnej autonomii, tożsamości, systemu wartości. Stanowi zatem siłę rozwojową egzystencji.
- Zdrowie – wyznacza jakość życia człowieka, sprowadza się do preferowania zdrowego stylu życia, służy wzmocnieniu i zachowaniu kondycji fizycznej i psychicznej (Borowska, 2003).

Borowska uważa, że wartości osobiste, które zawiera w sobie *homo construens*, są niewystarczające w pokonywaniu ograniczeń egzystencjalnych. Niezbędne są również wartości relacyjne, które umożliwiają kontakt z innymi. Nawet najbardziej zdrowy, wolny, odpowiedzialny, odważny i godny człowiek nie będzie mógł żyć z dala od drugiego człowieka. Stąd niezbędne jest tutaj przygotowanie edukacyjne, które wyposaży „człowieka budującego” w wartości relacyjne. Nie mogą one działać tylko w jedną stronę – ograniczać się do oczekiwania przyjaźni, miłości, pomocy. Oczekiwanie nie buduje, natomiast buduje wyjście ku drugiemu ze swą przyjaźnią, miłością, zdolnością wybaczenia czy pomocą (osoba znajdująca się w sytuacji ograniczeń może także pomagać innym). Trafna jest teza, która brzmi: pomagając innym, pomagamy sobie. W skład struktury kształtującej „człowieka budującego” wchodzi następujące wartości relacyjne:

- Przyjaźń – umożliwia człowiekowi pozbycie się wrogości i agresji. Jest siłą najgłębiej aktywizującą egzystencję ludzką. Wyzwała tendencję do dawania i bezinteresownej opieki.
- Miłość – pozwala pokonywać najtrudniejsze ograniczenia.
- Gotowość niesienia pomocy – pozwala człowiekowi na redukcję negatywnych emocji. Człowiek pomagający to osoba wychodząca ku drugiemu człowiekowi.
- Zdolność wybaczenia – pozwala człowiekowi uwolnić się od negatywnych emocji. Wybaczenie jest wartością budującą, prowadzi do odnawiania wzajemnych relacji.

- Tolerancja – jest dążeniem do zbudowania pozytywnych relacji z drugim człowiekiem, pomimo istniejącej różnicy poglądów czy przekonań (Borowska, 2003).

Struktura „człowieka budującego” jest rozpatrywana również od strony poznawczej (kognitywnej), którą przyjmuje się jako adekwatne postrzeganie i ocenę własnej osoby i otaczającego świata, a także przewidywanie i ocenę własnej przyszłości. Musi on znać własne uczucia, radzić sobie z ekspresją emocjonalną oraz charakteryzować się empatią. Aby „człowiek budujący” mógł optymalizować swój los, winien posiadać – obok odpowiednich wartości, rozwiniętego stylu poznawczego i rozbudowanej sfery emocjonalnej – także kompetencje ewaluatywne, poznawcze, emocjonalne i strategiczne, ponieważ one najlepiej pomogą mu w tej optymalizacji. Omówmy je pokrótce:

- Kompetencje ewaluatywne – wynikają z rozwoju wartości osobistych i relacyjnych. Zwiększają obszar własnej wolności, umożliwiają podejmowanie działań związanych z ryzykiem, wchodzenie w nieznane. Otwierają drogę ku transcendencji polegającej na odkrywaniu nowych wartości i nowego sensu życia.
- Kompetencje poznawcze – rozumiane są jako zdolność poznawczego porządkowania świata i zajmowanego w nim miejsca. Umożliwiają one selekcjonowanie napływających informacji i przekonanie o własnej wartości. Człowiek potrafi stawić czoła występującym w życiu wyzwaniom.
- Kompetencje emocjonalne – umożliwiają radzenie sobie z negatywnymi emocjami (lęk, gniew). Są istotne przy współprzeżywaniu pozytywnych uczuć z innym człowiekiem.
- Kompetencje strategiczne – umożliwiają eksplorację informacji w sytuacjach zagrożenia, podejmowanie wielu nowych rozwiązań oraz wytrwałe wyznaczanie i realizowanie postawionych sobie zadań (Borowska, 2003).

Przedstawiona powyżej struktura „człowieka budującego” pokazuje, jak można żyć według wartości, jak można kreować swe mocne strony – skłania do refleksji nad optymalizowaniem własnego losu.

Wartości a sens życia

W problematyce wartości na największą uwagę zasługują wartości egzystencjalne. Zdaniem psychologów egzystencjalnych, mają one charakter wartości podmiotowo znaczących, które powinny zaistnieć w świadomości i przeżyciu podmiotu, stając się ważne w doświadczaniu własnej egzystencji. Klasyczna triada wartości – prawda, dobro, piękno – daje możliwość uczynienia człowieka istotą prawdziwie ludzką – poszukującą sensu. Człowiek odkrywa sens za sprawą wartości, przede wszystkim tych osobowych, a dopiero w następnej kolejności rzeczowych, pod warunkiem że mają one odpowiednią jakość oraz korespondują z wewnętrznym napięciem i zapotrzebowaniem na nie. Sens wpisany jest w egzystencję i z niej wynika. Można go doświadczać na różne sposoby poprzez podmiotowe uczestnictwo w życiu, np. antycypowanie związków przyczynowo-skutkowych, wykazywanie aktywności pozwalającej odnaleźć znaczenie i wartości, osobiste życie religijne, doświadczanie piękna i dobra, przyjmowanie godnej postawy osobistej (Popielski, 2007). Dla Popielskiego sens życia nie stanowi prostej ani nawet swoistej „potrzeby” wśród innych potrzeb. Jest to „potrzeba potrzeb” jako synteza i skutek dążeń i wartości. Występuje tu formuła skierowana „na sens” i „ku wartościom”. Doświadczanie sensu i jego potrzeba wyrażają się w związku z działaniem się żywej egzystencji podmiotowej. Człowiek o sens pyta, do wartości się odnosi – projektuje swe życie. Poczucie sensu życia, zdaniem Popielskiego (1994; 1996b), jest stanem psychiczno-noetycznym podmiotu, doświadczanym w związku z realizacją jego osobowego sposobu bycia i spełniania egzystencji. W motywowaniu egzystencji najistotniejszą rolę odgrywają wartości egzystencjalne poprzez dynamizowanie i strukturyzowanie osobowości.

Człowiek nie tyle tworzy wartości, ile raczej je odkrywa, interioryzuje, a także osobiście się do nich odnosi. Wartości są tym, co człowiek poznaje jako obiektywnie ważne i znaczące, poznawczo je odkrywa i emocjonalnie przeżywa, uznaje je za godne własnego życia, dają mu one satysfakcję oraz czynią jego egzystencję pełną sensu i znaczenia (Popielski, 2009). W ujęciu psychologicznym sens życia można ulokować wśród potrzeb orientacyjnych rozumianych jako kierunek

działania człowieka mogący zapewnić mu wyższe, dojrzalsze formy zachowań. Dążenie do sensu, według Frankla, jest dla człowieka najpotężniejszą siłą motywacyjną (wołą sensu). Sens wiąże się z ideałami i wartościami, dla których człowiek jest zdolny żyć, a nawet za nie umrzeć. Zatem nie powinien poprzestawać tylko na osiągnięciu zadowolenia i zaspokajaniu swych popędów i potrzeb. Nie chodzi o poszukiwanie jakiegoś abstrakcyjnego sensu, lecz o wypełnienie w życiu konkretnego zadania, za które jest się odpowiedzialnym. Zdaniem Frankla (2009), człowiek może odnaleźć sens poprzez podążanie następującymi drogami: tworzenie dzieła i spełnianie się (np. w pracy), doświadczanie czegoś lub spotkanie kogoś (np. w miłości), wzniesienie się ponad siebie – stawanie się innym człowiekiem.

Sens życia sprowadza się do pytań o cel ludzkiego działania, o dobro godne pożądanego, o znaczenie życia, o nasze szczęście. Sens życia poznaje się wtedy, gdy próbuje się odpowiedzieć na pytania: Po co i dla czego istniejemy? Kim być powinniśmy? Do czego winniśmy dążyć? Co powinniśmy czynić, aby nasze życie było udane i szczęśliwe? W jaki sposób możemy zapewnić sobie i światu lepszą przyszłość, w której warto żyć? (Marianiński, 2013). Tak więc sens życia można rozumieć jako sferę percepcji, przeżyć, ocen, indywidualnych dążeń i działań, w których uwydatnia się akceptacja życia. Sens życia powinien być uporządkowany według danej hierarchii celów i wartości, których podłoże stanowią indywidualne preferencje i wybory. Sens życia zależy także od relacji społecznych polegających nie tylko na współdziałaniu, ale i na interakcji. Tak rozumiany sens życia realizuje się na płaszczyźnie wiedzy (poznanie), ocen (wartościowanie) i dążeń, nieustannie odnosząc się do struktury społecznej stanowiącej jego kontekst. Komponenty poznawcze sensu życia zawierają w sobie również przekonania sytuujące człowieka w określony sposób wobec rzeczywistości indywidualnej i społecznej. Sens życia odnosi się do treści zarówno poznawczych, jak i emocjonalno-oceniających oraz dążeńiowych. Możemy go rozpatrywać jako stan akceptacji własnego życia nakierowany na działanie celowe i ukierunkowany na wartości. Jest on przeżywany, indywidualnie i społecznie, nie tylko w unikalnych sytuacjach codzienności, ale również gdy bilansujemy całe nasze życie. Sens życia na gruncie

socjologicznym jest sprowadzony do faktu społecznego – uwydatnia się na zewnątrz za pośrednictwem różnych środków wyrazu (język, symbole, interakcje, zachowania). Gdy czegoś doświadczamy lub coś odkrywamy we własnym wnętrzu, odzwierciedla się to na płaszczyźnie społeczno-kulturowej. Sens życia wiąże się ponadto z rozwiązywaniem dylematów moralnych dotyczących wyboru własnego dobra lub troski o innych, przy czym opcje te nie muszą się wykluczać, lecz mogą być realizowane jednocześnie (Marianiński, 2014).

Poczucie sensu jest rozpatrywane w kategorii zaistnienia, przeżywania i trwania życia. Odczuwamy wtedy satysfakcję z własnej egzystencji – jest ona godna, spełniona, potrzebna, przesycona nadzieją. Odnosimy wrażenie, że warto żyć. Poczucie sensu życia związane jest z naszymi wewnętrznymi doświadczeniami: intelektualnymi poszukiwaniami, przeżyciami emocjonalnymi, wyborami moralnymi, uniesieniami; jednocześnie jego głębię odczuwamy wówczas, gdy doświadczamy cierpienia (Popielski, 2007).

Zakończenie

Człowiek stoi często w obliczu sytuacji trudnych, zawiłych, które mogą powodować jego zagubienie, prowadząc do utraty poczucia sensu życia. Dzisiejsza rzeczywistość wywiera ogromny wpływ na sposób postrzegania świata przez pryzmat takich kategorii jak nastawienie na zysk, pożądanie, egocentryzm, egoizm. Człowiek współczesny jest rozdarty wewnętrznie, przy czym wartości materialne odgrywają w jego życiu szczególną rolę. Dominującym stylem życia jest szeroko rozumiany konsumpcjonizm (por. Szejka, Więckiewicz i Nowakowski, 2021). Życie człowieka jako konsumenta oscyluje wokół uciech, osiągnięcia satysfakcji, pomnażania wrażeń, przy czym zapomina on często o wartościach uniwersalnych, skutkiem czego tkwi w pustce lub zamęcie aksjologicznym, a brak stabilności, przewidywalności i poczucie niepewności powoduje, że życie staje się trudne do zniesienia. Aby więc móc funkcjonować w skomplikowanym świecie współczesności,

człowiek winien odwoływać się do wartości egzystencjalnych, które mogą mu dać wysokie poczucie sensu życia.

Literatura

- Arystoteles. (2010). *Zachęta do filozofii; Fizyka*. Przeł. K. Leśniak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Błasiak, A. (2002). *Młodzież – świat wartości*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Borowska, T. (2003). *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Frankl, V.E. (1978). *Nieuświadomiony Bóg*. Przeł. B. Chwedeńczuk. Warszawa: „Pax”.
- Frankl, V.E. (1998). *Homo patiens*. Przeł. R. Czernecki i Z. Jaroszewski. Warszawa: „Pax”.
- Frankl, V.E. (2009). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. Przeł. A. Wolnicka. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Frankl, V.E. (2012). *Bóg ukryty: w poszukiwaniu ostatecznego sensu*. Przeł. A. Wolnicka. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Frankl, V.E. (2017). *Lekarz i dusza: wprowadzenie do logoterapii i analizy egzystencjalnej*. Przeł. R. Skrzypczak. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Frankl, V.E. (2018). *Wola sensu: założenia i zastosowanie logoterapii*. Przeł. A. Wolnicka. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Kowalczyk, S. (2006). *Człowiek w poszukiwaniu wartości. Elementy aksjologii personalistycznej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krajewski, W., i Banajski, R. (1996). *Słownik pojęć filozoficznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Łobocki, M. (2007). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Majerek, B. (2018). *Niepewność w społeczeństwie współczesnym. Studium socjopedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mariański, J. (2013). *Sens życia – wartości – religia. Studium socjologiczne*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Mariański, J. (2014). *Moralność w kontekście społecznym*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.

- Nowak, M. (2000). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Nowak, M. (2018). Kryzys wartości czy kryzys człowieka XXI wieku? W: M. Czerepaniak-Walczak, J. Madalińska-Michalak i B. Śliwerski (red.), *Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki* (t. 1, s. 91–110). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Olechnicki, K., i Załęcki, P. (1998). *Słownik socjologiczny*. Toruń: Graffiti BC.
- Pasterniak-Kobyłecka, E. (2020). *Edukacja aksjologiczna dziecka w środowiskach wychowawczych. Współczesne problemy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Popielski, K. (1994). *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Popielski, K. (1996a). Człowiek: egzystencja podmiotowo-osobowa. W: K. Popielski, *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji* (s. 25–47). Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Popielski, K. (1996b). Wartości i ich znaczenie w życiu ludzi. W: K. Popielski, *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji* (s. 61–69). Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Popielski, K. (2004). *Noo-logoterapia. Elementy wprowadzenia*. Lublin; Kielce: Zakład Poligraficzny Kaligraf.
- Popielski, K. (2007). Poczucie sensu życia jako doświadczenie egzystencjalne znaczące i potrzeba rozwojowa. W: M. Czerepaniak-Walczak i M. Dudzikowa (red.), *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty: interdyscyplinarne ujęcie* (t. 2, s. 19–51). Gdańsk; Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Popielski, K. (2008). Doświadczenie wartości i poczucie sensu życia w rodzinie i szkole. W: R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Życie szkołą. Prace dedykowane Profesor Marii Dudzikowej* (s. 129–152). Poznań: Garmond Oficyna Wydawnicza.
- Popielski, K. (2009). *Psychologia egzystencji: wartości w życiu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Popielski, K., i Mamcarz, P. (2015). *Trauma egzystencjalna a wartości*. Warszawa: Difin.
- Sillamy, N. (1995). *Słownik psychologii*. Przeł. K. Jarosz. Katowice: „Książnica”.
- Spętana, J. (2018). *Wychowanie a sens życia. Człowiek w obliczu dylematów egzystencjalnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Szwejka, Ł., Więckiewicz, B., i Nowakowski, P.T. (2021). *Między wspólnotą a wyobcowaniem. Człowiek w kontekście współczesnych przeobrażeń społeczeństwa i rodziny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Tatarkiewicz, W. (1986). Pojęcie wartości, czyli co historyk filozofii ma do zakomunikowania historykowi sztuki. W: W. Tatarkiewicz, *O filozofii i sztuce* (s. 69–77). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

O AUTORCE:

dr hab. Zofia Remiszewska, prof. UO – pedagog, Uniwersytet Opolski,
ORCID 0000-0002-9995-0203,
KONTAKT: zremiszewska@uni.opole.pl

Przegląd teorii wartości

Ludzka egzystencja oscyluje wokół wartości. Dla człowieka stanowią one wyznacznik „przepisu” na udane życie i zbiór zasad współżycia społecznego ¶ Przyjęty system wartości wyznacza orientację życiową i wybory, a także stanowi istotną ochronę przed niepewnością i lękami związanymi z zawirowaniami współczesnego świata ¶ Człowiek pozbawiony systemu i hierarchii wartości kieruje się często emocjami i instynktami.

SŁOWA KLUCZOWE: wartości, teorie wartości, dobro, kultura, przemiany społeczne.

Wprowadzenie

Termin „wartość” wywodzi się z aksjologii – dziedziny filozofii zajmującej się wartościami i normami. Początków teorii na temat wartości można doszukiwać się w opracowaniach Platona i Arystotelesa. Wartościami naczelnymi dla Platona były: prawda, dobro i piękno (Tatar-kiewicz, 1990). Arystoteles w sposób szczególny podkreślał wartość dobra, według którego chciał normować życie człowieka. Dla Arystotelesa dobrem najwyższym nie jest dobro zewnętrzne czy społeczne,

ale pełny rozwój człowieka. Środkiem do osiągnięcia tego celu jest racjonalny rozum. Rozum z kolei obejmuje dwie kategorie: poznanie i życie praktyczne. Zaletą człowieka rozumnego jest rozsądek, mądrość oraz postępowanie etyczne (Tatarkiewicz, 1990).

Ludzka egzystencja oscyluje wokół wartości. Dla człowieka stanowią one wyznacznik „przepisu” na udane życie i zbiór zasad współżycia społecznego. Określają standardy bytowania i decydują o harmonii i spokoju ducha. W zależności od przyjętego światopoglądu można wyróżnić wartości o odmiennym charakterze. Mogą to być np. wartości estetyczne, materialne, moralne, prawne, religijne czy ekonomiczne (Waszkiewicz, 2016). Wartości rozumiane są najczęściej jako coś, co łączy się z pozytywnymi emocjami, z pragnieniami, dążeniami i preferencjami człowieka, których poszukuje i do których dąży on na co dzień. Odzwierciedlają one cele priorytetowe. Łączą się z tym, co dla ludzi jest sensowne i ważne. Wartości o normatywnym charakterze pozwalają odróżnić rzeczy oraz zachowania słuszne od niesłusznych. Określane są one także jako wartości słusznościowo-powinnościowe. Inne typ wartości nazywany jest pragnieniowo-przyjemnościowymi (Mariański, 2019).

Wartość kojarzy się najczęściej z pojęciem dobra. Na ogół można wyróżnić trzy koncepcje dobra: immanentne, subiektywne oraz obiektywne. W teorii immanentnej dobro łączy się z danym zachowaniem lub rzeczą bez względu na kontekst związany z określonym zjawiskiem. Dobro istnieje w sobie i dla siebie. Z kolei koncepcja subiektywna interpretuje dobro jako nie powiązane z realnymi faktami lecz jest efektem ludzkiej świadomości, np. uczuć czy pragnień. Natomiast według teorii obiektywnej jednostka dokonuje oceny dobra w zgodzie z racjonalnymi standardami wartości (Drenda, 2016).

Socjologiczne rozumienie wartości

Cechą charakterystyczną koncepcji wartości w ujęciu socjologicznym jest ich definiowanie w kontekście wpływu grup społecznych i społeczeństwa – od lokalnego do globalnego. Wartości odnoszone

są do kontekstu społeczno-kulturowego, gdyż każde społeczeństwo kształtuje wyobrażenia na temat tego, co jest pożądane, cenione i co chce pozyskać. Selekcjonuje ono, upowszechnia i sankcjonuje dane wartości. W procesie zmian społecznych i kulturowych wartości mogą podlegać modyfikacji lub pojawiają się nowe. Jednak każda kultura ma swoisty rodzaj filtru, który je interpretuje, a następnie przyjmuje lub odrzuca. Stanowią one swego rodzaju łącznik pomiędzy jednostką a społeczeństwem.

Wartości na ogół odznaczają się trwałością, jako że są internalizowane w długim procesie socjalizacji. Z tego względu wyznaczają one określone normy zachowania w danej grupie społecznej – zarówno pierwotnej, jaką jest rodzina, jak i szerszej, jak grupa lokalna, regionalna czy narodowa. Wartości łączą się często z osobowością człowieka i określają jego styl życia w odniesieniu do własnej koncepcji bytowania oraz społeczeństwa, w którym funkcjonuje (Mariański, 2019).

Utrata wartości łączy się z kryzysem tożsamości jednostki, gdyż stanowią one wyznacznik integracji osobowości oraz orientacji podstawowych działań i celów życiowych. Człowiek pozbawiony systemu i hierarchii wartości kieruje się często emocjami i instynktami. Wartości kulturowe wskazują, do czego ludzie mają dążyć, natomiast normy kulturowe stanowią wyznacznik jak to powinni czynić. W tych działaniach zasadniczym wskaźnikiem są wartości moralne, które rozróżniają dobro od zła, czyli tego, co można i powinno się czynić od tego, co jest zabronione i czego należy unikać. Przekazywane przez społeczeństwo wartości tworzą dla jednostki kanon aksjologiczny, który kieruje jej działaniami, a w efekcie prowadzi do pełnego rozwoju oraz znalezienia sensu życia. Utrata wartości lub ich anomia dają skutek odwrotny. Każda generacja posiada nieco odmienne wartości, które wynikają z orientacji temporalnych (Styk, 2007).

Współczesny człowiek gubi się w chaosie proponowanych koncepcji życia, czego skutkiem często jest frustracja i lęk. Chaos ten dotyczy zarówno życia jednostkowego, jak i całych grup społecznych. Dzisiaj obserwuje się odrzucanie lub rezygnację z wartości, czyli postawy nihilistyczne (Filipowicz, 2022). W kontekście przemian społeczno-kulturowych zmianie ulega treść oraz hierarchia wartości. Zmienia się także

sposób ich realizacji i osiągania celów. Występuje trend w kierunku wyboru przede wszystkim wartości indywidualistycznych, materialistycznych, nakierowanych przede wszystkim na własne szczęście. Mają one obecnie charakter bardziej płynny, relatywistyczny.

Wartości mają na ogół aspekt osobowy i społeczny. W ujęciu osobowym łączą się z orientacją życiową i często rozpatrywane są w kontekście transcendentnym lub też są związane z codzienną egzystencją, czyli zaspokajaniem potrzeb życiowych. W tym przypadku mówimy o wartościach codziennych. Z kolei wartości społeczne swój sens kształtują w grupach społecznych – małych (rodzina) i dużych (naród). Wartości społeczne pozwalają identyfikować się z grupą oraz nadają sens funkcjonowaniu w grupie (Marianiński, 2019). Grupa społeczna w sposób szczególny kształtuje wartości naczelne. Korelują one z osobistymi przekonaniami, jednak są ujmowane i sankcjonowane w kulturze danej grupy. Z tego względu są postrzegane w kontekście społecznym (Szymczyk, 2019). W socjologii wartością społeczną są człowiek lub grupa rozpatrywane w kontekście działania (Szacki, 2002).

Dla socjologa świat kultury to świat wartości, dlatego stanowią one podstawę ludzkiego doświadczenia. Florian Znaniecki wprowadził pojęcia wzorca wartości, który jest czymś w rodzaju idealnej oceny jakiegoś zjawiska społecznego czy sytuacji. O istnieniu wzorca wartości mówimy w przypadku, gdy jego ocena zyskuje konsensus społeczny jakiejś grupy i stanowi ogólną normę postępowania. Oczywiście, normy te nie zawsze są przez wszystkich przestrzegane (Jawłowska i Kempny, 2005).

System wartości ściśle koreluje z kulturą danego społeczeństwa. W przeszłości transmisja systemu wartości następowała w kolejności od najstarszego do najmłodszego pokolenia. Dziś już nie jest to takie oczywiste. W tym przypadku możemy nawiązać do trzech kategorii kultury: postfiguratywnej, kofiguratywnej oraz prefiguratywnej (Mead, 2000). W przypadku kultury postfiguratywnej system wartości przekazywany jest dzieciom przez rodziców. Tym sposobem przekaz odbywał się głównie w społeczeństwach pierwotnych i grupach religijnych. Opierały się one na autorytecie starszego pokolenia. W tej kulturze zmiany zachodzą wolno i na ogół są trudne do zauważenia. Starsze pokolenie

nie chce, aby ich dzieci i wnuki żyły odmienną kulturą i przyjmowały inny system wartości. W ten sposób przeszłość dorosłych powinna korelować z przyszłością młodszych członków rodziny. Z kolei w kulturze kofiguracywnej zarówno dzieci, jak i dorośli czerpią wartości od swych rówieśników. Taka forma internalizacji wartości związana była ze zmianami, które zachodziły pod wpływem procesów związanych z rozwojem technicznym, społecznym, naukowym i kultowym. Szybkość i zmienność tych procesów powodowały, że człowiek musiał stosunkowo szybko przystosowywać się do nowych warunków funkcjonowania, np. w pracy. Natomiast w kulturze prefiguracywnej dorośli czerpią system wartości także od swych dzieci. Zmiany we współczesnym świecie zachodzą tak szybko, że starsze pokolenia w wielu dziedzinach za nimi nie nadążają. Młodsze pokolenie w korzystaniu z wszelkich nowych technologii radzi sobie znacznie lepiej niż dorośli. Z tego względu, to właśnie młodzi są depozytariuszami tej wiedzy i zyskują szczególny autorytet (Mead, 2000).

Koncepcje wartości przedstawił również Jan Szczepański. Według niego, wartością jest „dowolny przedmiot materialny lub idealny, idea lub instytucja, przedmiot rzeczowy lub wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu i dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus” (1970, s. 97–98). Wartościami są stany i rzeczy materialne lub niematerialne, które dają zadowolenie. Osiągnięcie ich lub samo dążenie do nich daje poczucie satysfakcji lub dobrze spełnianego obowiązku. Poszczególne jednostki lub grupy społeczne mogą wartościom przypisywać odpowiednie znaczenie i miejsce w hierarchii.

Według Szczepańskiego, wartości są regulatorami ludzkiego postępowania. Stanowią wyznacznik oceny zachowania poszczególnych osób w grupie, czyli wpływają na zasady funkcjonowania społeczności. Wartości są wytworem zbiorowym, kształtując się w długim procesie rozwoju i doświadczenia ludzkiego. Ustanowienie hierarchii wartości w grupie jest wynikiem zróżnicowania społecznego. Cześć wartości, których szczególnego uznania i poszanowania wymaga dana grupa, są przekazywane i utrwalane w procesie wychowania i socjalizacji (Szczepański, 1979). Można do nich zaliczyć np. szacunek do narodu,

wolność, niepodległość. W procesie socjalizacji niektóre wartości zostają uwewnętrznione tak silnie, że dążenie do nich staje się czymś naturalnym i są ściśle związane z osobowością danego człowieka. Józef Styk (1987), opisując koncepcje wartości, łączy je ze stylem życia, który obejmuje zakres codziennych i specyficznych zachowań dla danej jednostki. Z tego względu styl życia musi łączyć się z wartościami, szczególnie obserwowalnymi. Wiele wartości ma genezę środowiskową, dlatego często mają moc obowiązującą. Wartości posiadają charakter społeczno-kulturowy i z tego względu stają się czynnikami determinującymi styl życia danej jednostki lub grupy.

Filozoficzny kontekst wartości

Przedstawiając koncepcje wartości, należy zwrócić uwagę na przedstawicieli fenomenologii, zwłaszcza Edmunda Husserla i Maxa Schelera. Dla tego ostatniego wartości mają charakter obiektywny, gdyż są niezależne od podmiotu, a zarazem stanowią właściwości rzeczywistego świata. Takimi wartościami są chociażby piękno i sprawiedliwość. Poznajemy je w sposób intuicyjny oraz przez doświadczenie (por. Nowakowski, 2004). Max Scheler wyróżnił cztery grupy wartości: hedonistyczne, witalne, duchowe i religijne (Scheler, 1980). Uważał on, że wartości nie są jednakowo ważne. Przedstawił ich hierarchię od najniższych (hedonistycznych) po najwyższe (religijne). Wartości hedonistyczne dotyczą pozytywnych odczuć (jak przyjemność) lub negatywnych (przykrość). W swej hierarchii Scheler wyżej umieścił wartości witalne, związane z życiem i zdrowiem jednostki. Zwrócił on także uwagę na wartości społeczno-kulturowe, takie jak obyczaje, tradycja, moda, prawo, kultura. Jeszcze wyżej umieszczone są wartości duchowe, do których można zaliczyć wartości moralne. Łączą się one z wrażliwością na drugiego człowieka, czynieniem dobra. Inną podkategorią wartości duchowych są te związane z estetyką. W tym przypadku w centrum uwagi jest piękno łączące się z harmonią oraz idealnym obrazem dobra. Czwartą, najwyższą kategorią są wartości transcendentne. Nie zawsze można poznać je zmysłem lub do końca

objąć rozumem. Te wartości nazywamy także religijnymi (Kurczab, 2012).

Scheler uważał, że wartości stanowią cechę charakterystyczną realnego świata, z tego względu nie są kreowane, lecz odkrywane przez człowieka. Poznajemy je za pomocą zmysłowego doświadczenia w aktach emocjonalnych, które dotyczą czterech podstawowych aspektów: witalnych, psychicznych, zmysłowych i duchowych (Perz, 2020). Dla Schelera oczywistymi wartościami były sprawiedliwość i piękno. Wskazywał on także na konieczność nieustannej humanizacji człowieka opartej na porządku wartości oraz osiągnięciu w życiu tego, co najcenniejsze. Funkcjonowanie człowieka oparte jest na wartościach wszystkich szczebli. Porządek wartości jest obiektywny, a właściwie ukształtowane życie pozwala rozpoznać ład aksjologiczny.

Scheler uważał więc, że podstawą etyki jest obiektywna ważność wartości. Jeżeli mamy świadomość, co jest dobre, a co złe, to wiemy jak należy w życiu postępować. Innego zdania są etyczni relatywiści. Głoszą oni pogląd, że nie istnieją moralne kryteria, które można zastosować do oceny zachowania każdej jednostki, bez względu na miejsce i czas. Zatem według relatywistów nie istnieje uniwersalna moralność, czyli to, co jest wartościowe dla jednego człowieka nie musi być dla innego. W tym przypadku wszystkie przekonania moralne są równe. Istnieje wiele standardów moralnego wartościowania niezależnie od czasu, miejsca oraz okoliczności. Według tej koncepcji istnieje wiele prawd i wszystkie są równe, zależne od upodobań człowieka (Nowakowski, 2004). Jerzy Szacki (2002) nawiązał do koncepcji Heinricha Rickerta, który łączy kulturę z wartościami. Dzięki nim ludzie mogą poznawać obiektywną prawdę w przeciwieństwie do ulotnych z natury przeżyć psychicznych. Wartości nadają ludzkiemu światu określoną formę, a jego poznanie ma charakter obiektywny.

Janusz Mariański (1989) rozumie przez wartości to wszystko, co łączy się z pozytywnymi emocjami, pragnieniami i dążeniami jednostki. Wartości mieszczą w sobie to, na czym człowiekowi zależy, czego poszukuje jako rzeczy cennej. Autor wprowadza także kategorię antywartości, czyli tego, co nie jest przedmiotem ludzkich pragnień, lecz wyrazem repulsji i związanych z nią stanów dezaprobaty. Analizując zagadnienie

wartości, wyróżnił on dwa stanowiska: obiektywistyczne i subiektywistyczne. Według pierwszej koncepcji, wartości są autonomiczne w stosunku do ocen i chociaż urzeczywistniają się w życiu ludzkim, to są od jednostki niezależne. Przykładem mogą być piękno, dobro czy sprawiedliwość. Z kolei w koncepcji subiektywistycznej wartości pojawiają się w efekcie osobistych doznań i ocen człowieka, zależą całkowicie od ludzkich aktów wartościujących. Z tego względu nie mają znaczenia obiektywnie ważnego (Mariański, 1989).

Wartości bywają też rozważane w kontekście trwania grupy społecznej. Są one najważniejszym elementem konstytutywnym, jakie przez swoje działanie członkowie danej wspólnoty realizują lub zamierzają osiągnąć. Za najważniejszą wartość w grupie uznawane jest dobro wspólne (Mrozek, 2013). Turowski stosował termin „wspólna wartość”, czyli co dana grupa robi na rzecz innych grup oraz dla swoich członków (Turowski, 1993). W każdym społeczeństwie istnieją wartości centralne, co do których panuje powszechny konsensus, a zarazem stanowią one podstawę organizacji systemu społecznego. Znaczna modyfikacja tych wartości lub ich usunięcie prowadzi do osłabienia grupy, rozbitcia struktury społecznej, a nawet ostatecznie do zaniku całej kultury (Dyczewski, 1995).

Stanisław Ossowski dokonał podziału na wartości uznawane i odczuwane. Istnieją więc wartości, które jednostki uznają za wartościowe i tak są odczuwane. Istnieją także przedmioty, które odczuwamy, że mają wartość, ale osobiście ich nie uznajemy. Odczucie tych wartości jest konsekwencją wrodzonej dyspozycji lub narzucenia ich przez środowisko. Inny podział na wartości, który zaproponował Stanisław Ossowski to wartości uroczyste i codzienne oraz autoteliczne i instrumentalne (Turowski, 1994). Wartości autoteliczne są cenne same w sobie, stanowiąc główny cel naszych działań. Ze względu na posiadaną wartość, realizacja ich daje przyjemność. Z kolei wartości instrumentalne stanowią środek do realizacji innych celów. Przykładem może być zawód lekarza, który leczy pacjenta, aby przede wszystkim pozyskać środki finansowe dla innego wyznaczonego przez siebie celu. Jeżeli czyni to przede wszystkim z pobudek finansowych, to traktuje zawód jako wartość instrumentalną, natomiast jeżeli największą

satysfakcję sprawi mu wyleczenie pacjenta, to swą profesję traktuje jako wartość autoteliczną. Praca traktowana jako wartość autoteliczna przyczynia się do powstawania nowych wartości, głównie niematerialnych (Świtała, 2015, s. 66).

Wartości mogą być deklarowane albo urzeczywistniane. Nie zawsze te deklarowane są realizowane. Ich deklaracja wynika z okoliczności, miejsca i czasu. Brak konsekwencji pomiędzy deklaracją a realizacją dotyczy często młodych osób. Młodzież na ogół ma wyidealizowany obraz najważniejszych celów w życiu. Natomiast nie zawsze można je zrealizować.

Kulturowy i psychologiczny aspekt rozumienia wartości

Leon Dyczewski, podobnie jak Florian Znaniecki uważał, że świat kultury jest światem wartości. To wartości określają kulturę każdej grupy i społeczności. Decydują o polskim, francuskim, włoskim czy greckim stylu życia, o treściach i formach wytworów kulturowych, o charakterystycznych zachowaniach (Dyczewski, 1995). Choć istnieje wiele definicji wartości, to w naukach społecznych można wyróżnić trzy zasadnicze: kulturowe, psychologiczne i socjologiczne. Teorie kulturowe określają wartości jako: na ogół pożądane w danym społeczeństwie przedmioty zarówno o symbolicznym, jak i niesymbolicznym znaczeniu. Po drugie, są to akceptowane sądy egzystencjalno-normatywne, czyli te, które orientują wartości. Po trzecie, są to rozpowszechnione w danym społeczeństwie przekonania, które określają oczekiwane zachowania i sądy członków społeczeństwa. Według Leona Dyczewskiego (1995), z tego stwierdzenia wynika, że wartości mają charakter ponadczasowy i ponadindywidualny, są transcendentne w stosunku do jednostki, z tego względu istnieją niezależnie od nich oraz mają moc zobowiązującą.

W ujęciu kulturowym wartości istnieją poza jednostkami. Człowiek poznaje je, przeżywa i w zależności od tego, czy przyjmuje je jako własne, we właściwy sposób realizuje. Wartości na ogół są usankcjonowane

i mają moc zobowiązującą dla członków społeczeństwa. W ten sposób wskazują one cele, kierunki i środki działania. Nie wszystkie wartości kulturowe mają taką samą rangę, jedne są ważniejsze, a inne mniej istotne. Zasadniczym kryterium wartości jest to, w jaki sposób determinują utrzymanie oraz rozwój danego społeczeństwa. Ważność i znaczenie wartości zależą też od kontekstu historycznego oraz od świadomości i potrzeb członków danej grupy społecznej. Przykładem może być pokój, którego wartość w sposób szczególny wzrasta w okresie wojny. Analogicznie, te same wartości inaczej bywają rozumiane w życiu publicznym, a inaczej – w prywatnym.

W ujęciu psychologicznym wartości mają znaczenie dla kształtowania ludzkiej osobowości i tożsamości. Decydują również o sposobie funkcjonowania człowieka i poszczególnych grup społecznych. Internalizacja wartości i ich hierarchizacja ma silny związek z zachodzącymi przemianami ekonomicznymi i cywilizacyjnymi (Liberka, 2017). Bogdan Wojciszke definiuje wartości jako pojęcia lub przekonania o pożądanym zachowaniu lub stanach docelowych, które wykraczają poza charakterystyczne sytuacje, kierując ocenami zachowań, zdarzeń i wyborami, a także są podporządkowane zgodnie z określoną hierarchią (Wojciszke, 2011, s. 245). W ujęciu psychologicznym wartości najczęściej postrzegane są w kategoriach indywidualnych. Stanisław Kowalczyk, charakteryzując wartości, wskazuje na sprzężenie podmiotu i przedmiotu. Wartością jest to, co skłania jednostkę emocjonalnie i wolitywnie do doświadczenia szczęścia, przyjemności czy zaspokojenia wrażeń estetycznych. Opisując wartość, należy ją wyjaśniać w relacji do dobra (Kowalczyk, 1990).

W badaniach socjologicznych podejmuje się dziś często zagadnienie wartości życiowych. Wartości te rozumiane są stosunkowo szeroko i w sposób złożony. Mogą przejawiać się w deklaracjach lub w konkretnych zachowaniach. Wartość sensu życia determinowana może być czynnikami biologicznymi (płeć i wiek), następnie społecznymi (pochodzenie społeczne lub wykształcenie), a także światopoglądowymi, ideologicznymi czy kulturowymi. Ogólnie rzecz biorąc, można zdefiniować wartości życiowe jako wszelkie aspekty egzystencji ważne w życiu osobistym, które mogą się łączyć

z czynnikami psychologicznymi, społecznymi, a nawet ekonomicznymi (Wencel, 2004). Wiąże się z sensem lub bezsensem życia, z tego względu towarzyszą nieustannie człowiekowi. Wartość sensu życia nabiera szczególnego znaczenia dziś, gdy żyjemy w czasach szybkich zmian. Ludzie nauki poszukują odpowiedzi na podstawowe pytania dotyczące kondycji fizycznej i psychicznej człowieka, zwłaszcza że współcześnie jednostka żyje w świecie pluralizmu wartości. Z jednej strony chcemy podążać własną drogą życia, a z drugiej – stajemy się coraz bardziej obojętni na los innych osób, ich cierpienie, ale i radości oraz sukcesy. Obojętność staje się jedną z ważniejszych przyczyn wykluczenia społecznego, marginalizacji i nierówności (Tchorzewski, 2008). Wszystkie te czynniki nie sprzyjają poszukiwaniu lub odnalezieniu własnego sensu życia. Wartość sensu życia może być zmienna i zależy od różnych okoliczności oraz od przyjętego paradygmatu.

Andrzej Tchorzewski (2008) wychodził z założenia, że zasadniczą funkcję w definiowaniu sensu życia spełnia świat wyznawanych wartości. Natomiast podstawową rolę w określaniu wartości pełni rozum, który stanowi centralny ośrodek ludzkiej świadomości. Tchorzewski do pryncypialnych wartości zalicza: prawdę, dobro i wolność. Prawda wymaga sprawiedliwości, bezstronności, obiektywizmu oraz uczciwości. Dobro jest tym, co jednostka lub grupa pożąda i co stanowi przedmiot ludzkich działań. Z kolei wolność stanowi podstawę aksjologiczno-moralnego poszukiwania sensu życia. Bogusław Wolniewicz, rozważając kwestię najważniejszych wartości życiowych, podkreślał znaczenie postawy etycznej. Jej podstawą jest sumienie, które porównywał ze zmysłem moralnym. Tylko sumienie jest w stanie rozróżnić dobro od zła. O właściwym postępowaniu decyduje głos sumienia człowieka, a nie kodeksy etyczne, które są traktowane jako zracjonalizowany sposób zachowania. Rozum i uczucia decydują o postępowaniu moralnym. Według Wolniewicza, człowiek, który nie posiada sumienia, kieruje się przed wszystkim popędami, natomiast na znaczeniu traci ocena moralna rozumu (Smakulska, 2013).

Ważną koncepcję wartości przedstawił Milton Rokeach, łącząc je z pojęciem postawy, jednak nie utożsamiał ich ze sobą. Interpretował on postawę, tak jak większość socjologów, jako trwałe przekonania

dotyczące danego przedmiotu postawy. Pojęcie wartości w tym ujęciu ma charakter dynamiczny, gdyż posiada komponenty emocjonalne, poznawcze, motywacyjne i behawioralne. Wartości, podobnie jak postawy, interpretowane są jako determinanty zachowania społecznego, ale to głównie wartości warunkują zachowania. Ludzie odznaczają się szeroką gamą postaw i przyjętych wartości, stąd to właśnie wartości w większym stopniu decydują o podobieństwie pomiędzy kulturami, narodami i grupami (Rokeach, 1968). Interesującą teorię wartości przedstawił również Clyde Kluckhohn. Uważał on, że wartości kształtują miejsce człowieka w przyrodzie, jego stosunek do innych ludzi oraz to, co jednostka chce osiągnąć w społeczeństwie i w relacjach międzyludzkich (Kluckhohn, 1962). Wartości stanowią konceptualizację pragnień. To one normują życie i stosunek jednostki do siebie, innych osób i otaczającego go świata (Styk, 1987).

Rzadko opisywaną teorię wartości, na którą zawróciła uwagę Ewa Budzyńska, są tzw. wartości podzielone. Jak wskazuje sama nazwa, wartości mogą być rozbieżne ze sobą, niezgodne. Mogą dzielić tych, którzy je aprobują, ale mogą także budować wspólnotę. Dzieje się tak najczęściej, gdy mamy do czynienia ze współrealizacją jakiejś czynności połączonej z wartościami. W ten sposób obserwuje się dwie perspektywy postrzegania wartości: pierwsza „w postaci relacji wobec siebie – rozbieżnej, który to stan można określić mianem rozwichrzenia aksjologicznego, lub zbieżnej, kiedy to wartości nawzajem są ze sobą powiązane, wzmacniają się, tworząc jakiś wspólny aksjologiczny system; druga, w postaci relacji do społeczeństwa – które to wartości mogą integrować społeczeństwo, stając się aksjologicznym ośrodkiem skupienia, przy zgodności co do ich wagi dla życia społecznego, bądź dezintegrować, dzielić je, gdy trudno znaleźć konsensus co do konieczności ich obowiązywania w społeczeństwie” (Budzyńska, 2008, s. 36). W społeczeństwach tradycyjnych, które posiadają trwałe systemy wartości, są one realizowane w sposób zgodny i nie budzący wątpliwości. Inaczej jest w społeczeństwach spluralizowanych pod różnymi względami (np. etnicznym, kulturowym czy religijnym), w których trudno znaleźć porozumienie.

**Współczesny człowiek gubi się
w chaosie proponowanych koncepcji życia,
czego skutkiem jest często frustracja i lęk.
Chaos ten dotyczy zarówno życia jednostkowego,
jak i całych grup społecznych**



Zakończenie

Dziś obserwuje się znaczą różnorodność systemów wartości. Związane jest to z wielością koncepcji życia, światopoglądów, idei. O ile wcześniej w Polsce dominowały dwa przeciwstawne systemy wartości, mianowicie socjalistyczny i chrześcijański, tak obecnie przeważa system liberalny. Występuje wielość nurtów politycznych, ideologicznych czy religijnych, czego konsekwencją jest obecność relatywizmu aksjologicznego. Dostrzegalny jest brak jednoznacznych wskazań, które wartości, normy i zachowania są właściwe do realizacji, a które niewłaściwe (Dyczewski, 1995). Uwarunkowania te stanowią trudność w kształtowaniu prawidłowego systemu wartości przez młode osoby, a dodatkowym wyzwaniem jest osłabienie roli tradycyjnych autorytetów (Rewera, 2008). Jednak mimo szybko zmieniającej się rzeczywistości, nadal występują czynniki, które decydują o kształcie świata wartości młodego człowieka. Szczególne miejsce zajmuje tu rodzina. To w rodzinie jednostka uczy się ról społecznych (Dyczewski, 1995). Z badań wynika, że młodzi Polacy najczęściej wybierają wartości allocentryczne, które związane są właśnie z życiem rodzinnym (Bugajski, 2019).

Współcześnie coraz częściej mówi się o tzw. wartościach europejskich. Nie mają one jednak jasno określonej definicji. Postrzegane są w sposób stosunkowo swobodny i szeroki. Dyskutując o wartościach europejskich, rzadko zwraca się uwagę na ich kontekst historyczny, etyczny, obyczajowy czy religijny, a znacznie częściej mają one charakter płynny i interpretowane są w zależności od środowiska społecznego. Nie do końca wiadomo, kto ma wyznaczać katalog tych wartości, gdyż dziś w sposób swobodny z jednych wartości się rezygnuje, a inne afirmuje się jako obowiązkowe (Szwejk, Więckiewicz i Nowakowski, 2021).

Wartości stanowią jeden z podstawowych elementów rzeczywistości kulturowej i społecznej. Są wyznacznikiem norm, celów i dążeń. Każda grupa społeczna ma swój system aksjonormatywny. Wartość jest podstawową kategorią tego systemu. Podkreśla ona to, co budzi szacunek, co jest ważne i godne pożądania. Z wartością łączą się pozytywne odczucia związane z dążeniem do jej pozyskania. Wartością mogą

być zarówno dobra niewymierne, np. poglądy, ideały i cele, jak też wymierne, np. dobra materialne czy relacje międzyludzkie. Akceptowane wartości nadają sens i kierunek naszemu myśleniu, wyborom, preferencjom, planom bliższym i dalszym (Mariański, 2024). Przyjęty system wartości wyznacza orientacje życiowe i wybory, a także stanowi istotną ochronę przed niepewnością i lękami związanymi z zawirowaniami współczesnego świata.

Literatura

- Budzyńska, W. (2008). Podzielane czy dzielące? Wartości społeczeństwa polskiego. W: J. Mariański i L. Smyczek (red.), *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie* (s. 35–56). Kraków: Wydawnictwo WAM; Polskie Towarzystwo Socjologiczne.
- Bugajski, J. (2018). *Młodzież doby transformacji: postawy i zachowania z perspektywy socjologicznej*. Edinburgh: Edinburgh Education Publishing House; Milanówek: Centrum Profilaktyki Społecznej – Oficyna Wydawnicza von Velke.
- Drenda, L. (2016). Teoria wartości, wartości teorii. *Studia ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 259, 39–48.
- Dyczewski, L. (1995). *Kultura polska w procesie przemian*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwo Naukowe KUL.
- Filipowicz, M. (2022). Nihilizm. W: P. Bromski i M. Dudek (red.), *Mały słownik filozofii polityki* (s. 120–121). Radzymin; Warszawa: Wydawnictwo von borowiecky.
- Jawłowska, A., i Kempny, M. (2005). Wzór kulturowy. W: H. Kubiak i in. (red.), *Encyklopedia socjologii. Suplement* (t. 5, s. 403–409). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kluckhohn, C. (1962). Values and value – orientation in the theory of action. W: T. Parsons i E.A. Shils (red.), *Toward a general theory of action* (s. 411). New York: Harper & Row.
- Kowalczyk, S. (1990). *Zarys filozofii człowieka*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne.

- Kurczab, H. (2012). Z problemów wartości i wartościowania: wybrane zagadnienia. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Dydaktyka*, 7, 5–38.
- Liberska, H. (2017). „Klasyczne” i współczesne podejścia do wartości w psychologii. W: H. Liberska, A. Malina i D. Suwalska-Baraniewicz (red.), *Tradycja a nowoczesność. Wartości współczesnego człowieka – przedmiot, źródła, obszary i konflikty* (s. 20–32). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Mariański, J. (1989). *Wprowadzenie do socjologii moralności*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Mariański, J. (2019). Wartości codzienne, sensotwórcze i ostateczne w świadomości maturzystów puławskich. W: M. Zemło (red.), *Małe miasta: codzienność* (s. 15–50). Białystok; Głogów Małopolski; Supraśl: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Mariański, J. (2024). *Rodzina – co się z nią dzieje? Opinie i poglądy polskiej młodzieży. Studium socjologiczne*. Lublin: Akademia Nauk Społecznych i Medycznych w Lublinie.
- Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Przeł. J. Hołówka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mrozek, M. (2013). Dobro wspólne wczoraj i dziś. Na marginesie lektury Etyki Nikomachejskiej i Summy Teologii. W: W. Arndt, F. Longchamps de Brier i K. Szczucki (red.), *Dobro wspólne. Teoria i praktyka* (s. 46–77). Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.
- Nowakowski, P.T. (2004). *Modele człowieka propagowane w wybranych czasopismach młodzieżowych: analiza antropologiczno-etyczna*. Tychy: Maternus Media.
- Perz, T. (2020). Świat wartości w ujęciu Maxa Schelera – konsekwencje pedagogiczne. *Edukacja Humanistyczna*, 1(42), 77–88.
- Rewera, M. (2008). *Autorytety w świadomości młodzieży licealnej*. Stalowa Wola: Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie KUL.
- Scheler, M. (1980). *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*. Bern: Francke.
- Smakulska, J. (2013). *Bogusława Wolniewicza etyka życia*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Styk, J. (1987). System wartości a pokrewne kategorie badania życia społecznego. *Roczniki Nauk Społecznych*, 15(1), 125–142.

- Styk, J. (2007). Orientacje wartościujące współczesnej młodzieży polskiej. W: F.W. Wawro (red.), *Problemy współczesnej młodzieży w ujęciu nauk społecznych* (s. 29–35). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Szacki, J. (2002). *Historia myśli socjologicznej. Wydanie nowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szczepeński, J. (1970). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szwejką, Ł., Więckiewicz, B., i Nowakowski, P.T. (2021). *Między wspólnotą a wyobcowaniem. Człowiek w kontekście współczesnych przeobrażeń społeczeństwa i rodziny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szymczyk, J. (2019). Socjologiczne rozumienie wartości w aspekcie relacjonistycznym. *Zeszyty Naukowe KUL*, 62(3), 35–54.
- Świtła, I.M. (2015). Praca człowieka w wymiarze autotelicznym i instrumentalnym – wybrane aspekty aksjologii pracy. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1, 57–68.
- Tatarkiewicz, W. (1990). *Historia filozofii*. T. 1: *Filozofia starożytna i średnio-wieczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tchorzewski, A.M. (2008). Wartość jako wyznacznik sensu życia współczesnego człowieka. *Studia Paedagogica*, 1, 53–60.
- Turowski, J. (1993). *Socjologia. Małe struktury społeczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Turowski, J. (1994). *Socjologia. Wielkie struktury społeczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Waszkiewicz, A.A. (2016). Tematyka wartości z perspektywy psychologicznej – przegląd teoretyczny. *Hybris*, 32(1), 106–123.
- Wencel, M. (oprac.). (2004). *Wartości życiowe*. Komunikat z badań nr BS/98/2004. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Wojciszke, B. (2011). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.

O AUTORZE:

dr Bogdan Więckiewicz, socjolog, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, ORCID 0000-0003-4605-8091
KONTAKT: b.wieckiewicz@ibe.edu.pl

System i hierarchia wartości

Zróznicowanie teoretycznego i empirycznego oglądu problematyki wartości ukazuje jej nieokreśloność, która wynika z ich wieloaspektowego charakteru

¶ Z zagadnieniem wartości łączą się pojęcia systemu wartości i hierarchii wartości. Najszersze znaczeniowo jest pojęcie systemu wartości ¶ System wartości to zbiór wartości oraz relacje zależności między nimi, które są określone strukturą i hierarchią.

SŁOWA KLUCZOWE: wartość, system wartości, hierarchia wartości, struktura wartości, typologie wartości.

Wprowadzenie

Konstrukt wartości posiada walor interdyscyplinarny i należy do terminów wieloznacznych. Różnorodność intelektualnej konceptualizacji tej problematyki wynika z konstytuujących ją narracji uwzględniających osobliwości kognitywne w obrębie teoretycznych dyskursów w ramach różnych dyscyplin naukowych. Ponadto zagadnienie wartości znajduje się nierzadko bezpośrednio w polu ich zainteresowań. Różnorodny sposób definiowania i interpretowania pojęcia wartości

nieustannie odsłania nowe pytania, inspiruje do poszukiwania odpowiedzi i sprawia, że termin ten bywa w sensie empirycznym wielorako operacjonalizowany. Zróżnicowanie teoretycznego i empirycznego oglądu problematyki wartości ukazuje jej nieokreśloność, która wynika z ich wieloaspektowego charakteru: strukturalnej, procesualnej i funkcjonalnej złożoności.

Usiłując dookreślić kategorię pojęciową wartości, nie sposób nie zauważyć braku ostrości i jednoznaczności w sensach semantycznych przypisywanych temu pojęciu. Ponadto wyróżnikiem myślenia o wartościach jest różnorodność znaczeń, w których bywa ono używane (Ziółkowski, 2022). Podjęte rozważania stanowią próbę rozwiązania wybranych problemów wynikających z posługiwania się wyróżnioną kategorią pojęciową, jako że brak ujednocionej myśli w temacie ujmowania wartości sprawia, że termin ten bywa nie tylko definiowany na wiele różnych sposobów, lecz także problematyzowany, o czym świadczą ramy interpretacyjne tegoż pojęcia.

Interpretacje pojęcia wartości

Problematyce wartości można się przyglądać z różnych perspektyw teoretycznych o odmiennych założeniach konceptualnych. Zainteresowanie fenomenem wartości wymaga przywołania różnych jego interpretacji, co pozwala na wyeliminowanie niektórych dylematów związanych z używaniem tego pojęcia obciążonego wieloznacznością. Przyjrzenie się tym interpretacjom to w istocie próba odpowiedzi na pytanie o możliwe funkcjonowanie wartości w świadomości ludzkiej jako elementu świadomości społecznej. Choć trudno, rzecz jasna, o kompletne wyliczenie wszystkich możliwych interpretacji, można je sprowadzić do kilku podstawowych wymiarów, wskazując na to, co denotuje i konotuje wyróżniona kategoria pojęciowa. Warto w tym miejscu przywołać propozycję Czesława Matusewicza (1975), która ukazuje bogactwo teoretycznych prób dookreślenia wartości oraz wielość ujęć interpretacyjno-problemowych. Są to następujące perspektywy interpretacji wartości: a) emotywistyczna,

b) racjonalistyczna, c) naturalistyczna, d) naturalistyczno-humanistyczna i e) społeczno-humanistyczna.

Interpretacja emotywistyczna zwraca uwagę na rolę emocji zaangażowanych w proces wartościowania podmiotu. Alexius Meinong za warunek odczuwania wartości uznał sąd egzystencjalny. Przedmiot posiada wartość dodatnią, gdy stwierdzeniu jego istnienia towarzyszy przeżywanie uczuć przyjemnych, i odwrotnie – przeżywane uczucia przykrości generuje ujemną wartość przedmiotu. Poszerzenia i modyfikacji teorii Meinonga, traktującej wartość jako wyraz subiektywnych przeżyć, dokonał Christian von Ehrenfels, który stwierdził, że obiekt posiada wartość pozytywną, kiedy występuje „względny przyrost szczęścia”, a wartość negatywną – w sytuacji „względnego spadku szczęścia”. Zdaniem tego teoretyka, aby przypisać przedmiotom określoną wartość, nie wystarczy jedynie sądy egzystencjalne. Dostrzega on bogaty zestaw „źródeł” psychologicznych, do których zalicza m.in. uczucia, pragnienia, wyrazistość i żywość przedstawień przedmiotu. Spełnione pragnienia lub oczekiwania świadczą o nadawaniu wartości. Maxime Glansdorff poszerzył wspomniane teorie, traktując zagadnienie wartości jako jeden z aspektów świadomości ludzkiej. Uznał, że przeżycie przyjemności lub przykrości stanowi sygnał, który pozwala jednostce zorientować się w walorach przedmiotu. Odczucia te są zależne od stanu przygotowania mózgu do odbioru bodźca. Teorię Glansdorffa wzbogacił Krzysztof Grzegorzczak, wprowadzając w miejsce pojęć „przyjemność” i „przykrość” terminy „przeżycie pozytywne” i „przeżycie negatywne”. Jednocześnie zdefiniował wartość jako „wyobrażone przez jednostkę przeżycie psychiczne związane przez nią z zajęciem w rzeczywistości stanu nagrody” (Matuszewicz, 1975, s. 14), co oznacza, że wartości regulują działania celowe. Pozytywne przeżycie determinuje dążenie podmiotu do aktualizowania zachowania podtrzymującego ów stan.

Odmienne ciężar gatunkowy posiada racjonalistyczna interpretacja wartości, która akcentuje racjonalny charakter wartości. Ralph Linton twierdzi, że wartością jest „wspólny element pewnych sytuacji, zdolny wywołać utajone (*covert*) odpowiedzi jednostki” (Matuszewicz, 1975, s. 14). Wypływa stąd wniosek, że wartości są obejmowane rozumem i przeżywane intelektualnie. W podobnym duchu wypowiada

się Robert S. Hartman, uznając, że „wartość jest miarą zbieżności i rozbieżności faktu i pojęcia (może ideału?)” (Matuszewicz, 1975, s. 15). Wartość faktu będzie wyższa wtedy, gdy fakt i pojęcie będą sobie bliższe – i odwrotnie w przypadku rozbieżności faktu i pojęcia. Koncepcja ta pomaga spojrzeć na wartości w sposób obiektywny, absolutny i racjonalny, gdzie rozumienie jako przeżycie poznawcze pozwala wartościować i wyznacza dyrektywy postępowania jednostki. Z kolei Edward L. Thorndike podkreśla, że „miarą wartości są konsekwencje, jakie dana rzecz, sytuacja czy postępowanie pociąga za sobą” (Matuszewicz, 1975, s. 16). Wartościowanie pozwala na przewidywanie praktycznych konsekwencji akceptacji wartości. Człowiek akceptuje pewien stan wraz z jego implikacjami lub przeciwstawia się mu, przewidując niekorzystne następstwa.

Na uwagę zasługuje również naturalistyczna interpretacja wartości. Otóż ujęcie Jacoba Bronowskiego rozpatruje wartości z perspektywy całego systemu społecznego, a nie jednostki czy grupy społecznej. Idąc tym tropem – jak ujmują teoretyk – „prawda”, która jest podstawowym rysem systemu społecznego, stanie się wartością dopiero wtedy, gdy zostanie szeroko zaakceptowana, rozpowszechniona, ukierunkuje rozwój (ewolucję społeczeństwa) i tym samym nabierze znaczenia z punktu widzenia funkcjonowania społeczeństwa. Z perspektywy biologicznej rozpatruje natomiast wartości Radhakamal Mukerjee. Jako naczelną wartość autor przyjmuje przetrwanie, pełny i harmonijny rozwój jednostki, otwartość na nowe doświadczenia i treści, integrację osobowości, transcendencję i dążenia wykraczające ponad jednostkową i biologiczną naturę. Celem jest przetrwanie, a organizm ludzki integruje się wokół tego celu jako jednostka przynależna do systemów społecznych i biologiczno-ewolucyjnych.

Naturalistyczno-humanistyczny trend w pojmowaniu konstruktów wartości, a tym samym naturalistyczno-humanistyczna interpretacja samych wartości, rozwinął się pod wpływem prac Abrahama Masłowa. Autor ten założył istnienie pewnej zależności między zdolnościami, potrzebami a wartościami (preferencjami). To zdolności wyznaczają potrzeby podstawowe i wtórne, a w konsekwencji – wartości wewnętrzne. Wartości podstawowe stanowią cel oraz są krokiem do

osiągnięcia wartości najwyższych – ostatecznych, do których zalicza się samoaktualizację. Dla Masłowa wszechstronny rozwój człowieka stanowi wartość naczelną. Samoaktualizacja podmiotu, będąc wyrazem własnych zdolności w najgłębszym sensie, stanowi wartość jako zjawisko psychopochodne.

Interpretacja społeczno-humanistyczna traktuje omawianą kwestię w odmienny sposób niż wcześniej przywołane ujęcia. Walter A. Weiskopf ujmuje problem wartości z perspektywy aksjonormatywnej. Podkreśla, że wartości są zobiektywizowane, stanowią czynnik zewnętrzny, są poniekąd bytem samoistnym w stosunku do człowieka. Mogą to być idee nadprzyrodzone, pewne elementy systemu społecznego czy kultury. Talcott Parsons postrzega wartości jako nieodłączny element kultury – mają kulturowy charakter i „zawierają się w kulturze” (Matusiewicz, 1975, s. 29). To w niej należy doszukiwać się korzeni systemu wartości, a nie w stosunkach społecznych. Kultura oddziałuje na jednostkę, jest w nią zaszczepiana, co determinuje jednostkowe wybory i zachowania. Zdaniem Jana Szczepańskiego, wartości określają preferencje dążeń podmiotu i mają wpływ na wybór środków zaspokajania potrzeb. Autor nazywa wartością „dowolny przedmiot materialny czy idealny, ideę lub instytucję, przedmiot rzeczywisty lub wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują im ważną rolę w życiu, dążenia do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus” (Matusiewicz, 1975, s. 35). Szczepański zauważa, że ów przymus wewnętrzny do osiągnięcia tego, co wartościowe może być podyktowany również przez środowisko. W takim przypadku, obok atrakcyjności indywidualnej, może istnieć atrakcyjność społeczna określonego typu wartości. W tym ujęciu można traktować wartości jako pewne elementy pomiędzy potrzebami a przedmiotami. W ciekawy sposób opisuje wartości Oleg G. Drobnickij, twierdząc, że wartość to niezrealizowana potrzeba. Z chwilą gdy cel zostanie osiągnięty, wartość jako obiekt zrealizowany przestaje pełnić rolę wartości. Zgodnie z tym poglądem, człowiek odczuwa pewną wartość tylko wtedy, gdy kontakt bezpośredni z danym przedmiotem czy sferą rzeczywistości jest utrudniony. Słowem: „wartość jest symbolem, znakiem ukrytej treści obiektów niepoznanych i występuje

jako symptom braku pełnego stanu wiedzy ludzkiej w danym zakresie” (Matuszewicz, 1975, s. 38).

W literaturze przedmiotu można spotkać liczne systematyzacje pojęcia wartości. Wyżej wymienione interpretacje stanowiły próbę uchwycenia pewnych zasad, wokół których grupują się różne sensy omawianego pojęcia. Można zatem przypisać wartościom pełnienie roli kryterium wyboru dążeń społecznych, standardu integracji jednostki ze społeczeństwem i standardu wyboru przez nią indywidualnej drogi życia w obrębie społeczeństwa, a także różnicowanie społecznego aspektu osobowości człowieka i jednostkowych dążeń (Matuszewicz, 1975). Na cechy definicyjno-funkcjonalne wartości, co do których w literaturze panuje zgoda, zwrócił uwagę Shalom H. Schwartz, pisząc: „Wartości są pojęciami lub przekonaniami, które dotyczą pożądanego celów opisujących ostateczne stany rzeczy lub zachowania; przekraczają konkretne sytuacje; kierują selekcją i oceną zachowań i zdarzeń; są uporządkowane według ważności” (Ciecich, 2013, s. 38).

Podjęte wyżej rozważania inspirują do stworzenia katalogu definicyjnych ujęć konstruktów wartości.

Kategorie definicji wartości

Rozpatrując problem definiowania wartości, wypada zauważyć, że w naukach społecznych jednoznaczna odpowiedź na pytanie, czym jest wartość, nie jest łatwa do udzielenia, nie ma zgody co do tej kwestii, a wielość definicji ukazuje różnorodność ujmowania treści, znaczenia i zakresu semantycznego tego terminu, świadcząc dobitnie o tym, że autorzy oznaczają nim różne obiekty. Warto więc przeanalizować, jak termin „wartość” bywa definiowany w naukach społecznych i dokonać próby inwentaryzacji tych ujęć.

Sama nazwa wartości pochodzi od łacińskiego słowa *valor, valere* i oznacza ‘być zdrowym, mieć się dobrze’, ‘mieć wpływ, znaczenie, moc’ (Żuk, 2016, s. 18). Słownikowe i literaturowe rozważania nad wspomnianym terminem wskazują na ciągłą redefinicję tej kategorii pojęciowej. W *Encyklopedii popularnej PWN* czytamy, że wartość

„oznacza wszystko to, co cenne i godne pożądania, co stanowi cel ludzkich dążeń” (Karwowski, 1982, s. 838). *Słownik języka polskiego* określa termin „wartość” jako „cechę lub zespół cech właściwych danej osobie lub rzeczy, stanowiących o jej walorach cennych dla ludzi, mogących zaspokoić jakieś ich potrzeby” (Szymczak, 1992, s. 660), jak również „to, ile coś jest warte: cecha przedmiotu, materiału, znaczenie, ważność” (Doroszewski, 1968, s. 879). Klasyczna definicja wartości nazywa tym mianem „wszystko, co godne (warte), by o to zabiegać (a nie tylko to, czego pragniemy)” (Didier, 1992, s. 415). Na poziomie tej wstępnej refleksji wydaje się, że rację miał Gerhard Kloska, który uznał, że wartość jest „własnością lub zespołem własności przedmiotu, na które skierowują się zachowania preferencyjne” (1982, s. 7). W tym samym duchu wskazuje się, że „wartość stanowi ogólne kryterium wyznaczające preferencje, dzięki któremu podmiot może się ustosunkować do rzeczywistości” (Czerniawska, 1995, s. 20). Z kolei perspektywa przyjęta przez Shaloma H. Schwartza pozwala ująć wartości jako „poznawczą reprezentację (zwykle przekonanie) motywacyjnego, godnego pożądania, ponadsytuacyjnego celu” (Cieciuch, 2013, s. 37).

Rozwój zainteresowania problematyką wartości zaowocował próbami grupowania definicji tego pojęcia. Na szczególną uwagę zasługuje propozycja Gerharda Kloski (1982). Dokonana przez niego systematyzacja wartości uwzględnia definicje: relatywistyczne, subiektywistyczne, instrumentalne, relacjonistyczne i kulturowe.

W świetle definicji relatywistycznych cecha bycia wartością jest zależna od zespołu cech, ze względu na który przedmioty są wartościami. Jako przykład może posłużyć definicja George’a A. Lundberga, która brzmi: „Rzecz posiada wartość lub jest wartością, o ile ludzie zachowują się wobec niej tak, aby zatrzymać ją lub zwiększyć jej posiadanie” (Kloska, 1982, s. 43). Takie rozumienie wartości podkreśla ich relatywny charakter – wartość jest cechą względną przedmiotu, zależy od cech podmiotu. W perspektywie subiektywistycznej za wartości uważa się obiekty godne pożądania przez podmiot, są one wyłącznie subiektywne – identyfikowane z cechami podmiotów. Przykładem takiego rozumowania jest definicja Zdzisława Najdera: „Wartość to myśl, która sprawia, że przedmioty, cechy lub zachowania uznajemy

za wartościowe” (Kloska, 1982, s. 53). W tej grupie definicji już same przekonania podmiotu o tym, co jest godne pożądania, są identyfikowane z wartościami. Nie mniej istotne są definicje instrumentalne, które akcentują aspekt funkcjonalny, czyli to, czemu służą wartości. Taki sposób rozumowania oddaje definicja Talcotta Parsonsa, który stwierdza, że „wartości są normatywnymi wzorami definiującymi w terminach uniwersalnych wzór pożądanej orientacji dla systemu jako całości” (Kloska, 1982, s. 56). W świetle definicji relacjonistycznych, wartości utożsamiane są z relacjami pomiędzy jednostkami lub grupami a przedmiotami. Za adekwatny przykład może posłużyć definicja autorstwa Margaret Scholl-Schaaf: „Wartości są ogólnie obowiązującymi modelami preferencji między pierwotnie emocjonalnie określonymi podmiotami a wydzielonymi przez nie fragmentami świata. [...] Ostatecznie wartości nie są przedmiotami, lecz stosunkami. Członami tego stosunku są: a) podmioty i b) fragmenty świata” (Kloska, 1982, s. 55). W omawianej systematyce mamy jeszcze definicje kulturowe, które lokują wartości jako element rzeczywistości kulturowej. I tak Wolfgang Rudolph przez wartość przedmiotu rozumie „jego znaczenie, czyli związek z kulturą jako całością” (Kloska, 1982, s. 58).

Zaproponowana przez Gerharda Kloskę typologia z pewnością nie eliminuje wszystkich nieporozumień związanych ze stosowaniem wieloznacznego i nieostrego pojęcia wartości czy enigmatycznością sformułowań pozwalających na przypisanie wybranych definicji do zaproponowanej systematyki, jednak znacznie ułatwia posługiwanie się tym terminem. Odnajdujemy tu inspirację do podjęcia próby uporządkowania zagadnienia wartości w ramach poszczególnych dyscyplin naukowych.

Interesującą próbę uporządkowania zagadnienia wartości w ramach poszczególnych dyscyplin naukowych podjęła Maria Misztal (1980). Autorka proponuje wyodrębnienie trzech kategorii definicji w tym względzie. Wychodząc z założenia, że definicje wiążą wartości z jednostką, społeczeństwem i kulturą, pierwsza kategoria traktuje wartość jako zjawisko o charakterze psychologicznym, w drugiej mieszczą się definicje rozpatrujące wartość jako zjawisko socjologiczne, trzecia zaś zwraca uwagę na wymiar kulturowy wartości.

Definicje psychologiczne traktują wartość jako element systemu przekonań jednostki o nienormatywnym i normatywnym charakterze oraz jako przekonania innych partnerów życia społecznego na temat stanu psychicznego, fizycznego lub aktywności jednostki uznanych za pożądane. Odnosi się to również do przedmiotów zaspokajających potrzeby jednostki oraz jej obserwowanych zachowań. Zaznaczyć należy, że autorzy tego rodzaju definicji niekiedy nadają wartościom znaczenie zbliżone do sensu terminu „postawa”. I tak np. zdaniem Edwina P. Hollandera, „wartości można rozważać jako główne komponenty postaw, które kierują zachowaniem zmierzającym [...] do pewnych preferowanych celów” (Misztal, 1980, s. 20). Źródła myśli psychologicznej na temat wartości można również odnaleźć w rozważaniach Milтона Rokeacha, który traktuje „wartość jako typ przekonania, centralnie umieszczonego w ogólnym systemie przekonań jednostki, o tym, jak powinna lub nie powinna postępować, lub o pewnym stanie docelowym, wartym lub nie wartym osiągnięcia” (Misztal, 1980, s. 23). Definicje psychologiczne nie uwzględniają jednak czynników zewnętrznych wobec podmiotu, do których zalicza się oddziaływanie społeczeństwa i kultury.

Definicje o charakterze socjologicznym określają wartości jako przekonania czy przedmioty wywołujące podobne przeżycia psychiczne i działania członków grup społecznych. Mogą to być przekonania określające godne pożądania sądy, zachowania i cechy grup społecznych lub społeczeństwa. Clyde Kluckhohn przez wartość rozumie to, co jest godne pożądania dla jednostki lub grupy. Rokeach, podobnie jak Kluckhohn, twierdzi, iż „powiedzieć, że jednostka «wyznaje wartość» to tyle, co powiedzieć że ma ona stałe przekonanie, że określony sposób zachowania lub stan docelowy jest jednostkowo i społecznie bardziej pożądany (*preferable*) aniżeli alternatywne sposoby zachowania lub stany docelowe” (Misztal, 1980, s. 36). Cechą wyróżniającą definicje o charakterze socjologicznym jest koncentracja na grupach społecznych przy pominięciu wartości o charakterze psychologicznym i kulturowym.

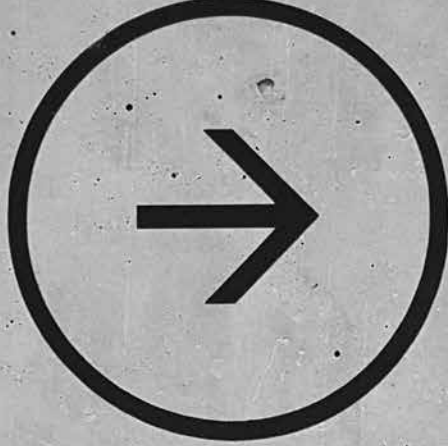
Definicje o wymiarze kulturowym traktują wartości jako przedmioty o symbolicznym i niesymbolicznym charakterze, sądy

egzystencjalno-normatywne, przekonania na temat norm, wartości i sądów rozpowszechnione w społeczeństwie jako pożądane. Są to wartości dominujące w danym społeczeństwie, wyznawane przez większość jego członków. W odniesieniu do tej kategorii definicji wiele prawdy zawiera twierdzenie Talcotta Parsonsa, że „wartością może być nazwany element podzielanego systemu symbolicznego, który służy jako kryterium lub wzorzec dla wyboru alternatyw orientacji w danej sytuacji wewnętrznie nierozstrzygniętych” (Misztal, 1980, s. 43). Z kolei Franz Adler podjął się pogrupowania definicji wartości, co zaowocowało zredukowaniem wielości występujących w literaturze definicji do czterech typów: 1) wartości jako wieczne idee istniejące w umyśle Boga, absoluty; 2) wartości tkwiące w przedmiotach materialnych i niematerialnych jako cechy godne pożądana, doceniane, upragnione; 3) wartości będące zjawiskiem psychologicznym, tkwiące w człowieku, w jego umyśle, w potrzebach biologicznych, które stanowią ich źródłowość; 4) wartości identyfikowane z werbalnymi i pozawerbalnymi zachowaniami ludzi (Kloska, 1982, s. 30).

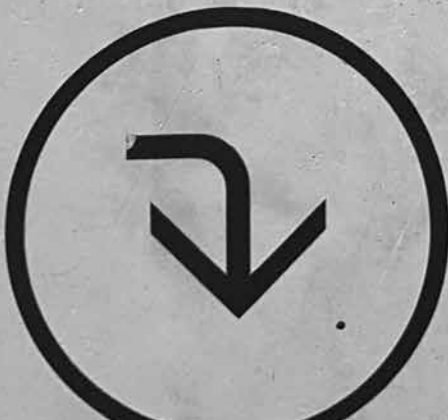
Wyróżnione klasyfikacje wypada, niestety, uznać za niepełne, a podgrupy definicji wartości – za jednostronne. Nie uwzględniają one większości ujęć, a kryteria, według których dokonywano podziału, bywają enigmatyczne. Wynika stąd postulat sformułowania definicji, która uwzględniałaby wszystkie aspekty wartości zgodnie z tezą o interdyscyplinarnym, psychologiczno-socjologiczno-kulturowym wymiarze tego konceptu. Postulowana definicja ujmowałaby wartości jako zjawiska ze sfery świadomości cechujące się współwystępowaniem komponentów: poznawczego, emocjonalnego i normatywnego (Misztal, 1980).

System wartości i hierarchia systemu wartości

Z zagadnieniem wartości łączą się pojęcia systemu wartości i hierarchii wartości. Terminy te są niezbędne do analiz teoretycznych i dociekań empirycznych związanych z realizacją badań nad wartościami w naukach społecznych, dlatego wymagają wyjaśnienia. Już na wstępie



Różnorodny sposób
definiowania
i interpretowania pojęcia
wartości nieustannie
odślania nowe pytania,
inspiruje do poszukiwania
odpowiedzi i sprawia, że
termin ten bywa w sensie
empirycznym wielorako
operacjonalizowany



należy zaznaczyć, że wyróżnione konstrukty są ze sobą ściśle powiązane. Najszerze znaczeniowo jest pojęcie systemu wartości, które zawiera w sobie pojęcie hierarchii wartości i struktury wartości.

Kontekst i zakres znaczeniowy, „w jakim używa się pojęcia «system wartości», wprost albo pośrednio sugeruje, że «system» rozumie się [...] jako układ elementów powiązanych ze sobą w sposób hierarchiczny” (Jałowiecki, 1978, s. 21). Założenie o hierarchicznej budowie systemów wartości odnajdujemy również w koncepcji Milтона Rokeacha, który stwierdza, że „system wartości stanowi organizację hierarchiczną – rangowe uporządkowanie – ideałów lub wartości w kategoriach ważności” (Misztal, 1980, s. 68). Można powiedzieć, że system wartości „obejmuje wszystkie wartości, które na podstawie określonej teorii tworzą zbiór wzajemnie powiązanych elementów wyodrębnionych innych zbiorów, również wzajemnie powiązanych” (Misztal, 1990, s. 16–17). Omawiany koncept określa się również jako „hierarchicznie uporządkowany zbiór ustosunkowań jednostki wobec tych wszystkich wartości, które z punktu widzenia jej istnienia i realizacji zadań życiowych wynikających z osobowego bytu są ważne, konieczne, cenne i pożądane” (Ostrowska, 1994, s. 15). Oznacza to, że poprzez analizę jednostkowych systemów wartości dochodzi się do rozpoznania społecznych uwarunkowań strukturyzujących systemy wartości.

W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na warunki, jakie powinien spełniać jakiś zbiór, aby uznać go za system. Według Johna Milsuma są one następujące: a) muszą występować podstawowe elementy systemu, na których nadbudowują się inne, najczęściej w formie piramidy, z kolei między elementami występują relacje, uwidacznia się też struktura – czyli porządek pomiędzy elementami systemu; b) musi być wyraźna hierarchia zarządzania (porządek procesów) i zachowana pewna ruchliwość pomiędzy elementami systemu (Ostrowska, 1994, s. 15). W podobnym duchu wypowiada się Mieczysław Lubański, wskazując na następujące elementy systemu: istnienie podsystemów, z których każdy ma swój cel, które są powiązane, którym towarzyszy hierarchiczność struktury oraz funkcjonalność (Ostrowska, 1994). Założenie o hierarchicznej budowie systemów wartości (istnienie

hierarchicznych struktur i podstruktur) prowadzi do intuicyjnego wniosku – na co wskazuje Rokeach – że „pojęcie sytemu wartości sugeruje rangowe uporządkowanie wartości wzdłuż kontinuum ważności. Biorąc pod uwagę [...] rozróżnienie pomiędzy wartościami instrumentalnymi i ostatecznymi, można przyjąć istnienie dwóch oddzielnych systemów wartości – instrumentalnych i ostatecznych – każdego o własnej rangowo uporządkowanej strukturze i bez wątplenia funkcjonalnie i poznawczo powiązanego z drugim” (Misztal, 1980, s. 69).

W konstrukcie sytemu wartości na szczególną uwagę zasługuje proces wartościowania. Stefan Nowak wskazuje na osobliwość tego procesu wiążącą się z tym, że „kiedy próbujemy opisać system wartości jakiegoś człowieka, grupy społecznej czy szerszej zbiorowości, uwaga nasza skupia się na dwóch aspektach tego systemu przekonani i odczuć ludzi, które określamy mianem wartości. Próbuje przede wszystkim określić, co jest dla ludzi bardziej, a co mniej ważne – jakie przedmioty, sfery życia czy obszary rzeczywistości ich otaczającej koncentrują na sobie ich uwagę, wywołują emocje, oceny, wytwarzają poczucie identyfikacji czy zaangażowania. Ustaliwszy to, pytamy z kolei, jakie stany czy sytuacje uważają oni za właściwe lub pożądane dla tych przedmiotów mniej lub bardziej ważnych, tj. próbujemy ustalić kryteria wartościowania” (2011, s. 261).

W refleksji nad definicyjnym ujęciem systemu wartości towarzyszy namysł, jak w toku rozwoju człowieka dochodzi do scalania reguł wartościowania w system, który może być mniej lub bardziej spójny wewnątrz. Niezależnie od wielości źródeł wartościowania ów system, za Januszem Reykowskim i Grażyną Kochańską (1980), nazywamy siecią wartości. Autorzy, rozpatrując fenomen jednostkowego porządkowania doświadczeń na skali dobre–złe i ważne–nieważne w sieć wartości, wskazują na trzy źródła procesu wartościowania, a mianowicie: „1. proces nabywania znaczenia emocjonalnego przez przedmioty i zjawiska, które zdolne są wpływać na stan organizmu, wzbudzając lub redukując impulsy popędowe albo też wzbudzać emocje dzięki swym fizycznym lub sygnałowym właściwościom; 2. proces przyswajania wartości dzięki oddziaływaniom otoczenia społecznego przekazującego reguły wartościowania; 3. proces tworzenia wartości dzięki

własnej «wartościotwórczej» aktywności podmiotu, która doprowadza do przekształceń tego, co nabyte» (1980, s. 26–27).

Ogólnie można przyjąć, że proces wartościowania jest subiektywny, ale konfrontuje jednostkę z siecią wartości, co sprawia, że przy dokonywaniu ocen kieruje się ona szerszymi kryteriami aniżeli pożytkiem własnym. Reykowski i Kochańska tłumaczą, że „proces wartościowania polega na zestawieniu tego, z czym się stykamy, nie z kryteriami dobra osobistego [...], ale z własnym systemem wartości jako pewną całością, w której zawarte są kryteria wyrażające interesy i potrzeby nie tylko samej jednostki, ale również świata, w którym żyje” (1980, s. 26–27). Warto podkreślić, że kluczowym elementem w badaniach empirycznych systemu wartości jest odniesienie do wybranej orientacji teoretycznej, co ujmuje proces badawczy jako eksplorację nie tyle systemu wartości, co przede wszystkim badanego systemu wartości. Na konieczność wprowadzenia pojęcia „badany system wartości” zwraca uwagę Maria Misztal, twierdząc, że jest to „ściśle określony, wybrany na podstawie odpowiednich założeń teoretycznych zbiór wartości oraz relacji między nimi” (1990, s. 17).

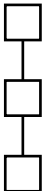
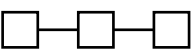
Wniosek, jaki nasuwa się z powyższych rozważań, nakazuje, aby w sposób szczególny przyrzeć się poznawczo zagadnieniu hierarchii systemu wartości. Pogląd o hierarchicznej strukturze systemu wartości oraz zorganizowaniu wartości w hierarchiczne struktury i podstruktury spotykamy u wielu teoretyków. Zrozumienie dynamiki omawianego zjawiska oraz sposobów jego rozumienia i interpretowania wymaga odwołania się do konstruktów „struktura systemu wartości”, mianem której określa się typ „powiązań między wartościami wchodzącymi w skład określonego systemu” (Misztal, 1990, s. 16). Hierarchia zaś – jak ujmuje Milton Rokeach – to „rangowe uporządkowanie ideałów lub wartości w kategoriach ważności” (Misztal, 1990, s. 17). Jadwiga Koralewicz-Zębik zauważa, że „system wartości to hierarchicznie uporządkowany zespół wartości ogólnych z odpowiadającymi im wartościami szczegółowymi, a także powiązanie z nimi wartości, w stosunku do których owe wartości ogólne są instrumentalne” (1974, s. 47).

Próby poszukiwania teoretycznych podstaw dla założeń o hierarchicznym charakterze systemu wartości mają swą kognitywną tradycję.

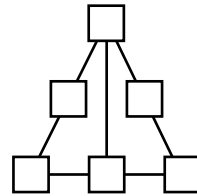
Na zasadność postawienia pytania: „Jakie typy wartości i w jakich sytuacjach wchodzi w skład jednego systemu i czy zawsze system ten przyjmuje postać hierarchii?” zwróciła uwagę Maria Misztal (1990, s. 18). Kluczowa jest tutaj teza, że porównywanie wartości stanowi podstawę ich hierarchizowania. W tym sensie zasadne jest postawienie pytania o warunki, jakie winny być spełnione w przypadku konstruowania hierarchii, na którą składałyby się wartości niewspółmierne. Konstruowanie takiej hierarchii wymaga, jak akcentuje Misztal, spełnienia następujących warunków: „Wartości powinny pozostać we wzajemnym konflikcie, wartości powinny być porównywalne, a więc muszą mieć jakiś wspólny mianownik (może nim być czas, energia [...], które ludzie skłonni byłiby poświęcić na ich realizację)” (1990, s. 19). Jest to czytelne ujęcie wartości w kategoriach nadrzędności i podrzędności, czy inaczej – wyższości i niższości. Jednakże możliwy jest również brak hierarchicznych powiązań między wartościami, bowiem mogą być one wyznawane na zasadzie równorzędności.

Na fakt, że związki i wzajemne zależności hierarchiczne mogą przybierać różną postać, zwrócił uwagę Stanisław Jałowiecki (1978), przedstawivszy to w formie modelowej. Autor wskazuje na powiązania: a) wyłącznie pionowe, b) wyłącznie poziome, c) pionowe i poziome (zob. schemat 1).

Schemat 1. Modelowe postacie powiązań między wartościami

<p>Postać powiązań wyłącznie pionowych – hierarchia liniowa, „w której istnieje jeden typ wartości absolutnie dominujących nad pozostałymi, wszystkie wartości konkretne reprezentujące ten typ stoją wyżej w hierarchii niż jakiegokolwiek wartości należące do typów pozostałych”.</p>	
<p>Postać powiązań wyłącznie poziomych – „w tym układzie brak powiązań hierarchicznych między poszczególnymi typami wartości. Jego spójność gwarantują istniejące stosunki współrzędności między wszystkimi typami”.</p>	

Postać powiązań pionowych i poziomych – „oś struktury wyznaczona jest przez identyczny typ powiązań jak w postaci poprzedniej, ale równocześnie na różnych poziomach hierarchii zlokalizowanych jest więcej niż jeden z typów wartości, stąd istnieją między nimi także stosunki równorzędności, symbolizujące jednakowe znaczenie tych wartości dla jednostki. W tym układzie także funkcjonuje zasada, według której każda wartość należąca do typu wyżej umieszczonego w hierarchii jest bardziej ceniona od wartości należących do typu umieszczonego niżej”.



Źródło: Jałowiecki (1978, s. 38–39).

Wybrane typologie wartości

Powyższe rozważania, odwołujące się do hierarchicznej budowy systemów wartości, warto zilustrować zestawieniem wybranych typologii wartości, które mogą przyjmować wyróżnione powyżej postacie hierarchii. Ramy konceptualne pojęcia „wartość” są szerokie, co skutkuje, że nie ma pełnej zgodności w systematyzacji wartości. Możliwych klasyfikacji i typologii wartości jest wiele, co nakazuje ograniczenie się do przedstawienia wybranych propozycji.

Eduard Spranger wyróżnił sześć odmiennych tematycznie klas wartości: teoretyczne, ekonomiczne, społeczne, estetyczne, polityczne i religijne (Matusewicz, 1975). Teoria wartości Shaloma H. Schwartza wyróżnia dziesięć wartości (kierowanie sobą, stymulacja, hedonizm, osiągnięcia, władza, bezpieczeństwo, przystosowanie, tradycja, życzliwość i uniwersalizm) oraz cztery grupy wartości, w skład których one wchodzi (przekraczanie siebie, umacnianie siebie, otwartość na zmiany i zachowawczość) (Cieciuch, 2013, s. 57). Na uwagę zasługuje wieloaspektowe podejście ujmowana wartości, które łączy stanowiska metafizyczne, ontologiczne i antropologiczne. Otóż Maria Gołaszewska, kontynuatorka ustaleń teoretyczno-badawczych typologii wartości Romana Ingardena (podziału na wartości witalne, kulturowe i moralne), wyszczególniła w oparciu o kryterium użyteczności

następujące kategorie wartości: witalne, użyteczne, techniczne, moralne, osobowe, poznawcze, kulturowe i społeczne (Żuk, 2016, s. 30).

W rozważaniach nad strukturą systemu wartości nie sposób pominąć koncepcji Stanisława Ossowskiego – przedstawiciela orientacji humanistycznej. Zaproponowana przez niego skala wartości niewspółmiernych to: skala wartości odczuwanych i skala wartości uznawanych, skala wartości-środków i skala wartości-celów, a także skala wartości uroczystych i skala wartości codziennych (Miształ, 1990, s. 18). Interesującego podziału dokonała Margaret Mead, wprowadzając rozróżnienie na wartości bezpośrednie i ostateczne. Te pierwsze są nietrwale, przemijają, regulują formę życia – nazywane bywają obyczajowymi. Wartości ostateczne to wartości-aksjomaty, które określają ważność „filozoficznych rozwiązań problemów życia, wpływ na wybór celów strategicznych w życiu jednostki” (Matuszewicz, 1975, s. 63). Rozróżnienie na wartości ostateczne i wartości instrumentalne uzasadnia ceniony w literaturze aksjologicznej Milton Rokeach. Terminem „wartości ostateczne” określa on wszystkie wartości, które stanowią stan finalny dążeń ludzkich. Przeciwstawne im wartości instrumentalne (wartości-środki według Ossowskiego) określają godne i pożądane sposoby zachowania, które ułatwiają osiągnięcie przez człowieka celów ostatecznych (wartości-cele według Ossowskiego) (Matuszewicz, 1975).

Do podobnych wniosków, w oparciu o kryterium prakseologiczne, dochodzi Jadwiga Puzynina, wyróżniając wartości absolutne i instrumentalne. Autorka zwraca uwagę na ważki problem złożoności i uwarunkowań w tematyce wartości, a nade wszystko na „sprawę relatywnego traktowania przez ludzi wartości ostatecznych i instrumentalnych, podając pozytywne i negatywne przykłady przekształcania się jednych w drugie. Ponadto nie tylko poszczególne wartości, ale i całe kategorie wartości, chociaż w znacznym stopniu standaryzowane kulturowo, układają się w różne hierarchie u poszczególnych ludzi, są także zmienne w czasie u tej samej jednostki” (Jedliński, 2000, s. 24). Innym podziałem, który został wyodrębniony z postaw wartościujących przebadanych przez Gordona W. Allporta i Philipa E. Vernona, jest rozróżnienie na sześć typów wartości: teoretycznych, ekonomicznych, artystycznych, społecznych, prestiżowych i religijnych (Matuszewicz,

1975). Jeszcze inną zasadę podziału wartości przyjął Ryszard Jedliński, wskazując na dziesięć ich kategorii: transcendentne, uniwersalne, estetyczne, poznawcze, moralne, społeczne, witalne, pragmatyczne, prestiżowe i hedonistyczne (Denek, 2000). Z kolei Mirosław J. Szymański (2006) na podstawie przeprowadzonych badań nad wartościami młodzieży dokonał szczegółowego podziału dziesięciu klas wartości, wyodrębniając wartości: allocentryczne, prospołeczne, przyjemnościowe, związane z pracą, edukacyjne, związane z władzą, kulturalne, obywatelskie, rodzinne i materialne.

Podsumowanie

Przedstawione powyżej typologie wartości ukazują znaczenie procesów poznawczych, emocjonalnych, komponentu behawioralnego, a także akcentują rolę jednostki, grupy społecznej, społeczeństwa oraz kultury. Semantyczne podziały wartości i wybory systemów aksjonormatywnych to złożona materia. Teorie wartości różnią się w zakresie ich definiowania i interpretacji. System wartości to zbiór wartości oraz relacje zależności między nimi, które są określone strukturą i hierarchią. Procedury konstruowania katalogu wartości i cechy formalne systemu wartości ujawniają związek między preferowanymi wartościami, ich hierarchiczny lub równorzędny układ, jak również związek systemu wartości z preferowanymi postawami i zachowaniami. Liczne badania empiryczne potwierdziły, że wartości „nadają kierunek rzeczywistym działaniom człowieka pod warunkiem, że system wartości charakteryzuje się stabilnością i jest zorganizowany w sposób hierarchiczny i spójny” (Czerniawska, 1995, s. 103). Wskaźnikiem stabilności systemu wartości jest zatem stałość w układzie preferencji wartości. Przeprowadzona powyżej analiza może ułatwić osobom badającym systemy wartości podejmowanie decyzji co do posługiwania się pojęciem wartości w taki sposób, by mimo swej wieloznaczności mogło być ono przydatne dla eksploracji badawczych i pozwalało na wyodrębnienie określonego nurtu spośród szeregu ujęć.

Literatura

- Cieciuch, J. (2013). *Kształtowanie się systemu wartości: od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*. Stare Kościeliska: Wydawnictwo Liberi Libri.
- Czerniawska, M. (1995). *Inteligencja a system wartości. Studium psychologiczne*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie przy Stowarzyszeniu Absolwentów i Pracowników Wydziału Pedagogiki i Psychologii Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku.
- Denek, K. (2000). *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Didier, J. (1996). *Słownik filozofii*. Przeł. K. Jarosz. Katowice: Książnica.
- Doroszewski, W. (red.). (1968). *Słownik języka polskiego* (t. 10: W–Zyg). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Gajda, J. (1997). *Wartości w życiu człowieka: prawda, miłość, samotność*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Jałowiecki, S. (1978). *Struktura systemu wartości: studium zróżnicowań międzygeneracyjnych*. Warszawa; Wrocław: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jedliński, R. (2000). *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Karwowski, A. (red.). (1982). *Encyklopedia popularna PWN*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kloska, G. (1982). *Pojęcia, teorie i badania wartości w naukach społecznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Koralewicz-Zębik, J. (1974). *System wartości a struktura społeczna*. Wrocław: Zakład Narodowy im Ossolińskich.
- Matuszewicz, Cz. (1975). *Psychologia wartości*. Warszawa; Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Miształ, M. (1980). *Problematyka wartości w socjologii*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Miształ, M. (1990). *Elementy systemu wartości współczesnego społeczeństwa polskiego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nowak, S. (2011). System wartości społeczeństwa polskiego. *Studia Socjologiczne*, 1(200), 261–278.
- Ostrowska, K. (1994). *W poszukiwaniu wartości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Reykowski, J., i Kochańska, G. (1980). *Szkice z teorii osobowości*. Warszawa: „Wiedza Powszechna”.
- Szafranec, K. (2022). *Pokolenia i polskie zmiany: 45 lat badań wzdłuż czasu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szymański, M.J. (1998). *Młodzież wobec wartości: próba diagnozy*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Szymczak, M. (red.). (1992). *Słownik języka polskiego* (t. 3: R–Ż). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zielińska, M. (2020). *Gotowi na dorosłość? Projekty życiowe i zasoby społeczne pokolenia 2.0*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Ziółkowski, M. (2002). Wartości. W: K.W. Frieske, H. Kubiak, G. Lissowski, J. Mucha, J. Szacki i M. Ziółkowski (red.), *Encyklopedia socjologii* (t. 4, s. 289–297). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Żuk, G. (2016). *Edukacja aksjologiczna: zarys problematyki*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

O AUTORCE:

prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska – pedagog, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, ORCID 0000-0001-7470-1473,
KONTAKT: agnieszka.cybal-michalska@amu.edu.pl

Konflikt wartości

Konflikty występują tam, gdzie zachodzi sprzeczność między przekonaniem i działaniem lub sprzeczność w ich ocenie. Rzeczywisty konflikt w obszarze wartości dotyczy wyłącznie sytuacji, w której jednostka przeżywa rozterki i toczy wewnętrzną walkę związaną z wyborem właściwej do realizacji wartości. Najtrudniejszy do rozstrzygnięcia, a w istocie nierozstrzygalny, jest konflikt między dobrem a dobrem.

SŁOWA KLUCZOWE: konflikt wartości, antynomiczność wartości, źródła konfliktów, rodzaje konfliktów, tyrania wartości, złudzenie aksjologiczne.

Pojęcie, źródła i rodzaje konfliktów

Konflikt to jeden z najstarszych powszechników kulturowych (Staszczak, 1987). W literaturze naukowej rozpoznawany jest on jako „sytuacja trudna” (Borecka-Biernat, 2020, s. 180–186), „antagonistyczne współdziałanie” (Mucha, 1978, s. 100) lub „antagonizm społeczny” (Różycka-Tran, 2018, s. 31–36). Skłonność do wchodzenia w konflikty, czyli konfliktowość, nie jest jednak całkowicie wytworem kultury, lecz ma podłoże biologiczne. Przejawia się ono, mówiąc najprościej,

w naturalnej dla każdego człowieka agresywności, a więc „względnie trwałej dyspozycji, skłonności do stosowania rozwiązań agresywnych” (Ziółkowski, 2015, s. 110; zob. również: Chodkowski, 2018; Mościskier, 2001; Perz, 2018; Wilson i Herrnstein, 1985).

Termin „konflikt” pochodzi z języka łacińskiego od słowa *conflictus* oznaczającego „zderzenie”, „uderzenie o siebie”, „walkę”, „starcie” oraz „spór sądowy” (Korpanty, 2001, s. 399). Słownikowo patrząc i najogólniej mówiąc, z konfliktem mamy do czynienia w sytuacji spornej lub polegającej na nieporozumieniu, gdy dochodzi do niezgodności charakterów lub poglądów, sprzeczności celów lub interesów, kolizji preferowanych wartości, względnie napiętych stosunków lub wzajemnej niechęci. Innymi słowy mówiąc konflikt powstaje zawsze wtedy i tam, gdzie występuje różnica zdań, sprzeczność opinii, odmiennosc stanowisk (Reykowski, 2013), rozbieżność celów (Baraniecka, 2012; Wielicka-Regulska, Goryńska-Goldmann i Gazdecki, 2016), kontrast wrażliwości, zróżnicowanie nastawień lub rozdźwięk preferencji (Bodanko i Kowolik, 2007). Wybitny polski psycholog, Janusz Reykowski, eksponuje „trzy główne typy okoliczności, które mogą zainicjować konflikt”. Są nimi „sprzeczność”, „krzywdą” i „profanacja” (Reykowski, 2009, s. 207–208). Konflikty występują tam, gdzie zachodzi sprzeczność między przekonaniem lub działaniem lub sprzeczność w ich ocenie (czy są one mianowicie „prawdziwe, słuszne, pożądane czy skuteczne, [...] co można czy należy zrobić i jak to zrobić”) (Reykowski, 2009, s. 207).

„Krzywdą jako zjawisko inicjujące konflikt dotyczy sytuacji, w której komuś zadano ból, spowodowano szkodę, poniżono, ale także wtedy gdy zawiedziono jego czy jej oczekiwania – sprawiono zawód. Krzywdę odczuwamy nie tylko wtedy, gdy coś dotyka nas osobiście jako jednostkę, ale również wtedy, gdy dotyka innych ludzi, z którymi się identyfikujemy. Poczucie krzywdy może być automatyczną reakcją na zadane cierpienie, szkodę lub zawód, ale nieraz powstaje dopiero wtedy, gdy mamy przekonanie, że cierpienia i szkoda zostały zadane intencjonalnie bądź przez lekkomyślność i że nasze prawa czy prawa innych osób (tak jak je rozumiemy) zostały naruszone. Istotnym składnikiem doświadczenia krzywdy czy zawodu jest poczucie niesprawiedliwości.

[...] Krzywdy miewają różną skalę – za krzywdę mogą być uznane zdarzenia stosunkowo drobne, np. niezręczne słowo, złe spojrzenie, naruszenie porządku, drobne uszkodzenie naszej własności, niedotrzymanie słowa itd. Ale też dotyczą nieraz spraw dla jednostki i społeczności żywotnych” (Reykowski, 2019, s. 208).

Profanacja jako zarzewie konfliktu „to zbezczeszczenie tego, co jednostka lub społeczność uważa za święte – nie tylko w religijnym sensie tego słowa – święte wartości, święte normy, święte idee” (Reykowski, 2019, s. 208). W szerokim ujęciu profanacja to „wszelkie takie działania, które naruszają czy godzą w to, co stanowi dla nas wartość autoteliczną” (Reykowski, 2019, s. 208). Z wywołującą konflikt profanacją mamy więc do czynienia, na przykład, w sytuacji, w której padają „pogardliwe uwagi o naszym kraju” (Reykowski, 2019, s. 208), gdy dochodzi do ostantacyjnego łamania norm współżycia społecznego lub fałszowania badań naukowych. Reykowski mówi, w tym kontekście, o „profanacji wartości” (Reykowski, 2019, s. 208).

Konflikt jest zawsze jedynie wynikiem, skutkiem lub konsekwencją zaistnienia wymienionych okoliczności. Możliwych przyczyn powstania konfliktu jest jednak znacznie więcej. Wspomniałem już o różnicy charakterów, która przekładając się na przykład na rozbieżność opinii, kontrast wrażliwości lub na odmiennosc preferencji, siłą rzeczy w sposób nieunikniony wywołuje konflikt. Zasadniczo przyczyny konfliktu możemy podzielić na podmiotowe i przedmiotowe (Cosser, 1968), określane w literaturze naukowej zamiennie również jako wewnętrzne i zewnętrzne (Gątorska, 2016). Podmiotowe (wewnętrzne, pozapodmiotowe) to te, które wynikają z usposobienia danej osoby (temperament, osobowość, charakter, postawy, skłonności, intencje, pragnienia, oczekiwania, ambicje, mentalność, przekonania, potrzeby, umiejętności interpersonalne) (Adamus-Matuszyńska, 2019; Sandy, Boardman i Deutsch, 2005); przedmiotowe (zewnętrzne, pozapodmiotowe) to te, które wiążą się z konkretną materią, będącą podstawą sporu (wartości, interesy, cele) (Adamus-Matuszyńska, 2019).

Od strony formalnej, niezależnie od tego, czy konflikt ma podłoże podmiotowe, czy przedmiotowe, można go scharakteryzować za pomocą następujących opozycji. W aspekcie nasilenia konflikt może

być łagodny lub ostry/intensywny, ugodowy lub zapiekły/bezkompromisowy. W aspekcie parametru czasu trwania występują konflikty krótkotrwałe (jednorazowe, incydentalne, sporadyczne, epizodyczne) lub długotrwałe (częste, chroniczne). „Konflikty zmieniają się w czasie, a zmiany te mają charakter fazowy” (Reykowski, 2009, s. 207). W aspekcie kwalifikacji moralnej konflikty dzielą się na zawinione i niezawinione, zaś w kontekście oceny wartości konflikty rozwarstwiają się na pozytywne i negatywne. W aspekcie kierunku, w którym konflikt przebiega, wyróżniamy konflikty jednostronne, dwustronne lub wielobiegunowe. Jeśli chodzi o zakres, konflikty różnicują się na jednostkowe (między indywidualnymi osobami) i zbiorowe (między jednostkami a grupami społecznymi oraz między grupami społecznymi).

Odnosząc się do materii konfliktu, wyróżniamy konflikty pospolite/typowe (związane z rutyną życiową, szkolną lub zawodową) oraz specyficzne; prozaiczne, marginalne oraz krytyczne, poważne. Biorąc pod uwagę celowość konfliktu, należy rozgraniczać między konfliktami celowo prowokowanymi a konfliktami nieintencjonalnymi. Patrząc na konflikt od strony jego cech prognostycznych, wyodrębniamy konflikty przewidywalne (pełzające) i niespodziewane (nagłe). Pod względem stopnia prawdopodobieństwa wystąpienia konfliktu, wyszczególniamy konflikty, których można uniknąć, oraz takie, które są nie do uniknięcia. Gdy skupiamy się na właściwości efektywności konfliktu, wówczas uwypuklamy konflikty katartyczne (oczyszczające, twórcze, rozładowujące) w przeciwieństwie do destruktywnych (ryzykownych, szkodliwych, niszczących). Patrząc na konflikty pod kątem ich dynamiki, rozróżniamy konflikty aktywne (impulsywne, gwałtowne, gorączkowe) i pasywne (inercjalne, letargiczne, powolne, statyczne).

Badając konflikty pod względem ich modalności deontycznej, odróżniamy konflikty należne (motywowane powinnością stanięcia w obronie wyższych wartości lub racji) i nienależne (motywowane pobudkami poślednimi lub nieistotnymi racjami). Rozpoznając detalicznie formalną strukturę konfliktu, trzeba również uwzględnić parametr jego konsekwentności (następczości). W tym aspekcie konflikty dzielimy na nawrotowe (powtarzające się) i bezpowrotne (definitywnie zakończone). Ujmując konflikt w aspekcie jego mechaniki, należy

wyszczególnić konflikty odwracalne (co do których jest wola i możliwość odstąpienia od nich bądź ich przewyciężenia) i nieodwracalne (od których nie ma już odwrotu i które bądź zastygają w przyjętej formie, bądź dalej eskalują aż do ostatecznego, zazwyczaj radykalnego ich rozwiązania). Wreszcie, gdy dociekamy natury konfliktów, naświetlając ją przez pryzmat ich konkluzywności, a więc rezultatów, do jakich prowadzą lub mogą prowadzić zauważamy, że istnieją konflikty rozstrzygalne i w tym sensie konstruktywne – funkcjonalne (dające się w bliższym lub dalszym horyzoncie czasowym polubownie rozsądzić) oraz nierozstrzygalne – patowe i w tym sensie destruktywne – dysfunkcjonalne (Bar-Tal, 2007, 2013a, 2013b; Bar-Tal i Halperin, 2013; Bar-Tal, Jarymowicz, 2007; Coleman, 2006; Cywińska, 2019; Salejko-Szyszcak, 2011).

Zaprezentowany zakres struktury i rodzajów konfliktów Lewis A. Coser sprowadza do prostej dychotomii: konflikty rzeczywiste i nierzeczywiste (Coser, 2008). Konflikty rzeczywiste to takie konflikty, które ogniskując się na spornych wartościach, celach lub interesach, służą ich realizacji na zasadzie „środka do celu” (Coser, 2008, s. 38). Natomiast konflikty nierzeczywiste to takie, w których rozpętywaniu nie chodzi tak naprawdę o żadne wartości, cele ani interesy, lecz o samo zaognianie sytuacji i podsycanie sporu dla niego samego. Konflikt nabiera w tym przypadku znaczenia celu samego w sobie (Coser, 1968; Coser, 2008; Mucha, 1978).

Konflikt jako zjawisko społeczne budzi powszechnie negatywne skojarzenia. Postrzegany jest jako coś niepożądanego, szkodliwego i niszczącego relacje. Na jego „czarną legendę” niemały wpływ mają osoby określane w psychologii jako wysoko konfliktowe (Anderson S.R., Anderson S.A., Mutchler i Baker, 2011), jak również – niezależnie od tego zaburzenia – osoby toksyczne, konfrontacyjne, kłótlive, zarozumiałe, agresywne lub wręcz uzależnione od konfliktów (Frydrychewicz, 2018). Coraz częściej jednak naukowcy wskazują, że konflikty jako takie nie w każdym przypadku są destrukcyjne, stanowią zagrożenie dla spójności i trwałości relacji (Kozłowska, 2014).

Przed wszystkim zauważyć, że „konflikt jest sytuacją naturalną wynikającą z życia w grupie” (Bodanko i Kowolik, 2007, s. 81). „[...] nie

istnieją grupy społeczne bez stosunków konfliktowych w ich obrębie” (Mucha, 1978, s. 33). Równocześnie konflikt stanowi ważną część życia każdego człowieka (Kaus, 2017). Występowania konfliktów nie należy zatem postrzegać jako odchylenia od rozwojowej, społecznej czy moralnej normy. Konflikty są na trwałe wpisane w ludzką egzystencję i jako takie – czy się to komuś podoba, czy nie – są nieuniknione (Wysocka, 2010). Rzecz nie w tym, by całkowicie wystrzegać się konfliktów, co ostatecznie okazuje się niewykonalne, a do reszty z reguły wpływa negatywnie na osoby, które usiłują w ten sposób postępować. Chodzi nade wszystko o to, by nauczyć się świadomie i celowo zarządzać konfliktem, stosując „konstruktywne strategie rozwiązywania konfliktu [...], czyli wykorzystywanie jego mocnych stron oraz osłabianie negatywnych wpływów [...], którego wyrazem są korzyści oraz zyski z jego rozwiązania, powstrzymanie dalszej eskalacji czy pozytywne przeformułowanie” (Kozłowska, 2014, 172; por. Cybulko, 2009).

Osoby dążące do wyeliminowania konfliktów ze swojego życia, unikające lub wycofujące się z nich, przeżywają na ogół różnego rodzaju frustracje, zgryzoty i rozczarowania związane z niezaspokojeniem własnych pragnień, potrzeb lub oczekiwań, wskutek ciągłego ustępowania innym, rezygnacji z własnych uzasadnionych roszczeń bądź odebrania sobie możliwości pomyślniej realizacji własnych zamierzeń oraz planów. Człowiek, który za wszelką cenę stroni od konfliktów – czy to chcąc się przypodobać innym, aby zyskać ich akceptację lub zrealizować swój interes, czy też obawiając się przykrych dla siebie, często wyolbrzymianych konsekwencji – zazwyczaj postrzegany jest jako niedecyzyjny, skryty, zachowawczy, uległy, łatwo ustępujący i podporządkowujący się innym. Osoby z otoczenia niekonfliktowego ambicjonera najczęściej nie liczą się z jego zdaniem i lekceważą go, narzucając mu bezpardonowo własną wolę, bez ryzyka napotkania sprzeciwu. Zamiast akceptacji osoby niekonfliktowe doświadczają przeważnie niesprawiedliwego traktowania, odrzucenia, upokorzenia, wykluczenia i dyskryminacji, a w ich konsekwencji cierpkiej samotności (Mołodecka, 2020). Myśląc, że czynią dobrze, spotykają się ze złem. Budzi to w nich niewytłumaczalny i trudny do zniesienia dysonans poznawczy (Wielicka-Regulska i in., 2016). Narastają w nich wówczas, w sposób zupełnie naturalny,

irytacja, gniew, złość i niezgoda na zaistniały stan rzeczy – niezgoda, a więc konflikt przeżywany jako konflikt wewnętrzny.

W ten sposób, jak widzimy, unikając konfrontacji z innymi, w miejsce konfliktu zewnętrznego, przeżywamy rozstrajający i głęboko frustrujący konflikt wewnętrzny (Kozłowska, 2014; Sandy, Boardman i Deutsch, 2005). Wybitna znawczyni problematyki konfliktologicznej, niemiecka psychiatra i psychoanalytyczka, Karen Horney, w książce pt. *Our Inner Conflicts* [*Nasze wewnętrzne konflikty*] (Horney, 1945), opublikowanej po raz pierwszy w roku 1945, już na samym jej początku podkreśla, że: „obecność konfliktów wewnętrznych nie jest wcale oznaką nerwicy. Co pewien czas nasze pragnienia, interesy i przekonania muszą, siłą rzeczy, kolidować z przekonaniami, pragnieniami i interesami ludzi żyjących wokół nas. Tak jak niezgodności między nami a światem zewnętrznym są czymś zwyczajnym, podobnie konflikty wewnątrz nas są niezbywalnym elementem życia człowieka” (Horney, 1994, s. 20).

Na tym jednak nie koniec. Osoby zmagające się z lekceważeniem, odrzuceniem, upokorzeniem, wykluczeniem lub dyskryminacją, pomimo wysiłku wkładanego w unikanie konfliktów z innymi lub wycofywanie się z nich, z reguły, z biegiem czasu, wbrew sobie i swoim solennym postanowieniom same inicjują konflikty – bywa, że z osobami, które niczym im nie zawiniły, narażając się w jeszcze w większym stopniu na niezrozumienie i odrzucenie. Czynią tak jednak bezwolnie, dając tym sposobem ujście swojej nagromadzonej frustracji i niezgodzie na niesprawiedliwe traktowanie (Bauer, 2015). Tak oto rysuje się przed nami zaskakujący paradoks, potwierdzający tezę, że konflikty pozostają nierozdzielne od ludzkiej egzystencji i nieuniknione.

Konflikt jako akt komunikacyjny i jego pozytywna rola

Między innymi z tego powodu wysuwam tezę, że konfliktu nie należy postrzegać jedynie jako zaburzonej formy komunikacji (Kaus, 2017), lecz jako jeden z pełnoprawnych aktów komunikacyjnych. Poprzez konflikt bowiem komunikujemy innym, co myślimy, co czujemy, co

przeżywamy, do czego dążymy, jakie są nasze pragnienia, potrzeby i aspiracje, co ma dla nas wartość, jakie jest nasze podejście do spornych kwestii oraz czemu i na jakiej podstawie się sprzeciwiamy. Unikając konfliktu pozbawiamy samych siebie oraz innych możliwości zaprezentowania i przedyskutowania własnego stanowiska. Później dziwimy się i cierpimy z tego powodu, że nasza wola nie może się zmaterializować bądź też, że nikt się nie liczy z naszym zdaniem. Gdy zaś – poirytowani zaistniałą sytuacją – komunikujemy swoje niezadowolenie innym, w sposób zazwyczaj przesadnie stanowczy, oczekując wysłuchania, nie potrafimy zrozumieć, dlaczego go nie uzyskujemy, napotykać zdumienie i niechęć, wywołane u naszych rozmówców naszą wcześniej niewidaczną stanowczością i nieprzejednaniem.

Niezależnie od swojej genezy i rodzaju, konflikt posiada właściwy sobie obraz morfologiczny. Składają się na niego komponent intelektualny, emocjonalny i motywacyjny (Balawajder, 2010). Pierwszy z nich ma charakter poznawczy, drugi pozapoznawczy – „strukturyzację pola poznawczego danej sytuacji”, trzeci zaś odnosi się do „nastawienia podmiotu do konfliktu i związany jest ze zmianami w zachowaniu dokonującym się pod wpływem konfliktu oraz z aktualizacją działań w celu uporania się z konfliktową sytuacją” (Girnyk, 2018, s. 149–150).

Na pozytywną rolę konfliktu jako jeden z pierwszych współcześnie zwrócił uwagę niemiecko-amerykański socjolog, Lewis A. Coser, specjalizujący się w teorii konfliktu społecznego, inspirując się stanowiskiem, jakie w tej materii, kilkadziesiąt lat wcześniej, w roku 1908, zajął Georg Simmel (Coser, 2008; Maynz, 1968; Mucha; Simmel, 1964). Uczynił to w uchodzącej już dzisiaj za klasyczną rozprawie pt. *Funkcje konfliktu społecznego* (Coser 2008), opublikowanej po raz pierwszy w roku 1956 (Coser 1956). W pracy tej Coser koncentruje się nie na dysfunkcjach, lecz na funkcjach konfliktu społecznego. Pojmuje je jako: „te jego konsekwencje, które przyczyniają się do wzrostu, a nie do spadku adaptacji i dostosowania poszczególnych stosunków bądź grup społecznych. Konflikt wcale nie jest jedynie «negatywnym», «rozdzierającym» czynnikiem; może on pełnić wiele określonych funkcji w grupach i innych stosunkach interpersonalnych; może, na przykład, przyczyniać się do podtrzymywania granic grupy oraz zapobiegać

wycofywaniu się członków z grupy. Zbytne przywiązanie do poglądu, że konflikt społeczny jest w sposób konieczny destrukcyjny dla stosunku, w którego obrębie zachodzi, prowadzi [...] do wysoce wadliwych jego interpretacji. Koncentracja na funkcjonalnych aspektach konfliktu społecznego oznacza zaprzeczenie temu, że pewne formy konfliktu rzeczywiście mają dla jedności grupy charakter niszczący oraz prowadzą do dezintegracji określonych struktur społecznych” (Coser, 2008, s. 6).

Coser wyraża przekonanie o więziotwórczej roli konfliktu, który dialektycznie dopełnia adaptację do warunków życia społecznego i relacji międzyludzkich (Coser, 2008). W prezentowanym stanowisku nawiązuje on, jak to już zostało powiedziane, do Simmela. Ten, w swoim znakomitym eseju z roku 1908, pt. *Der Konflikt der modern Kultur [Konflikt we współczesnej kulturze]* (Simmel, 1918), który po polsku ukazał się pod zdawkowym tytułem *Spór* (Simmel, 2008), stwierdza niedwuznacznie, że: „Kosmos potrzebuje «miłości i nienawiści», siły przyciągania i odpychania, aby się uformować, i podobnie społeczeństwo wymaga jakiejś proporcji harmonii i dysharmonii, zgody i konkurencji, wzajemnej życzliwości i niechęci, aby uzyskać określony kształt. [...] Społeczeństwo takie, jakie znamy, jest wynikiem obu rodzajów wzajemnych oddziaływań i oba mają charakter na wskroś pozytywny” (Simmel, 2008, s. 225).

Konflikt niesie zatem ze sobą zawsze pewne ryzyko lub zagrożenie, bywa on jednak również oczyszczający, rozwijający, konsolidujący i twórczy. W odniesieniu do Niccolò Machiavellego i jego rozumienia konfliktów w polityce Alessandro Campi podnosi, że: „elementem wizji politycznej i historii opisywanej przez Machiavellego (naznaczonej nieuchronnie napięciem wywołanym konfliktami istniejącymi w każdej wspólnotie politycznej, gdzie konflikt jest źródłem nieporządków społecznych, ale jest również oznaką vitalności kolektywnej, jest zatem czynnikiem dynamizmu historycznego), są także jego nieustającą troską o to, by stworzyć jakąś formę uporządkowanego współistnienia wychodząc z chaosu, jaki sami ludzie tworzą w życiu społecznym, wskutek braku stabilności emocjonalnej” (Bielański, 2020, s. 172; Campi, 2014, s. 128).

Przyczyny powstawania konfliktów

Za jedną najważniejszych przyczyn powstawania konfliktów, wśród całej ich różnorodności, Reykowski uznaje „samo istnienie grup tożsamościowych, a więc takich, z którymi jacyś ludzie się identyfikują i które są podstawą rozróżnienia my – oni” (Reykowski, 2013, s. 17). Jedną z podstawowych konsekwencji takiego stanu rzeczy jest „niejako automatyczna skłonność do wywyższania własnej grupy kosztem innych grup, chęć pokazania, że «my» (nasza grupa, nasza rodzina, nasza instytucja itp.) jesteśmy lepsi pod jakimiś ważnymi względami (lub w ogóle), niż ci, którzy należą do innych grup. Towarzyszy temu tendencja do uprzywilejowywania członków grupy własnej (swoich) i dyskryminowania członków grupy obcej. (*ingroup bias – outgroup discrimination*). Owa dyskryminacja może dotyczyć podziału jakichś dóbr («swoi» dostają więcej), poparcia w rywalizacji o władzę, w sytuacji sporu przekonania, że «nasi» mają rację itp.” (Reykowski, 2013, s. 17).

Skłonność do popierania swoich i gorszego traktowania obcych, jak dowodzi Reykowski, „jest jednym z najbardziej uniwersalnych społeczno-psychologicznych mechanizmów. Stanowi ona niejako naturalne źródło sprzeczności i antagonizmów międzygrupowych. Tak więc sam fakt, że należymy do różnych obozów, różnych drużyn, różnych grup etnicznych może pobudzać niechęć, nieufność, gotowość do rywalizacji itp.” (Reykowski, 2013, s. 17–18).

W świetle tego, co zostało powiedziane, jedną z ważniejszych umiejętności społecznych człowieka okazuje się zdolność radzenia sobie z konfliktem. Z tym, jak wiadomo, bywa różnie przede wszystkim dlatego, że zasadniczo nie nabywamy takich kompetencji w procesie uspołecznienia, gdyż nie są one nam przekazywane. Uczni jesteśmy i nabieramy przekonanie, które przekazujemy kolejnemu pokoleniu, że konfliktowanie się z innymi jest niewłaściwe i kontrproduktywne; że w relacjach międzyludzkich liczą się jedynie otwartość, zaufanie i dialog. Po drugiej stronie socjalizacyjnej barykady, na jej skraju napotykały z równą gorliwością suflowany dzieciom i młodzieży pogląd, w myśl którego zawsze należy stawiać na swoim i walczyć o swoje do końca; nigdy nie należy się poddawać ani ustępować. W pierwszym

przypadku mamy do czynienia z modelem wychowawczym, który możemy opisać jako model konsensualny (synergiczny, altruistyczny lub prościej – zgodnościowy), oparty na ładzie równościowym (Miluska, 2003): „i my, i oni” (Reykowski, 1990; Różycka-Tran, s. 32; Różycka i Wojciszke, 2009; Skarżyńska, Radkiewicz, 2011; Wojciszke, Baryła i Różycka, 2009). W drugim przypadku mamy do czynienia z modelem antagonistycznym, opartym na podszytym egocentryzmem ładzie hierarchicznym (Miluska, 2003), wyrażanym formułą: „albo my – albo oni” (Reykowski, 1990; Reykowski, 2013, s. 18; Różycka-Tran, s. 32). Osoby funkcjonujące zgodnie z modelem konsensualnym szukają kompromisowego rozwiązania konfliktu, natomiast osoby działające zgodnie z modelem antagonistycznym idą na zwanie, hołdując Machiavellowskiej zasadzie (Machiavelli, 1984): choćby po trupach, byle do celu (Baranowska, 2018).

Sam Niccolò Machiavelli nie był najlepszego zdania o ludzkiej naturze. W traktacie *Książę* z roku 1532, w rozdziale XVII, zawarł niezwykle gorzką uwagę na temat rzeczywistych ludzkich aspiracji i dążeń: „Rodzi się z tego pytanie: czy lepiej jest budzić miłość niż strach, czy strach niż miłość. Odpowiem, że chciałoby się i jednej, i drugiej rzeczy, lecz ponieważ trudno połączyć je, więc gdy jednej ma brakować, o wiele bezpieczniej budzić strach niż miłość. Można bowiem o ludziach w ogóle powiedzieć, że są niewdzięczni, zmienni, kłamliwi, unikający niebezpieczeństw i chciwi zysku; gdy im czynisz dobrze, wszyscy są ci oddani, ofiarują ci swą krew i mienie, życie i dzieci, kiedy potrzeba jest daleko [...], lecz odwracają się gdy się w potrzebie znajdziesz. [...] a mniej boją się ludzie krzywdzić kogoś, kto budzi miłość, niż tego, który budzi strach. Albowiem miłość jest trzymana węzłem zobowiązań, który ludzie, ponieważ są nikczemni, zrywają, skoro tylko nadarzy się sposobność osobistej korzyści, natomiast strach jest oparty na obawie kary; ten więc nie zawiedzie nigdy” (Machiavelli, 1984, s. 85–86).

Ten dość ponury obraz kondycji ludzkiej, nawet jeśli nieco prze-rysowany, odsłania i wypunktowuje ten jej element, który współcześnie w dyskursie naukowym określa się terminem „roszczeniowość” (Lewicka, 2001, 2002; Piotrowski i Żemojtel-Piotrowska, 2009;

Żemojtel-Piotrowska, Baran i Piotrowski, 2011; Żemojtel-Piotrowska, Piotrowski, Argentero i in., 2014). Jak wykazują specjalizujący się tej problematyce psychologowie, Jarosław Piotrowski oraz Magdalena Żemojtel-Piotrowska: „Roszczeniowość stanowi ważną postawę względem życia społecznego, zwłaszcza w odniesieniu do relacji jednostki z innymi” (Piotrowski i Żemojtel-Piotrowska, 2009, s. 151). Wiąże się ona „z określonymi przekonaniami społeczno-politycznymi” i charakteryzuje w szczególności osoby „o tzw. orientacji egoistyczno-roszczeniowej” (Piotrowski i Żemojtel-Piotrowska, 2009, s. 152; por. Koralewicz i Ziółkowski, 1990). Roszczeniowość początkowo łączono z narcyzmem, definiując ją jako „oczekiwanie szczególnego traktowania wraz z zaabsorbowaniem obroną swoich praw” oraz „pragnieniem odpłaty i trudnością w wybaczeniu krzywd” (Piotrowski i Żemojtel-Piotrowska, 2009, s. 152; por. Exline, Baumeister, Bushman, Campbell i Finkel, 2004).

Obecnie postawy roszczeniowe rozpatruje się w związku z „z regułami sprawiedliwości, które skłaniają ludzi do domagania się poszanowania swoich praw” (Piotrowski i Żemojtel-Piotrowska, 2009, s. 152; por. Major, McFarlin, Gagnon, 1984), co zbliża znaczeniowo rozumienie tego zjawiska do pojęcia asertywności (Piotrowski i Żemojtel-Piotrowska, 2009, s. 152).

Niezależnie od przyczyn i konkretnej postaci, jaką w danych warunkach przyjmuje postawa roszczeniowa, nie ulega wątpliwości, że kierowanie się nią jest jednym z niekwestionowanych predyktorów wystąpienia konfliktu, do którego dochodzi na tle wysuwanych wobec siebie przez strony roszczeń.

Jak z powyższego widać, z jednej strony tendencje egoistyczno-roszczeniowe, a z drugiej brak systemowych rozwiązań w zakresie edukacji do przeżywania, prowadzenia i rozwiązywania konfliktów, których niepodobna w ludzkim życiu całkowicie uniknąć, determinują dziedziczną pokoleniowo nieumiejętność radzenia sobie z nimi oraz fałszywe postrzeganie ich jako istotnego zagrożenia dla trwałości i rozwoju międzyludzkich relacji. Tymczasem zauważmy, że nawet w Piśmie Świętym, którego zalecenia i przestrogi dla wielu stanowią główne wyznaczniki postępowania, powiedziane jest wprost: „Nie o to

bowiem idzie, żeby innym sprawić ulgę, a sobie utrapienie, lecz żeby była równość” (2 Kor 8, 13). Mimo to wiele osób za punkt honoru obiera sobie, płacąc za to własnym, nierzadko wygórowanym kosztem, uchylanie się od konfliktów poprzez ustępowanie innym, sądząc przy tym, że właśnie tak należy postępować. Nie brakuje osób, które unikają konfliktów z tchórzostwa, wygodnictwa lub konformizmu. Są również takie, które napędzane hipokryzją, zamiast do rozwiązania konfliktu, dążą do jego zamiecenia pod dywan, żeby móc w oczach innych uchodzić za niekonfliktowe i zbierać z tego tytułu profity.

Są wreszcie osoby, które zdają się „żyć” konfliktami – roszczeniowe, narzekające (Kabzińska, 2005; Szymków, Wojciszke i Baryła, 2003; Wojciszke i Baryła, 2000, 2002; Żemojtel-Piotrowska, 2009; Żemojtel-Piotrowska i Piotrowski, 2009), uprzedzone, zaczepne, cyniczne, szydercze, wyniosłe, pogardliwe, gniewne, rasistowskie, hejterskie, trollerskie, flamerskie (Dawidek, 2019; Gawenda, 2018; Grześiak, 2017; Juza, 2015; Kamińska, 2008; Leszczuk-Fiedziukiewicz, 2018; Majewska-Zarychta, 2019; Wędzińska, 2022), wrogie, seksistowskie, stawiające twardo na swoim, nieznoszące sprzeciwu i zorientowane na ekspozycję własnej dominacji społecznej (Miluska, 2003; Pratto, Sidanius, Levin, 2006; Sidanius, Pratto, 1999; Sidanius, Pratto, 2012; Sidanius, Pratto, Laar i Levin, 2004).

Istotnym predyktorem konfliktu jest również darwinizm społeczny. Termin ten został wprowadzony do psychologii przez psychologa społecznego, Johna Duckitta, obecnie emerytowanego profesora Uniwersytetu w Auckland w Nowej Zelandii (Duckitt, 1992). Oznacza on zespół przekonań, wśród których na czoło wysuwa się pogląd, zgodnie z którym „świat jest społeczną dżunglą”, a „ludzie są «z natury» egoistyczni, bezzmyslni i nieuczciwi, to w relacjach z nimi należy dbać wyłącznie o swoje dobro; być bezlitosnym i mściwym; traktować ludzi jak przedmioty, które należy używać dopóki się do tego nadają. Władza i pieniądze są ważniejsze niż uczciwość i przestrzeganie społecznej reguły wzajemności, a chłodna, cyniczna manipulacja jest akceptowana jako skuteczny sposób realizowania własnych celów. [...] przetrwać mogą tylko najsilniejsi, najlepiej przystosowani do życia w «dżungli

społecznej», tacy, którzy nie kierują się współczuciem i potrafią wykozyszczać innych” (Skarżyńska i Radkiewicz, 2011, s. 8).

Psychologowie społeczni i polityczni, Krystyna Skarżyńska i Piotr Radkiewicz, wskazują, że darwinizm społeczny jako „dość stabilny obraz świata społecznego często przywoływany do świadomości w różnych kontekstach” jest „ogólnym schematem percepcyjnym czy mitem legitymizującym rywalizacyjną lub dominacyjną orientację jednostki” (Skarżyńska i Radkiewicz, 2011, s. 8; por. Duckitt; Duckitt, Wagner, Plessis i Birum, 2002). Schemat postrzegania rzeczywistości społecznej i reagowania na nią, zwany darwinizmem społecznym, opiera się na negatywnej, makiawelistycznej wizji natury ludzkiej (Christie i Geis, 1970; Jones i Paulhus, 2009; Skarżyńska i Radkiewicz, 2011; Wilson, Near i Miller, 1996). Osoby kierujące się darwinizmem społecznym mają skłonność do „eksploatowania ludzkich słabości, przyzwolenia na manipulację i dążenia do osobistej władzy” (Skarżyńska i Radkiewicz, 2011, s. 8). Ta niezwykle konfliktogenna przypadłość jest pochodną „realnych osobistych relacji” zdeterminowanej nią jednostki z innymi ludźmi, czyli „efektem doświadczanych nagród i kar, poczucia więzi i bliskości bądź braku więzi i poczucia wspólnoty, izolacji czy odrzucenia lub cynizmu osób znaczących (Boski, 2009; Bowlby, 1988; Heider, 1958; Leung i Bond, 2004; Skarżyńska i Radkiewicz, 2011, s. 8). Jest ona również przejawem pewnych dyspozycji osobowościowych, celów motywacyjnych czy wartości (Duckitt i in., 2002; Forgas, Williams i Wheeler, 2005; Ross, 1993; Schwartz, 1992; Sidanius i Pratto, 1999; Skarżyńska i Radkiewicz, 2011, s. 8).

Panoramyczna klasyfikacja konfliktów

Klasyfikacja konfliktów obejmuje całe spektrum bardzo różnych ich rodzajów, od konfliktu (niezgodności) charakterów, przez konflikt natura–kultura (Grudziński, 2005; Wysocka, 2010), konflikt człowiek – środowisko przyrodnicze (Hibszer, 2008; Kostrowicki, 1992; Krasowicz, 2008), konflikt społeczny (Borecka-Biernat i Cywińska, 2015; Coser, 2008; Dahrendorf, 1933; Pulit, 2022; Roszkowska, 2006; Sztumski,

1987; Ścigaj, 2017; Śliz i Szczepański, 2014), konflikt klasowy (Parsons, 1949), konflikty w komunikacji międzyosobowej (Kaus, 2017; Krauss i Morsella, 2005), konflikty małżeńskie (Józefczyk i Świętochowski, 2023; Olubiński, 1987), konflikt między rodzicami (Cywińska, 2021; Izdebska, 2008; Jankowiak, 2015; Stojanowska, 1997; Werbiński, 2000), konflikty w rodzinie (Frączek, 2018; Rumianowska, 2013; Zaremba, 2012), konflikt międzypokoleniowy (Rostowska, 2001), konflikt praca–rodzina (Lachowska, 2014; Lubrańska, 2014), konflikty w pracy (Ostrowska, 2017; Salejko-Szyszczyk, 2011), konflikt wewnętrzny (Horney, 1994), konflikt prawny (Wiliński, 2020), konflikt dóbr (Gizbert-Studnicki, 1989), konflikt przekonań, konflikt moralny (Adamczyk, 2015; Aszyk SJ, 1998; Podrez, 2023), konflikt sumienia (Gafecki, 2023), konflikt emocjonalny (Bar-Tal, Halperin i Rivera, 2007; Halperin i Tagar, 2017; Lindner, 2006), konflikt wartości (Płoszczyńiec, 2022; Węgrzecki, 2006), konflikt ról (Stouffer i Toby, 1962), konflikt polityczny (Golec, 2002; Kuświk, 2013; Raciborski, 2020; Szmulik i Żmigrodzki, 2007), konflikt w organizacji (Kłusek-Wojciszke, 2020; Słaboń, 2013; Więcek-Janka, 2006), konflikty w szkole (Błaszczuk K. i Błaszczuk M., 2013; Pilas, 2020; Siewiora, 2015), konflikt nauczyciel–uczeń (Stańkowski, 2009), konflikty rówieśnicze, konflikt kulturowy (Kimmel, 2005; Nikitorowicz, 2010; Park, 1969), konflikt ideologiczny (Reykowski, 2007, 2013), konflikt religijny (Banek, 2009; Zenderowski, 2013), konflikt celów (Wielicka-Regulska, Goryńska-Goldmann i Gazdecki, 2016), konflikt interesów (Reykowski, 2007; Węgrzecki, 2005; Wnuk-Lipiński, 1991), aż po konflikty międzynarodowe (Manojło, 2015), konflikt etniczny (Zenderowski, 2013), konflikt zbrojny (Antczak, 2013; Artymiak, 2001; Górecki, 2019), konflikt technologiczny (Stankiewicz, 2007) oraz konflikt przemysłowy (Towalski, 2001).

Wspominany już w tym tekście Janusz Reykowski, nawiązując do amerykańskiego psychologa społecznego, Petera Thomasa Colemana, z Uniwersytetu Columbia (Coleman, 2006), podaje, że jednym z ważniejszych źródeł konfliktów „są sprzeczne wyobrażenia i przekonania o świecie i sprzeczne wartości” (Reykowski, 2013, s. 18). Jak zaznacza on: „Nie chodzi tu tylko o to, że różnice owych przekonań i wartości mogą przejawiać się w formie praktyk, których nie daje się ze sobą

pogodzić, jak np. prawo do aborcji czy kara śmierci. Powody konfliktów mogą być głębsze, a wynikać stąd, że wierzenia i praktyki, które są sprzeczne z tym, co uważamy za prawdziwe i słuszne, wzbudzają niechęć, a nawet wrogość, albo chęć „nawrócenia” myślących inaczej. Dzieje się tak dlatego, że warunkiem wiary w słuszność naszych przeświadczeń światopoglądowych jest ich społeczne potwierdzenie, a więc świadomość tego, że inni myślą tak samo jak my. Jest to szczególnie ważne wtedy, gdy ci inni są w jakimś stopniu do nas podobni – żyją niedaleko nas, należą do tych samych społecznych kategorii, do tego samego narodu itp.” (Reykowski, 2013, s. 18; por. Pyszczynski, Greenberg, Koole i Solomon 2010).

Konflikty powstające na tle różnic posiadanych przez jednostki przekonań światopoglądowych (religijnych i świeckich, tu zaś w szczególności przekonań filozoficznych i politycznych) i podzielanych przez nie systemów wartości Reykowski zaleca łącznie nazywać konfliktami ideologicznymi (Reykowski, 2013; por. Coleman, 2003).

Lewis A. Coser definiuje konflikt społeczny jako taki jako „walkę dotyczącą wartości, i roszczeń do ograniczonych zasobów, statusu i władzy, w której celem oponentów jest zneutralizowanie, narażenie na szwank bądź wyeliminowanie rywali” (Coser, 2008; Mucha, 1978).

Niezwykle ważną, choć w gruncie rzeczy oczywistą, lecz mimo to, a może właśnie dlatego, umykającą naszej uwadze kwestię podnosi w swojej interesującej książce z roku 2021, pt. *Zapobieganie konfliktom społecznym*, Andrzej Słaboń – profesor Katedry Socjologii Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Upomina się on w niej o konieczność odróżniania konfliktów rzeczywistych od quasi-konfliktów (Słaboń, 2021). Czyni on tak z tej przede wszystkim racji, że pojęcie konfliktu jest powszechnie nadużywane i nadreprezentowane w wielu różnych kontekstach, co prowadzi do inflacji wiązanych z nim znaczeń (Słaboń, 2021). Według Słabonia konflikt w sensie ścisłym odnosi się jedynie do „bezpośrednich relacji między jednostkami lub grupami” (Słaboń, 2021, s. 13). Jest to przy tym „zjawisko lub proces społeczny wyrażający się w celowym działaniu na szkodę drugiej strony” (Słaboń, 2021, s. 13; por. Słaboń, 2008). Zdaniem Słabonia, wszędzie tam, gdzie słowa „konflikt” używamy w znaczeniu nieodnoszącej się bezpośrednio do

osób „sprzeczności”, występującej między wartościami, systemami, postawami itd., posługujemy się nim w znaczeniu metaforycznym, a nie ścisłym (Słaboń, 2021).

Z relacjami quasi-konfliktowymi, to znaczy takimi, które przypominają konflikt, ale de facto nim nie są, mamy najczęściej do czynienia w „procesie wychowawczym, gdy próbuje się korygować niewłaściwe zachowania młodych osób. Na porządku dziennym ma miejsce pouczanie, strofowanie, krytykowanie, upominanie, a niekiedy nawet karanie. Sytuacje te przypominają w swoich zewnętrznych przejawach konflikt, chociaż nim być nie muszą, gdyż wiele zależy tu od sposobu realizowania tych zachowań i typu więzi między stronami. Przede wszystkim jednak działania te mają na celu dobro osoby wychowanka, milcząco zakłada się zatem, że wychowawca ma prawo (a nawet obowiązek) podejmowania tego typu działań korekcyjnych. Te same zachowania podejmowane wobec osób dorosłych, niespokrewnionych lub niebędących w bliskich relacjach, uznawane są zazwyczaj za niedopuszczalne. W relacjach służbowych krytyka ze strony przełożonego nie może naruszać godności pracownika i powinna dokonywać się na osobności, bez udziału osób postronnych. Sytuacje, o których tutaj mowa, to nie są jeszcze konflikty, lecz raczej incydenty konfliktowe, krótkie spięcia, po których wszystko wraca do normy. Incydenty konfliktowe mogą łatwo przerodzić się w konflikt, jeśli często się powtarzają, a także, gdy reakcja drugiej strony na upominanie jest wyrazem sprzeciwu” (Słaboń, 2021, s. 13–14).

Zagadnienie konfliktu wartości

Wspominany już w tym rozdziale Lewis A. Coser definiuje konflikt społeczny jako „walkę dotyczącą wartości i roszczeń do ograniczonych zasobów, statusu i władzy” (Coser, 2008; Mucha, 1978). Nie jest to więc konflikt wartości, zasobów, statusu ani władzy, lecz konflikt o wartości, zasoby, status i władzę. Analizując zagadnienie konfliktu wartości należy mieć na uwadze tę niepozorną subtelność. Z reguły, gdy dyskutuje się zagadnienie konfliktu wartości, to ma się na myśli

spory o wartości, nie zaś wartości sporne. Odnosząc się do tej ostatniej kwestii, zrazu zauważmy, że wartości sporne to takie, które wzajemnie się wykluczają bądź ze względu na swoją treść, wysokość lub znaczenie, bądź ze względu na możliwość ich realizacji w konkretnej praktyce. Przy czym, odwołując się do wyłuszczonego stanowiska Słabonia, w tym pierwszym przypadku mamy do czynienia jedynie z quasi-konfliktem. Rzeczywisty konflikt, w tym obszarze, dotyczy wyłącznie sytuacji, w której jednostka przeżywa rozterki i toczy wewnętrzną walkę, związaną z wyborem właściwej do realizacji wartości, znajdując się w konkretnych okolicznościach oraz mając na uwadze możliwie jasno i precyzyjnie określony cel swojego działania. To samo dotyczy, jak to już zostało wspomniane, „bezpośrednich relacji między jednostkami lub grupami” (Słaboń, 2021, s. 13), ścierającymi się o dostęp do, ekspozycję i możliwość realizacji preferowanych przez siebie wartości.

Na pytanie, dlaczego tyle uwagi w debacie publicznej, w mediach i w publikacjach naukowych poświęca się akurat zagadnieniu konfliktu wartości, rozstrzygającej odpowiedzi zdaje się udzielać amerykański socjolog, propagator idei funkcjonalności konfliktu, Lewis A. Coser, w nawiązaniu do stanowiska, zajmowanego w tej kwestii przez Georga Simmela. Otóż nie bez racji Coser stwierdza, że system wspólnych, to jest podzielanych przez społeczeństwo lub daną grupę społeczną podstawowych wartości (Starczewska, 1978) i opartych na nich norm postępowania stanowi „zawartość rdzenną” każdego społeczeństwa i każdej grupy społecznej (Mucha, 1978). „Jak długo [wartości te i normy – uzupełnienie P.D.] nie są kwestionowane, społeczeństwo trwa, mimo kwestionowania wartości i norm mniej ważnych i mimo płynących stąd konfliktów” (Mucha, 1978, s. 90–91).

Dyskutując kwestię konfliktu wartości należy mieć zatem, w punkcie wyjścia, na uwadze co najmniej dwie podstawowe jego odsłony: (1) konflikt aksjologiczny (Aszyk, 1998; Stachewicz, 2023), zachodzący w obrębie samych wartości, niezależnie od możliwości praktycznej ich realizacji, oraz (2) konflikt prakseologiczny, dotyczący podmiotowych aktów preferencji w zakresie wyboru wartości oraz możliwości ich realizacji w konkretnym działaniu (Starczewska, 1978).



Pod względem stopnia prawdopodobieństwa wystąpienia konfliktu wyszczególniamy konflikty, których można uniknąć, oraz takie, które są nie do uniknięcia

Filozofię – co oczywiste z racji jej dedukcyjnego charakteru, determinowanego czysto teoretycznym przedmiotem, metodami oraz celami badawczymi, nawet kiedy obejmują one kwestie natury praktycznej – która jako jedyna spośród nauk wyłoniła aksjologię jako ogólną teorię wartości (Stachewicz, 2023), dla której konflikt wartości jest zagadnieniem granicznym (Stachewicz, 2023), konflikt wartości interesuje przede wszystkim jako konflikt aksjologiczny, a więc jako konflikt zachodzący między wartościami. Abstrahując od szeregu szczegółowych zastrzeżeń i wyjaśnień, wydaje się, że jest to źródłowa forma konfliktu wartości. Z kolei konflikt wartości przyjmujący postać konfliktu prakseologicznego, określonego tak przeze mnie z racji jego sprawczo-praktycznościowego wymiaru, jawi się wobec tamtego jako wtórny i następczy, co nie znaczy bynajmniej, że jest on mniej istotny z punktu widzenia ludzkiego życia i jego rozwoju. Konflikt aksjologiczny implikuje możliwość wystąpienia oraz potencjalne kierunki rozstrzygnięć konfliktu prakseologicznego. Innymi słowy mówiąc, fakt, że poszczególne wartości lub grupy wartości wchodzą ze sobą w kolizję, pozostaje brzemienny w skutkach dla powstawania sytuacji konfliktowych w obszarze preferencji określonych wartości oraz, w konsekwencji, dla możliwości ich praktycznej realizacji. Jako jeden z pierwszych prawidłowość tę wychwycił niemiecki klasyk aksjologii, rozumianej jako materialna etyka wartości, Nicolai Hartmann. W swoim *Wprowadzeniu do filozofii (Einführung in die Philosophie)*, książce, która stanowi autoryzowany przez filozofa zapis jego wykładu, wygłoszonego w semestrze letnim 1949 r. na Uniwersytecie w Getyndze (Hartmann, 2000), w rok przed swoją śmiercią, w części poświęconej najważniejszym problemom etyki (Hartmann, 1974), Hartmann odnotowuje następującą prawidłowość: „W każdej sytuacji, ważnej pod względem etycznym, człowiek stoi przed zadaniem rozwiązania pewnego konfliktu wartości, w każdej sytuacji musi się stale na nowo decydować na jakąś całkiem określoną wartość. Problem staje się szczególnie trudny również dlatego, że – jak widzieliśmy – wiele wartości pozostaje do siebie w sprzeczności, jak dajmy na to miłość i sprawiedliwość” (Hartmann, 1974, s. 1441–1442).

Antynomiczność wartości a konflikt wartości

Dla zyskania precyzji i jasności pojęć, którymi się tu posługujemy, różnicę między konfliktem aksjologicznym i prakseologicznym Hartmann proponuje ujmować za pomocą rozróżnienia między antynomicznością wartości („niewspółwykonalnością zasadniczą”) (Stachewicz, 2023, s. 98), która stanowi pojęciowy odpowiednik konfliktu aksjologicznego, i konfliktem wartości („niewspółwykonalnością empiryczną”) (Stachewicz, 2023, s. 98), który stanowi pojęciowy odpowiednik konfliktu prakseologicznego. Antynomiczność wartości tkwi w nich samych z definicji (Stachewicz, 2023, s. 98), podczas gdy konflikt wartości wiąże się z koniecznością wyboru określonej wartości w danych okolicznościach, utrudnianego przez ich lepiej lub gorzej rozpoznawaną antynomiczność (Galarowicz, 2022; Galewicz, 1987; Hartmann, 2000; Stachewicz, 2023; Węgrzecki, 2006; Zwoliński, 1974).

Jan Galarowicz, filozof z Katedry Kulturoznawstwa i Filozofii Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, syntetycznie przybliżającej etykę wartości Hartmanna (Galarowicz, 2022), trafnie zauważa, że „w tradycyjnej etyce konflikty interpretowano zasadniczo jako walkę dwóch skłonności człowieka: dążenia do dobra i «pociągu do zła» lub jako walkę moralnych i pozamoralnych motywów pojawiających się w człowieku, np. jako antagonizm powinności, obowiązku i naturalnych skłonności, spontaniczności” (Galarowicz, 2022, s. 112). Hartmann rozszerza jednak pojęcie konfliktu wartości o ich wspomnianą antynomiczność, czyli kontrastową przeciwstawność, która wynika z samej natury wartości, nie zaś jedynie z trudności wyboru pomiędzy nimi. Pociągającą za sobą konflikt wartości ich antynomiczność Hartmann ogranicza jedynie do – jak je nazywa – „pozytywnych przeciwieństw aksjologicznych” (Hartmann, 1974, s. 1427), które zachodzą między czystymi wartościami pozytywnymi. Mniej go interesują, a w zasadzie wcale, negatywne przeciwieństwa aksjologiczne występujące między czystymi wartościami negatywnymi. Trudno się zresztą temu dziwić, jeśli wziąć pod uwagę zaskoczenie, jakie budzi to odkrycie. Wydawałoby się bowiem, że co, jak co, ale wartości pozytywne, właśnie z tej racji,

że mają dodatni charakter, nie mogą być antynomiczne, a w związku z tym nie powinny powodować konfliktów związanych z ich wyborem.

Sytuacja okazuje się jednak jeszcze bardziej złożona. Antynomiczność wartości pozytywnych ujawnia się wszakże nie tyle między wartościami pozycjonowanymi wyżej i niżej w hierarchii wartości, ile między wartościami pozytywnymi, zajmującymi równorzędnie wysokie pozycje w hierarchii wartości. Przeciwność (antynomiczność) takich wartości bierze się stąd przede wszystkim, że dane równowysokie i równocenne wartości, jak na przykład sprawiedliwość i miłość, pełnia życia i czystość, miłość do najbliższych (*Nächstenliebe*) i miłość do najdalszych (*Fernstenliebe*) (Hartmann, 1974), „odnoszą się do tych samych stanów rzeczy” i muszą w związku z tym nieuchronnie „wejść w konflikt ze sobą” (Hartmann, 1974, s. 1427). Antynomiczność wysokich wartości pozytywnych Hartmann interesująco tłumaczy na przykładzie sprzeczności między sprawiedliwością i miłością: „Sprawiedliwość – związana z normami i prawami – może ostatecznie odnosić się tylko do zewnętrznych stosunków człowieka. Nie może ona wnikać we wszystkie sfery życia ludzkiego; sędzia, który «patrzy na osobę», jest niesprawiedliwy. Dlatego starożytni przedstawiali Temidę, strażniczkę prawa, z zawiązanymi oczami, jedynie z wagą i mieczem w dłoni. Natomiast miłość bliźniego sięga głębin duszy (*Gemüt*). Nic nie powinno być dla niej zbyt małe czy błahe. Widzi ona nie tylko czyn, stosunki zewnętrzne, lecz sytuację w całej jej pełni oraz charakter działającego. [...] W przeciwieństwie do miłości bliźniego sprawiedliwość ma w sobie pewien moment przeciwny wartości; może być ona przerażająco nieczuła. Ale miłość bliźniego stoi wyraźnie na tym samym poziomie, bowiem może – o ile wyłącznie panuje – ze swej strony naruszyć sprawiedliwość, w sensie ujęcia się za kims” (Hartmann, 1974, s. 1427).

Okazuje się zatem, że fanatyczne kierowanie się wartością sprawiedliwości (Hartmann, 1974) wyklucza możliwość pełnej realizacji wartości miłości i odwrotnie. Ponadto, co niezwykle wnikliwie wychwycił Hartmann, sprawiedliwość, podobnie jak miłość bliźniego, mimo że są wartościami pozytywnymi, mają w sobie „pewien moment przeciwny wartości” (Hartmann, 1974, s. 1427). Prawdliwość ta dotyczy zresztą

każdej wartości moralnej – jako że te, dodajmy, to jest wartości moralne, Hartmanna, podobnie jak innych wielkich aksjologów (takich jak Max Scheler, Dietrich von Hildebrand, Roman Ingarden, Henryk Elzenberg czy Józef Tischner), interesują ostatecznie najbardziej (Hartmann, 1974) jako kwintesencja zagadnienia wartości, a równocześnie jego najbardziej skomplikowana poznawczo materia oraz niesłuchanie ważny budulec ludzkiego życia osobniczego i społecznego – w której zaznacza się paradoksalnie „pewien negatywny charakter aksjologiczny (*Unwertcharakter*)” (Hartmann, 1974, s. 1427), „coś takiego, jakby «grot» (*Widerhaken*), o ile w przesadny sposób wpływa na odczucie wartości lub jeśli rości sobie pretensję do samowładztwa” (Hartmann, 1974, s. 1435). Bezwzględna sprawiedliwość, przy całej swojej pozytywności, o ile nie zostanie zrównoważona miłością bliźniego, może stać się „przerażająco nieczuła” na wartość osoby lub osób, do których zostaje zaadresowana. Analogicznie do tego dzieje się z miłością bliźniego, o ile nie zostanie ona zrównoważona dopuszczeniem do głosu sprawiedliwości. Tendencyjne kierowanie się zaślepioną miłością bliźniego może doprowadzić do zlekceważenia lub nawet podeptania sprawiedliwości.

Podobnie rzecz się ma z innymi parami wysoko pozycjonowanych w hierarchii, a przy tym równorzędnych wartości pozytywnych. Weźmy jako przykład podaną przez Hartmanna parę „wartość pełni życia” i „wartość czystości”. Człowiek kierujący się w swoim życiu i postępowaniu zmaksymalizowaną wartością pełni – co znaczy, że wszystko, czego doświadcza i co przeżywa, chłonie całym sobą w afirmatywnym nastawieniu i wartościując pozytywnie – niechybnie popada w pułapkę afirmowania również wartości negatywnych, nawet wbrew intencjom. Tym samym człowiek taki niepostrzeżenie sprzeciwia się i depce wartość czystości, która tkwi – jak powiada Hartmann – „w instynktownym odrzucaniu wszystkiego, co przeciwne wartości” [pozytywnej – uzup. P.D.] (Hartmann, 1974, s. 1428). Z kolei ktoś, kto zafiksowuje się na punkcie wartości czystości, izolując się i odwracając od wszystkiego, co złe (Hartmann, 1974) naraża się na popadnięcie w ekstremum paraliżującej sumienie moralnej sterylności działań i decyzji, blokującej fobicznie przed ich podejmowaniem na wypadek uniknięcia zła, jakiego mogłoby z nich potencjalnie wyniknąć.

Taki moralny „czyścioch”, moszcząc się i utwierdzając z biegiem czasu w bezalternatywnej słuszności życia w nieskazitelnej czystości, wietrzącego podejrzliwie nieczystości (zło) nawet tam, gdzie ich nie ma, staje się niespodziewanie osobą apodyktyczną, pryncypialną, zgorzkniałą i kostyczną. Mierzy taki wszystkich swoją samodržycielską i potępieńczą miarą, oczekując, że wszyscy, podobnie jak on, porezygnują w swoim życiu z wszystkiego, co mogłoby uchybić czystości, wpędzając w nieznośne i nieusprawiedliwalne poczucie winy.

Jednostronne i nadmiarowe hołdowanie wartości czystości przyczynia się, w rezultacie, do ukształtowania się spatologizowanej formy sumienia, które w literaturze naukowej zyskało nazwę sumienia skrupulanckiego lub skrupulatnego (Chlewiński, 1989–1990, 1997; Ossowska). Jak z powyższego widać, maksymalna koncentracja na realizacji wartości czystości skutkuje poważnym uszczerbkiem w możliwości należytego urzeczywistnienia wartości pełni życia. W ogóle daje się zauważyć tandemowe podobieństwo w wyrażaniu się nadreprezentowanych w intencjach i działaniu wysokich wartości pozytywnych. W szczególności występuje ono między sprawiedliwością i czystością oraz między miłością i pełnią życia.

Pokrewnej ilustracji antynomiczności równorzędnie wysokich wartości pozytywnych dostarcza przykład zaczerpnięty przez Hartmanna od Friedricha Nietzschego (Nietzsche, 2000). Chodzi mianowicie o sprzeczność istniejącą między wartością miłości do najbliższych (*Nächstenliebe*) i wartością miłości do najdalszych (*Fernstenliebe*) (Hartmann, 2010).

„Antynomia [między nimi – uzup. P.D.] w tym się przejawia, że miłość do najdalszych faktycznie domaga się przede wszystkim przezwyciężenia nastawienia na to, co bliskie. [...] W tym, co bliskie, tkwi wszystko, co człowiek kocha i dobrze zna. Tu natomiast wymaga się trwania w miłości do tego, co dalekie. Trzeba przewyciężyć nie jedynie naturalną skłonność, ale też właściwą postawę moralną. Należy właśnie odstąpić od wartościowego, nie bez moralnej walki osiągniętego nastawienia, ustąpić innemu etosowi. Jest to przewyciężenie efektu przewyciężenia. Miłość do najbliższych (altruizm) przeciwstawiła się miłości samego siebie (egoizmowi); stanowi to ogromne poszerzenie

sfery życia, działania, odczuwania wartości, współudziału. Teraz owa poszerzona sfera okazuje się również zbyt wąska, okazuje się kajdanami dla miłującej intencji. Nie wykracza poza «współbraci». [...] Miłość do najdalszych poszukuje innego wymiaru działania, działania nastawionego na przyszłość, działania, które przetrwa. Jest ona Platońską «nieśmiertelną cnotą» (Hartmann, 2010, s. 778–779).

Z inspirowanej odkryciem Nietzschego antynomii wartości miłości do najbliższych i miłości do najdalszych (Hartmann, 2010; 1974) wynika niezbity wniosek, że jakkolwiek miłość do najbliższych jest doskonalszą formą miłości samego siebie, to jednak jej przeszacowana dawka może się przyczynić do całkowitej derealizacji wartości miłości samego siebie, bez której – jako swojej aksjologicznej podstawy, o czym za moment – nie jest możliwe sprawne, skuteczne i wydajne praktykowanie wartości miłości wobec najbliższych. Równocześnie nadmierna koncentracja na realizacji wartości miłości wobec najbliższych uniemożliwia przyoblekanie w czyn wyższej od niej wartości miłości do najdalszych; miłość do najbliższych zaś jawi się, w tym kontekście, jedynie jako nieco bardziej wysubtelniona forma egoizmu. I znowuż, zapamiętanie się w hołdowaniu wartości miłości samego siebie, odcina możliwość urzeczywistniania wartości miłości do najbliższych, a w konsekwencji również miłości do najdalszych.

Konflikt wartości wynikający z ich wysokości i mocy

Myślałby kto jednak, że skoro miłość do najdalszych jest, jak to górnolotnie stwierdził Hartmann w przytoczonym wyżej fragmencie, »Platońską „nieśmiertelną cnotą»« (Hartmann, 2010, s. 779), to na niej należy skupić wszystkie swoje wysiłki i starania. Okazuje się jednak, że i tu napotykam problem, związany z konfliktogennością tej wartości. Przywiązywanie zbyt wielkiej wagi do miłości wobec najdalszych może poskutkować zanegowaniem miłości wobec najbliższych (Hartmann, 1974). Tymczasem w naszym oglądzie wartości trzeba koniecznie wziąć jeszcze pod uwagę parametr wysokości (*Werthöhe*) i parametr mocy wartości (*Wertstärke*) (Makota, 2008–2009; Stachewicz, 2023),

które według Hartmanna nie są współbieżne. Jak interesująco rzecz przybliży Janina Makota, niegdysiejsza doktorantka Romana Ingardena na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie (Winnicka-Gburek, 2011): „Siła jakiejś wartości potwierdza się w ciężarze uchybienia wobec niej, podczas gdy jej wysokość w zasłudze jej wypełnienia. Heroizm jest podziwiany, ale jego brak nie spotyka się z pogardą, najwyżej ubolewa się wówczas nad ludzką słabością. Odwrotnie, bycie godnym zaufania jest uznawane, lecz nie podziwiane (gdyż każdy może i powinien być niezawodny), a nie każdy może być bohaterski; ale kto zawiedzie zaufanie, jest godzien pogardy. Zasługa polegająca na realizacji jakiejś wartości nie jest wprost proporcjonalna do ciężaru jej naruszenia, ale odwrotnie proporcjonalna. Naruszenie wyższej wartości nie stanowi cięższego wykroczenia, lecz mniej ciężkie; ale z realizacją mocniejszej wartości nie wiąże się większa zasługa, lecz zasługa nieznaczna” (Makota, 2008–2009, s. 91).

Zwyczaj odruchowo postępujemy w ten sposób – szczególnie w naszej refleksji o wartościach, która z rzadka tylko znajduje odzwierciedlenie w rzeczywistym działaniu, bo tak kształtuje nas społeczeństwo – że wyższym wartościom przyznajemy priorytet z racji ich wysokości, na niższe patrząc niejako z góry i przez palce z powodu ich pośledniości.

Zasługą Hartmanna jest odkrycie zupełnie odwrotnej zależności między wysokością i mocą wartości. Otóż, im niższa jest wartość, tym jest ona bardziej dla życia podstawowa i niezbywalna, a w związku z tym jest ona silniejsza w tym znaczeniu, że bardziej od innych, w szczególności wyższych od niej wartości, domaga się ona realizacji. Od tego bowiem w znacznej mierze zależy powodzenie i rozwój ludzkiego życia w jego najbardziej elementarnym wymiarze. Z drugiej strony, im dana wartość jest wyższa w ogólnej hierarchii wartości, a zatem w mniejszym stopniu odpowiadająca na elementarne potrzeby i wyzwania ludzkiego życia, tym mniejsza jest jej moc zobowiązania do dawania jej pierwszeństwa w realizacji. Co więcej, wbrew naszym potocznym przekonaniom, niejednokrotnie obrośniętym utrwalającą je wiedzą, wyniesioną z systemu edukacji, wartości niższe jako bardziej podstawowe i przez to silniejsze, a przy tym „konieczne do naszej

egzystencji” (Hartmann, 1974, s. 1443), stanowią fundament i warunek wyższych wartości (Hartmann, 1974). Oznacza to, że „Niszcząc niższe wartości unicestwia się też wyższe wartości” (Hartmann, 1974, s. 1444). Hartmann uzasadnia swój pogląd w sposób następujący: „Kto nie jest w stanie zachować samego życia, nie może też osiągnąć wyższych wartości. Kto musi cierpieć głód i chłód, nie może cieszyć się duchowymi wartościami. Domaganiu się wyboru najwyższej wartości przeciwstawia się fakt, że naruszenie niższej wartości jest ciężkim przestępstwem. Pozbawienie kogoś życia jest najcięższym ze wszystkich przestępstw, a nieliczenie się (*Missachtung*) z cudzą rzeczą własnością karze się surowiej niż kradzież duchowej własności. Ocena ta wydaje się nam uprawniona, ponieważ niższe wartości, przynajmniej na ogół [biorąc], stanowią fundamenty, warunki wyższych wartości” (Hartmann, 1974, s. 1443–1444).

Do kręgu wartości podstawowych (niższych w ogólnej hierarchii wartości, ale silniej domagających się realizacji w pierwszej kolejności) Hartmann zalicza klasę wartości dóbr (tworzą ją wartości użytkowe, wartości instrumentalne oraz wartości samoistne, takie jak życie lub szczęście) i wartości stanów rzeczy; klasę wartości hedonicznych (związanych z możliwością doznawania przyjemności np. z powodu posiadania lub obcowania z określonymi dobrami, miejscami lub osobami) oraz klasę wartości witalnych (od łacińskiego *vita, vitae* – „życie”) (Hartmann, 1966; Hartmann, 1949a; Jopek, 1995), przysługujących każdej istocie żywej i różnicujących się „w zależności od poziomu, rozwoju i mocy jej życia” (Galewicz, 1987, s. 153).

Z kolei do kręgu wartości wyższych Hartmann zalicza kolejno klasę wartości moralnych, na czele z wartością dobra moralnego, klasę wartości estetycznych, na czele z wartością piękna, oraz klasę wartości poznawczych, reprezentowaną u niego w zasadzie jedynie przez wartość prawdy (Galewicz, 1987; Hartmann, 1966; Hartmann, 1949a; Jopek, 1995). Widać wyraźnie w przyjętej przez Hartmanna klasyfikacji wartości wyższych nawiązanie do klasycznego, triadycznego modelu Platona, obejmującego – jako najwyższe w hierarchicznym systemie idei – ideę dobra, piękna i prawdy (Baranowska, 2015; Czerwiński, 2019; Mitrowski, 1993; Platon, 1990, ks. 7, 517b–c; Platon,

1986, 29a, 29d; Platon, 1982, 201b–c, 211d; Przybylska-Czajkowska, 2015) i znajdującego odzwierciedlenie w Arystotelesowskim trójpodziale form ludzkiego życia, które obejmuje życie praktyczne (*βίος πρακτικός*), ukierunkowane na dobro jako cel sensownego działania, życie artystyczne (wytwórcze) [*βίος ποιητικός*], ukierunkowane na piękno wytworzonego przedmiotu oraz życie teoretyczne (kontemplacyjne) [*βίος θεωρητικός*], ukierunkowane na odkrytą umysłem prawdę (Tatarkiewicz, 1997).

Wracając do przykładu z antynomią wartości miłości do najbliższych i miłości do najdalszych, zauważmy, że choć ta ostatnia jest wyższą wartością, to jednak nie można dać jej całkowitego pierwszeństwa w ludzkim życiu, ponieważ będzie to skutkowało unicestwieniem wartości miłości do najbliższych, która jako niższa od tamtej, stanowi jej fundament i warunek. Dzieje się tak na tej prostej zasadzie, że kto, z sobie wiadomych powodów, nie potrafi lub nie chce świadczyć miłości swoim bliskim, tym bardziej nie będzie zdolny, mimo składanych deklaracji lub przejawianych skłonności, do okazywania miłości dalekim, nieznanym lub obcym. Ten sam mechanizm występuje w przypadku antynomii wartości miłości samego siebie oraz wartości miłości wobec najbliższych. Znajduje to zresztą wyraz w złotej regule etyki chrześcijańskiej, gdzie mowa jest o miłowaniu bliźniego tak, jak siebie samego, a nie z zapomnieniem o sobie lub wyrzeczeniem się siebie i prawa do samorealizacji. Podobnie Immanuel Kant w swojej teorii etycznej, uchodzącej za wysoce wymagającą, ustanowił jako jej złotą regułę imperatyw, zgodnie z którym należy zawsze postępować tylko w taki sposób, co do którego moglibyśmy indywidualnie chcieć, żeby stał się on powszechnie ważnym prawem moralnym (Kant, 2013).

Konflikt wartości powodowany ich negatywnym charakterem aksjologicznym

Zauważmy, że mimo wysokiej pozycji, zajmowanej w hierarchii wartości, miłość do najdalszych pozostaje antynomiczna nie tylko w stosunku do wartości miłości do najbliższych, ale również w stosunku do wartości sprawiedliwości (Hartmann, 2010). Istnieje, rzecz jasna, cały szereg wielu innych antynomii wartości. Nie sposób ich tu wszystkich przedstawić ani omówić, nie o to zresztą tu chodzi. Chodzi

bowiem przede wszystkim o to, by uzmysłowić sobie dokładnie, że źródłem konfliktów wewnętrznych i międzyludzkich mogą być również wartości i to te najwyższe, i najbardziej cenione, co wynika z ich treściowej antynomiczności, ale też – o czym już wspomniałem – z ich paradoksalnie negatywnego charakteru aksjologicznego (*Unwertcharakter*). Hartmann objaśnia go jako taką właściwość wartości, która polega na przesadnym ich wpływie na sposób, w jaki je odczuwamy, i roszczeniu sobie pretensji do uzyskania władzy nad osobą, zdominowania jej świadomości i podporządkowania sobie jej woli, do ciągłego „rozszerzania tej władzy i narzucania się na tyrana całego ludzkiego ethosu” (Hartmann, 1974, s. 1435). Hartmann nazywa tę właściwość w sposób zaskakująco ostry i zdawałoby się nieadekwatny, zwłaszcza w stosunku do wysokich wartości pozytywnych, jako „tyranię wartości” (Hartmann, 1974, s. 1435). Ukazuje ona swoje złowrogie oblicze „we wzajemnej nietolerancji jednostronnych moralności”, a jeszcze wyraźniej daje ona znać o sobie, „gdy jakaś pojedyncza osoba jest całkowicie owdładnięta przez jedną jedyną wartość” (Hartmann, 1974, s. 1435).

Zdaje się, że w codziennej praktyce społecznej tyrania wartości odpowiada w znacznie większym stopniu za przeżywane, demonstrowane i toczone w społeczeństwie oraz przez społeczeństwa na przestrzeni historii konflikty wartości, niż ich antynomiczność. Przykładów tego fatalnego w przebiegu i skutkach zjawiska można by podać w tym miejscu bez liku. Iluż to było, wciąż jest i zapewne zawsze będzie ludzi przepełnionych gorliwością nieprzejednanej walki o zakrólowanie lub obronę w porządku społecznym, wśród obyczajów, w systemie prawnym wyniesionej przez siebie fanatycznie na piedestał wartości, nie dopuszczając do siebie możliwości odnoszenia się do alternatywnych propozycji czy rozwiązań co najmniej z tolerancją, nie mówiąc już o szacunku, pokorze, sprawiedliwości czy miłości (do najdalszych). Dochodzimy tutaj w naszej analizie do tyleż nieoczekiwanego, ile narzucającego się wniosku. Większość konfliktów w historii ludzkości, niezależnie od ich genezy, charakteru, przebiegu, intensywności czy celów, wybuchało z powodu fanatycznego stosunku ludzi do określonych wartości. Szczególnie brutalne i krwawe bywają konflikty, których

zarzewiem jest zgoła obsesyjne zafiksowanie na wybranych wartościach materialnych, politycznych, moralnych i religijnych.

Styranizowani wyznawaną przez siebie jak religię wartością wolności potrafią w imię jej propagowania lub obrony odzierać z wolności swoich oponentów; deklarujący przywiązanie do demokracji uciekają się nierzadko do skrajnie antydemokratycznych metod i działań; piewcy praw człowieka bywają pierwsi w ich nieprzestrzeganiu lub łamaniu; pryncypialni moralizatorzy toną czasem w wezbranych falach taniej hipokryzji i odsądzania innych od czci i wiary; ortodoksi równości wszystkich ludzi wykazują się niekiedy godnymi pożałowania aktami dyskryminacji; manifestacyjnie pobożni i ultrareligijni uzewnętrzniają momentami zachowania diametralnie sprzeczne z wyznawaną religią; purystom prawnym zdarza się bezprzykładnie naruszać zasady praworządności; propagatorzy supremacji własnej rasy, narodu, państwa, płci, gatunku popadają niejednokrotnie w konfliktogenną skrajność rasizmu, nacjonalizmu, imperializmu, seksizmu, gatunkowizmu; obrońcy prawa do życia jednych stają przeciwko prawu do życia drugich; ateści zarzucający teistom, że ci odmawiają im prawa do swobodnego, publicznego demonstrowania swoich przekonań, sami czynią dokładnie to samo w stosunku do swoich adwersarzy i na odwrót; pacyfści w imię obrony pokoju sięgają po przemoc; głosiciele praw zwierząt tracą nie raz z oczu prawa człowieka; zagorzali rzecznicy ochrony naturalnego ekosystemu ziemi i przeciwdziałania niekorzystnym dla niego zmianom klimatycznym często sami nie grzeszą zachowaniami zgodnymi z publicznie eksponowanymi wartościami, a prócz tego niekiedy nie przebiegają w środkach, by czynnie zwalczać (i w ten sposób przekonywać?) nieprzekonanych i opornych. Listę tę można kontynuować na szereg różnych sposobów, podając dalsze przykłady ilustrujące dramatyczne konsekwencje, do których może doprowadzić tyrania wartości (Kozłowski, 2009). Nie o to tu jednak chodzi, a już na pewno nie chodzi o to, by kogokolwiek tą listą personalnie obciążać, zwłaszcza że tak naprawdę nikt nie jest wolny od tyranii wartości. Najważniejsze, żeby uchwycić i zrozumieć jej mechanizm oraz wpływ na nas.

Konflikt wartości wywołany złudzeniem aksjologicznym

Sytuację z wyjaśnieniem okoliczności powstawania konfliktu wartości dodatkowo komplikują czynniki leżące po stronie podmiotu. Dotyczą one w szczególności jego zdolności percepcyjnych, pomocnych przy rozpoznawaniu (identyfikowaniu) wartości, a dokładnie mówiąc ich formy (wartościowości, to jest właściwego każdej wartości charakteru wartościowego [*Wertcharakter*], decydującego o dodatnim lub ujemnym znaku danej wartości, jej wysokości oraz mocy) (Kopciuch, 2007) oraz materii (treści konkretnej wartości); przy odpowiadaniu na rozpoznaną wartość (która – jak klaruje Dietrich von Hildebrand – polega zasadniczo na zainteresowaniu się wartością, oddaniu się jej, współgraniu z jej rytmem [*Mitschwingen*] oraz dostosowaniu się do jej logosu) (Hildebrand, 1999), a także przy porównywaniu jednych wartości z drugimi oraz dawaniu pierwszeństwa jednym przed drugimi. Źródła konfliktu wartości nie tkwią zatem bynajmniej jedynie w samych wartościach, a konkretnie w ich antynomiczności oraz negatywnym charakterze aksjologicznym (*Unwertcharakter*), implikującym ich tyranie, lecz pospołu z nimi znajdują one swoje ujście również w człowieku jako ich odbiorcy, promotorze i realizatorze.

Hartmann, podobnie jak Scheler czy Hildebrand (Biesaga, 1989; Bloch, 2016; Kopciuch, 2007), stoi na stanowisku, że człowiek źródłowo ujmuje wartości – co nie jest równoznaczne z ich poznawaniem, w którym uczestniczy intelektualna refleksja (Hartmann, 1949b; Noras, 1998; Trochimska-Kubacka, 1999; Zwoliński, 1974) – zawsze najpierw w nastawieniu przedrefleksyjnym, za pomocą przenikającego widzenia (*penetratives Schauen*) (Hartmann, 1999) zabarwionej emocjonalnie „intuicji wartości” (*Wertschau*) (Hartmann, 1999, s. 89–101; Trochimska-Kubacka, 1999, s. 102), którą wymienieni filozofowie zwykli określać mianem „(od-/po-)czucia wartości” (*Wertgefühl*) (Filek i Jacek, 1996, s. 116).

Odkładając na bok detaliczne, akademickie dywagacje na temat zakresu przedmiotowego czucia wartości – czy obejmuje ono jedynie charakter wartościowy (*Wertcharakter*) danej wartości oraz

skorelowaną z nim idealną (co znaczy tutaj „niezależną od realnych uwarunkowań oraz momentu czasowego”) (Kopciuch, 2007, s. 54) powinność bycia tejże wartości – co wydaje się bezdyskusyjne – czy również materię wartości (Kopciuch, 2007) – za Hartmannem należy zauważyć, po pierwsze, że „czucie ujawnia te momenty częstokroć w sposób niezupełny, niejasny i nieprecyzyjny” (Hartmann, 1962; 1949b; Kopciuch, 2007).

Po drugie, czucie wartości, jak każda forma ludzkiej percepcji, ma zmienną dynamikę, jest zawsze aspektowe i wybiórcze, osadzone w konkretnej sytuacji, w której aktualnie znajduje się podmiot. Z tej racji nie jest ono w stanie ujmować zróżnicowanej materii wartości ani przysługującego jej charakteru wartościowego oraz wynikającej zeń powinności w sposób możliwie obiektywny i adekwatny (Kopciuch, 2007).

Po trzecie wreszcie, czucie wartości najwyczejniej w świecie może szwankować. Objawem tego jest uleganie przez nas różnego rodzaju „aksjologicznym złudzeniom”, „w których następuje niewłaściwa kwalifikacja charakteru wartościowego” danej wartości, „np. wskutek przeżywanego aktualnie namiętności, powtarzania występku lub też „chronicznej” ślepoty na wartość” (Kopciuch, 2007, s. 56). Warto podkreślić w tym miejscu, że niejednokrotnie przyczyną przeżywanego przez nas osobiście lub prowadzonych z innymi konfliktów (o) wartości, jest owa Hartmannowska „ślepotą na wartości”, która oznacza „brak odczucia aksjologicznego (*Wertgefühl*) w odniesieniu do określonych wartości”. „Taką ślepotę czy przynajmniej przytępienie w obliczu pewnych wartości – objaśnia Hartmann – można łatwo wywołać przez to, że człowiek często powtarza określony występki. Przez to zaciemnia sobie spojrzenie na naruszoną wartość” (Hartmann, 1974, s. 1443). Bywają również osoby, których „spojrzenie aksjologiczne” (*Wertblick*) – jak skonstatował Hartmann – nie tylko, że nie ulega przytępieniu lub ślepotie (nieczułości na daną wartość), ale dzieje się w ich przypadku zgoła odwrotnie – wyostrza się ono u nich i usprawnia (*Üben*) (Hartmann, 1974). Konfrontacja osoby z przytępieniem lub ślepotą na wartości z osobą, u której czucie wartości jest nieprzeciętnie wyostzone i stale ćwiczone, z konieczności wywołuje między nimi już to aksjologiczny, już to prakseologiczny konflikt.

Rozwiązywanie konfliktu wartości: wnioski i praktyczne rekomendacje

Dyskutując kwestię możliwości rozwiązywania konfliktu wartości, należy zawsze mieć na uwadze co najmniej trzy podstawowe przestrogi. Pierwsza dotyczy natury samych wartości, których niezbywalna antynomiczność, o czym już wcześniej była mowa, stanowiąca jeden z istotnych czynników generujących konflikt wartości, odbiera nam w praktyce możliwość pomyślnego i ostatecznego (całkowitego i bezpowrotnego) jego rozwiązywania. Po wtóre, trzeba pamiętać, że na przeszkodzie do najlepiej polubownego rozstrzygnięcia konfliktu wartości stoją również nie mniej ważne czynniki podmiotowe, takie przede wszystkim, jak przytępienie lub ślepota na wartości z jednej strony, oraz wyostrenie uczucia wartości z drugiej. Po trzecie wreszcie, nie można w naszej rachubie pominąć czynnika sytuacyjnego, to znaczy wpływu pozostających z reguły poza naszą kontrolą okoliczności zewnętrznych na powstawanie, przebieg oraz możliwości zakończenia konfliktu wartości.

Mimo że przez wielu z nas przemawia zrozumiałe, choć nieuzasadnione chęć, żeby konflikty wartości móc w każdych warunkach korzystnie rozwiązywać, prawda jest taka, że prawdziwe (zaawansowane, strukturalne) konflikty wartości mają to do siebie, że są z istoty nierozwiązywalne lub też – mówiąc inaczej – że ich rozstrzygnięcie, o ile możliwe do wypracowania, nie przynosi stronom zadowolających rezultatów, lecz najczęściej pozostawia rozczarowanymi, rozgorzconymi, zawiedzionymi, wątpięcymi w słuszność dokonanego wyboru czy podjętego działania.

Zasadniczo, bez wchodzenia w szczegóły, konflikty wartości, rzutowane na płaszczyznę moralną, bo ta – jak to już wcześniej zostało zauważone – interesuje nas z reguły najbardziej, dzielą się na trzy podstawowe rodzaje: (1) konflikt wartości jednoimiennych (należących do tej samej klasy wartości, np. moralnych), o przeciwstawnych charakterach wartościowych (wartościowości), równo- lub różnowysokich, równo- lub różnosilnych; mamy tu do czynienia z klasycznym konfliktem dobra ze złem; (2) konflikt wartości jednoimiennych o jednakowych charakterach wartościowych (wartościowości) – ujemnych

(negatywnych), równo- lub różnowysokich, równo- lub różnosilnych; mamy tu do czynienia z nie tak już oczywistym, ale często spotykanym w życiu społecznym, konfliktem między większym i mniejszym złem; (3) konflikt wartości jednoimiennych o jednakowych charakterach wartościowych (wartościowości) – dodatnich (pozytywnych), równo- lub różnowysokich, równo- lub różnosilnych; mamy tu do czynienia z najmniej oczywistym konfliktem wartości, o którym była już mowa w tym tekście, zachodzącym np. między sprawiedliwością i miłością albo między prawdomównością a lojalnością (np. wobec przyjaciół).

Otóż, pierwszy z wyróżnionych rodzajów konfliktu wartości jest najmniej problematyczny do rozwiązania. Każdy bowiem minimalnie wyedukowany etycznie człowiek wie, że należy dążyć do dobra, a zła należy unikać, przeciwdziałać mu lub z nim walczyć. Drugi rodzaj konfliktu wartości jest już bardziej problematyczny, a to za sprawą tego, że niezależnie od tego, jak taki konflikt rozstrzygniemy, w każdym przypadku doprowadzimy do wyrządzenia komuś lub sobie jakiejś krzywdy lub szkody. Jeśli, na przykład, cierpiąc głód i niedostatek, dokonam zaboru cudzego mienia, okradając kogoś z jego własności, wówczas – niezależnie od mojego położenia życiowego – czynię zło. Jeśli jednak powstrzymam się od takiego działania, wówczas jeszcze bardziej skomplikuję swoją sytuację, pogrążając się w większym głodzie i niedostatku, czego z pewnością nie można zakwalifikować inaczej, jak jako sytuację równie, jak tamta, niepożądaną.

Najtrudniejszy do rozstrzygnięcia, a w istocie nierozstrzygalny, jest trzeci spośród wyróżnionych rodzaj konfliktu między dobrem a dobrem (Filek, Janina, 2017). Ktoś mógłby rzec – a cóż to za konflikt? Przecież to wymarzona sytuacja! Czegokolwiek nie wybierzesz, zawsze wybierzesz coś dobrego, więc w czym problem. Otóż właśnie problem tkwi w tym i na tym polega konfliktogenność tego rodzaju sytuacji, że wybierając jedną pozytywną wartość (np. sprawiedliwość albo prawdomówność), nie realizuje się wartości konkurencyjnej (w tym przypadku np. miłości albo lojalności w przyjaźni), ponieważ – z racji antynomiczności tych wartości – nie ma możliwości zrealizowania ich obydwu zarazem. A przecież niezrealizowanie obiektywnie możliwej do zrealizowania wartości pozytywnej jest, na mocy definicji, równoznaczne

ze złem. Po wtóre, dokonując wyboru między dwiema wartościami pozytywnymi – zwłaszcza gdy są one wysoko pozycjonowane w hierarchii wartości i pozostają wobec siebie równorzędne – nigdy nie będzie się miało pewności, czy jednak korzystniej nie byłoby opowiedzieć się za tą drugą wartością. Nie można wszakże wykluczyć, że w zależności od okoliczności, więcej dobra przysporzyłyby się innym lub sobie postępując sprawiedliwie, a nie miłościwie; będąc prawdomównym, a nie kierując się lojalnością wobec przyjaciół i na odwrót. Iluż to z nas zмага się w swoim życiu z dręczącą wątpliwością dotyczącą tego, czy nie lepiej byłoby jednak postąpić inaczej, niż się postąpiło, mimo że naszemu postępowaniu zasadniczo nie można nic zarzucić.

W znanym esejie pt. *Egzystencjalizm jest humanizmem*, opublikowanym w roku 1946, a więc krótko po zakończeniu drugiej wojny światowej, wybitny francuski filozof, Jean-Paul Sartre, przywołuje historię, opowiedzianą mu przez jednego z jego uczniów (Sartre, 1998). Rzecz cała rozgrywa się we Francji, podczas drugiej wojny światowej. Z historii tej wynika, że rodzice tego młodego mężczyzny żyli ze sobą w konflikcie. Jego ojciec miał się skłaniać do kolaboracji z niemieckim najeźdźcą, starszy brat natomiast został zabity przez Niemców w roku 1940. Opowiadający Sartre'owi tę historię pragnął, co rozumiałe w takich okolicznościach, pomścić śmierć swojego brata. Mieszkał razem ze swoją matką, boleśnie przeżywającą zdradę własnego męża i śmierć starszego syna. Jedyną pociechą, jaka jej została, był ów młodszy syn, z czego ten doskonale zdaje sobie sprawę. Staje on jednak wobec konieczności dokonania wyboru między ucieczką do Anglii i zaciągnięciem się do Sił „Wolnej Francji” – dzięki czemu zyskałby sposobność pomśzczenia zamordowanego przez Niemców brata, co jednak byłoby równoznaczne z porzuceniem zbolełej matki, co pograżyłoby ją w jeszcze większej rozpacz – a pozostaniem z matką i porzuceniem myśli o należytym bratu pomście.

Mamy tu do czynienia z podręcznikowym, choć przecież z życia wziętym, przykładem konfliktu wartości miłości do najbliższych i miłości do najdalszych, o którym wspominałem, odwołując się do Hartmanna i jego ustaleń. Sartre opisuje go w ten sposób: „W rezultacie stanęły przed nim [przed młodszym synem – przyp. P.D.] dwie

możliwości działania: jedno działanie konkretne, bezpośrednie, lecz odnoszące się tylko do jednostki, albo też drugie, odnoszące się do zespołu bardzo rozległego: do wspólnoty narodowej, lecz przez to samo wątpliwe i mogące nie dojść do skutku. Wahał się więc między dwoma jednocześnie rodzajami moralności: z jednej strony moralność współczucia, poświęcenia dla jednostki, a z drugiej – moralność o szerszym zakresie, ale o skuteczności bardziej spornej. Należało wybrać między nimi. Kto mógłby mu pomóc w wyborze?” (Sartre, 1998, s. 42). „Kogo powinno się kochać jak bliźniego swego: towarzysza broni czy matkę? [...] Kto może tu decydować a priori? Nikt. Żadna moralność podana w przepisach nie może na to odpowiedzieć” (Sartre, 1998, s. 42).

Wobec tak zagmatwanego konfliktu wartości, dla którego nie podobna znaleźć zadowalającego rozwiązania, gdyż jakkolwiek się go nie rozsądzi, zawsze coś się zyska, a coś utraci, nigdy nie nabierając pewności, czy nie należało jednak postąpić inaczej, Sartre radzi jedno: „zdać się na nasze instynkty”, podsuwane nam przez to, co aktualnie czujemy w związku ze sprawą (Sartre, 1998), co w gruncie rzeczy nie jest nazbyt optymalnym rozwiązaniem. Sartre odwołuje się w nim pośrednio do tego, o czym mówi Hartmann, że przeżywane przez nas konflikty wartości, z reguły wywoływane są lub rozwiązywane przez odwoływanie się przez nas do naszego własnego czucia wartości. W związku z tym Sartre, nawiązując do zrelacjonowanej mu przez jego ucznia historii, kwituje ją takim oto wnioskiem: „istotnie miałem dla niego tylko jedną odpowiedź: jest pan wolny, niech pan wybiera, to znaczy – niech pan szuka, niech odkrywa” (Sartre, 1998, s. 46).

Literatura

- Adamczyk, T. (2015). Konflikt moralny. W: J. Mariański (red.), *Leksykon socjologii moralności. Podstawy – teorie – badania – perspektywy* (s. 295–297). Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Adamus-Matuszyńska, A. (2019). *Konflikt społeczny w świetle współczesnych teorii*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach.

- Anderson, S.R., Anderson, S.A., Mutchler, M.S. i Baker, L.K. (2011). Defining High Conflict. *The American Journal of Family Therapy*, 39, 11–27.
- Antczak, A. (2013). Kultura jako źródło konfliktów zbrojnych. *Obronność – Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej*, 3(7), 5–16.
- Artymiak, R. (2001). Wojny i konflikty w XX wieku. W: R. Borkowski (red.), *Konflikty współczesnego świata* (s. 38–51). Kraków: Uczelniane Wydawnictwa Naukowo-Dydaktyczne.
- Aszyk, P. (1998). *Konflikty moralne a etyka*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Balawajder, K. (2010). Eskalacja konfliktu interpersonalnego w perspektywie teoretycznej i empirycznej. *Czasopismo Psychologiczne*, 16(2), 301–309.
- Banek, K. (2009). Wojny religijne oraz postawy agresywne o podłożu religijnym (przełom II i III tysiąclecia). *Państwo i Społeczeństwo*, 9(1), 5–26.
- Bar-Tal, D. (2013a). *Intractable Conflicts. Socio-Psychological Foundations and Dynamics*. New York: Cambridge University Press.
- Bar-Tal, D. (2013b). Podstawy kulturowe i dynamika nierozwiązywalnych konfliktów: podejście socjopsychologiczne. (nie podano nazwiska tłumacza). *Psychologia Społeczna*, 8, 1 (24), 7–21.
- Bar-Tal, D. (2007). Sociopsychological Foundations of Intractable Conflicts. *American Behavioral Scientist*, 50(11), 1430–1453.
- Bar-Tal, D. i Halperin, E. (2013). The psychology of intractable conflicts. Eruption, escalation, and peacemaking. W: L. Huddy, D.O. Sears i J.S. Levy (red.), *The Oxford handbook of political psychology*, wyd. 2 (s. 923–956). New York; Oxford: Oxford University Press.
- Bar-Tal, D., Halperin, E. i Rivera, J. de (2007). Collective emotions in conflict situations: societal implications. *Journal of Social Issues*, 63(2), 441–460.
- Bar-Tal, D., Jarymowicz, M. (2007). Społeczno-psychologiczne podstawy nierozwiązywalnych konfliktów. W: K. Skarżyńska, U. Jakubowska i J. Wasilewski (red.), *Konflikty międzygrupowe: przejawy, źródła i metody rozwiązywania* (s. 83–116), Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.
- Baraniecka, A. (2012). Konflikt celów w przedsiębiorstwie – identyfikacja, konsekwencje i sposoby eliminowania. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 265, s. 11–30.

- Baranowska, M. (2018). *Cel uświęca środki, czyli Niccolò Machiavello rozważania o władzy*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Bauer, J. (2015). *Granica bólu. O źródłach agresji i przemocy*. Przeł. M. Skalska. Słupsk: Dobra Literatura.
- Baranowska, M.M. (2015). Piękno płaszczem dobra. Od Plotyna do Stróżewskiego i Tischnera. *Zeszyty Naukowe Centrum Badań im. Edyty Stein*, 13–14, 65–80.
- Bieleński, S. (2020). Posłowie. W: A. Campi. *Niccolò Machiavelli o spiskach. Walka o władzę we Włoszech epoki odrodzenia* (s. 167–188). Oprac. S. Bieleński. Przeł. B. Bieleńska. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Biesaga, T. (1989). *Dietricha von Hildebranda epistemologiczno-ontologiczne podstawy etyki*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Bloch, A. (2016). Rola uczuć w procesie wartościowania, czyli Maxa Schellera pojmowanie miłości jako podstawy chrześcijańskiej moralności. *Studia z Historii Filozofii*, 3(7), 89–106.
- Borecka-Bernat, D. (2020). Ocena poznawcza konfliktu i emocjonalny wymiar strategii radzenia sobie młodzieży z w sytuacji konfliktu społecznego. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia*, 33(2), 179–206.
- Błaszczuk, K. i Błaszczuk, M. (2013). Konflikty w szkole. Analiza zjawiska. *Dialogi o Kulturze i Edukacji*, 1(2), 123–143.
- Bodanko, A. i Kowolik, P. (2007). Konflikty w świetle teorii psychologicznych. *Nauczyciel i Szkoła*, 3–4(36–37), 81–98.
- Borecka-Biernat, D. i Cywińska, M. (red.). (2015). *Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej. Wybrane kwestie*. Warszawa: Difin.
- Boski, P. (2009). Komunizm jako źródło cynizmu i braku zaufania społecznego – czynników sprawczych niskiego dobrostanu. W: U. Jakubowska, K. Skarżyńska (red.), *Między przeszłością a przyszłością. Szkice z psychologii politycznej* (s. 117–142). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Campi, A. (2014). Nota ai testi. I storie fiorentine. W: A. Campi (red.), *Niccolò Machiavelli sulle congiure* (s. 125–129). Soveria Mannelli: Rubbettino Editore.

- Chlewiński, Z. (1989–1990). Psychologiczna analiza sumienia skrupulatnego. Próba typologii. *Roczniki Filozoficzne*, 37–38(4), 29–58.
- Chlewiński, Z. (1997). Terapia sumienia skrupulatnego. *Roczniki Filozoficzne*, 45(4), 133–159.
- Chodkowski, Z. (2018). Wyznaczniki agresji i metody jej przeciwdziałania. *Kultura – Przemiany – Edukacja*, 5, 211–227.
- Christie, R. i Geis, F.L. (red.) (1970). *Studies on Machiavellianism*. New York: Academic Press.
- Coleman, P.T. (2003). Characteristics of Protracted, Intractable Conflict: Toward the Development of a Metaframework–I. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 9(1), 1–37.
- Coleman, P.T. (2006). Intractable conflict. W: M. Deutsch, P.T. Coleman i E.C. Marcus (red.), *The Handbook of Conflict Resolution. Theory and Practice* (s. 533–559), 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Imprint.
- Coser, L.A. (1968). Conflict: III. Social aspects. W: D. Sills (red.), *International encyclopedia of social sciences*, t. 3 (s. 232–236). New York–London: The Macmillan Company & The Free Press – Collier-Macmillan Publishers.
- Coser, L.A. (2008). *Funkcje konfliktu społecznego*. Przeł. S. Burdziej. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Coser, L.A. (1956). *The functions of social conflict*. London–New York: Routledge and Kegan Paul.
- Cybulko, A. (2009). Konflikt. W: E. Gmurzyńska i R. Morek (red.), *Mediacje. Teoria i praktyka* (s. 51–67). Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Cywińska, M. (2021). Dziecko w sytuacji rozwodu rodziców. *Roczniki Pedagogiczne*, 13(49), 4, 91–103.
- Cywińska, M. (2019). Konflikty destruktywne – trudno rozwiązywalne w perspektywie „wychowania do wartości”. *Studia Edukacyjne*, 52, 23–34.
- Czerwiński, J. (2019). Triada grecka w świecie 2.0. *Zeszyty Naukowe KUL*, 62, 1(245), 107–129.
- Dahrendorf, R. (1993). *Nowoczesny konflikt społeczny: esej o polityce wolności*. Przeł. S. Bratkowski. Warszawa: „Czytelnik”.
- Dawidek, P. (2019). Hejt w Internecie – analiza zjawiska, odmiany i sposoby walki z hejtem. *Kwartalnik Edukacyjny*, 3(98), 44–53.
- Duckitt, J.H. (1992). *The social psychology of prejudice*. New York: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.

- Duckitt, J.H., Wagner, C., Plessis, I. du i Birum, I. (2002). The Psychological bases of ideology and prejudice: testing a dual process model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(1), 75–93.
- Exline, J.J., Baumeister, R.F., Bushman, B.J., Campbell, W.K. i Finkel, E.J. (2004). To proud to let go: narcissistic entitlement as a barrier to forgiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 894–912.
- Filek, Jacek. (1996). *Z badań nad istotą wartości etycznych*. Kraków: Wydawnictwo Platan.
- Filek, Janina. (2017). Kłopot z wartościami. *Zarządzanie Publiczne*, 1(39), 9–22.
- Forgas, J.P., Williams, K.D., Wheeler, L. (2005). *Umysł społeczny. Poznawcze i motywacyjne aspekty zachowań interpersonalnych*. Przeł. A. Nowak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Frączek, Z. (2018). Konflikty w rodzinie i propozycje ich rozwiązywania. *Kultura – Przemiany – Edukacja*, 6, 141–154.
- Frydrychewicz, A. (2018). *Anatomia gniewu. Życie z osobą uzależnioną od konfliktów*. Pobrano z <https://ohme.pl/zwiazek/anatomia-gniewu-zycie-z-osoba-uzaleznioma-od-konfliktow/>.
- Galarowicz, J. (2022). *Nicolai Hartmann. Etyka wartości*. Kraków: Wydawnictwo PETRUS.
- Galewicz, W. (1987). *N. Hartmann*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Gałecki, A. (2023). Natura sumienia i jego konflikty. W: P. Duchliński (red.), *Spory moralne* (s. 285–304). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie.
- Gawenda, A. (2018). Hejt, jako przejaw patologicznych zachowań i konsekwencja rozwoju technologicznego. *Bezpieczeństwo Obronność Socjologia*, 9–10, 45–63.
- Gątorska, M.K. (2016). Źródła konfliktów występujące w organizacji. *Ekonomia i Zarządzanie*, 2(9), 38–57.
- Girnyk, A. (2018). Społeczne i psychologiczne podstawy sterowania konfliktami. W: J. Koredczuk (red.), *Alternatywne sposoby rozstrzygnięcia sporów w Polsce, w Niemczech i na Ukrainie* (s. 147–154). Wrocław: Prace Naukowe Wydziału Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Gizbert-Studnicki, T. (1989). Konflikt dóbr i kolizja norm. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 51(1), 1–15.

- Golec, A. (2002). *Konflikt polityczny: myślenie i emocje. Raport z badania polskich polityków*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Dialog”.
- Górecki, O. (2019). Zjawisko wojny w teorii konfliktu Ludwika Gumplowicza. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia*, 66(2), 61–70.
- Grudziński, L. (2005). Konflikt popędów i kultury. Krytyka naturalistycznej koncepcji kultury. *Kultura Współczesna*, 2, 58–73.
- Grzesiak, M. (2017). *Psychologia hejtu, czyli jak radzić sobie z krytyką w życiu osobistym i zawodowym*. Warszawa: Starway Institute.
- Halperin, E. i Tagar, M.R. (2017). Emotions in conflicts: understanding emotional processes sheds light on the nature and potential resolution of intractable conflicts. *Current Opinion in Psychology*, 17, 94–98.
- Hartmann, N. (1966). *Ästhetik*, wyd. 2 popr. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Hartmann, N. (1949a). *Einführung in die Philosophie*. Überarbeitete Nachschrift der Vorlesung im Sommersemester 1949 in Göttingen. Osnabrück: Hanckel.
- Hartmann, N. (1962). *Ethik*, wyd. 4. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Hartmann, N. (1949b). *Grundzüge einer Metaphysik der Erkenntnis*, wyd. 4. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Hartmann, N. (2010). Miłość do najdalszych. Przeł. P. Korobczak. *Ruch Filozoficzny*, 67(4), 771–790.
- Hartmann, N. (1974). Najważniejsze problemy etyki. Przeł. Adam Węgrzecki. *Znak*, 245(11), 1422–1454.
- Hartmann, N. (1999). Specyfika intuicyjnego poznawania wartości. Przeł. Z. Zwoliński. W: N. Hartmann i D. von Hildebrand. *Wypisy z „Etyki”* (s. 89–101). Wyb. red. i wstęp M. Grabowski. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Hartmann, N. (2000). *Wprowadzenie do filozofii. Autoryzowany zapis wykładu wygłoszonego w semestrze letnim 1949 roku w Getyndze*. Przeł. A.J. Noras. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Hibszer, A. (2008). Konflikty „człowiek – przyroda” w polskich parkach narodowych. Zarys problemu. *Geographia. Studia et Dissertationes*, 30, 29–46.
- Hildebrand, D. von (1999). Odpowiedź na wartość (fragmenty). Przeł. Z. Zwoliński. W: N. Hartmann i D. von Hildebrand. *Wypisy z „Etyki”*

- (s. 119–136). Wyb. red. i wstęp M. Grabowski. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Horney, K. (1994). *Nasze wewnętrzne konflikty. Konstruktywna teoria nerwic*. Przeł. A. Gomola. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Horney, K. (1945). *Our inner conflicts. A constructive theory of neurosis*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Izdebska, A. (2008). Dziecko w konflikcie rodziców. Perspektywa teorii koluzji Jurga Willego. *Dziecko Krzywdzone. Teoria Badania Praktyka*, 7(4), 1–17.
- Jankowiak, B. (2015). Konflikt między rodzicami jako czynnik ryzyka nieprzystosowania dzieci i młodzieży. *Studia Edukacyjne*, 36, 165–178.
- Jones, D.N., i Paulhus, D.L. (2009). Machiavellianism. W: M.L. Leary i R.H. Hoyle (red.), *Individual differences in social behaviour* (s. 93–108). New York: Guilford.
- Jopek, S. SJ (1995). Świat wartości w filozofii Nicolai Hartmanna. *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*, 4(2), 53–72.
- Józefczyk, A., Świętochowski, W. (2023). System emocjonalny rodziny nuklearnej – regulacyjna funkcja objawu w ujęciu Bowena. *Psychoterapia*, 1(204), 27–39.
- Juza, M. (2015). Hejsterstwo w komunikacji internetowej: charakterystyka zjawiska, przyczyny i sposoby przeciwdziałania. *Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja*, 25, 27–50.
- Kabzińska, I. (2005). „Kultura narzekania”, „globalny średniak”, „narodowa nerwica” i inne elementy wizerunku współczesnych Polaków (na podstawie wybranych artykułów prasowych). *Zarys problemu. Etnografia Polska*, 49(1–2), 89–124.
- Kamińska, M. (2008). Flaming i trolling – kulturotwórcza forma konfliktu we wspólnocie wirtualnej. W: M. Wawrzak-Chodaczek (red.), *Komunikacja społeczna w świecie wirtualnym* (s. 280–296). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kant, I. (2013). *Uzasadnienie metafizyki moralności*. Przeł. M. Wartenberg. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Kaus, J. (2017). Dlaczego w komunikacji międzyosobowej powstają konflikty? *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, 17, 135–143.
- Kimmel, P.L. (2005). Konflikt a kultura. Przeł. A. Kurtyka. W: M. Deutsch i P.T. Coleman (red.), *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka* (s. 449–471). Przeł. M. Cierpisz, M. Kodura, G. Kranas i A. Kurtyka. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Kopciuch, L. (2007). Przedmiot czucia wartości w etyce Nikolaia Hartmanna. *Etyka*, 40, 49–61.
- Kostrowicki, A.S. (1992). *System „człowiek – środowisko” w świetle teorii ocen*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Koza-Granosz, M. (2009). Tyrania wartości N. Hartmanna. Jak absolutne wartości implikują zmiany wartościowań. *HYBRIS*, 9, 35–42.
- Krasowicz, S. (2008). Relacje człowiek – środowisko przyrodnicze w aspekcie zrównoważonego rozwoju. *Problemy Inżynierii Rolniczej*, 1, 21–27.
- Krauss, R.M., i Morsella, E. (2005). Konflikt a komunikacja. W: M. Deutsch i P.T. Coleman (red.), *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka* (s. 131–143). Przeł. M. Cierpisz, M. Kodura, G. Kranas i A. Kurtyka. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kłusek-Wojciszke, B. (2020). *Konflikt w organizacji. Style postępowania*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Koralewicz, J., i Ziółkowski, M. (1990). *Mentalność Polaków. Sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym w końcu lat osiemdziesiątych*. Poznań: NAKOM.
- Kozłowska, K. (2014). Pozytywna funkcja konfliktów w przestrzeni edukacyjno-wychowawczej. W: M. Plucińska (red.), *Rozwiązywanie sytuacji konfliktowych w wymiarze jednostkowym i społecznym* (s. 159–170). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Korpanty, J. (red.). (2001). *Słownik Łacińsko-Polski A–H*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Kuświk, J. (2013). Konflikt polityczny z perspektywy teorii zachowania zasobów. *Środkowoeuropejskie Studia Polityczne*, 2, 329–341.
- Lachowska, B.H. (2014). Neurotyczność, wymagania pracy i konflikt praca – rodzina a skutki stresu zawodowego. *Medycyna Pracy*, 65(3), 387–398.
- Leszczuk-Fiedziukiewicz, A. (2018). Czy hejt i mowa nienawiści staną się normą? Społeczne uwarunkowania zachowań dewiacyjnych w Internecie. *Media, Kultura, Komunikacja Społeczna: zeszyty naukowe Instytutu Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej UWM*, 14(3), 99–116.
- Leung, K., i Bond, M.H. (2004). Social axioms. A model for social beliefs in multicultural perspective. W: M.P. Zanna (red.), *Advances in*

- experimental social psychology*, t. 36 (s. 119–197). San Diego: Elsevier Academic Press.
- Lewicka, M. (2001). Psychologiczne mechanizmy zachowań roszczeniowych. W: D. Doliński i B. Weigl (red.), *Od myśli i uczuć do decyzji i działań* (s. 111–126). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Lewicka, M. (2002). Daj czy wypracuj? Sześcienny model aktywności. W: M. Lewicka i J. Grzelak (red.), *Jednostka i społeczeństwo. Podejście psychologiczne* (s. 83–102). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lindner, E.G. (2006). Emotion and conflict: why it is important to understand how emotions affect conflict and how conflict affects emotions. W: M. Deutsch, P.T. Coleman i E.C. Marcus, (red.), *The handbook of conflict resolution: theory and practice*, wyd. 2 (rozdz. 12, 268–293). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lubrańska, A. (2014). Konflikt praca – rodzina i rodzina – praca w aspekcie różnic międzypłciowych i międzypokoleniowych. *Medycyna Pracy*, 65(4), 521–533.
- Machiavelli, N. (1984). Książę. Przeł. Cz. Nanke. W: N. Machiavelli. *Książę. Rozważania nad pierwszym dziesięcioksięgiem Liwiusza* (s. 33–116). Przeł. Cz. Nanke i K. Żaboklicki. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Majewska-Zarychta, J. (2019). Mowa nienawiści we współczesnych mediach. *Kwartalnik Edukacyjny*, 3(98), 26–43.
- Major, B., McFarlin, D.B., i Gagnon, D. (1984). Overworked and underpaid. On the nature of gender differences in personal entitlement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1399–1412.
- Makota, J. (2008–2009). Filozofia wartości według Nicolaia Hartmanna. *Estetyka i Krytyka* 15(2)–16(1), 88–106.
- Manojło, A. (2015). Interesy i wartości we współczesnych konfliktach międzynarodowych: ewolucyjna zmiana paradygmatu. Przeł. M. Romanowska. *Politeja*, 7(34/2), 167–179.
- Maynz, R. (1968). Georg Simmel. W: D.L. Sills (red.), *International Encyclopedia of Social Sciences* (s. 251–258), t. 14. New York: The Macmillan Company, Publishers.
- Miluska, J. (2003). Hierarchiczność i orientacja na dominację społeczną jako podstawa wrogości i agresji międzygrupowej. *Czasopismo Psychologiczne*, 9(2), 169–178.

- Mitrowski, G. (1993). Transcendentalne kategorie filozofii: prawda, dobro, piękno. *Folia Philosophica*, 11, 63–74.
- Mołodecka, A. (2020). Odrzucenie i samotność. Joachim Bauer o źródłach ludzkiej agresji. *Argument. Biannual Philosophical Journal*, 10(1), 213–220.
- Mościskier, A. (2001). *Natura ludzka i problem przestępczości*. Warszawa: Żak, Wydawnictwo Edukacyjne.
- Mucha, J. (1978). *Konflikt i społeczeństwo. Z problematyki konfliktu społecznego we współczesnych teoriach zachodnich*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nietzsche, F. (2000). *Tako rzecze Zaratustra*. Przeł. W. Berent. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Nikitorowicz, J. (2010). Konflikt kulturowy w społeczeństwach wielokulturowych zagrożeniem dla człowieka. *Horyzonty Wychowania*, 9(18), 91–104.
- Noras, A.J. (1998). *Nicolaia Hartmanna koncepcja wolności woli*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Olubiński A. (1987). *Konflikty małżeńskie a warunki i efekty wychowania w rodzinie (studium eksploracyjne)*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Ossowska, M. (2002). *Motywy postępowania. Z zagadnień psychologii moralności*, wyd. 3. Warszawa: Wydawnictwo „Książka i Wiedza”.
- Ostrowska, M. (2017). Konflikty w pracy – ich przyczyny i sposoby rozwiązywania. *Bezpieczeństwo Pracy*, 9, 12–15.
- Park, R.E. (1969). Cultural conflict and the marginal man. W: T. Parsons, E. Shils, K.D. Naeyele i J.R. Pitts (red.), *Theories of society. Foundations of modern sociological theory*, t. 2 (s. 944–946). New York: The Free Press of Glencoe, Inc.
- Parsons, T. (1949). Social classes and class conflict in the light of recent sociological theory. *The American Economic Review*, 39(3):16–26. Przedrukowano w: Parsons, T. (1954). *Essays in sociological theory* (s. 323–335), wydanie poprawione. Glencoe, Illinois: The Free Press.
- Paweł Apostoł św. (2003). Drugi List do Koryntian. Przeł. ks. K. Romaniuk. W: *Biblia Tysiąclecia Pallotinum. Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*. Poznań: Wydawnictwo Pallottinum. Pobrano z <https://biblia.deon.pl/rozdzial.php?id=1003>
- Perz, T. (2018). Biologiczne korzenie kultury w ujęciu Konrada Lorenza. *Edukacja Humanistyczna*, 2(39), 17–29.

- Pilas, M. (2020). Wyobrażenie szkoły w sytuacji konfliktu jako przestrzeni demokratycznej wspólności. Perspektywa demokracji niekonsensualnej. W: R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja*, t. 4: *Dysonanse, kontrasty i harmonie wyobrażeń świata możliwego* (s. 273–286). Wrocław: Instytut Pedagogiki uniwersytetu Wrocławskiego.
- Piotrowski, J., i Źemojtel-Piotrowska, M. (2009). Kwestionariusz rozczepności. *Roczniki Psychologiczne*, 12(2), 151–177.
- Platon. (1990). *Państwo*. Przeł. W. Witwicki. Biblioteka Klasyków Filozofii. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Platon. (1986). Timajos. W: Platon, *Timajos, Kritias*. Przeł. P. Siwek. Biblioteka Klasyków Filozofii. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Platon. (1982). Uczta. W: Platon, *Uczta. Eutyfron. Obrona Sokratesa. Kriton. Fedon*. Przeł. W. Witwicki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Płoszczyniec, A. (2022). Typologia konfliktów wartości. *Kultura i Wartości*, 34, 125–142.
- Podrez, E. (2023). Konflikty moralne a kompromis. W: P. Duchliński (red.), *Spory moralne* (s. 71–89). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie.
- Pratto, F., Sidanius, J., i Levin, Sh. (2006). Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations: taking stock and looking forward. *European Review of Social Psychology*, 17, 271–320.
- Przybylska-Czajkowska, B. (2015). Aksjologia społeczeństwa uczącego się. Zarys problematyki, *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej*, 85, 431–445.
- Pulit, M. (2022). Socjologiczne teorie konfliktu i wymiany w pryzmacie konstruowania interakcji społecznych. *Eruditio et Ars*, 5(2), 150–168.
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., Koole, S., i Solomon, Sh. (2010). Experimental existential psychology. W: S.T. Fiske, D.T. Gilbert, G. Lindzey (red.) *Handbook of social psychology*, wyd. 5, t. 1. (s. 724–757). Hoboken, Haboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Raciborski, J. (2020). Logika politycznych konfliktów i ich wyborcze manifestacje. *Rocznik Strategiczny*, 25, 433–450.
- Reykowski, J. (2009). O możliwości kontrolowania konfliktów grupowych. *Czasopismo Psychologiczne*, 15(2), 207–221.

- Reykowski, J. (2007). Rozwiązywanie sprzeczności ideologicznych i sprzeczności interesów w grupach społecznych – teoria i badania. W: J. Reykowski (red.), *Konflikt i porozumienie. Psychologiczne podstawy demokracji deliberatywnej* (s. 36–76). Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Reykowski, J. (2013). Różnice mentalności jako źródła ideologicznych konfliktów. *Nauka*, 3, 17–43.
- Reykowski, J. (1990). Ukryte założenia normatywne jako osiowy składnik mentalności. W: J. Reykowski, K. Skarżyńska i M. Ziółkowski (red.), *Orientacje społeczne jako element mentalności* (s. 11–51). Poznań: NAKOM.
- Ross, M.H. (1993). *The culture of conflict. Interpretations and Interests in Comparative Perspective*. New Haven: Yale University Press.
- Rostowska T. (2001). *Konflikt międzypokoleniowy w rodzinie: analiza psychologiczna*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Roszkowska, E. (2006). Rozwój społeczny a rozwiązywanie konfliktów społecznych. W: A.F. Bocian (red.), *Rozwój regionalny a rozwój społeczny* (s. 267–278). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Różycka, J., i Wojciszke, B. (2009). Dlaczego ludzie myślą, że życie jest grą o sumie zerowej? Uwarunkowania i konsekwencje społeczno-ekonomiczne w Polsce i na świecie. W: K. Skarżyńska (red.), *Przekonania w życiu jednostek, grup, społeczności* (s. 67–83). Warszawa: SWPS Academica.
- Rumianowska, A. (2013). Konflikty w rodzinie w narracjach młodego pokolenia. *Studia nad Rodziną*, 17, 2(33), 247–276.
- Salejko-Szyszcak, I. (2011). Klasyfikacja konfliktów w przedsiębiorstwie. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Zarządzanie*, 38(404), 137–148.
- Sandy, S.V., Boardman, S.K., i Deutsch, M. (2005). Osobowość a konflikt. W: M. Deutsch i P.T. Coleman (red.), *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka* (s. 287–311). Przeł. M. Cierpisz, M. Kodura, G. Kranas i A. Kurtyka. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sartre, J.-P. (1998). *Egzystencjalizm jest humanizmem*. Przeł. J. Krajewski. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie „Muza”.
- Schwartz, Sh.H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. W:

- M.P. Zanna (red.), *Advances in experimental social psychology*, t. 25 (s. 1–65). New York: Academic Press.
- Sidanius, J., i Pratto, F. (1999). *Social dominance: an intergroup theory of social hierarchy and oppression*. New York: Cambridge University Press.
- Sidanius, J., i Pratto, F. (2012). Social dominance theory. W: P.A.M. Van Lange, A.W. Kruglanski i E.T. Higgins (red.), *Handbook of theories of social psychology* (s. 418–438), t. 2. Los Angeles: SAGE.
- Sidanius, J., Pratto, F., Laar, C. van, i Levin, Sh. (2004). Social dominance theory: its agenda and method. *Political Psychology*, 25(6), 845–880.
- Siewiora, J. (2015). Konflikt jako kontekst procesu kształcenia. *Problemy Współczesnej Pedagogiki*, 1(1), 109–120.
- Simmel, G. (1964). *Conflict*. Przeł. K.H. Wolff. W: G. Simmel. *Conflict. The web of group affiliations* (s. 11–123). Przeł. K.H. Wolff i R. Bendix. New York: The Free Press.
- Simmel, G. (1918). *Der Konflikt der modern Kultur*. München–Leipzig: Verlag von Duncker & Humblot.
- Simmel, G. (2008). Spór. W: G. Simmel, *Pisma socjologiczne* (s. 223–310). Przeł. M. Łukasiewicz. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Skarżyńska, K., i Radkiewicz, P. (2011). Co wzmacnia/osłabia społeczny darwinizm? O roli doświadczeń z ludźmi, osobowości, wartości osobistych i przywiązania do wspólnoty. *Psychologia Społeczna*, 16, 7–23.
- Słaboń, A. (2008). *Konflikt społeczny i negocjacje*, wyd. 2 popr. i uzup. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.
- Słaboń, A. (2013). Konflikty w organizacjach wielokulturowych. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*, 917, 21–33.
- Słaboń, A. (2021). *Zapobieganie konfliktom społecznym. Aspekty teoretyczne i empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Stachewicz, K. (2023). Konflikty aksjologiczne. Rodzaje i sposoby ich rozstrzygania. W: P. Duchliński (red.), *Spory moralne* (s. 91–105). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie.
- Stankiewicz, P. (2007). Konflikty technologiczne w społeczeństwie ryzyka. Przykład sporu o budowę masztu telefonii komórkowej. *Studia Socjologiczne*, 4(187), 87–116.

- Stańkowski, B. (2009). *Konflikt nauczyciel – uczeń. Uzdrawianie relacji w świetle Reguły 5 R*. Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” – Wydawnictwo WAM.
- Starczewska, K. (1978). Wartości podstawowe. *Etyka*, 16, 103–115.
- Staszczak, Z. (red.). (1987). *Słownik Etnologiczny: Terminy Ogólne*. Warszawa–Poznań: PWN.
- Stojanowska, W. (1997). *Ochrona dziecka przed negatywnymi skutkami konfliktu między jego rodzicami*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Stouffer, S.A., i Toby J. (1962). Role conflict and personality. W: T. Parsons i E.A. Shils (red.), *Toward a general theory of action* (s. 481–496). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Szumlik, B., i Żmigrodzki, M. (2007). Konflikt polityczny. W: B. Szumlik, M. Żmigrodzki (red.), *Wprowadzenie do nauki o państwie i polityce* (s. 399–426). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Sztumski, J. (1987). *Konflikt społeczny*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szymków, A., Wojciszke, B., i Baryła, W. (2003). Psychologiczne funkcje narzekania. *Czasopismo Psychologiczne*, 9(1), 47–64.
- Ścigaj, P. (2017). Psychologiczne podstawy konfliktów społecznych: wokół dyspozycyjnych i sytuacyjnych mechanizmów wrogości i uprzedzeń. *Wrocławskie Studia Politologiczne*, 22, 108–134.
- Śliz, A., i Szczepański, M.S. (2014). Społeczny świat konfliktów. W: M.S. Szczepański, A. Śliz (red.), *Współczesne teorie społeczne: w kręgu ujęć paradygmatycznych* (s. 63–107). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Tatarkiewicz, W. (1997). Trzy etyki: studium z Arystotelesa. *HEKSIS*, 4(13), 3–11.
- Towalski, R. (2001). *Konflikty przemysłowe w Europie Zachodniej i w Polsce (ze szczególnym uwzględnieniem lat dziewięćdziesiątych XX wieku)*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa.
- Trochimaska-Kubacka, B. (1999). *Absolutyzm aksjologiczny: rekonstrukcja oparta na aksjologii Rickerta, Schelera i Hartmanna*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Werbiński, I. ks. (2000). Zaburzenia relacji między rodzicami i ich wpływ na rozwój dziecka. *Studia nad Rodziną*, 4, 1(6), 97–106.

- Wędzińska, M. (2022). Hejt i mowa nienawiści jako nieprawidłowości komunikacji w sieci. *Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego*, 14, 403–432.
- Węgrzecki, A. (2005). Aksjologiczne tło konfliktu interesów. W: A. Węgrzecki (red.), *Konflikt interesów – konflikt wartości* (s. 25–42). Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej Krakowie.
- Węgrzecki, A. (2006). O konflikcie wartości. *Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie*, 722, 5–12.
- Wielicka-Regulska, A., Goryńska-Goldmann E., i Gazdecki, M. (2016). Teorie i typologia konfliktu celów na przykładzie konsumpcji żywności. *Problemy Zarządzania*, 1(58), t. 2, 109–124.
- Więcek-Janka, E. (2006). *Zmiany i konflikty w organizacji*. Poznań: Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej.
- Wiliński, P. (2020). *Zarys teorii konfliktu w prawie karnym*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Wilson, D.S., Near, D., i Miller, R.R. (1996). Machiavellianism. A synthesis of the evolutionary and psychological literatures. *Psychological Bulletin*, 119(2), 285–299.
- Wilson, J.Q., i Herrnstein, R.J. (1985). *Crime and human nature*. New York: Simon and Schuster.
- Winnicka-Gburek, J. (2011). Janina Makota: in memoriam (1921–2010). *Estetyka i Krytyka*, 20(1), 11–15.
- Wnuk-Lipiński, E. (1991). Deprywacje społeczne a konflikty interesów i wartości. W: W.W. Adamski (red.), *Polacy '90: konflikty i zmiana (raport z badań empirycznych)* (s. 15–36). Warszawa Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Wojciszke, B., i Baryła, W. (2002). Jak odstrzelić sobie nogę: psychologiczne konsekwencje narzekania. *Kolokwia Psychologiczne*, 10, 213–235.
- Wojciszke, B., i Baryła, W. (2000). *Kultura narzekania i jej psychologiczne konsekwencje*. Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Uniwersytet Gdański. Materiał niepublikowany.
- Wojciszke, B., Baryła, W., i Różycka, J. (2009). Wiara w życie jako grę o sumie zerowej. W: U. Jakubowska i K. Skarżyńska (red.), *Między przeszłością a przyszłością. Szkice z psychologii politycznej* (s. 179–188). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Wysocka, E. (2010). *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania. Próba opisu*

strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Zaremba, W. (2012). Konflikty w rodzinie i ich konsekwencje psychospołeczne. *Państwo i Społeczeństwo*, 12(4), 65–81.
- Zenderowski, R. (2013). Konflikt etniczny, konflikt religijny, konflikt etno-religijny jako konflikty polityczne. *Atheneum*, 38, 46–69.
- Ziółkowski, J. (2015). Polityka wrogości a ludzkie zoo – rozważania o biologicznej genezie agresywności w polityce. *Studia Politologiczne*, 37, 108–129.
- Zwołiński, Z. (1974). *Byt i wartość u Nicolai Hartmanna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Żemojtel-Piotrowska, M. (2009). *Narzekanie i roszczeniowość a postrzeganie świata społecznego*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Żemojtel-Piotrowska, M., Baran, T., i Piotrowski, J. (2011). Postawy roszczeniowe a system wartości w ujęciu Shaloma Schwartza. *Psychologia Społeczna*, 6, 2(17), 146–158.
- Żemojtel-Piotrowska, M., i Piotrowski, J. (2009). Narzekanie i roszczeniowość a przekonania (de)legitymizujące świat społeczny. W: J. Cisłak, K. Henne i K. Skarżyńska (red.), *Przekonania w życiu jednostek, grup, społeczności* (s. 87–96). Warszawa: SWPS Academica.
- Żemojtel-Piotrowska, M., Piotrowski, J., Argentero, P., Baltatescu, S., Bardhwaj, G., Bukowski, M., Calogero, R., Chargazia, M., Clinton, A., Halik, M. Hj., Ilisko, Dz., Khachatryan, N., Klicperova-Baker, M., Kovacs, M., Letovancova, E., Liik, K., Michałowski, J., Nord, I., Paspalanova, E., Leon, P.P. de, Techera, J., Rojas, M., Różycka, J., Seibt, B., Semkiv, I., Tiliouine, H., Truong, H.K., Hiel, A. Van, Bos, K. van den, i Wills-Herrera, E. (2014). Kulturowe wymiary postaw roszczeniowych. *Psychologia Społeczna*, 9, 2(29), 220–240.

O AUTORZE:

dr hab. Piotr Domeracki, prof. UMK – filozof, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, ORCID 0000-0003-1339-9500,
KONTAKT: domp@umk.pl

Wartości polskiej młodzieży: przeгляд badań

Zmieniający się świat powoduje zmiany w wartościach cenionych przez młodzież. Przeobrażeniom ulegają również ich hierarchie ¶ Proces przeobrażeń wartości w życiu młodzieży jest niezwykle złożony i związany z wieloma czynnikami, m.in. społecznymi, ekonomicznymi, technologicznymi i kulturowymi ¶ Do kluczowych zmian, które badacze obserwują w wartościach cenionych przez młodzież zaliczyć można: wzrost znaczenia wartości indywidualistycznych, rosnące znaczenie równości i sprawiedliwości społecznej, rosnącą świadomość ekologiczną, osłabienie znaczenia wartości religijnych, zwiększone znaczenie zdrowia i dobrostanu psychicznego.

SŁOWA KLUCZOWE: młodzież, wartości, hierarchia wartości, zmiana społeczna, badania naukowe.

Wstęp

Wartości stanowią istotny obszar w badaniach młodzieży. Jest to problematyka szczególnie ważna i absorbująca współczesnych badaczy różnych dyscyplin naukowych. Ma to zapewne istotny związek z obserwowanymi obecnie gwałtownymi przemianami rzeczywistości

społecznej, kulturowej i gospodarczej. Przechodzenie od społeczeństw tradycyjnych, dla których wartości stanowiły główny układ odniesienia, w kierunku społeczeństw ponowoczesnych odbiera jednostce poczucie bezpieczeństwa, a zarazem otwiera nowe, nieznane dotąd możliwości kształtowania własnego życia w oparciu o inne niż dotychczas hierarchie wartości. Wraz z tymi zmianami obserwujemy osłabianie znaczenia jednych wartości na rzecz wzrostu rangi innych. W szczególności trudnej sytuacji znajduje się młodzież, która stojąc u progu dorosłości, stara się nadać właściwy kształt własnej tożsamości. Poszukując odpowiedzi na pytania egzystencjonalne o to, „kim jestem?” i „kim chcę zostać w przyszłości?”, dokonuje wartościowania dostępnych ofert tożsamościowych. Człowiek kiedy nadaje czemuś wartość, dokonuje osądu z własnej perspektywy. Podstawę procesu decyzyjnego stanowi system wartości jednostki (Smyła, 2020). Zrozumienie, jakie wartości są najważniejsze dla młodych ludzi, może pomóc w tworzeniu skutecznych programów edukacyjnych oraz polityk społecznych mających na celu wspieranie młodych ludzi w rozumieniu zmieniającego się dynamicznie świata, swego miejsca w tym świecie oraz dokonywania wyborów takich wartości, które nadadzą głębszy sens ich życiu.

Istotne kwestie analizowane w ramach niniejszego opracowania dotyczą m.in. charakterystyki młodzieży jako kategorii badawczej oraz omówienia obszarów badań nad młodzieżą i wartościami oraz metodologii stosowanej w tego typu badaniach. Są to zagadnienia kluczowe, które pozwalają na uchwycenie aktualnych trendów oraz zmian dokonujących się na przestrzeni dziejów w wartościach cenionych przez młode pokolenia.

Młodzież i wartości jako kategorie badawcze

Przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych od lat interesują się młodzieżą. Stanowi ona atrakcyjną kategorię badawczą m.in. dla socjologów, psychologów, pedagogów, antropologów kulturowych, co można uzasadnić na kilka sposobów. Badacze podkreślają, że młodzież jest czynnikiem zmiany społecznej, a co się z tym wiąże – w najbliższej

przyszłości to właśnie obecna młodzież będzie decydować o tym, jaki nada kształt życiu społeczno-kulturowemu i otaczającemu nas światu. Zatem za sprawą poznania młodego pokolenia możemy przewidywać prawdopodobne scenariusze dotyczące bliższej i dalszej przyszłości.

Ważnym etapem realizacji badań nad młodzieżą jest przyjęcie przez badacza określonej definicji pojęcia „młodzież”. Nie jest to zadanie łatwe i może sprawiać różnego rodzaju trudności ze względu na specyfikę tej kategorii społecznej. Do najistotniejszych trudności zalicza się m.in. nieprecyzyjne ramy wiekowe, wieloznaczność i złożoność tego terminu. Konceptualizację pojęcia utrudniają cechy charakterystyczne dla tej przejściowej fazy życia (między dzieciństwem a dorosłością); utożsamianie młodzieży z pojęciem młodości; uczenie się i przystosowanie do pełnienia ról typowych dla dorosłych; negowanie zasad i wartości narzucanych przez system normatywny społeczeństwa; zmiana przynależności grupowej skutkująca poczuciem przynależności i tożsamości społecznej oraz wprowadzeniem w kulturę (Wrzesień, 2003).

Analizując prace przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, możemy dostrzec znaczne zróżnicowanie podejść i sposobów definiowania pojęcia „młodzież”. Agnieszka Cybal-Michalska zasadność takiego podejścia tłumaczy w następujący sposób: „należy się analitycznie i interpretacyjnie przyglądać z różnych perspektyw teoretycznych, a tym samym – odmiennych założeń konceptualnych” (2019, s. 384). Badacze zajmujący się kształtowaniem systemu wartości w okresie dorastania kierują się różnymi kryteriami wyodrębniania kategorii młodzieży, wśród których najczęściej wyróżnić można kryteria: wieku, biologiczne, psychologiczne, socjologiczne, pedagogiczne, ekonomiczne, prawne, świadomościowe (Przybylski, 2021). W związku z tym podstawę tego typu badań stanowią najczęściej dwie koncepcje – zadań rozwojowych Roberta J. Havighursta (1981) i koncepcja rozwoju tożsamości zapoczątkowana przez Erika H. Eriksona (1968).

Badania nad młodzieżą koncentrują się ponadto na różnych aspektach funkcjonowania młodego pokolenia. Analizując bardziej szczegółowo proces myślenia o młodzieży, w literaturze można znaleźć odniesienia do następujących obszarów badawczych:

- kształtowanie się tożsamości: ogólnej, kulturowej, narodowej, religijnej, płciowej, politycznej, zawodowej (np. Cybal-Michalska, 2006; Karkowska, 2006; Leppert, 2002; Nikitorowicz, 2000; Piorunek, 2009; Smyła, 2016; Szymański, 2016);
- projektowanie przyszłości: system wartości, sens życia, orientacje życiowe i społeczne, styl życia, światopogląd, postawy, aspiracje, cele i plany życiowe, wzory przyszłości, autokreacja (np. Anasz, 1995; Biernat i Sobierajski, 2007; Ciecuch, 2013; Cudowska, 1997; 2017; Gurycka, 1991; Hejnicka-Bezwińska, 1991; Klimek, 2001; Mariański, 1995; Piorunek, 2004, 2011; Smyła, 2016; 2020; 2022b; Szymański, 1998; Świda-Ziemia, 1995; 2005; Wojciechowska, 2018);
- sytuacja edukacyjno-zawodowa: sytuacja szkolna, kariera zawodowa, rynek pracy, selekcja, sukcesy i niepowodzenia, nierówności społeczne i edukacyjne (np. Domański, 2004; Gralewski, 2022; Gromkowska-Melosik, 2011; Klimkowska, 2013; Krause, 2012; Smyła 2015; 2016; 2022b; Szempruch, 2013; Szymański, 1973; Wilk, 2003);
- zachowania ryzykowne: agresja i przemoc, uzależnienia, patologie społeczne (np. Fatyga, 1997; 1999; Hołyst, 1991; Ostaszewski, 2014; Sowa-Behtane, 2015; Tłuściak-Deliowska, 2017);
- zdrowie: dobrostan psychiczny i zdrowie młodzieży, jakość życia (np. Kuśpit, 2019; Daszykowska-Tobiasz, 2023);
- kultura: udział czynny i bierny w kulturze (np. Melosik, 2013; Narkiewicz-Niedbalec, 1997; Urbanek, 2002);
- polityka i sfera publiczna (np. Ostrowicka-Miszewska, 2006; Przybylski, 2021; Szafraniec, 2012).

Badania nad młodzieżą są niezwykle potrzebne, a próby dokonywania jej charakterystyki cieszą się dużą popularnością. Nie należą jednak do łatwych, wręcz odwrotnie – są złożone i wielowymiarowe. Oprócz trudności w jednoznacznym zdefiniowaniu pojęcia „młodzież” trudności może nastęrczać znaczne zróżnicowanie nastolatków, które utrudnia precyzyjne poznanie tej grupy społecznej. Zwraca na to uwagę

m.in. Witold Wrzesień, który podkreśla, że „nie istnieje młodzież jako taka. Są tylko różne jej wcielenia («młodzieże») i to zarówno w sensie historycznym (następujące po sobie pokolenia), jak i w sensie współczesności danego miejsca i czasu. Nie ma jednej młodzieży «tu i teraz», bo młodzież jest (i była zawsze) silnie wewnętrznie zróżnicowana. Tak czy inaczej silne wewnętrzne zróżnicowania nie przeszkadzają młodzieży ani w tworzeniu kolejnych pokoleń, ani w kreowaniu własnej kultury, która modyfikuje kulturę dominującą” (2010, s. 40–41).

Z kolei problematyka wartości zajmuje istotne miejsce w badaniach młodzieży. Pojęcie „wartość”, podobnie jak „młodzież”, jest niezwykle złożone i wieloznaczne, a tym samym trudne do zdefiniowania. Powszechnie o wartościach mówi się, że są to: rzeczy ważne, cenne i godne pożądania; są dla nas życiowymi drogowskazami, mapami i kompasami; stanowią standardy naszych myśli, postaw i zachowań mówiące o tym, kim jesteśmy, jak żyjemy i jak traktujemy innych, a także kryteria indywidualnych ocen, decyzji i wyborów. Dokładniejsze określenie pojęcia „wartość” jest równoznaczne z zajęciem konkretnego stanowiska wobec podstawowych problemów aksjologii (Jedynak, 1994). Na jej gruncie funkcjonują dwa przeciwstawne podejścia do wartości. Podejście obiektywistyczne, w którym wartość traktowana jest jako autonomiczna właściwość, jakość bytu, idea. Drugie podejście – subiektywistyczne – podkreśla aktywność człowieka w ocenianiu i nadawaniu znaczeń wartościom i traktuje je jako rezultat procesu wartościowania (Oleś, 2002).

W zależności od przyjętej przez badacza definicji wartości i reprezentowanej przez siebie dyscypliny naukowej eksploracje naukowe mogą dotyczyć różnych kwestii, które wymagają szczególnego zainteresowania. Przykładem zróżnicowanych ujęć teoretycznych i podejść badawczych wobec wartości mogą być trzy rodzaje definicji, w obrębie których wartości traktowane są jako zjawisko: 1) psychologiczne – w którym wartość jest elementem systemu przekonań jednostki o charakterze normatywnym; 2) socjologiczne – gdzie wartość oznacza przekonania jednostek lub grup społecznych określające godne pożądania cechy poszczególnych grup lub społeczeństwa jako całości; 3) o charakterze kulturowym – kiedy wartość traktowana jest jako

przekonanie na temat norm uważanych za godne pożądania dla danego społeczeństwa (Misztal, 1980).

Zmienność, nieprzejrzystość i ulotność elementów współczesności oraz wspomniane wcześniej znaczne zróżnicowanie młodzieży, różnorodność podejść badawczych, stosowanych metodologii i możliwości realizacyjnych oraz trudności związane z porównywalnością wyników badań nad wartościami poszczególnych autorów sprawiają, że badania te zalicza się do szczególnie skomplikowanych, na co zwraca uwagę Mirosław J. Szymański (1998).

Piotr Oleś (2002) wymienia ponadto następujące trudności i problemy metodologiczne pojawiające się w trakcie prowadzenia badań nad wartościami:

- 1) moc regulacyjna wartości dotyczy w większym stopniu zachowań odrzucanych niż podejmowanych, co oznacza, że system wartości w pewnym stopniu zapobiega zachowaniom niezgodnym z nim;
- 2) narażenie na deklaratywność ze strony respondentów w przypadku badań wartości operacjonalizowanych w kategorii przekonań. Niejednokrotnie preferencje respondentów wyrażające idealną wizję świata nie są spójne z ich faktycznymi wyborami;
- 3) operowanie przez metody stosowane w badaniu wartości materiałem wysoce abstrakcyjnym, albo wskaźnikami wartości, które dotyczą możliwych sytuacji, niekoniecznie korespondujących z bieżącymi doświadczeniami i decyzjami respondentów. Dzieje się tak, ponieważ wartości i wartościowanie są warunkowane kulturowo, co utrudnia m.in. adaptację metod do badania wartości. Ponadto specyfika przedmiotu badania może sprawić, że wystąpią świadome albo nieświadome zniekształcenia;
- 4) niewłaściwe opracowanie statystyczne prowadzące do zafałszowania wyników;
- 5) możliwe mankamenty techniki badania;
- 6) problemy związane z oceną na skalach różnych wartości zestawionych na jednej liście dotyczące możliwości

przemieszczania się pomiędzy różnymi, subiektywnymi miarami podczas oceniania istotności wartości poszczególnych rodzajów.

Mimo wskazanych trudności związanych z realizacją badań nad wartościami, cieszą się one dużą popularnością wśród socjologów, psychologów, pedagogów, filozofów, antropologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych. Roman Leppert (2000) wymienia problematykę aksjologiczną – zwłaszcza wartości cenione przez młodzież – wśród „pól nadbadanych”. Tak znaczne zainteresowanie tematyką młodzieży i wartości nie powinno dziwić. Wartości cenione przez nastolatków wskazują bowiem na spełnianie lub załamywanie się założeń polityki społecznej i oświatowej oraz szeroko pojmowanego wychowania. Posiadanie lub niedostatek (brak) wiedzy, mądrości życiowej, moralności u młodego pokolenia są wyraźnymi wskaźnikami trafności, prawdziwości i skuteczności (lub ich braku) oddziaływań środowisk rodzinnego, szkolnego i ogółu społeczeństwa (Szymański, 1998).

Metodologia badań nad wartościami młodzieży

Współcześnie prowadzi się wiele badań empirycznych, nie zawsze jednak oparte są one na spójnej teorii wartości, która pozwoliłaby na syntetyczne wyjaśnienie obserwowanych zjawisk. Metodologia stosowana w badaniach wartości młodzieży posiada znaczny dorobek i na ogół oscyluje wokół dwóch głównych podejść: badań ilościowych i jakościowych. Zdarzają się również badania z zastosowaniem metod mieszanych.

Dobór właściwej metodologii badawczej i adekwatność podejścia badawczego może przesądzić o sukcesie i jakości badań. Współczesne metodologie mogą uwzględniać trzy obszary badania rzeczywistości, do których należą następujące strefy: faktów (pedagogika empiryczna), działania (pedagogika prakseologiczna) i wartości (pedagogika hermeneutyczna), które można rozpatrywać w trzech perspektywach: antropologicznej, ontologicznej i aksjologicznej (Gnitecki, 2006). Marian Nowak, umieściwszy problemy metodologiczne pomiędzy kontynuacją

a zmianą, rekomenduje stosowanie obu podejść. Opowiada się on za uwzględnianiem w badaniach zarówno tradycji, jak i zmienności. Zaproponowana przez autora formuła „kontynuacji i zmiany” wiązałaby się z sięganiem po tradycyjne, standaryzowane metody badawcze i dobieraniem adekwatnych do nich technik i narzędzi badawczych przy równoczesnym poszukiwaniu i tworzeniu bardziej optymalnych, kreatywnych i nowych rozwiązań w tym obszarze (Nowak, 2023).

Współczesne kryteria podejścia do badania zagadnień aksjologicznych na gruncie pedagogiki bazują często na stwierdzeniu, że pedagogice potrzeba aksjologii:

- otwartej na zróżnicowane bogactwo świata ludzkiego;
- niezwiązanej wyłącznie z jedną grupą wartości (np. ekonomicznych, kulturowych, moralnych), koncepcją światopoglądu, ideologią wychowania;
- łączącej wartości zmienne niesamoistne (edukowane) z wartościami samoistnymi (edukacyjnymi) oraz zgodnej ze strukturą bytową człowieka (fizyczną, psychiczną i osobowym „ja”) (Gnitecki, 2006; Nowak, 2023).

Określenie kierunku operacjonalizacji preferencji wartości jest zabiegiem dość skomplikowanym, co łączy się z trudnościami prowadzenia badań w tym zakresie. W naukach społecznych o systemie wartości można wnioskować pośrednio, poznając m.in. motywację, filozofię życiową, orientacje życiowe, aspiracje, osobiste plany czy projekty.

Metody, techniki i narzędzia badawcze

W zależności od przedmiotu badań, można stosować różne techniki w celu gromadzenia danych empirycznych. Przedmiotem poznania w badaniach wartości można uczynić m.in.:

- kryteria oceny i selekcji bodźców oraz wyboru zachowania – najlepszy sposób badania w tej sytuacji to obserwacja zachowania, rejestrowanie decyzji podmiotu w sytuacji wyboru;

- wartości traktowane jako przekonania – najlepszy sposób badania to stosowanie technik polegających na rangowaniu (organizacja wartości w hierarchicznie uporządkowany system). Jednostka porządkuje zawarte na zaprezentowanej liście wartości według subiektywnej oceny (Rokeach, 1973). W ten sposób można zbadać stabilność i zmiany zachodzące w hierarchii.

Techniki badania wartości w kontekście preferencji jednostki polegają najczęściej na:

- porządkowaniu wartości pod kątem ważności dla jednostki (Rokeach, 1973; Wojciszke, 1986);
- ocenie na skalach (Brzozowski, 1995; Oleś, 1989; Schwartz, 1992; Zaleski, 1978);
- porównywaniu parami (Allport, Vernon i Lindzey, 1960; Oishi i in., 1999);
- łączeniu oceny na skali z wyborem wartości najważniejszej w systemie (Schwartz, 1992);
- odniesieniu indywidualnego systemu wartości do obiektywnego wzorca, co daje możliwość ustalenia stopnia zbieżności hierarchii indywidualnej z postulowaną (Brzozowski, 1995);
- dotarciu do wskaźników behawioralnych wartościowania w celu opisu wartości faktycznie realizowanych (Oleś, 2012).

Wartości najczęściej są rangowane, co – poprzez dokonanie wyboru najważniejszych wartości – pozwala na określenie preferencji osób badanych w tym zakresie. Mogą też być oceniane na skalach – to z kolei daje możliwość dokonania oceny kilku propozycji z listy wartości.

Badania wartości młodzieży mogą być prowadzone z wykorzystaniem różnorodnych narzędzi (np. kwestionariuszy), które pomagają w zrozumieniu, jakie wartości są ważne dla jednostki lub grupy społecznej. Wybrane narzędzia badawcze, wraz z uwzględnieniem ich autorów, ewentualnej polskiej adaptacji oraz krótkiej charakterystyki, zestawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Wybrane narzędzia wykorzystywane w badaniach wartości młodzieży na gruncie międzynarodowym i polskim

Nazwa narzędzia	Autor	Polska adaptacja	Charakterystyka
The Allport–Vernon–Lindzey Study of Values (SoV)	Gordon W. Allport, Philip E. Vernon, Gardner Lindzey (1960)		SOV mierzy sześć typów wartości: teoretyczne, ekonomiczne, estetyczne, społeczne, polityczne i religijne. W latach 70. ubiegłego wieku narzędzie to stanowiło trzeci najczęściej stosowany nieprojekcyjny kwestionariusz osobowości (wg kryterium cytowań). W późniejszym okresie został on wyparty przez narzędzia Rokeacha i Schwartza (Cieciuch, Schwartz, 2018).
The Rokeach Value Survey (RVS)	Milton Rokeach (1973)	<i>Inwentarz Wartości Rokeacha</i> ; polskie adaptacje: Piotr Brzozowski (1989), Aleksandra Jaworska, Anna Matczak, Joanna Bitnner (2011)	RVS to narzędzie mierzące wartości poprzez dwa zestawy: – wartości ostateczne, które określają najistotniejsze ludzkie cele życiowe (np. szczęście, pokój na świecie) – wartości instrumentalne, które określają sposoby postępowania, czyli środki przybliżające jednostkę do osiągnięcia celów (np. uczciwość, odpowiedzialność). Narzędzie wydane w Polsce dwukrotnie przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Obecnie rzadziej stosowane w badaniach naukowych. Większą popularnością w badaniach nad wartościami w psychologii i socjologii cieszy się obecnie model kołowy wartości Schwartza.

The Schwartz Value Survey (SVS)	Shalom H. Schwartz (1992; 2001; 2012)		SVS jest pierwszym opracowanym przez autora narzędziem służącym do pomiaru wartości. SVS przedstawia dwie listy wartości. Pierwsza składa się z trzydziestu pożądanych wartości ostatecznych (rzeczowników), a druga z 26/27 przymiotników opisujących pożądane kierunki działania. Schwartz stworzył również teoretyczny model kołowy wartości, w którym struktura wartości przedstawiona jest w formie kołowego kontinuum. W 2012 roku Schwartz zmodyfikował swoją teorię wartości, a w jego kołowym modelu wartości znalazło się ich dziewiętnaście.
Portrait Values Questionnaire (PVQ)	Shalom H. Schwartz (Schwartz i in. 2001) – alternatywna wersja SVS	<i>Portretowy Kwestionariusz wartości (PVQ-40)</i> ; polska adaptacja: Jan Ciecuch, Zbigniew Zaleski (2011)	PVQ to uproszczona wersja SVS. Narzędzie to mierzy wartości w sposób pośredni, na podstawie dokonania porównania opisanej osoby do siebie. Opisy te oscylują wokół tego, co jest ważne dla tych osób, a zatem dotyczą wartości. Narzędzie to jest skierowane do osób w wieku 11 – 14 lat. Mierzy dziesięć uniwersalnych wartości, takich jak: władza, osiągnięcia, hedonizm, stymulacja, kierowanie sobą, uniwersalizm, życzliwość, tradycja, konformizm i bezpieczeństwo. Obecnie funkcjonują różne jego wersje: PVQ-40; PVQ-21; PVQ-RR.
The Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS)	Christopher Peterson, Martin E.P. Seligman (2004)		VIA-IS to narzędzie mierzące cnoty i mocne strony charakteru, takie jak mądrość, odwaga, człowieczeństwo, sprawiedliwość, umiarkowanie i transcendencia.

International Personality Item Pool – Values in Action (IPIP-VIA)	Levis R. Goldberg i in. (2006)	Polska adaptacja: Małgorzata Najderska, Jan Ciecich (2013)	Narzędzie służące do pomiaru mocnych stron charakteru osób powyżej 18. r.ż. Zawiera zarówno stwierdzenia wprost, jak i odwrócone, co odróżnia go od kwestionariusza Values in Action – Inventory of Strengths (VIA-IS) Petersona i Seligmana (2004)
Values in Action for Youth (VIA-Youth)	Nansook Park, Christopher Peterson, (2006)	Polska adaptacja: Małgorzata Najderska, Jan Ciecich (2013)	Kwestionariusz służący do pomiaru dwudziestu czterech mocnych stron charakteru w grupie adolescentów (10–17 lat).
Skala wartości Schelerowskich – SWS,	Max Scheler	Piotr Brzozowski (1995)	Narzędzie oparte na filozofii wartości Maxa Schelera. SWS mierzy wartości według sześciu typów (skal podstawowych) wartości: hedonistyczne, witalne, estetyczne, prawdy, moralne, święte.
Skala do badania wartości młodzieży SWM-12	Dorota Turska, Jolanta T. Wilczyńska (1986)		Materiał testowy składa się z 72 twierdzeń, pogrupowanych w 12 skal wartości zawierających po 6 pozycji. Są to następujące kategorie wartości: kreacja, materialne, poznawcze, estetyczne, konformizm, osiągnięcia, tolerancja, lojalność wobec siebie, perfekcjonistyczne, uczciwość wobec innych, prospołeczne, niezależność. Zadaniem badanych jest określenie, w jakim stopniu treść danego twierdzenia jest dla niego istotna.
Kwestionariusz 100 zdań – 100 opinii	Mirosław J. Wilk (1998)		Narzędzie zawiera 100 różnych poglądów mierzących 10 grup wartości: prospołeczne, rodzinne, edukacyjne, materialne, kulturalne, obywatelskie, przyjemnościowe, afiliacyjne, związane z pracą, związane z władzą.

Lista Wartości Osobistych (LWO)	Zygryd Juczyński (2001)		Narzędzie jest częścią zbioru Narzędzi Pomiaru w Promocji i Psychologii Zdrowia. Kwestionariusz LWO przeznaczony jest do badania zdrowych i chorych dzieci i młodzieży. Można też badać dorosłych. Umożliwia ono oszacowanie wartości, jaką przypisuje się zdrowiu w kontekście innych ważnych dla człowieka dóbr osobistych i wartości. LWO składa się z dwóch części: pierwsza zawiera opis 9 symboli szczęścia odnoszących się do wartości ludzkich, druga – 10 kategorii wartości osobistych, wśród których znajduje się zdrowie, utożsamione ze sprawnością fizyczną i psychiczną.
--	-------------------------	--	---

Źródło: opracowania własne.

W obszarze badań nad wartościami zaznacza się dominacja strategii ilościowych, korzystających z wystandaryzowanych kwestionariuszy. Narzędzia do badania wartości są kluczowe w zrozumieniu, jakie wartości są ważne dla młodzieży. Zastosowany przez badacza sposób pomiaru jest wynikiem przejętych na poziomie teoretycznym definicji i właściwości wartości. Każde z narzędzi oferuje unikalne podejście do pomiaru wartości, uwzględniając różnorodne aspekty i konteksty. Badania przeprowadzone z ich użyciem pozwalają na lepsze zrozumienie, jak wartości ewoluują i jakie czynniki wpływają na kształtowanie hierarchii wartości młodego pokolenia. W Polsce prowadzi się wiele badań dotyczących tej problematyki, wykorzystując do tego celu różnorodne narzędzia. Często są to polskie adaptacje narzędzi stosowanych na gruncie międzynarodowym (zob. tabela 1).

Wartości jako przedmiot badań nad młodzieżą

Dokonując przeglądu badań nad wartościami młodego pokolenia, warto rozpocząć od przywołania wybranych ośrodków i instytucji, które prowadzą tego typu badania w skali międzynarodowej. Wśród szeroko zakrojonych badań wymienić należy m.in.: *World Values Survey* (WVS), *Monitoring the Future* (MTF), *PEW Research Center*, *European Social Survey* (ESS) i *European Values Study* (EVS).

World Values Survey (WVS) to jedno z najbardziej kompleksowych badań o zasięgu globalnym, w obrębie którego analizuje się wartości i przekonania młodzieży na całym świecie. Ośrodkiem koordynującym w Polsce Światowe Badania nad Wartościami (*World Values Survey*) jest od 1990 roku Instytut Studiów Społecznych im. Profesora Roberta Zajonca – interdyscyplinarna jednostka naukowo-dydaktyczna Uniwersytetu Warszawskiego. Badania WVS na reprezentatywnych próbach ogólnopolskich zostały dotychczas zrealizowane w Polsce w latach 1990, 1997, 2005 i 2011. Badania uwzględniają zachodzące zmiany oraz umożliwiają dokonywanie analizy trendów oraz porównań między poszczególnymi krajami.

Monitoring the Future (MTF) to ciągłe badanie prowadzone od lat 70. ubiegłego stulecia w Stanach Zjednoczonych. Ma ono na celu monitorowanie wartości, zachowań i stylu życia amerykańskiej młodzieży od okresu dojrzewania do dorosłości. Badanie to pokazuje, jak wartości młodzieży zmieniają się w kontekście przemian społecznych, technologicznych i ekonomicznych. Każdego roku w ramach badania głównego ankietowanych jest łącznie około 50 tys. uczniów. Badanie MTF jest prowadzone w Centrum Badań Ankietowych w Instytucie Badań Społecznych na Uniwersytecie Michigan.

PEW Research Center to amerykański ośrodek badawczy, który informuje opinię publiczną o ważnych kwestiach, poglądach i trendach kształtujących społeczeństwa na świecie, w tym również w zakresie wartości. Prowadzi badania społeczne, opinii publicznej, demograficzne, analizę treści i inne. Tworzy podstawy faktów, które wzbogacają dialog publiczny i wspierają podejmowanie rozsądnych decyzji. Jest to organizacja non-profit podkreślająca niezależność, obiektywizm,

dokładność, rygor, pokorę, przejrzystość i innowacyjność prowadzonych badań.

European Social Survey (ESS) – Europejski Sondaż Społeczny. Jest to jeden z największych i najważniejszych badawczych projektów europejskich w dziedzinie nauk społecznych. Został on zainicjowany przez Komitet Ekspertów Europejskiej Fundacji Nauki (*European Science Foundation*). Ma on na celu obserwację zachodzących w Europie zmian społecznych, które obejmują m.in. zmiany postawy wobec kluczowych problemów i zmiany systemów wartości. Wybór zagadnień do badania dokonywany jest przez Zgromadzenie Ogólne krajów uczestniczących w ESS, w którym uczestniczy również Polska. W naszym kraju sondaż prowadzi Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk. Dotychczas zrealizowano 10 edycji tego sondażu. W ramach ESS prowadzono szeroko zakrojone badania wartości młodzieży na wszystkich kontynentach w oparciu o model wartości Schwartza. Stosowano przy tym różne metody – kwestionariuszowe, eksperymentalne, narracyjne (Cieciuch, 2013).

European Values Study (EVS) – Europejski Sondaż Wartości. Projekt został zainicjowany w latach 70. ubiegłego wieku przez Jana Kerkhofsę z Katolickiego Uniwersytetu w Leuven oraz Ruuda de Moora, rektora Uniwersytetu w Tilburgu. Pierwsze badanie ankietowe zostało przeprowadzone w 1981 roku na reprezentatywnych próbach mieszkańców 10 państw tworzących Europejską Wspólnotę Gospodarczą. Jego celem było ustalenie, jakie wartości łączą, a jakie dzielą mieszkańców tych krajów. Udział polskiego środowiska naukowego w projekcie EVS stał się możliwy dzięki Aleksandrze Jasińskiej-Kani, która stworzyła podstawowy trzon zespołu i kierowała nim podczas trzech pierwszych polskich edycji EVS (w latach 1990, 1999, 2008), a następnie funkcję tę przejęła Mirosława Marody. W latach poprzedzających drugą edycję badań EVS nawiązano ścisłą współpracę z *World Values Survey* (WVS). Badania EVS/WVS reprezentują obecnie najpoważniejsze przedsięwzięcie w obszarze socjologicznych badań nad wartościami. Dają one możliwość pomiaru stanu opinii publicznej oraz prezentują znaczącą i trwałą wartość naukową. Pozwalają wyjaśniać przemiany wartości oraz zachodzące współcześnie zmiany społeczno-polityczne. Ponadto,

umożliwiają śledzenie i porównywanie zmian w wartościach różnych społeczeństw, a także ściśle wiążą się z historią jednoczenia się Europy (Marody, 2019).

Ośrodkiem zajmującym się analizą funkcjonowania i efektywności systemu edukacji oraz rynku pracy w Polsce i za granicą, który także prowadzi badania młodzieży (por. Nowakowski, 2023; Polak, 2023) oraz cenionych przez nią wartości, jest Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) z siedzibą w Warszawie.

Wyniki badań nad wartościami młodzieży publikowane są zarówno w monografiach, czasopismach naukowych, pracach zbiorowych, będących często efektem konferencji i seminariów, jak również w raportach z badania opinii publicznej.

Przemiany wartości młodzieży – refleksje z badań

Zmieniający się świat wywołuje zmiany w wartościach cenionych przez młodzież. Przeobrażeniu ulegają również ich hierarchie. Uznawane wartości przekształcają się w zależności od kontekstu społeczno-kulturowego, technologicznego i ekonomicznego. Analizując zatem system wartości młodzieży, zawsze należy uwzględnić te konteksty.

Spółeczeństwa tradycyjne sprzyjały kształtowaniu się hierarchii wartości, na czele których znajdowały się wartości głęboko zakorzenione w świadomości ówczesnych ludzi. Utrwalony w społeczeństwie system wartości stanowił dla nich ważny układ odniesienia, regulacji i oceny postępowania. Wartości cenione w dawnych typach społeczeństw, np. przez ludność starożytnych Aten czy Sparty, przedstawicieli kast w Indiach, katolików kierujących się dekalogiem albo polską szlachtę, „pełniły rolę trwale istniejących drogowskazów, których wskazania nie zmieniały się i nie traciły aktualności mimo upływu lat i stuleci, były zatem niewrażliwe na zmiany pokoleniowe i dobrze charakteryzowały określone społeczności [...] wartości są zaś trwałymi filarami, które pozostają niezmiennie, mimo upływu czasu, przemian zachodzących w świecie, niejednakowych warunków życia ludzi” (Szymański, 2012, s. 7). W tradycyjnych społeczeństwach człowiek był



Młodzież jest czynnikiem zmiany społecznej,
a co się z tym wiąże – w najbliższej przyszłości
to właśnie obecna młodzież będzie decydować o tym,
jaki nada kształt życiu społeczno-kulturowemu
i otaczającemu nas światu

podporządkowany układom i normom społecznym za pośrednictwem centralnego systemu wartości, który wyznaczał porządek społeczny i moralny oraz ramy pożądanych zachowań (Durkheim, 2000).

Lata 60. ubiegłego wieku wprowadziły ferment w dotychczasowe systemy wartości, które funkcjonowały przez setki, a nawet tysiące lat. W latach 70. wśród licealistów warszawskich zaczęły zdobywać uznanie wartości przyjemnościowe i perfekcjonistyczne, najmniej zaś uznanie zyskiwały wartości prestiżowe oraz konsumpcyjno-materialne (Świda, 1979). Publikacje na temat wartości młodzieży pojawiały się również w latach 80. (np. Kwieciński, 1987; Marczuk, 1983). Okres transformacji ustrojowej obfitował wieloma badaniami nad wartościami młodych ludzi. Problematyką tą zajmowali się w tym okresie m.in. Janusz Mariański (1995), Hanna Świda-Ziemba (1995) i Mirosław J. Szymański (1998). Interesujące badania nad wartościami egzystencjonalnymi warszawskich uczniów z lat 90. przeprowadziła Hanna Świda-Ziemba (1995), która zwróciła uwagę na znaczne zróżnicowanie postaw nastolatków oraz dekonstrukcję uznanych wzorów aksjologicznych. Autorka w swej typologii młodzieży wyodrębniła cztery typy idealne: autentyczny katolik, chłodno rywalizacyjny, emocjonalny indywidualista, homeostatycznie-wspólnotowy. Zmiany w systemie wartości młodzieży z okresu transformacji dotyczą m.in. wzrostu nastawień aktywistycznie indywidualnych oraz znaczenia sukcesu, ambicji, zdolności do konkurencji. Moralność z kolei odczuwana była przez badanych jako niepotrzebny balast uniemożliwiający korzystanie z wolności i osiąganie ważnych celów. Na zachwianie systemu wartości grup społecznych i jednostek w warunkach zmiany systemowej wskazywał Mirosław J. Szymański (1998). Przedstawił on diagnozę systemu wartości ówczesnej młodzieży, w wyniku której okazało się, że najwyżej ceni sobie ona wartości allocentryczne (bliskie i serdeczne stosunki z innymi rówieśnikami oraz obdarzanie się przyjaźnią i zaufaniem). Na kolejnych miejscach uplasowały się wartości prospołeczne i przyjemnościowe wskazujące na chęć respondentów do korzystania z życia. Na czwartym miejscu znalazły się wartości związane z pracą, co wskazuje na rosnącą świadomość jej znaczenia i wpływu na losy jednostki. W dalszej kolejności były wartości edukacyjne, związane

z władzą oraz kulturalne. Względnie niskie miejsce przypadło wartościom obywatelskim, rodzinnym i materialnym.

Jedną z ważnych kategorii często podejmowaną w badaniach młodych ludzi w kontekście cenionych wartości są orientacje życiowe. Badania te mogą prowadzić do poznania hierarchii i struktury zarówno deklarowanych, jak i realizowanych przez nich wartości, do ujawnienia trendów w wartościowaniu zjawisk i przedmiotów (na poziomie indywidualnym i społecznym) oraz do uchwycenia przemian w wartościach kolejnych pokoleń młodzieży (Hejnicka-Bezwińska, 1991; Cybal-Michalska, 2006; Szymański, 2012). Przykładem badań orientacji życiowych młodzieży piętnastoletniej w Polsce z okresu drugiej połowy lat 80. ubiegłego wieku są badania Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej (1991). Autorka ukazała trzy typy orientacji życiowych nastolatków urodzonych w pierwszej połowie lat 70. Należą do nich: prospołeczna orientacja na zmianę (orientacja na wzajemność świadczeń), egoistyczna orientacja na zmianę (instrumentalno-hedonistyczna) oraz orientacja na przystosowanie (Hejnicka-Bezwińska, 1991). W początkowym okresie transformacji ustrojowej badania nad orientacjami życiowymi studentów prowadziła Agata Cudowska, która zaproponowała typologię następujących siedmiu orientacji: rodzinna, personalistyczna, hedonistyczna, przywódcza, zawodowa (rozbudowała ją na dwa typy: orientacja na pracę i na karierę), społeczna, obserwacyjna (Cudowska, 1997). Okazało się, że wśród młodych ludzi dominowały orientacje rodzinno-zawodowe i model życia bazujący na prywatności. Kolejny okres przyniósł zmiany w orientacjach życiowych młodzieży, co znajduje potwierdzenie w wynikach badań prowadzonych przez Agnieszkę Cybal-Michalską (2006). Wśród nich zaczęły przeważać orientacje: hedonistyczna i na prestiż. To one wyznaczały nowe tendencje cechujące ponowoczesną młodzież i jej dążenia. Według autorki, te typowe dla młodzieży orientacje życiowe koncentrują się bardziej na „mieć” i „znaczyć”, niż na „być”.

W zmieniającym się świecie coraz częściej słyszymy o kryzysie współczesnej cywilizacji i kultury. Jako przejawy kryzysu ponowoczesnego świata można uznać recesję wartości, takich jak prawda, dobro, sprawiedliwość, które ustępują miejsca wartościom materialnym,

konsumpcyjnym i instrumentalnym (Morawski, 1999). Wśród młodzieży również uwidacznia się brak uznania dla wartości wyższych, takich jak odczuwanie miłości, duchowa wrażliwość, poczucie sprawiedliwości i potrzeby estetyczne (Drzeżdżon, 2007). Tracą na znaczeniu wartości oraz autorytety religijne, co potwierdzają wyniki szeregu badań (np. Klimek, 2001; Przećławska, 2008; Marody, 2019; Smyła, 2022b).

Mirosław J. Szymański podkreśla, „że istnieje jednak grupa wartości, które nie tylko nie tracą swego znaczenia, ale wręcz przeciwnie – ich ranga w ostatnich dziesięcioleciach nieustannie wzrasta. Do tej grupy należą takie wartości, jak wolność, podmiotowość, indywidualizm, przedsiębiorczość i szereg innych” (2012, s. 11). Potwierdzają to wyniki aktualnych badań Joanny Smyła (2022b) nad wzorami przyszłości osobistej i zawodowej oraz nad wartościami młodzieży licealnej z całej Polski. Okazuje się, że wzór „indywidualisty” jest najczęściej aprobowanym (64,4 proc. ogółu badanych) wzorem przez respondentów. Wysoko ceniony przez połowę badanych jest też wzór „podróżnik”. Na kolejnych miejscach znajdują się następujące wzory: „rodzinny” (44,3 proc. badanych), „praktyk” (43,9 proc.), „mistrz dziedziny” (41,9 proc.), „minimalista” (38,4 proc.) oraz „przywódca” (37 proc.). Wśród wzorów, wobec których respondenci wykazywali antagonistyczne nastawienie, znalazły się: „patriota” (nie odpowiada 36,1 proc. ogółu badanych), „kosmopolita” (nie odpowiada 30 proc. ogółu badanych) i „konsumpcjonista” (nie odpowiada 27,9 proc. ogółu badanych). Okazało się, że również wartości cenione przez młodzież potwierdzają wybory wzorów i tym samym wzmacniają prawdopodobieństwo ich realizacji w przyszłości. Najwyżej licealiści cenią wartości wolnościowe (58,9 proc.), które leżą u podstaw wzorów: „indywidualista”, „podróżnik” i „kosmopolita”. Niemal na równi z wartościami autonomicznymi znaczące są dla badanych osób wartości moralne (53,9 proc.), takie jak miłość, wierność oraz przyjaźń. Wysokie znaczenie 40 proc. badanych przypisuje wartościom rodzinnym. Z kolei wartościom edukacyjno-zawodowym 30 proc. respondentów przypisuje znaczenie duże, a 52 proc. – przeciętne. W społeczeństwie demokratycznym jedną z najważniejszych wartości cenionych przez młodzież wydaje się zatem wolność.

Osoby i grupy społeczne, które czują się wolne, konstruują tożsamości i dokonują wyborów na swoistej „gieldzie wartości”, poruszając się na szerokiej płaszczyźnie orientacji na „być” lub „mieć”, społecznych lub indywidualnych, materialnych lub duchowych, tradycyjnych lub ponowoczesnych. Wybór dróg i sposobów życia spośród dostępnych ofert zaczyna się od wyboru wartości (Szymański, 2012).

Rezultaty dotychczasowych badań wskazują, że również rodzina należy do najbardziej cenionych przez młode pokolenia wartości. Trend do wyboru wartości rodzinnych potwierdzają różne publikacje (Dyoniziak, 1965; Pełnomocnik Rządu do spraw Rodziny, 1998; Świda-Ziemia, 2005; Szafraniec, 2011; Smyła, 2016; Wojciechowska, 2018; Marody, 2019). Obserwowane obecnie zmiany dotyczą w znacznej mierze sposobu definiowania oraz wizji rodziny i ról rodzicielskich (por. Smyła, 2022a). Kwestie związane z rodziną i działania na jej rzecz stanowią z pewnością dla współczesnej młodzieży centrum jej refleksji i postępowania. Na podstawie wyników badań Marioli Wojciechowskiej nad wartościami młodzieży wyłania się wizja rodziny opartej na dobrej komunikacji i bliskości. Respondenci na czele własnego systemu aksjologicznego stawiają wartości mogące umożliwić rozwój osobisty i samorealizację. Najwyżej oceniają wartości allocentryczne, prospołeczne i przyjemnościowe. Za najmniej cenne uznają wartości obywatelskie i kulturalne (Wojciechowska, 2018).

Wnioski i praktyczne rekomendacje

Badania nad wartościami młodzieży cieszą się niezmiennym uznaniem przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych. Dzieje się tak pomimo szeregu trudności, jakie stwarza badanie młodzieży – grupy społecznej trudnej do zdefiniowania, niezwykle zróżnicowanej zarówno pod względem ram wiekowych i etapu rozwoju, jak też wewnątrzpokoleniowo. Z wieloma wyzwaniami musi zmierzyć się również badacz chcący poznać cenione przez młodzież wartości – poczynając od przyjęcia ich definicji spośród wielu dostępnych, wyboru adekwatnych

metod, technik i narzędzi badawczych, aż po kwestie odpowiedniej analizy i interpretacji wyników badań.

Szereg badań nosi znamiona reprezentatywności i jest prowadzonych na całej populacji młodzieży zarówno w naszym kraju, jak i w skali międzynarodowej. Cenne są powtarzane cyklicznie sondaże i kompleksowe badania prowadzone przez instytucje krajowe i zagraniczne umożliwiające wychwytywanie trendów i zachodzących zmian w systemach wartości młodzieży z Polski, Europy i innych kontynentów z uwzględnieniem warunków społeczno-ekonomicznych danego kraju. W tego typu badaniach dominuje podejście ilościowe, które umożliwia dokonywanie porównań wartości młodzieży na całym świecie.

Proces zmian w obszarze wartości młodzieży na przestrzeni lat jest złożony i powiązany z wieloma czynnikami: społecznymi, ekonomicznymi, technologicznymi i kulturowymi. Do kluczowych zmian, które obserwujemy w wartościach cenionych przez młodzież, zaliczyć można: wzrost znaczenia wartości indywidualistycznych, rosnące znaczenie równości i sprawiedliwości społecznej, rosnącą świadomość ekologiczną, osłabienie znaczenia wartości religijnych, zwiększone znaczenie zdrowia i dobrostanu psychicznego młodzieży. Wachlarz przemian wartości jest otwarty i podlega ciągłym przeobrażeniom.

Wartości młodzieży wielokrotnie na przestrzeni dziejów zmieniały się i będą nadal ulegać modyfikacji. Część z nich zyskuje, a inne tracą na znaczeniu. Wprawdzie trudno jest porównywać wyniki różnych badań nad wartościami młodzieży, warto jednak je prowadzić, ponieważ – jak wskazuje Mirosław J. Szymański (2012) – ich wyniki dostarczają rozległej wiedzy o zmieniającej się rzeczywistości i przeobrażeniach zachodzących w zakresie cenionych wartości. Ponadto, poziom świadomości aksjologicznej młodego pokolenia można traktować jako swoisty barometr skutków zmian społecznych, których jesteśmy świadkami. Poznanie kierunku tych przeobrażeń powinno być podstawą do refleksji i określania oddziaływań socjalizacyjnych, wychowawczych i edukacyjnych wspierających rozwijanie odpowiedzialności młodzieży za indywidualne wybory i decyzje dotyczące własnej przyszłości, a co za tym idzie – przyszłości całych społeczeństw. Zatem fundament przygotowania młodzieży do nadawania odpowiedniego kształtu osobistej

tożsamości stanowić powinny wartości – szczególnie te, które nadają głębszy sens życiu. Powinny one również stanowić podstawę procesów socjalizacji i wychowania rodzinnego, edukacji szkolnej i przekazów medialnych.

Literatura

- Allport, G.W., Vernon, P.E., i Lindzey, G. (1960). *Study of values*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Anasz, W. (1995). *Wartości młodego pokolenia w dobie transformacji ustrojowej Polski. Studium teoretyczno-empiryczne*. Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
- Biernat, T., i Sobierajski, P. (2007). *Młodzież wobec wartości i rodziny. Raport z badań*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Brzozowski, P. (1989). *Skala Wartości (SW): polska adaptacja Value Survey M. Rokeacha: podręcznik*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Brzozowski, P. (1995). *Skala wartości Schelerowskich – SWS: podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Cieciuch, J. (2013). Pomiar wartości w zmodyfikowanym modelu Shaloma Schwartza. *Psychologia Społeczna*, 8/1(24), s. 22–41.
- Cieciuch, J., i Schwartz, S.H. (2018). Pomiar wartości w kołowym modelu Schwartza. W: H. Gasiul (red.), *Metody badania emocji i motywacji* (s. 307–334). Warszawa: Difin.
- Cieciuch, J., i Zaleski, Z. (2011). Polska adaptacja Portretowego Kwestionariusza Wartości Shaloma Schwartza. *Czasopismo Psychologiczne*, 17(2), 251–262.
- Cudowska, A. (1997). *Orientacje życiowe współczesnych studentów*. Białystok: Trans Humana.
- Cudowska, A. (2017). *Twórcze orientacje życiowe: zdrowie i dobrostan*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Cybal-Michalska, A. (2006). *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cybal-Michalska, A. (2019). Pedagogika młodzieży. W: Z. Kwieciński i B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 381–389). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Daszykowska-Tobiasz, J. (2023). *Lęki egzystencjalne młodzieży*. W: R. Polak (red.), *Świat uczuć i emocji młodzieży* (s. 143–160). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Domański, H. (2004). Selekcja pochodzeniowa do szkoły średniej i na studia. *Studia Socjologiczne*, 2(173), 65–93.
- Drzeżdżon, W. (2007). Wpływ zmian w edukacji na system wartości młodego człowieka. *Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość*, 4, 24–34.
- Durkheim, É. (2000). *Zasady metody socjologicznej*. Przeł. J. Szacki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dyoniziak, R. (1965). *Młodzież epoki przemian*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.
- Fatyga, B. (1997). Analiza stanu badań nad kulturą młodzieżową i grupami subkulturowymi w Polsce. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 6, nr specjalny, 120–138.
- Fatyga, B. (1999). *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Warszawa: Ośrodek Badań Młodzieży; Instytut Stosowanych Nauk Społecznych. Uniwersytet Warszawski.
- Gnitecki, J. (2006). *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*. T. 1: *Status metodologiczny nauk pedagogicznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Goldberg, L.R., Johnson, J.A., Eber, H.W., Hogan, R., Ashton, M.C., Cloninger, C.R., i Gough, H.G. (2006). The international personality item pool and the future of public-domain personality measures. *Journal of Research in Personality*, 40(1), 84–96.
- Gralewski, J. (2022). *Niedostrzegana kreatywność. Trafność ocen kreatywności uczniów dokonywanych przez nauczycieli liceów i jej uwarunkowania*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Gromkowska-Melosik, A. (2011). *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gurycka, A. (1991). *Światopogląd młodzieży*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Havighurst, R.J. (1981). *Developmental tasks and education*. New York: Longman.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1991). *Orientacje życiowe młodzieży*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Hołyst, B. (1991). *Problemy młodego pokolenia. Studium z zakresu profilaktyki społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.

- Jaworowska, A., Matczak, A., i Bitner, J. (2011). *Skala wartości Rokeacha RVS: polska normalizacja*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Jedynak, S. (red.). (1994). *Mały słownik etyczny*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta”.
- Juczyński, Z. (2001). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Karkowska, M. (2006). Tożsamość kulturowa młodzieży polskiej u progu XXI wieku: dylematy i wyzwania międzykulturowości. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1, 75–84.
- Klimek, L. (2001). Dokąd zmierza młodzież? Cele i dążenia życiowe współczesnej młodzieży. *Opieka, Wychowanie, Terapia*, 4, 5–8.
- Klimkowska, K. (2013). *Orientacja na sukces zawodowy studentów kończących studia translatorskie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krause, E. (2012). *Planowanie rozwoju kariery zawodowej przez studentów. Między wyobrażeniami a strategiami*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Kuśpit, M. (2019). Współczesne zagrożenia zdrowotne i ekologiczne w ocenie młodzieży. W: S.M. Kwiatkowski i R. Bera (red.), *Młodzież wobec współczesnych zagrożeń w życiu społecznym* (s. 468–541). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kwieciński, Z. (1987). *Młodzież wobec wartości i norm życia społecznego*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Leppert, R. (2000). Pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. Młodzież jako obiekt badań naukowych w Polsce w ostatniej dekadzie XX wieku. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr specjalny, 89–101.
- Leppert, R. (2002). *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość. Studia nad bydgoskimi licealistami*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Marczuk, S. (1983). *Wartości i ideały młodego pokolenia. Z badań nad studentami i młodymi robotnikami Rzeszowa*. Rzeszów: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Mariański, J. (1995). *Młodzież między tradycją a ponowoczesnością: wartości moralne w świadomości maturzystów*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Marody, M. (2019). Wprowadzenie: Europejski Sondaż Wartości. *Studia Socjologiczno-Polityczne. Seria Nowa*, 2(11), 9–11.
- Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży: w niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Misztal, M. (1980). *Problematyka wartości w socjologii*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Morawski, S. (1999). W Janusowym widnokregu. W: J. Kozielecki (red.), *Humanistyka przełomu wieków* (s. 287–308). Warszawa: „Żak”.
- Najderska, M., i Ciecuch, J. (2013). Polska adaptacja kwestionariusza do pomiaru mocnych stron charakteru International Personality Item Pool – Values in Action (IPIP-VIA). Wyniki wstępne. *Studia Psychologica*, 13(1), 65–83.
- Narkiewicz-Niedbalec, E. (1997). *Uczestnictwo w kulturze i aspiracje życiowe młodzieży szkolnej*. Zielona Góra: WSP.
- Nikitorowicz, J. (2000). *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*. Białystok: Trans Humana.
- Nowak, M. (2023). Antropologiczne, ontologiczne i aksjologiczne podstawy oraz uwarunkowania decyzji w kwestii kontynuowania i zmiany w metodologii badań pedagogicznych. *Edukacja*, 2(165), 43–57.
- Nowakowski, P.T. (red.). (2023). *Jaka jest współczesna młodzież?* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Oishi, S., Diener, E., Suh, E., i Lucas, R.E. (1999). Value as moderator in subjective well-being. *Journal of Personality*, 67(1), 157–184.
- Oleś, P. (1989). *Wartościowanie a osobowość. Psychologiczne badania empiryczne*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Oleś, P. (2002). Z badań nad wartościami i wartościowaniem: niektóre kwestie metodologiczne. *Roczniki Psychologiczne*, 5, 53–75.
- Ostaszewski, K. (2014). Kultura Szkoły a zachowania ryzykowne uczniów. *Edukacja*, 1(126), 14–24.
- Ostrowicka-Miszewska, H. (2006). *Jak porcelana rzucona o beton. Dyskursy o młodzieży, polityce i polityce młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Park, N., i Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: the development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29(6), 891–909.
- Pełnomocnik Rządu do spraw Rodziny. (1998). *Raport o sytuacji polskich rodzin*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Peterson, C., i Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. New York: Oxford University Press.

- Piorunek, M. (2004). *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*. Poznań: WN UAM.
- Piorunek, M. (2011). (Bez)sens planowania przyszłości... Refleksje o adolescencyjnym projektowaniu przyszłości edukacyjno-zawodowej. *Studia Edukacyjne*, 18, 133–150.
- Piorunek, M. (2009). *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Polak, R. (red.). (2023). *Świat uczuć i emocji młodzieży*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Przeclawska, A. (2008). *Bóg, honor i ojczyzna w refleksji współczesnej młodzieży – refleksje pedagoga*. W: M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie: pojęcia – procesy – konteksty*, t. 4. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Przybylski, B. (2021). *Między rozkwitem a katastrofą. Młodzież akademicka o przyszłości kraju*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. W: M. Zanna (red.), *Advances in experimental social psychology* (t. 25, s. 1–65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S.H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1–20.
- Schwartz, S.H. (2001). Wartości. W: D. Abrams, A. Bieniek, J. Czapiński, S.T. Fiske, M. Hewstone i A.S.R. Manstead (red.), *Encyklopedia Blackwella. Psychologia społeczna* (s. 701–704). Przeł. A. Bieniek. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.
- Schwartz, S.H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., i Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 519–542.
- Smyła, J. (2015). *Młoda kobieta na rynku pracy. Szanse i ograniczenia rozwoju*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Smyła, J. (2016). *Między pragnieniem a koniecznością. Funkcjonowanie młodych kobiet w rodzinie i pracy*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Smyła, J. (2020). Wokół wartości współczesnej młodzieży. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 39(2), 51–61.

- Smyła, J. (2022a). Rodzina w kalejdoskopie współczesnych przemian. *Wychowanie w Rodzinie*, 26(1), 15–27.
- Smyła, J. (2022b). *Wzory przyszłości osobistej i zawodowej młodzieży licealnej – między tradycją a ponowoczesnością*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sowa-Behtane, E. (2015). *Wartości członków subkultur młodzieżowych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Szafraniec, K. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Szafraniec, K. (2012). *Dojrzejący obywatele dojrzejącej demokracji. O stylu politycznej obecności młodych*. Warszawa: Instytut Obywatelski.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szymański, M.J. (1973). *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej: z badań warunków kształcenia młodzieży wiejskiej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szymański, M.J. (1998). *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Szymański, M.J. (2012). Przemiany wartości w zmieniającym się społeczeństwie. *Debata Edukacyjna*, 5, 5–14.
- Szymański, M.J. (2016). *Konstruowanie tożsamości w warunkach zmiany społecznej*. W: Z. Melosik i M.J. Szymański (red.), *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej* (s. 11–26). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Świda, H. (red.). (1979). *Młodzież a wartości*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Świda-Ziemba, H. (1995). *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*. Warszawa: Instytut Stosowanych Nauk Społecznych UW.
- Świda-Ziemba, H. (2005). *Młodzi w nowym świecie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Thuściak-Deliowska, A. (2017). *Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Turska, D., i Wilczyńska, J.T. (1986). Opracowanie Skali do Badania Wartości Młodzieży SWM-12. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 1, 37–45.

- Urbanek, J. (2002). *Uczestnictwo młodzieży akademickiej w kulturze*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Wilk, T. (2003). *Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wojciechowska, M. (2018). *Wartości młodzieży i jej rodziców. W kręgu refleksji nad edukacją*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Wojciszke, B. (1986). *Struktura „ja”: wartości osobiste i zachowanie*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wrzesień, W. (2003). *Jednostka – rodzina – pokolenie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wrzesień, W. (2010). Czy ulegając nastolatyzacji zachowamy młodość? *Rocznik Socjologii Rodziny*, 20, 37–53.
- Zaleski, Z. (1978). System wartości a podejmowanie ryzyka. *Roczniki Filozoficzne*, 26(4), 55–89.

Źródła internetowe

- European Social Survey* (ESS), <https://ess.ifispan.pl/>.
- European Values Study* (EVS), <https://europeanvaluesstudy.eu/>.
- Instytut Studiów Społecznych im. Profesora Roberta Zajonca, *World Values Survey* (WVS), <http://iss.uw.edu.pl/world-values-survey-wvs/>.
- Monitoring the Future* (MTF), <https://monitoringthefuture.org/>.
- PEW Research Center*, <https://www.pewresearch.org/>.
- World Values Survey* (WVS), <https://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp>.

o AUTORCE:

dr hab. Joanna Smyła, prof. UR – pedagog, Uniwersytet Rzeszowski,
ORCID 0000-0002-2675-8421
KONTAKT: jsmyla@ur.edu.pl

O rozumieniu i roli wartości w teorii i praktyce wychowania

Trzeba być świadomym własnej niewiedzy i towarzyszącej jej ascezy słowa, powinna bowiem ona służyć uwydatnianiu wartości oraz lepszemu ich poznawaniu ¶ Wartości powinny być wykorzystywane w odpowiedni sposób (tak jak dawkowana i spożytkowana jest sól), aby zachować swoje pożądane walory ¶ W sytuacji radykalnych zmian w podejściu do wartości moralnych uwydatniają się trudności w rozumieniu sensu wychowania i jego roli w ludzkim życiu oraz odniesień wychowania do świata wartości.

SŁOWA KLUCZOWE: wartości, wychowanie, samowychowanie, powściągliwość, narracje aksjologiczne, iluzje aksjologiczne, bełkot, probabilizm, prawda, „eko-system wartości”.

Gdy w analizach aksjologiczno-pedagogicznych zamierza się rozpatrywać rozumienie i rolę wartości w teorii i praktyce wychowania, to trzeba być bardzo powściągliwym i ostrożnym. Ta powściągliwość i ostrożność zalecana jest również dlatego, aby już na początku w sposób niezauważalny nie dokonać zasadniczych rozstrzygnięć aksjologiczno-pedagogicznych, które w niejawnym sposób będą przesądzać o dalszych wywodach, będą z ukrycia dyktować to, co i jak powinno

się naświetlać i uwidaczniać w prowadzonych analizach, aby uzyskać wyniki zgodne z uprzednimi rozstrzygnięciami. Pożądanym jest więc taki punkt wyjścia dla analiz, który będzie możliwie neutralny. Zwłaszcza jeśli – postępując zgodnie z polską tradycją badań aksjologicznych – uświadomiamy sobie wprawdzie własną niewiedzę w zakresie aksjologii, na którą słusznie i przekonująco zwracał uwagę jeden z klasyków tej dyscypliny, Roman Ingarden (1893–1970), w klasycznej dziś rozprawce zatytułowanej: *Czego nie wiemy o wartościach* (Ingarden, 1966, s. 83–127). Na walory podejścia cechującego się powściągliwością i ostrożnością zwraca uwagę jeden z czołowych współczesnych aksjologów, Ryszard Wiśniewski, gdy rozpatruje myśl aksjologiczną jego nauczyciela i mistrza w zakresie aksjologii i metaetyki, Tadeusza Czeżowskiego: „Sceptycyzm metodologiczny w etyce i probabilizm wyników poznania moralnego nie muszą nas moralnie obezwładniać. Mogą wywoływać zupełnie inne skutki. Wśród rezultatów sceptycyzmu zwraca uwagę zwiększenie autonomii poznania moralnego oraz związana z wyższym poczuciem odpowiedzialności ostrożność w ferowaniu ocen, a zatem – rozwijająca się wrażliwość na adekwatność rozpoznani wartości” (Wiśniewski, 1991, s. 20). Aby o wartościach rozprawiać w sposób wartościowy (wartościowy poznawczo i praktycznie, a nie bałamutny i bełkotliwy, choć być może w retorycznie podniosłym tonie pozorującym, że głosi się jakieś bardzo ważne treści), to trzeba dość rygorystycznie przestrzegać swoistej ascezy epistemicznej (m.in. pokornej świadomości własnej niewiedzy) i towarzyszącej jej ascezy słowa, bowiem właściwie rozumiana i praktykowana asceza powinna służyć odsłanianiu i uwytatnianiu wartości, a asceza w sferze aktywności intelektualnej powinna służyć lepszemu poznawaniu i rozumieniu wartości.

Odnosząc się do obszaru niewiedzy o wartościach rozpatrywanego w rozprawce *Czego nie wiemy o wartościach*, kolejny wybitny polski aksjolog i zarazem późny uczeń Ingardena, Władysław Stróżewski, stwierdza: „Gdy chodzi o filozofię wartości, to wszystkie podstawowe pytania, jakie Ingarden stawia w rozprawie *Czego nie wiemy o wartościach* mają charakter ontologiczny. Są one następujące: 1. Na jakiej podstawie rozgranicza się podstawowe typy, a w parze z tym i dziedziny

wartości? 2. Jaka jest formalna struktura wartości i jej stosunek do tego, co wartość «posiada» (do «nosiela» wartości)? 3. W jaki sposób wartości istnieją, o ile w ogóle istnieją? 4. Co stanowi podstawę różnic między wartościami co do ich «wysokości» i czy da się ustalić ogólna hierarchia między nimi? 5. Czy istnieją wartości «autonomiczne»? 6. Jak się rzecz ma z tzw. obiektywnością wartości?» (Stróżewski, 2000, s. 266–267). Dalej Stróżewski dopowiada: „Na pytania te Ingarden nie zdołał już w pełni odpowiedzieć. Możemy zasygnalizować [...] kierunki [...] rozwiązań: istnieje wiele rodzajów wartości, a każdy z nich badany być musi osobno: inny charakter (strukturalny, egzystencjalny etc.) mają np. wartości ekonomiczne, inny moralne, inny artystyczne czy estetyczne. Wartości istnieją, i to istnieją obiektywnie, czyli niezależnie od poznającego je podmiotu. Istnieje możliwość ustalenia (odkrycia?) hierarchii między wartościami, jej kryteria muszą być jednak dokładnie zanalizowane” (Stróżewski 2000, s. 267). Takie są kierunki niezbędnych, dalej prowadzonych poszukiwań i takie zarysowują się w dociekaniach Ingardena możliwości rozwiązań, które „muszą być jednak dokładnie zanalizowane”, a nie przyjęte ze względu na wiarę w autorytet naukowy ich autora.

Wymienione przez Stróżewskiego zasadnicze sześć pytań, na które Ingarden – jako subtelny analityk i dociekliwy aksjolog – nie znajduje rzetelnej i zadowalającej poznawczo odpowiedzi we wcześniejszych (także własnych) badaniach aksjologicznych, zdaje się obciążać niejedną z osób czytających o tych pytaniach, które wyrażają faktyczną i bolesną niewiedzę; zdaje się „przygniatać” poznawczą doniosłością i teoretycznym ciężarem tych pytań o istnienie i sposoby istnienia wartości, ciężarem, który również samemu – choć nie w pojedynkę – trzeba próbować intelektualnie udźwignąć, z którym trzeba się także zmierzyć.

Takie podejście do kwestii rozumienia wartości i określania ich statusu, gdy kieruje się stawianym pytaniem i ponawianym w kontekście kolejnych wyzwań intelektualnych: „Czego wciąż nie wiemy o wartościach?” ma również wyraźne walory w zakresie wychowania intelektualnego, na co też zwraca uwagę Stróżewski: „Ingarden był mistrzem analizy. Miał niezwykle dar żywego opisu branych pod uwagę sytuacji – doświadczeń będących właściwym przedmiotem fenomenologicznego

badania. Punktem wyjścia były najczęściej rzeczy najprostsze: opis pióra czy miejsca, w którym się znajdujemy, ale zawsze w nastawieniu na to, o co właśnie chodziło, na uchwytowanie istoty rzeczy. Mówił językiem bogatym i precyzyjnym, z nieprawdopodobną dyscypliną myślową. Potrafił wracać do tego samego zagadnienia, by ukazać je z różnych stron. [...] za każdym razem w pogłębionej i doskonalszej wersji. [...] Gdy się obserwoowało jego uporczywe drążenie problemu, jego zaangażowanie w ostateczne rozjaśnienie każdej sprawy, jaka go nurtowała, brak jakichkolwiek ustępstw, ułatwień, omijania trudności, jednym słowem: gdy doświadczyło się choć raz promieniującej z jego osoby wręcz porażającej intelektualnej uczciwości, nie można było mieć wątpliwości, że doznało się przywileju obcowania z kimś [...] naprawdę wielkim. Tytuł Mistrza był tu [...] konsekwencją tego doświadczenia” (Stróżewski 2000, s. 277–278). Taki sposób uprawiania aksjologii jest zobowiązującym wzorcem, aby również narzucać sobie taką dyscyplinę intelektualną. Co więcej, analizy aksjologiczno-pedagogiczne prowadzi się, nawiązując do *praxis* (praktyki i doświadczenia), a zarazem do tego, jak mistrzowie badań w tym zakresie rozpatrywali (ujmowali teoretycznie i konceptualizowali) te złożone kwestie. Analizy prowadzi się „wpatrując” i „wsluchując się” w doświadczenie, a zarazem idąc tropami rozeznań i myśli mistrzów oraz dyskutując z ich ustaleniami.

Punkt wyjścia, czyli o wartości soli

Poszukując możliwie neutralnego punktu wyjścia do analiz i refleksji aksjologiczno-pedagogicznych, które docelowo mają być skupione na rozumieniu i roli wartości w teorii i *praxis* wychowania, punktu wyjścia możliwie niezaangażowanego w mocne i wiążące rozstrzygnięcia aksjologiczne i pedagogiczne, można zaproponować wyjście od rozpatrzenia wartości soli. Mamy tu do czynienia z przemawiającym do wyobraźni przykładem wartości deklaratywnie docenianej i praktycznie używanej od kilku tysięcy lat w dziejach ludzkości oraz do dziś wyraźnie artykułowanej w języku potocznym odwołującym się do codziennego doświadczenia.

Sól odpowiednio spożytkowana może być i jest szczególnie cenną wartością. Sól ma te cenne walory (znane i skutecznie wykorzystywane od starożytności), że powstrzymując rozwój drobnoustrojów, które powodują procesy gnilne, dobrze konserwuje produkty spożywcze i pozwala na dłuższy czas zachować ich wartość. Szczypta soli dodaje pożądanego smaku niektórym daniom (w odczuciu niektórych kucharzy i konsumentów bez soli dane danie „nie ma smaku”) i w czasie upałów (gdy grozi odwodnienie) mała dawka soli rozpuszczonej w pitej wodzie chroni przed niosącym groźne skutki osłabieniem organizmu. Można jednak – jak się powiada – „przesolić”, gdyż używając soli bez doświadczenia i bez wyczucia co do ilości, można doprowadzić do tego, że potrawa będzie zbyt słona i wówczas straci pożądaną walory smakowe. Sól więc ma wartość i jest wartością (także gospodarczą i ekonomiczną), pozwala zachować wartość i dodaje wartości, jednak musi być w sposób odpowiedni spożytkowana i dawkowana, musi być dobrem dobrze użytym, aby zachować pożądaną walory.

W powyższym zwięzłym opisie i zarazem pozytywnym ocenie walorów soli intuicyjnie i kontekstowo rozumie się użyte – bez definicji – słowa „wartość”, „wartości” i „walory” w odniesieniu do natury i roli soli oraz do tego, co ona konserwuje lub smakowo dopełnia. Słowa „wartość”, „wartości” i „walory” nasuwają się tu niejako naturalnie, same przez się, bo tak zdaje się podpowiadać język potoczny, i dzieje się to bez przyjmowania jakichś teorii aksjologicznych, wedle których o czymś tak bardzo cennym dla człowieka (jak sól) i będącym w wielorakich powiązaniach z innymi dobrami należy mówić jako o szczególnego rodzaju wartości. Jednak z opisu prakseologicznych (sprzyjających efektywnemu działaniu) walorów soli przeblyskuje aksjologia (nieskonceptualizowana, aczkolwiek cechująca się długim trwaniem i dotycząca spraw zasadniczych w ludzkim życiu), jakaś aksjologiczna wizja i koncepcja tego, co cenne i wartościowe dla człowieka. (Można zapytać: Co i dlaczego człowiek chce zachować, gdy korzysta z walorów soli? Co i dlaczego chce on doznawać? Jakie potrzeby i pragnienia chce on zaspokoić? Co chce zyskać i posiadać?).

Trzeba poczynić również zastrzeżenie, aby w przypadku wypowiedzi o soli rozumieć sens użytych słów: „wartość”, „wartości” i „walory”

to uprzednio – z doświadczenia, także poprzednich pokoleń – trzeba wiedzieć, czym jest sól i do czego można ona służyć. Bez tego podstawowego doświadczenia i elementarnej wiedzy trudno będzie uznać za prawdziwe (za zgodne z faktycznym, a nie tylko idealizacyjnie ujętym i postulowanym stanem rzeczy) pierwsze zdanie: „Sól odpowiednio spożytkowana może być i jest szczególnie cenną wartością”, a cały dalszy wywód o wartości soli może wydawać się pozbawionym walorów poznawczych pustosłowiem. Zwłaszcza że słowa „wartość”, „wartości” i „walory” często używa się nadużywa, zmierzając do niegodziwych celów (np. psychomanipulacją i innymi środkami oddziaływań marketingowych, rozbudzając kolejne potrzeby, o których się mówi, że warto zaspokoić je oferowanymi środkami; m.in. o manipulacji w mediach, a zwłaszcza w czasopismach młodzieżowych – zob. Nowakowski, 2002; 2004).

Analizy aksjologiczno-pedagogiczne

Zwrócenie uwagi na różne aspekty przykładowo wskazanej i omawianej wartości soli pozwala zauważyć, że pojęcie wartości częstokroć stosuje się w odniesieniu do różnych zjawisk. Sytuację tę trafnie referuje jeden z wybitnych współtwórców aksjologii jako dyscypliny wśród nauk filozoficznych, Tadeusz Czeżowski (1889–1981): „Wartościami, czyli dobrami, są najrozmaitsze przedmioty: fizyczne (pieniądz, ziemia, dobra pogoda, ale i deszcz w czasie posuchy), wytwory działalności psychofizycznej człowieka, czyli wytwory kultury (wytwory rzemiosła, przemysłu, dzieła literackie sztuk plastycznych), zjawiska psychiczne (oceniaamy zwykle przyjemność jako wartość dodatnią, przykrość jako wartość ujemną), dyspozycje psychiczne i przedmioty cielesne (oceniaamy inteligencję, roztropność, dobroć serca – zręczność sprawność fizyczną), przedmioty idealne (wiedza, zasługa, prawo). Próby określenia zakresu wartości doprowadziły filozofów do przekonania, że nie ma przedmiotu, który nie mógłby być oceniony pod jakimś względem jako wartościowy. *Ensestbonum* (byt jest dobry) – mówili w tym sensie filozofowie średniowiecza” (Czeżowski 1989, s. 265). Gdyby Czeżowski

ograniczył się tylko do zarysu listy przedmiotów będących dla człowieka dobrami, listy przedmiotów doświadczanych i postrzeganych jako wartości, nie byłoby poważniejszej zawichości intelektualnej, jednakże nie poprzestaje na prostym wyliczeniu, ale w kolejnym zdaniu poddaje pod dyskusję mające istotne konsekwencje przekonanie, że „nie ma przedmiotu, który nie mógłby być oceniony pod jakimś względem jako wartościowy” i przywołuje wspomnianą metafizyczną zasadę „*Ensestbonum* (byt jest dobry)”. Dokonuje się tu skok na głęboką wodę dociekań i rozstrzygnięć aksjologicznych powiązanych z dociekaniem i z rozstrzygnięciami tak ontologicznymi, jak i epistemologicznymi. Jakby prowadząc refleksję o wartościach – i prowadząc ją rzetelnie – trudno było się powstrzymać od takiego przejścia i skoku, co niesie z sobą zaangażowanie w wielowiekowe debaty filozoficzne. Jakby sama praktycznie ukierunkowana refleksja na rozumienie i rolę wartości w ludzkim świecie, stroniąca od takiego zaangażowania powodującego liczne komplikacje, nie wystarczała na dłuższą metę. Dostrzegając, że dokonuje się, czy wręcz musi się dokonać, mocno kłopotliwy dla docieklivych analiz „skok na głębię”, Wiśniewski zauważa: „Powstaje pytanie – czy Czeżowski stoi na stanowisku akceptującym klasyczną dla metafizyki wartości zasadę *ensestbonum*? Jednakże jego epistemologia wartości jest [...] intuicjonistyczna, z tych zaś pozycji zwykle odrzuca się tę zasadę (krytyka błędu naturalistycznego). Wydaje się, że Czeżowski powiada tylko tyle, że byt i wartość są jednym, lecz poznawane są odmiennie, że z wiedzy o bycie nie wynika jeszcze wiedza o wartościach, że wartości znajdują swoje wyjaśnienie w strukturach egzystencjalnych, ale nasze uzasadnienie wartości nie może sięgać do tych struktur. Poznajemy bowiem wartości w inny sposób, mają one swój własny porządek logiczny, niezależny od metafizyki bytu, mimo wypowiedania się o tym samym bycie” (Wiśniewski, 1991, s. 14; zob. Konstańczak, 2012, s. 547–558). W odpowiedzialnie prowadzonych analizach aksjologicznych trzeba więc ustawicznie dokonywać rozróżnień i pilnować ich znaczenia, aby zbyt szybko – idąc na niedopuszczalne skróty i stawiając fałszywe kroki – nie wyprodukować pozornie całościowych rozstrzygnięć w zakresie aksjologii, dzięki którym „wszystko” – to wszystko, co dotychczas stanowiło sytuacje

problemowe i zawilość w aksjologii – będzie bezproblemowe i będzie się już dalej „samo wyjaśniać”, a świat wartości będzie się jawił jako poznawczo w pełni przejrzysty. Dzięki konsekwentnemu czynieniu rozróżnień, dostrzeganiu – wyłaniających się dzięki tym rozróżnieniom – kolejnych kłopotliwych kwestii i stawianiu pytań w poczuciu niewiedzy można oddalić niebezpieczeństwo iluzji i złudzeń aksjologicznych. Przy czym warto uwzględnić w tej sytuacji następujące uwagi i przestrogi metodologiczne: „na niepewne, przybliżone ujęcie przedmiotu, jakim jest świat ludzkiej praktyki, nakładają się równie niepewne, przybliżone wyniki poznania wartościującego. Innym czynnikiem obniżającym logiczną wartość poznania oceniającego jest znana okoliczność, że obie perspektywy, teoretyczna i aksjologiczna, przenikają się i wzajemnie deformują” (Wiśniewski, 1991, s. 20).

Czy analizy aksjologiczno-pedagogiczne, które mają być skupione na rozumieniu i roli wartości w teorii i *praxis* wychowania, mogą uniknąć tego metafizycznego „skoku na głębię” dociekań ontologicznych, którego dokonuje Czeżowski, a który eksponuje Wiśniewski? Czy analizy aksjologiczno-pedagogiczne, jeśli mają nastawienie pedagogiczne i są ukierunkowane na *praxis*, muszą w tym metafizycznym „skoku na głębię” uczestniczyć, uczestnicząc tym samym w dociekaniach ontologicznych i debatach epistemologicznych?

Na wątpliwości podniesione w tych pytaniach, zarysowuje się następująca odpowiedź. Po pierwsze, prowadzenie zespolonych z sobą analiz aksjologiczno-pedagogicznych – jako jedności dociekań – odwołuje się do metodologicznych uwag Czeżowskiego o pożądaną (jako wartość) jedności nauki: „Poszczególne teorie i dyscypliny, mające za przedmiot różne wycinki, strony, aspekty tego świata, tworzą także jedność dzięki jedności świata, który badają. A wreszcie wspólne jest ich zadanie najogólniej pojęte: mają one człowiekowi dać wiedzę” (Czeżowski, 1967, s. 28). Ze względu na ukierunkowanie analiz aksjologiczno-pedagogicznych nie zadowalają tylko osobno traktowane „różne wycinki, strony, aspekty”, bo człowiek – jako podmiot teorii i *praxis* wychowania – powinien być integrującą się i w odpowiednim stopniu zintegrowaną w sobie jednością, a nie rozpadać się na osobne części, na

nieodnoszące się do siebie i niezwiązane z sobą „różne wycinki, strony, aspekty”, które zmierzają w całkiem różne strony.

Po drugie, jeśli w analizach aksjologiczno-pedagogicznych, zasłaniając się nadrzędnym praktycyzmem, nie będzie się podejmować ryzyka „skoku na głębię”, to grozi popadnięciem w „epistemiczną grę pozorów”. Zamiast dalszych rzetelnych i wnikliwych badań, będzie się „skrzydlatymi słowy” o cennych wartościach i np. jakowejś „głębi bytu” (ładnie brzmiącymi cytatami zaczerpniętymi skądinąd) inkrustować własne wywody w celach jakby estetycznych (bo to „pięknie wybrzmia”) lub w celu wykazania się więzami tożsamościowo-ideowymi (gdź dla wyeksponowania i wzmocnienia tożsamości ideowej wypada zacytować „mądrze i wzniosłe brzmiące” słowa zaczerpnięte z bliskiego kręgu ideowego).

Aby nie zejść z traktu dążenia do rzetelnej (wartościowej poznawczo) wiedzy na manowce „epistemicznej gry pozorów”, analizy aksjologiczno-pedagogiczne muszą być prowadzone w napięciu między zaangażowaniem w *praxis* (praktykę, doświadczenie) a teorią, muszą być odpowiednio przygotowane do „skoku na głębię teorii”, gdy dostrzegają, że dokonują przejścia od analiz danych wywiedzionych z praktyki i doświadczenia, które z początku zdawały się możliwie neutralne i niezaangażowane, w debaty i spory ontologiczne i epistemologiczne do tych analiz, które są „skokiem na głębię teorii”.

Co więcej, udawanie, że takich – będących tak poważnym wyzwaniem intelektualnym, jak i egzystencjalnym – przejść i przeskoków nie ma w rzeczywistości (*praxis*) wychowania, że wszystko pozostaje w niej dalece neutralne i niezaangażowane co do rozstrzygnięć aksjologicznych (co najmniej poszukiwania takich rozstrzygnięć), byłoby fałszowaniem i zakłamywaniem tej wielowymiarowej rzeczywistości, gdyż metafizyczne „skoki na głębię” są obecne również w doświadczeniu i praktyce wychowania.

Odniesienia do świata wartości w teorii i *praxis* wychowania

Przywołany w punkcie wyjścia przykład wartości soli zdaje się dobrze wprowadzać w kwestię rozumienia i roli wartości w wychowaniu i pedagogice. Można dostrzec zarysowujące się pewne analogie w opisie wartości soli i wartości wychowania, bowiem wychowanie ma wartość i jest wartością (także ujęte w szerszym planie wartością gospodarczą i ekonomiczną), pozwala zachować wartości i dodaje wartości, ale musi być odpowiednio i z wyczuciem prowadzone, bo także w przypadku wychowania (i innych działań pedagogicznych) można *przesolić* i tym samym zniszczyć jakieś istotne walory (za co musi „słono płacić” poszkodowany wychowanek i to częstokroć przez całe swe życie). Z wychowaniem i wartością (wartościami) wychowania, dotyczącymi człowieka z jego indywidualni uwarunkowaniami i uwzględniającymi (nieprzejrzyste) zmiany kulturowo-społeczne, nie jest tak prosto jak z solą i jej stałą wartością. Nie jest tak prosto, jak w przypadku soli, że z doświadczenia, także doświadczenia poprzednich pokoleń, wystarczy wiedzieć, czym jest dobre wychowanie i jakie są jego funkcje. W dalece zindywidualizowanych i osobistych kwestiach dotyczących rozwoju i kształtowania człowieka nie ma takich bliskich podobieństw między niewątpliwą wartością dobrze użytej soli a budzącą wątpliwości i pytania wartością wychowania w odniesieniu do konkretnych osób i sytuacji (czy ma się tu dobrze prowadzone wychowanie?). Do tego istotną rolę w dokonującym się współcześnie koncepcyjnym i praktycznym „redefiniowaniu” wychowania odgrywają dynamiczne i wielorako przebiegające zmiany kulturowo-społeczne, na które zwraca uwagę m.in. Janusz Mariański, rozpatrując rozumienie i rolę wartości moralnych w zmieniającym się społeczeństwie: „Pluralistyczne, ponowoczesne, dynamiczne społeczeństwo daje absolutne pierwszeństwo terażniejszości i próbuje ją oddzielać od dziedzictwa. [...] W działaniach wielu ludzi [...] trudno dostrzec bezpośredni związek z wartościami i normami bezwzględny. W sytuacji rozchwianych systemów wartości i norm, zwłaszcza ludzie młodzi czują się zagubieni i pozbawieni autorytetów. Sprzyja temu kult różnorodności i kreowanie


inności. [...] W warunkach dezinstytucjonalizacji, detradycjonalizacji, pluralizacji i indywidualizacji wzrasta ranga takich wartości, jak: autonomizacja decyzji, samorealizacja, samoekspresja, kreatywność, [...] itp. [...] W tym kontekście struktury trwałe, o ścisłych zobowiązaniach i rygorach, stoją w obliczu nieuchronnego kryzysu. Dominują przynależności z wyboru i «na określony czas». [...] Ewaluacje są coraz częściej prowadzone bardziej w kategoriach pragmatycznych niż moralnych, a nieograniczona i zarazem ryzykowna wolność podmywa dotychczas ustalone hierarchie wartości moralnych. To, co jest możliwe, staje się dozwolone, zwłaszcza jeżeli tak czyni większość społeczeństwa” (Marianiński, 2011, s. 7–8). Rozpatrując szczegółowiej (z punktu widzenia socjologii religii i socjologii moralności) sytuację przemian kulturowych i religijnych oraz odwołując się do wyników badań dotyczących tych przemian w sferze uznawanych wartości i norm, Wojciech Świątkiewicz stwierdza, że w badanej społeczności studenckiej występuje „odwrócony dekalog” i „popękaną kulturą”: „Badania socjologiczne [...] ukazują nie tylko skalę akceptacji, marginalizacji czy odrzucenia Dekalogu, lecz także skalę jego przewartościowania, czy może bardziej [...]: *odwróconego wartościowania*. Sposób uszeregowania społecznej ważności norm Dekalogu można uznać za istotny wskaźnik sekularyzacji i laicyzacji. Sekularyzacji w takim znaczeniu, że w przestrzeni społecznej marginalizowane jest znaczenie norm odnoszących się bezpośrednio do relacji człowieka z Bogiem, czyli norm religijnych. Dekalog w postawach badanej młodzieży studenckiej bardziej traktowany jest jako zbiór zasad regulujących relacje między ludźmi niż odniesienia do Boga, który zostaje przesłonięty, a nawet wymazany ze świadomości i pozbawiony społecznego znaczenia. Skala akceptacji Dekalogu dla znaczącego odsetka badanej młodzieży może być traktowana jako wskaźnik afirmacji profanicznej koncepcji życia, która utraciła swoje religijne legitymizacje. Badani studenci swoimi deklaracjami odnoszącymi się do skali akceptacji Dekalogu wpisują się w nurt kulturowych przeobrażeń ukierunkowanych na odchodzenie od orientacji religijnych i podążanie ku coraz bardziej świeckim odniesieniom aksjonormatywnym” (Świątkiewicz, 2020, s. 65–66; zob. Wielecki,

2024). Przemiany postaw wobec wartości i norm źródłowo religijnych wiążą się z przemianami postaw wobec całości świata wartości.

W kontekście radykalnych zmian w podejściu do znaczenia i roli różnorodnych wartości, zwłaszcza – mających dalekosiężne konsekwencje – zmian w postrzeganiu i respektowaniu wartości moralnych, tym mocniej uwydatniają się wątpliwości i trudności w rozumieniu sensu wychowania i jego roli w ludzkim życiu oraz odniesień wychowania do świata wartości. Zdają się coraz bardziej zanikać dawniej funkcjonujące różnego typu „stabilizatory aksjologiczne” („fundamenty” i „kotwice”), które w jakimś (wystarczającym) stopniu dawały trwalsze podstawy wychowaniu jako relacji i czynności oraz jako wytworowi tej czynności, zabezpieczając przed niepożądaną destabilizacją i destrukcją różnych składowych wychowania i jego (zakładanego jako ideał i w jakiejś mierze urzeczywistnianego) „aksjologicznego całości kształtu”. Zdaje się zanikać dotychczasowy „ekosystem wartości” (funkcjonujący na podobieństwo naturalnie rozwijającego się ekosystemu leśnego), w którym różne elementy (różne wartości) wzajemnie się warunkowały, dopełniały i wspierały, dzięki czemu – w perspektywie długiego trwania – wytwarzały się w miarę dogodne warunki dla stabilnego rozwoju różnych elementów (różnych wartości) i zarazem możliwe stawało się samorzutne, jakby niedostrzeżone, odtwarzanie się złożonego „ekosystemu”.

Teorie i *praxis* wychowania i samowychowania – szerzej teorie i *praxis* pedagogiki – zawierają w sobie różne odniesienia do świata wartości, do wielu sposobów jego rozumienia i doświadczania. Nie ma dociekań z zakresu szerzej i wężiej ujmowanej pedagogiki, także nie ma dociekań metapedagogicznych (dookreślających właściwe treści i funkcje oraz odpowiednią tożsamość pedagogiki), które byłyby wolne od zamierzonego lub mimowolnego uwikłania w aksjologię jako teorię wartości (ogólną i szczegółową teorię wartości).

Teorie i *praxis* wychowania i samowychowania – szerzej teorie i *praxis* pedagogiki – są zaangażowane w doświadczanie świata wartości i konfliktów między wartościami, w wybory, których trzeba dokonywać spośród wartości, w ustalenia i decyzje – mające deontologiczne konsekwencje – co do obowiązywania układów (systemów, hierarchii)



**Wartości i ich obecność w różnych formach ludzkiej
aktywności porównuje się niekiedy do jasności, blasku.
Powiada się, że są one jak światło**

wartości, co do ich powinnościowotwórczej mocy. Koncepcje i działania pedagogiczne współcześnie dość często interpretuje się, sięgając po kategorie wartości i czyni się to na wiele sposobów. Z wielu (często odmiennych) punktów widzenia postrzega się koncepcje i działania pedagogiczne jako silnie zaangażowane w świat wartości (w różne światy wartości) jako wydatnie współtworzące i dookreślające świat wartości (różne światy wartości).

Z greki *αξιος* oznacza „godny” i „cenny”, a pedagogika (w różnych sposobach jej pojmowania i uprawiania) dotyczy tego, co przynajmniej zdaje się uchodzić za godne i cenne, co przynajmniej w danym środowisku, a z tej racji zasługuje – dzięki także działaniom pedagogicznym – na zachowanie, przekazanie, kultywowanie i twórcze rozwijanie. Choć nie brakuje w pedagogice dążeń uniwersalistycznych także w zakresie aksjologii, w których to, co uchodzi za godne i cenne w danej pedagogice ma zarazem być tym, co jest powszechnie godne i cenne, co ma zasługiwać na powszechne uznanie (choć taka tendencja uniwersalistyczna nie musi oznaczać przypisania walorów powszechności tylko jednej doktrynie pedagogicznej w jej wymiarach aksjologicznych, nie musi skutkować „monizmem uniwersalistycznym”, na którego podstawie odmawia się innym doktrynom pedagogicznym cech i walorów powszechności, pozbawia się je prawa do zgłaszania rozszczeń uniwersalistycznych).

Różnorakie odniesienia do świata wartości (do rozumienia i doświadczania świata wartości) dotyczą tak deskryptywnych, jak i normatywnych dociekań z pedagogiki, dotyczą tak tych dociekań, które są – jak to tylko możliwe – powściągliwe światopoglądowo (np. niezaangażowane konfesyjnie w świat idei i praktyk religijnych lub w świeckie doktryny światopoglądowe), jak i dociekań zaangażowanych światopoglądowo lub konfesyjnie.

Na różne skutki łączenia (ścisłego zespalania) rozumienia i roli wartości z religijnymi lub świeckimi doktrynami światopoglądowymi wskazuje Andrzej Bronk, podejmując refleksję metodologiczno-semiotyczną nad znaczeniem wartości objętych mianem „chrześcijańskich” w sytuacji, gdy w przestrzeni publicznej po 1989 roku toczyły się debaty i spory dotyczące sensu i społecznej roli tak określanych

(i promowanych przez niektóre kręgi) wartości: „Pojęcie wartości chrześcijańskich służy do opisu i wyjaśniania otaczającej człowieka rzeczywistości, częściej jednak, a może przede wszystkim, pełni dzisiaj funkcję oceniającą (wartościującą) i światopoglądową, ze wszystkimi tego faktu konsekwencjami. W toczonych aktualnie w Polsce dyskusjach (o wyraźnym nachyleniu ideologicznym) pojawia się ono obok innych (abstrakcyjnych) pojęć, takich jak: prawa człowieka, system wartości humanistycznych, demokracja, tolerancja, otwartość, wolność, pluralizm, sprawiedliwość społeczna, często jako wygodny skrót zwalniający z wysiłku myślenia. Wszystkie wymienione pojęcia wywierają w kulturze europejskiej znaczny, nie dający się do końca racjonalnie kontrolować wpływ na ludzkie myślenie i działanie. Ich charakterystyczne mocne zabarwienie emocjonalne pociąga za sobą określoną (pozytywną lub negatywną) postawę uczuciową. Stąd też skrajnie albo wykorzystuje się je instrumentalnie jako samozrozumiałe zawołania bojowe, albo – podważając ich sensowność – kategorycznie odrzuca” (Bronk, 1993, s. 59). Te silne kontrowersje wydatnie wzmacniają przemiany kulturowe i postępująca sekularyzacja: „W sytuacji kulturowego relatywizmu i durkheimowskiej anomii antyfundamentalistycznie nastawiony człowiek współczesny niewiele znajduje zrozumienia dla absolutnie z samej swej istoty pojmowanych podstawowych wartości chrześcijańskich, kwestionując nawet nie tyle sam fakt ich istnienia, ile wyjątkowość i bezwarunkowe obowiązywanie” (Bronk, 1993, s. 61). Od strony analiz metodologicznych dochodzą także dalsze kwestie sporne: „W dyskusjach nad wartościami chrześcijańskimi obecne są wszystkie problemy, jakie wiążą się z wartościami w ogóle, a przede wszystkim: jak istnieją wartości i jak się je poznaje? Wielość sprzecznych z sobą poglądów na temat, czym są, jak istnieją wartości i jakie zachodzą między nimi zależności, jest ogromna. Ponieważ ani filozofia, ani nauki społeczne nie dysponują żadną jednolitą, ogólnie przyjętą teorią i definicją wartości, trudno również liczyć na zgodę przy określaniu wartości chrześcijańskich, zwłaszcza w publicznych (publicystycznych) nad nimi dyskusjach” (Bronk, 1993, s. 65). Choć do głównego tytułu artykułu *Wartości chrześcijańskie* Bronk dodał (w nawiasie) podtytuł *Uwagi amatora* i skomentował go: „Słowo *amator* wywodzi się, jak

wiadomo, z łacińskiego *amare*, czyli kochać” (co stanowi niejako osobiste wyznanie), to poczynił przecież w rozbudowanej postaci niezbędne zastrzeżenia metodologiczne, aby nie dać się uwieść i nie dać się uwieść czytelnikom na intelektualne manowce przez idee bezkrytycznych orędowników i propagatorów „wartości chrześcijańskich”. Tak zreflektowane metodologiczne podejście do rozpatrywania rozumienia i roli wartości, a zwłaszcza dotyczy to tych wartości, które są nam szczególnie bliskie, których jesteśmy „miłośnikami” (*amare*), jest jak najbardziej pożądaną umiejętnością i postawą w debatach angażujących światopoglądowo i – nieco idealizująco rzecz ujmując – powinno cechować każdą z uczestniczących w nich osób.

O ile w przypadku wartości soli wyraźniejsze było zaakcentowanie prakseologicznego podejścia do wartości, o tyle w koncepcjach i działaniach pedagogicznych – respektujących niezbędność wartości prakseologicznych – o wiele mocniejsze jest intensywne nasycenie aksjologiczne, które „przyzywa” cały świat ludzkich wartości, a nie tylko ich wybrany wycinek. Zwracał na to m.in. uwagę Wojciech Kojs, czyniąc również przestrogi (wygłaszane w 1994 roku, w kontekście jednostronności niektórych „pragmatyczno-utilityarnych” i „liberalno-rynkowych” poczynań reformatorskich) przed redukcjonizmem aksjologicznym dotującym także pedagogiki i wychowania: „Cechą oświaty [...] są zmiany polegające na doskonaleniu lub reformowaniu. Źródłem tych zmian edukacyjnych [...] są problemy globalne [...] i problemy poszczególnych krajów, a także problemy egzystencjalne ludzi: z jednej strony ich wyobcowanie, zniewolenie, bezradność, bezideowość, poczucie bezsensu i nieustanego zagrożenia, a z drugiej strony poczucie własnej wartości, godności, wolności i odpowiedzialności, ładu i piękna, spełniania dobra i zmierzania ku prawdzie, ku temu, co lepsze, problemy sięgające istoty człowieczeństwa. [...] Najbardziej czułym [...] elementem edukacji są ideały i cele kształcenia. Od nich bowiem zależą [...] inne składniki oświaty [...]. U podstaw wielu niepowodzeń [...] zdaje się tkwić fakt niedostatecznego uwzględniania, [...] [lub] pomijania, [...] przy podejmowaniu węzłowych dla dorastającego człowieka decyzji o kierunkach jego rozwoju, decyzji o podstawowych dla jego bytu wartościach [...]. W praktyce prowadzi to do pewnego postępu

w zakresie instrumentalnego wyposażenia i przygotowania młodzieży do życia, a jednocześnie do jej duchowego zubożenia i zagubienia” (Kojas, 1997, s. 251–252). Sprawa aksjologicznego nasycenia koncepcji i działań pedagogicznych, sprawa przewyższania różnych redukcjonizmów aksjologicznych, jawi się w ujęciu przedstawianym przez Kojasa jako pierwszorzędna dla kondycji pedagogiki. Jeśli pedagogika „odstąpi pola”, „podda się” lub „polegnie” w tych zmaganiach o rozumienie i rolę wartości, to stanie się również ona jedną z sił prowadzących do „duchowego zubożenia i zagubienia”, do aksjologicznego wyjąłwienia. Uwidacznia się tu mocny, wręcz konstytuowany dla pedagogiki, związek rozumienia i roli wartości z rozumieniem i rolą pedagogiki, z całościowym ujęciem misji naukowej i praktycznej pedagogiki jako dyscypliny szczególnie nasyconej aksjologicznie.

Wprowadzanie w dyskurs pedagogiczny kategorii wartości skłania do zastanowienia się nad sposobami rozumienia i określania roli wartości w wychowaniu i pedagogice, a także do analizy dotyczącej tego, co zmienia się w rozumieniu teorii i *praxis* pedagogiki, jakie następują w nich modyfikacje, gdy odczytuje się je i interpretuje w kategoriach wartości.

Pytania o wartości skłaniające do wychowania

Współcześnie sytuacja jest taka – jak zauważa to m.in. Katarzyna Olbrycht, dociekając powodów i skutków uwidaczniającej się utraty zaufania do wychowania (Olbrycht, 2015, s. 95–109); (zob. Olbrycht, 1991, s. 40–45) – że nierzadko w wizjach i praktykach przemian życia społecznego zdecydowanie odchodzi się od koncepcji i *praxis* wychowania jako „czegoś” niejako naturalnie wpisanego w potrzebę ludzkiego rozwoju i dokonującego się na wiele sposobów przede wszystkim w środowisku rodzinnym. Zamiast tak rozumianego wychowania wprowadza się na arenę działań edukacyjnych różnego rodzaju wyszkolonych ekspertów-edukatorów. To oni przejmują i modyfikują – jako posiadający społeczną legitymizację profesjonalności – dawne role spełniane przez wychowawców i realizując zleczone im przez władze oświatowe

zadania (realizując programy) zmieniają oni w praktyce dotychczasowy sens wychowania. W tak zaprogramowanych działaniach odstępuje się od tradycyjnie rozumianego wychowania – od podejmowania i rozwijania międzyosobowej i zarazem głęboko osobistej, wielowymiarowej relacji wychowanek–wychowawca, relacji, w której zmierza się także do ukształtowania w wychowanku umiejętności samowychowania – na rzecz edukowania jako sprofesjonalizowanych i z zewnątrz kontrolowanych, a bywa, że nawet standaryzowanych i parametryzowanych, oddziaływań edukatora na edukowanego. Jeśli ma się do czynienia z takim kontekstem ideowym „edukowania” i tak ukierunkowanymi zmianami w zakresie praktyki „edukatorów”, to podejmując zagadnienia dotyczące „wartości i wychowania” za punkt wyjścia nie tyle trzeba obierać kwestię ujętą w hasło „wychowania do wartości”, choć można to również czynić w sposób bardzo dojrzały, tak jak uczyniła to Olbrycht (2012, s. 89–104) w ważnym dla refleksji aksjologiczno-pedagogicznej i wręcz interwencyjnym artykule: *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, w którym trafnie i krytycznie zauważa: „Najczęściej, mówiąc o «wychowaniu do wartości», mówi się i myśli o bliżej nieokreślonym działaniu, przybliżającym do wartości ogólnie «pozytywnych» [...]. Niezależnie od ogólnikowych deklaracji programowych, praktyka [...] pokazuje, że mamy dziś do czynienia z wychowaniem głównie do wartości pragmatycznych, użytecznych, materialnych, przyjemnościowych [...]. [Oto] trudność wiążąca się ze współczesnym wychowaniem do wartości i pierwszy obszar dylematów aksjologicznych: sprzeczność wartości stanowiących deklarowane i praktycznie realizowane cele wychowania zarówno formalnego, jak nieformalnego. Cele deklarowane – rozwijanie podmiotowości, postaw twórczych, krytycyzmu, odpowiedzialności za siebie, innych i świat, otwartości i postaw dialogowych wobec innych – szczególnie tych różniących się kulturowo – stanowią bardzo często jedynie ogólnikową, «dekoracyjną» nadbudowę procesów kształcenia [...]. Dzisiejsza edukacja jest bowiem w praktyce edukacją do skutecznego funkcjonowania we współczesnej cywilizacji, do bezwzględnej konkurencji, bezkompromisowej, nierzadko prowadzonej kosztem innych, walki o sukces, o pozycję materialną, społeczną i towarzyską,

a przynajmniej do umiejętnego adaptowania się do zaistniałej sytuacji” (Olbrycht, 2012, s. 95–96; zob. Olbrycht, 2020, s. 93–104). Dlatego też refleksję aksjologiczno-pedagogiczną można i wręcz trzeba zaczynać od nieco przewrotnie brzmiącego hasła: „wartości do wychowania”, czyli zaczynać od rozeznawania rozumienia i roli tych wartości, które skłaniają i motywują do wychowania. I trzeba dobrze rozeznaczyć się w przedpolu takich dociekań, aby nazbyt pospiesznie nie ferować apodyktycznych sądów („wyroków”), jakie to „wartości skłaniają do wychowania”, pamiętając o groźbie pozornie wzniesłego pustostłowa i realnej manipulacji w tej delikatnej sferze ludzkiej egzystencji, a takie pustostłowie służące manipulacji w punkcie wyjścia osłabia i wręcz niszczy możliwości wychowania.

Ważnymi kwestiami dotyczącymi wartości i wychowania są także obecnie: umiejętnie rozeznawanie się przez pedagogów we współczesnej sytuacji pluralizmu idei i pluralizacji ludzkich dążeń – w tym pluralizmu wizji aksjologicznych – występujących w teoriach i w *praxis* wychowania (Śliwerski, 2004, s. 71–85); potrzebne jest poszukiwanie – jak ujął to Zbigniew Kwieciński – „przyszłość wychowania w świecie bez przyszłości” (Kwieciński 2004, s. 203–207), gdy różne – aktualnie tym bardziej wzmagające się zagrożenia – zdają się niweczyć świat ludzkich wartości, który jest źródłem wychowania.

W kontekście tych pilnych obecnie wyzwań oczyszczanie intelektualnego przedpola w zakresie związków aksjologii (teorii wartości) i pedagogiki (teorii wychowania) może okazać się równie ważne jak dalsza (konkretyzująca) praca koncepcyjna dla dobrostanu *praxis* wychowania.

Pozorne i złudne „oczywistości aksjologiczne”

Odkrywanie i analizy aksjologicznych wymiarów pedagogiki mogą być obarczone trudnościami i manowcami, bo łatwo o pozorne i złudne „oczywistości aksjologiczne” (które np. z powodu religijnej sakralizacji źródeł i treści tych „oczywistości” lub ich wpisania w ramy światopoglądowych zapatrywań uchodzić mogą za stan faktyczny, że tak

właśnie a nie inaczej przedstawiają się „prawdziwe” wartości). Łatwo o swoisty, acz zwodniczy – motywowany „pedagogizmem” i moralizmem – „nadmiar pozytywnych wartości”, który ma występować w związku z danymi koncepcjami i działaniami pedagogicznymi; łatwo też o złudne wrażenie obcowania jakby z erupcją i pełnią pozytywnych wartości, które ukazuje się i udostępnia na szczególnych prawach jedynie dzięki danej – konkretnie tej, a nie innej – pedagogice.

Apologetyczne slogany, eksponujące rolę przede wszystkim lub jedynie pozytywnych związków konkretnej religii lub konkretnego światopoglądu ze światem pozytywnych wartości, stosuje się (wręcz namolnie) w ramach zawężonej edukacji wyznaniowej lub światopoglądowej i tym bardziej w ramach jakiegoś rodzaju indoktrynacji, która – nie cofając się przed tresurą w zakresie powtarzania przekonań i postaw – ma urobić prawowiernego i walczącego wyznawcę. Slogany budowane wedle schematu, że „dana religia (konkretna religia «x») zawsze służy pozytywnym wartościom, bo (ze swej natury) jest ona zawsze ukierunkowana na czynienie dobra” lub „dana ideologia (konkretna ideologia «x») zawsze służy pozytywnym wartościom, bo (ze swej natury) jest ona zawsze ukierunkowana na czynienie dobra”; a jeszcze mocniej: „to i tylko to «x» zawsze służyło i nieustannie służy pozytywnym wartościom, a to, co złe nie ma w istocie do «x» dostępu” (choć może pojawiać się mylne wrażenie, że „x” czyni też jakieś poważne zło), bo to „x” (jako jedyne) urzeczywistnia (jak najbardziej „w pełni” urzeczywistnia) „P/prawdziwe D/dobro”. Choć takie – niestety nierzadko spotykane – pseudometafizyczne slogany mają za zadanie przede wszystkim wspierać pozorne „oczywistości aksjologiczne” i uprzedzająco odpierać ewentualne zarzuty, aby dzięki temu umacniać i scalać w nienaruszalny monolit religijno-aksjologiczne lub światopoglądowo-aksjologiczne przekonania wyznawców, to zarazem – przez aprobowaną ślepotę na wszelkie przeczące tym sloganom historyczne fakty i przez ich moralizatorską natarczywość – budzą one u osób niepozbawionych choćby krzty krytycyzmu zdecydowane wątpliwości co do intelektualnych, moralnych i pedagogicznych walorów w ten sposób konstytuowanych i utrwalanych „oczywistości aksjologicznych”.

Przestrogi przed sploteniem pojęcia wartości i przed „bełkotem aksjologicznym”

Jeszcze przed 1939 rokiem Stefan Kunowski (1909–1977) napisał skrypt opatrzony tytułem: *Intropepcja wartości jako czynnik procesu wychowania* (maszynopis wydano dopiero w 2003 roku jako książkę: Stefan Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, wstęp i wybór Beata Lenarczyk, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003). Młody, niespełna trzydziestoletni pedagog w tym skrypcie, referującym stan debaty aksjologicznej przed 1939 rokiem, zawarł także – budzące jego poważny niepokój – spostrzeżenie i zarazem przestrozę: „Dalszemu sploteniu, a nawet strywializowaniu uległy pojęcia wartości przechodząc z rąk filozofów do pedagogów” (Kunowski, 2003, s. 26). Dając przykłady tej zdecydowanie niepożądanego i mocno szkodliwej (tak poznawczo, jak i praktycznie) sytuacji, Stefan Kunowski konkludował: „Idąc tak dalej, u pomniejszych teoretyków pedagogiki spotykamy coraz bardziej fałszywe i wprost mechaniczne pojęcie wartości” (Kunowski, 2003, s. 27). Współcześnie, prowadząc metodologicznie zdyscyplinowane analizy aksjologiczne dotyczące sposobów rozumienia i roli wartości, Ryszard Wiśniewski wskazuje na „bełkot aksjologiczny” bezrefleksyjnie wygłaszany przez przedstawicieli różnych dyscyplin nauki i różnych profesji obecnych w życiu społecznym (Wiśniewski, 2009, s. 157–172). W imię respektowania podstawowych wymagań kultury logiczno-semiotycznej („sumienia logicznego”), Wiśniewski rozpatruje, trafnie identyfikuje i napiętnuje swoisty i groźny bełkot, który nierzadko występuje i coraz bardziej namnaża się w wypowiedziach (niby) mających dotyczyć wartości. Przy czym, nie chodzi tu o to, aby jako „fałszywe i mechaniczne pojęcie wartości” postrzegać odmienne perspektywy aksjologiczne co do rozumienia i roli wartości w wychowaniu i pedagogice; zarzutu „bełkotu aksjologicznego” nie można traktować jako poręcznego narzędzia deprecjonowania i pacyfikowania innych perspektyw aksjologicznych w określaniu sensu i funkcji wartości.

Uzasadniane metodologicznie (a nie światopoglądowo) uwagi o niszczącym rozumieniu wartości „bełkocie aksjologicznym” dobrze jest – tak dla teorii, jak i praktyki wychowania – postrzegać jako

poważne ostrzeżenie, które – podążając tropem onegdaj formułowanych przez Stefana Kunowskiego zastrzeżeń i przestróg – powinno się odnosić do (nade wszystko do własnych) dociekań pedagogicznych podejmujących kwestie należące do kompetencji refleksji aksjologicznej.

Gdy chce się podejmować rzetelne dociekania skupione na problemach właściwych dla aksjologii, skupione na świecie wartości, na ich doświadczaniu i na dobrej woli, to trzeba być świadomym – jak nieco ironicznie i przewrotnie, acz trafnie – zauważa jeden z wybitnych i wpływowych polskich aksjologów XX wieku, Józef Tischner (1931–2000), że występują różne niepożądane skojarzenia, zależne od własnych uprzednich upodobań i preferencji: „Nie chcę was gorszyć, ale jakby to przełożyć na góralski, to jest piosenka zagubionego turysty (cytowałem ją parę razy; nawet gazety zinterpretowały to zupełnie błędnie; myśleli sobie tam Bóg wie co): «Ani josi nie twój, aniś ty nie moja, jak mnie przenocujes, dobra wolo twoja». Nie myśleć byle co, tylko popatrzeć na zagubionego turystę, który idzie przez świat. Akcent pada na dobrą wolę. W tej sferze obowiązuje, jest ta dobra wola” (Tischner, 2021, s. 172–173). Dla niektórych wybrzmiewa w tej opowiadstce nie tyle kluczowa – z punktu widzenia aksjologii, zwłaszcza w związku z rolą wartości w wychowaniu i samowychowaniu – sprawa dobrej woli, lecz przede wszystkim możliwe, a nawet wyobrażane sobie jako projekcja tego, co ma się zdarzyć, „chędożenie”. Na przykładzie tych zwodniczych skojarzeń, porywających myśl na manowce, Tischner wyraziście uzmysławia jak istotne dla przebiegu refleksji i debaty aksjologicznej są wyobrażenia i założenia, także te ukryte i niejawne dla nas samych, z którymi przestępuje się do namysłu nad światem ludzkich wartości.

Jeśli dostrzega się w debacie pedagogicznej aktualność postulatu, który w procesie polskich przemian oświatowych po 1989 roku, wysuwał m.in. Zbigniew Kwieciński: „Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie” (1999, s. 88–89), w ramach – prowadzonej wówczas i kontynuowanej obecnie – dyskusji o uspołecznieniu szkoły (zob. Śliwerski, 2013), o edukacji jako wspólnym dobru (Śliwerski, s. 371–385), to trzeba dążyć do wypracowania także wspólnego rozumienia wartości i ich roli w edukacji. Jeśli nie będzie się pracowało również w przedpolu

analiz pedagogiczno-aksjologicznych, to wówczas niejednokrotnie będzie dochodzić do takich konfuzji, jak ta (nieco humorystyczna) sytuacja zakłopotania i zawstydzenia, z którą – mówiąc o dobrej woli – zetknął się Tischner: „cytowałem ją parę razy; nawet gazety zinterpretowały to zupełnie błędnie; myśleli sobie tam Bóg wie co”. Trzeba więc wnikliwie analizować różne narracje o wartościach, aby lepiej zrozumieć to, co się o nich myśli i mówi.

Doświadczenie wartości i jego opis – narracje i metanarracje o wartościach

Rozpatrując rozumienie i rolę wartości w wychowaniu i – szerzej – w pedagogice można wyjść od konstatacji, że w codziennym ludzkim doświadczeniu – także tym wyodrębnianym z całokształtu doświadczeń jako doświadczenie wychowania i samowychowania – nierzadkie są sytuacje, w których (jak się to również wprost deklaruje w ich opisach): „coś dla kogoś jest wartościowe (jest czymś wartościowym) i stanowi dla niego wartość (przedstawia się mu jako wartość, jawi się jako coś co ma wartość)”. Język bardziej szczegółowego opisu tych ogólnie zarysowanych sytuacji bywa zróżnicowany i może prowadzić w różnych kierunkach, w stronę różnych narracji:

- może być bardziej obiektywny, gdy stwierdza się, że „coś ma wartość” i „coś jest wartością”;
- może być bardziej subiektywny, gdy stwierdza się, że „dla kogoś to, coś jest wartościowe” i „w czyimś odczuciu to, coś jawi się jako wartościowe”;
- może być bardziej relacyjne (wskazujące na relacje i uwarunkowania), gdy stwierdza się, że „to, coś z jakichś racji i pozostawania w jakichś relacjach dla kogoś stanowi coś wartościowego”;
- może być bardziej relatywne, relatywizujące i wprost relatywistyczne, gdy mniej lub bardziej dobitnie stwierdza się, że „ze względu na jakieś (czyjeś) potrzeby lub upodobania to, coś postrzega się jako wartość spełniająca jakieś (czyjeś)

potrzeby lub upodobania i dlatego dla kogoś stanowi to *coś*, co zasługuje na miano »wartości« lub »czegoś wartościowego«, jednakże dla kogoś innego (mającego inne potrzeby lub inne upodobania), to *coś*, jest czymś obojętnym lub zbędnym”;

- może być bardziej bezwarunkowe, esencjalne i ewidencyjne („oczywistościowe”; uznające, że niejako „coś jest rzucające się w oczy”), gdy stwierdza się, że „coś ma – w sobie – wartość”, „to (przecież) widać, to (przecież) jest oczywiste, iż to jest wartość” i „coś – po prostu – jest wartością, która przyciąga do siebie i – co więcej – skłania do jej respektowania (budzi poczucie powinności)”;
- może być mniej lub bardziej zdecydowanie powinnościowo-twórcze, gdy stwierdza się, że „to, co rozpoznajemy i uznajemy jako wartość moralną, to nas zarazem moralnie «wiąże swą mocą» i moralnie zobowiązuje np. do posłuszeństwa, do wierności, do dania świadectwa (to budzi naszą odpowiedzialność moralną i nakłada na nas powinności do określonego sposobu postępowania)”.

Przykładem wnikliwej i szczegółowej analizy niektórych narracji aksjologicznych w polskiej tradycji badań aksjologicznych jest (uważane dziś za klasyczne) studium Władysława Tatarkiewicza (1886–1980) *O bezwzględności dobra* (1919), studium zawierające m.in. prezentację i wnikliwą krytykę relatywizmu i subiektywizmu etycznego, propozycję teorii dóbr bezwzględnych i obiektywnych. Ustalenia z tego studium zwięźle referuje Wiśniewski i – co więcej – wysoko ocenia ich merytoryczną wartość: „Relatywizmowi zarzuca [Tatarkiewicz] pomieszanie i nieścisłość pojęć, subiektywizmowi zaś, obok nieścisłości pojęć zarzuca brak dowodów na to, abyśmy dowolnie nadawali rzeczom wartość. Subtelność tej analizy i krytyki jest bardzo cenną warstwą powoływanej rozprawy, niestety zapoznanej przez dzisiejszych zwolenników relatywizmu i subiektywizmu aksjologicznego. Teorię bezwzględności i obiektywności dobra i zła uzasadnia Tatarkiewicz następująco: jeżeli wartości znamy, to one istnieją, istnieją zaś subiektywnie albo obiektywnie, a ponieważ subiektywizm okazał się

teorią niesłuszną, to należy przyjąć, że wartości istnieją obiektywnie” (Wiśniewski, 2001, s. 47; zob. Wiśniewski, 2013). Rozpatrując poszukiwania terminologiczne Tatarkiewicza w zakresie aksjologii, Wiśniewski wskazuje na dokonujące się przesunięcia i zmiany w świadomie i krytycznie wypracowywanej narracji aksjologicznej: „W artykule *Dobra, których nie trzeba wybierać* dokonał Tatarkiewicz po działu dóbr na te, do których dążymy – to są dobra-cele – oraz te, które są rezultatem osiągnięcia jakiegoś zespołu dóbr – to są dobra wynikowe. Do pierwszych zaliczał dobra poznawcze i estetyczne, do drugich – dobra moralne i hedoniczne. Idea tego podziału jest słuszna, [...] posiadanie zalet i zasług moralnych, a także szeregu dóbr hedonicznych, w szczególności szczęścia, nie jest najczęściej wynikiem uporczywego dążenia do nich. Jednakże podział ten nie da się na tle całości poglądów Tatarkiewicza utrzymać konsekwentnie, zwłaszcza w odniesieniu do wartości moralnych. Lepiej jest przyjąć wyrażony w traktacie *O szczęściu* pogląd, że są dwie idee pozwalające dokonać globalnej oceny życia: doskonałość i szczęście. Obie te idee są, w świetle stanowiska Tatarkiewicza, narzędziami pomiaru wyników życia wziętego w całości, ale nie poleca ich jako celu bezpośrednich czy ustawicznych dążeń i zabiegów” (Wiśniewski, 2001, s. 49). Te przesunięcia w myśli aksjologicznej Tatarkiewicza to także dobry przykład jak trzeba z analityczną pieczołowitością dbać o odpowiednio dobierane i poddawane próbie trafności kategorie aksjologiczne i antropologiczne w rozwijanej przez siebie narracji o wartościach, a zwłaszcza w analizach aksjologiczno-pedagogicznych, które dotyczą także *praxis* wychowania. Rozpatrując zarysowujący się w wywodach Tatarkiewicza całościowy system aksjologiczny i teorię moralności, Wiśniewski rekonstruuje w takiej oto formule: „Ogólna teoria wartości w abstrakcyjnych i ogólnych sądach wyznacza powinność urzeczywistniania dóbr i unikania tego, co złe, natomiast teoria moralności – opierając się na aksjologicznych przesłankach – formułuje w warunkach empirycznych jednostkowe i konkretne normy postępowania. Absolutystyczne i obiektywistyczne założenia aksjologiczne stają się w ten sposób przesłankami relatywistycznej i obiektywistycznej etyki reguł słusznego postępowania. Teoria słuszości czynu jest w etyce Tatarkiewicza podstawowym sposobem

wyznaczania norm moralnego postępowania, jednakże w rozprawie *Obrachunek i nakazy, uczciwość i dobroć* dopuszcza autor możliwość ustalania obowiązku w drodze posłuchu dla oczywistego ogólnego nakazu, a także przez zastosowanie się w konkretnych sytuacjach do intuicyjnego odruch” (Wiśniewski, 2001, s. 49). Uwidacznia się tu dążenie od teorii do *praxis*, dążenie do wypracowania właściwego przejścia od subtelnie prowadzonej refleksji teoretycznej i koncepcyjnej do odpowiednich sposobów postępowania w praktyce życia codziennego.

W analizach aksjologiczno-pedagogicznych różnych narracji o wartościach trzeba uwzględnić aksjologiczną doniosłość „momentu przejścia” – a właściwie, to niejednokrotnie ponawianego w życiu indywidualnym i społecznym procesu przechodzenia – od wartości instrumentalnych do wartości nieinstrumentalnych, „przechodzenia” od posiadania i używania wartości instrumentalnych do odkrywania i respektowania wartości nieinstrumentalnych: „Naturalna perspektywa poznania świata wartości jest ufundowana w płaszczyźnie życia i właściwych mu potrzeb. Wartościowe jest tu wszystko, co warunkuje życie i jego parametry biologiczne rejestrowane w sferze hedonicznej. Człowiek chłonie świat zmysłami. Gdyby nie pożądania, pragnienia, stanowiące materię wartości, nie byłoby podstaw dla formowania porządku wartości. Ale świat pożądań nie stwarza jeszcze porządku aksjologicznego, co najwyżej naturalny, a ten jest zasadniczo poza dobrem i złem. Wartościowanie może mieć tutaj co najwyżej charakter utylitarny i instrumentalny, nie powstaje tu jeszcze próg wartościowania zasadniczego, wyboru pozainstrumentalnego. Zasadniczym problemem jest przejście ludzkiej świadomości od świata wartości utylitarnych do wartości nieuitylitarnych, które Henryk Elzenberg nazywał perfekcyjnymi” (Wiśniewski 1999, s. 136). Są narracje o wartościach, o których da się powiedzieć, że nie są to jeszcze narracje aksjologiczne we właściwym sensie, bo nie dokonuje się w nich „przejście ludzkiej świadomości od świata wartości utylitarnych do wartości nieuitylitarnych”, a to przejście jest niezbędne dla odkrywania i rozumienia „porządku aksjologicznego” oraz dla odkrywania i rozumienia „porządku wychowawczego” i – szerzej – „porządku pedagogicznego”, które są zespolone z „porządkiem aksjologicznym”.

Narracje o wartościach mające „co najwyżej charakter utylitarny i instrumentalny” nie są wystarczające i nie przystają do „porządku wychowawczego” i – szerzej – do „porządku pedagogicznego”; potrzeba bowiem odkrycia i uznania wartości nieuitylitarnych, potrzeba odkrycia i uznania wychowawczych i pedagogicznych konsekwencji wartości nieuitylitarnych.

Odnosząc się rozpowszechnionej narracji (skrajnie) relatywistycznej, nie respektującej wartości prawdy i w swej wizji świata ludzkich wartości uznającej wszystko za względne („w pełni” uzależnione od różnych czynników), można przytoczyć przeświadczenia Karla Raimunda Poppera (1902–1994), przeświadczenia zdecydowanie krytyczne wobec dominacji tej narracji (bezkrytycznie przyjmowanej): „podważenie pojęcia prawdy stało się głównym impulsem rozwoju panujących ideologii relatywistycznych naszych czasów. Oto dlaczego jestem skłonny uznać rehabilitację pojęcia prawdy przez logika i matematyka Alfreda Tarskiego za filozoficznie najważniejszy rezultat współczesnej logiki matematycznej” (Popper, 1997, s. 96). Argument formułowany na podstawie wyników badań Alfreda Tarskiego (1901–1983) dotyczących pojęcia prawdy, przedstawionych w studium *Pojęcie prawdy w językach nauk dedukcyjnych* (Towarzystwo Naukowe Warszawskie, Warszawa 1933), ma skłaniać – według Poppera – do metodologicznie i aksjologicznie uzasadnionego przeciwstawiania się narracji relatywistycznej i jej oddziaływaniu; do takich mocnych rozstrzygnięć aksjologicznych i do takiej zdecydowanej postawy motywuje respektowanie wartości prawdy (na którą wskazują analizy Tarskiego). To przykład jak do aksjologicznych sporów o dopuszczalną albo niedopuszczalną nadrzędność relatywizmu włącza się dokonania z zakresu nauki (logiki).

Co do faktycznego przewyciężania dominacji narracji skrajnie relatywistycznej sprawa w praktyce okazuje się o wiele bardziej skomplikowana i uwikłana w różne niekonsekwencje. Może dochodzić bowiem do sytuacji, gdy – jak wykazuje to Wiśniewski – „[w]artościowanie życia i form współżycia ulega relatywizacji ekonomicznej czy politycznej. Wartości wyższe stają się [...] tylko etykietami, deklaracjami, za którymi kryje się relatywizm ekonomiczno-moralny lub polityczno-moralny. Tak wraz z absolutystycznym stosunkiem do

wartości deklarowanych zaczyna współistnieć relatywizm usprawiedliwiany racjami ekonomicznymi czy politycznymi, a wraz z tym rodzi się i umacnia obłuda aksjologiczna [...] w parze z cynizmem. Najbardziej skrajny i niebezpieczny relatywizm objawia się właśnie tym, że dla wartości względnych, dla ich konfiguracji zaczepionych w świecie wartości bezwzględnych, ujmowanych często obłudnie, [...] poświęca się wartości bezwzględne. Potępia się czasem dyktatora, ale nie tego, który «robi porządek» z ideologicznymi wrogami naszych absolutnych wartości” (Wiśniewski, 1999, s. 137). Takie „dwuwarstwowe” i wręcz „dwulicowe” narracje aksjologiczne, silnie relatywistyczne acz o pozorowanych skłonnościach absolutystycznych (bezwarunkowe okazuje się tu to, co jest uwarunkowane naszą korzyścią), mogą występować także w koncepcjach i praktykach wychowania, choć wychowawczo są one destrukcyjne i demoralizujące.

Spór relatywizmu z obiektywizmem, spór o nadrzędność i wręcz wyłączność jednej z tych odmiennych narracji (i to prowadzonej w skrajnym ujęciu), stał się współcześnie sporem zwarcia wykluczających się opcji, które zdają się głosić „albo–albo”. A jest to przecież – jak trafnie zauważa Wiśniewski – spór „wielowarstwowy, złożony. Trzeba [...] oddzielić problem względności ocen, względności poznania wartości, ograniczoności naszej o nich wiedzy od bezwzględności wartości. Bez założenia, że istnieje optymalny sposób zachowania się, adekwatny do systemu wartości odpowiadającego naszemu światu, naszej kulturze nie jest możliwe moralne doskonalenie się. Spór wszedł w stadium, w którym wartościuje się relatywizm i absolutyzm zupełnie przeciwstawnie. Dla jednych absolutyzm jest dobry, a relatywizm zły, dla innych odwrotnie [...]. Bierze się to z jednej strony z ukrytej relatywizacji absolutyzmu, czyli wnoszenia swego punktu widzenia do pozycji absolutnej prawdziwości, z drugiej strony – z absolutyzowania relatywizmu, [...] założeni[a] jego nieprzezwycięzalności ([...] np. w postmodernizmie)” (Wiśniewski 1999, s. 138). Tak mocne wyostrenie i totalizowanie właściwości jakiegokolwiek narracji aksjologicznej (wręcz karykaturalne przerysowanie, które przejawia się np. absolutyzowaniem relatywizmu) doprowadza tych, którzy ulegają i poddają się takiej (totalnej) narracji do zamknięcia się na doświadczenie

zróznicowania i bogactwa świata wartości, co stanowi szczególnie poważne zagrożenie w teorii i *praxis* wychowania.

Występuje także narracja w obronie wartości zagrożonych, zwłaszcza egzystencjalnie istotnych dla człowieka, które są bezwzględnie niszczone i wręcz unicestwiane. Jak zauważa Maria Ossowska (1896–1974) w artykule *Normy moralne w obronie godności* („Etyka” 5, 1969, s. 7–25, opublikowanym w kontekście wydarzeń roku 1968): „Arystoteles – o czym pisałam obszerniej w *Socjologii moralności* – wskazywał na to, jak despotyzm rządów wpływa na niszczenie godności obywateli. Gdzie jej nie zdołał zniszczyć, tam niechybnie musi się z nią zderzyć. «[...] Autonomia wewnętrzna człowieka – pisze Maria Dąbrowska w swoich *Szkicach o Conradzie* – nie bywa nigdy wygodna dla żadnej władzy, skoro nawet lojalny Sokrates musiał przypłacić ją życiem» (Dąbrowska, 1959, s. 159). Wskazywał też na to L. Krzywicki, opisując zaburzenia studenckie w Warszawie w r. 1883. «Tam, gdzie z jednej strony stoi człowiek-despota, z drugiej ludzie z wysoko rozwiniętym poczuciem godności osobistej, tam starcie staje się nieuniknione» (Krzywicki, 1958, s. 38)” (Ossowska, 1969, s. 7–25). Tak prowadzona narracja w obronie wartości zagrożonych może mieć także mocniejszy lub słabszy odcień heroiczny, gdy trzeba w starciu z wrogimi siłami poświęcać inne – również cenne – dobra w obronie wartości zagrożonych. Przy tej narracji trzeba wszakże uważać, aby – pod wpływem słusznej troski i zmagania o wartości zagrożone – nie popaść w zbyt daleko idącą jednostronność, w ukazywanie wyłącznie doniosłości wartości zagrożonych, a pomijanie istotnego znaczenia innych – wprost nie zagrożonych – wartości.

W zarysie zasygnalizowano tu kilka (niejako spośród głównych) kierunków rozwijania narracji i metanarracji aksjologicznych, które stosuje się także w pedagogice, np. wpisane są te narracje w różne koncepcje wychowania i samowychowania.

Posługiwanie się danymi narracjami i metanarracjami aksjologicznymi miewa różne powody (motywacje) i w różnym stopniu bywa krytycznie zreflektowane przez użytkowników, którzy przyłgnęli do danych narracji i zarazem są przez te narracje wydatnie kształtowani (bo istotne dla nich egzystencjalnie przeświadczenia i zapatrywania na

to „jak się mają” sprawy ludzkie są jakby niepostrzeżenie kontekstualizowane i uspojniane przez całokształt treści i wewnętrzną dynamikę tych narracji).

Niebezpieczeństwem dla analiz aksjologiczno-pedagogicznych jest „efekt pozytywki” lub „efekt katarynki” jako swoistego typu instrumentów. Ten efekt występuje wówczas, gdy ktoś osadzony w danej (jednej) narracji aksjologicznej i wypowiadający (niby samodzielnie) kolejne frazy o wartościach, postępuje tak jakby tylko nakręcił pozytywkę lub kręcił korbką katarynki i biernie odtwarzał uprzednio zakodowaną (wgraną) melodię, do której „miłego brzmienia” jest się przyzwyczajonym i jest ona czymś swojskim dla osłuchanego z nią ucha. Choć zmieniająca się rzeczywistość „skrzeczy” i aktualne doświadczenie (obecna praktyka) wymaga nowych przemyśleń dotyczących świata wartości i zdecydowanego wyjścia poza granice spetryfikowanej narracji aksjologicznej; być może wymaga wypracowania nowej siatki pojęć, która będzie bardziej odpowiadać nowym doświadczeniom i zadaniom. To otwarcie na doświadczenie i wykraczanie poza granice spetryfikowanej narracji aksjologicznej jest to jedno z podstawowych i stałych wyzwań dla analiz aksjologiczno-pedagogicznych.

Wartości jako światło w wychowaniu i edukacji?

Wartości i ich obecność w różnych formach ludzkiej aktywności porównuje się niekiedy do światła, jasności, blasku. Powiada się, że są one jak światło. Odnosi się to także do opisów i wizji wychowania i edukacji, które mają być – nawet w szczególny sposób – rozświetlane przez wartości. Trzeba jednak od razu dodać, że zazwyczaj – realistycznie rzecz ujmując – to światło, którym mają świecić wartości, bywa światłem dość migotliwym, bywa światłem na coś bardziej i – tym samym – na coś mniej (wybiórczo, preferencyjnie) ukierunkowanym. Światło, którym świecą wartości, którego blask one uwydatniają, nie czyni wszystkiego wokół „aksjologiczną jasnością i oczywistością” dająca pewność i to niekwestionowaną pewność co do tego, co i jak człowiek ma trafnie wybrać. Dotyczy to również wychowania i edukacji.

W rzeczywistości spraw ludzkich zazwyczaj nie występuje „aksjologiczna jasność i oczywistość” sama przez się narzucająca słuszną decyzję, co w danej sytuacji powinien dany człowiek wybrać i uczynić, niejako podejmując za niego decyzję, do której on musi się dostosować (jest wezwany, aby się dostosować). Choć bywają także takie momenty w ludzkiej egzystencji, że w świetle wartości „oczywistość serca” jawi się i wręcz narzuca z całą mocą, to jeszcze trzeba wówczas trafnie ową oczywistość rozeznaczyć i zdecydować się pójść za tym, co ona ukazuje i nakazuje. Jednak zazwyczaj wartości w jakimś stopniu oświetlają i rozświetlają „coś” z dalece nieprzejrzystej i powikłanej rzeczywistości spraw ludzkich, ale zarazem „coś” ze sfery moralności pozostaje skryte w otoczce mroku. Co więcej, jedne wartości oświetlają kolejne wartości, wydobywają i uwyrażniają ich obecność, choć tym samym pozostawiają jako tylko słabo widoczne lub wręcz poza widokiem inne wartości, nie ukazują naraz całego uniwersum świata wartości. Światło niejako wartościuje i selekcjonuje to, co ukazuje ze świata wartości. Dzieje się to na podobieństwo oświetlania sceny teatralnej, na którą skierowane jest światło wydobywające na jaw postacie, rekwizyty i elementy scenografii, bo w danym momencie odgrywają one ważną rolę, aby po chwili usunąć się w mniej rozświetlony obszar lub zniknąć pod osłoną mroku. Za operowanie światłem współtworzącym przedstawienie teatralne, czyli za reżyserię światła odpowiada reżyser światła współdziałający z innymi osobami odpowiedzialnymi za całość inscenizacji. Niedostatek umiejętnej reżyserii światła może zniweczyć wystawiany spektakl. W przypadku doświadczenia wartości za wymagającą sztukę i subtelności reżyserię światła odpowiadają w pierwszej kolejności osoby odpowiedzialne za wychowanie, a następnie – dzięki samowychowaniu, dzięki zyskiwaniu i wzmacnianiu samostanowienia, dzięki kształtowaniu podmiotowej sprawczości – odpowiedzialność bierze się za samego siebie, acz na różne sposoby współdziałając z innymi osobami. Ta aksjologiczna reżyseria światła, bardzo ważna w wychowaniu i edukacji, zwłaszcza w samowychowaniu, jest wszakże czymś radykalnie różnym od nakierowania rażącego strumienia światła z reflektorów ze strażniczych wież, z których nadzoruje się i kontroluje

osoby o ograniczonym zakresie władzy nad samym sobą, wyzbyte z praw i możliwości przysługujących w sytuacji wolności.

Może wszakże wystąpić doświadczenie stanu „pustki aksjologicznej”, gdy – z jakichś powodów – wartości tracą swe światło i swój blask, gdy nie dostrzega się świata spraw ludzkich w świetle wartości i w tym świecie nie uwidacznia się ich blask.

Mówi się również współcześnie o doświadczeniu „nocy aksjologicznej”, gdy wyzbytą i wyjałowioną ze światła i blasku wartości „pustkę aksjologiczną” (niejako „bezwartościowie” pogrążone w mroku) uznaje się za alternatywny i dopuszczalny stan ludzkiego świata funkcjonującego bez światła wartości. Są też stanowiska głoszące, że w ideowo motywowanym „beźświatłym” świecie trzeba nauczyć się żyć bez światła wartości i trzeba dostosować się do tego, co dzieje się w aksjologicznych mrokach, nie wypatrując i nie poszukując blasku i światła wartości, rozjaśniających i porządkujących sprawy ludzkie.

Jak wyjść poza doświadczenie „nocy aksjologicznej”?

Doświadczenie stanu „pustki aksjologicznej” jak i doświadczenie „nocy aksjologicznej” są szczególnymi wyzwaniem dla refleksji aksjologiczno-pedagogicznej i dla praktyki działań wychowawczych. Czy pedagogika – w swej teorii i praktyce – ma zachować się neutralnie i uznać występowanie stanu „pustki aksjologicznej” i stanu „nocy aksjologicznej” za jedne z możliwych i zarazem dopuszczalnych sytuacji w ludzkim świecie, na które pedagogika ma przystać i ma się dostosować do sposobów postępowania, które wygenerowano dostosowując się do tych stanów rzeczy? Czy też pedagogika niejako jest wezwana, aby stawiać im opór, aby mimo wszystko oświecać, wnosząc (tak jak wnosi „kaganek oświaty”) światło i blask wartości w wyzbytą z nich „pustkę aksjologiczną” i rozjaśniając mroki „nocy aksjologicznej”? Tu są potrzebne pedagogiczne i metapedagogiczne rozstrzygnięcia, choć nie uniknie się tutaj kwestii trudnych do trafnego rozstrzygnięcia i dylematów.

Wszakże w refleksji pedagogicznej współdziałającej z namysłem aksjologicznym te rozstrzygnięcia aksjologiczne – które są zespolone z praktyką działań pedagogicznych – trzeba wypracowywać wychodząc od rzetelnego rozpoznania (od rozjaśnienia i uwyrażnienia) tego, co dane w doświadczeniu wartości występującym w czasie działań wychowawczych i różnego rodzaju innych działań pedagogicznych. Nie powinno się natomiast ulegać pokusie pójścia na skróty i przyjęcia „podanych z góry” mocnych ideowych rozstrzygnięć, do których działaniami, tylko z zawłaszczonego miana niesłusznie nazywanymi „pedagogicznymi” (bo sięgającymi po środki przymusu znajdujące się poza aksjologicznie dopuszczalnym repertuarem środków działań pedagogicznych), będzie się bezwzględnie przykrawać rzeczywistość i będzie się jawną lub skrywaną przemocą nadawać jej taki kształt, aby dopasować ją do jej modelowego i wzorcowego „aksjologicznego” ujęcia. W takich sytuacjach zagrożenia człowieczego losu wymagana jest szczególna czujność ze strony analizy aksjologiczno-pedagogicznej, aby demaskować różnego typu formy pseudo-wychowania, które przybrane są dla niepoznaki w aksjologicznie barwy maskujące.

Do rozumienia i określania roli wartości w teorii i *praxis* wychowania odpowiednia wydaje się reguła postępowania, którą w rozwiniętej postaci przedstawia Wiśniewski: „*Primum non nocere* – to starożytna medyczna reguła wytworzona w sferze szacunku dla najbardziej fundamentalnych wartości życia i zdrowia ludzkiego. Czyżby nie można było tego przenieść na sfery wartości uważane za wyższe? Może nasze próby penetrowania najwyższych wartości powinny liczyć się z tym, by nie narażać na szkody kogokolwiek. Pewność wartości fundamentalnych, witalnych, utylitarnych, o ile są powiązane z witalnymi, jest większa niż wartości poznawczych, prawnych, moralnych, religijnych” (Wiśniewski, 1999, s. 141). Tak sformułowana i rozbudowana reguła postępowania – wywiedziona z koncepcji probabilizmu aksjologicznego i wymagająca dopełnienia innymi regułami, uwzględniającymi wartości nieinstrumentalne, aby nie popaść w redukcjonizm aksjologiczny ukazujący świat wartości w „krzywym zwierciadle” jednych i jedynych utylitarnych rozstrzygnięć – przeprowadza od teoretycznego rozeznawania doświadczenia wartości i ich statusu (w ramach aksjologii ogólnej)

do *praxis* wychowania, przeprowadza z zarysowanego i rozpoznawanego w tym artykule – przynajmniej we fragmentach – przedpola analiz aksjologiczno-pedagogicznych w różne szczegółowe kwestie (pola) działań pedagogicznych, wymagające dalszych, szczegółowych już analiz aksjologiczno-pedagogicznych. Do takiego postępowania prowadzi i zachęca probabilizm, przynajmniej w tej jego odsłonie, którą przedstawia i konsekwentnie rozwija na gruncie aksjologii Wiśniewski, zdecydowanie przeciwstawiając się zagrożeniu roli i sensu wartości moralnych przez cynizm: „Cynik absolutyzuje jedną z wartości, często wartość własnej osoby, jej ważność, wolność, zdolność zakwestionowania wszystkiego, w imię czego dewastuje lub ośmiesza cały pozostały świat wartości. Absolutyzm skrywa się wszędzie, także w relatywizmie, w uporze co do nieprzezwyčajności zróżnicowania ocen, sytuacyjności norm, stanowiąc arbitralnie przyjętą rację absolutyzowania świata wartości i obowiązków. Probabilizm jest uczciwszy, samokrytyczny, rzetelny wobec faktów i metodologii poznania oraz wartościowania. Żąda od nas akceptacji i zaangażowania stosownego do stopnia uzasadniałości, uświadamia ryzyko błędu, stawia wobec odpowiedzialności za to ryzyko, szanuje naszą wolność wobec ryzyka, nie wobec bezwzględnej prawdy czy bezwzględnego dobra, które może mieć nieznane oblicze, nieprzewidywalne skutki. Probabilizm w etyce stwarza więcej szans dla wolności, odpowiedzialności i doskonałości człowieka niż absolutyzm i jego odmiany. Probabilizm umacnia w oporze wobec cynizmu jako zakamuflowanego absolutyzmu, jest wrażliwy na zmiany społeczne. Jednakże probabilistyczne podejście do aksjologii i etyki wymaga wielopłaszczyznowych studiów, uściśleń, rozwinięć oraz przede wszystkim okazania swej przekładalności na potrzeby etyki stosowanej” (Wiśniewski, 1999, s. 143; zob. Wiśniewski, 1993, s. 77–89). Dodać należy, że zarysowany tu koncept probabilizmu nie zmierza do osłabiania różnic i rozmywania granic między dobrem i złem (jak chcieliby tego relatywistycznie nastawieni zwolennicy „osłabienia” i „rozmycia” lub jak obawiają się tego obiektywistycznie i absolutystycznie nastawieni przeciwnicy rozmywania różnic i znoszenia granic). Wręcz przeciwnie, tego rodzaju probabilizm zmierza do wytrwałego dociekania i możliwie trafnego określania (odkrywania)

tych – aksjologicznie i pedagogicznie doniosłych – różnic i granic między dobrem i złem. W tak metodologicznie prowadzonej i aksjologicznie zorientowanej refleksji zwraca się również uwagę na doświadczenie zła jako istotny moment dla poznawania świata wartości, zdecydowanie dystansujący się od patologicznej fascynacji złem i fascynacji mocą zła (Wiśniewski, 1997, s. 149–162; Wiśniewski, 1999, s. 5–13). Co więcej, doświadczenie zła, poczucie i rozeznanie, że jawnie lub skrycie dokonuje się zło, że to jest zło, które się faktycznie wydarza i niszczy, może okazać się – i nierzadko okazuje się – punktem wyjścia wzmoczonej refleksji aksjologicznej i aksjologiczno-pedagogicznej, która – mierząc się intelektualnie i praktycznie z sytuacją zagrożenia i destrukcji – zmierza do rozpoznania i określenia, a zarazem do ochrony dóbr i wartości, które – dla dobra człowieka – wymagają ocalenia, nawet kosztem innych dóbr i wartości.

Tak interpretowany probabilizm aksjologiczny niejako „płynnie” przechodzi w obszar zainteresowań i działań pedagogiki, niejako sam wpisuje się w koncepcje i *praxis* wychowania. Ale ta przechodność wymaga kontynuacji i uszczegóławiania analiz aksjologiczno-pedagogicznych, wychodzenia z ich teoretycznego przedpola w stronę tego, co w danym momencie jawi się jako ich centrum, jako ich główne wyzwanie praktyczne, a także wychodzenia w stronę tego, co jawi się jako pogranicza, jako uchodzące z pola widzenia peryferie, jak i w stronę tego, co może stanowić zgubne manowce, bo te sfery ludzkiej egzystencji są także przestrzeniami, w których człowiek potrzebuje wychowania i – z tej zasadniczej racji – wymagają one wnikliwego, aksjologiczno-pedagogicznego rozeznawania.

Jak można w obszarze pedagogiki pogodzić postawę i postępowanie motywowane przez probabilizm aksjologiczny z wymaganą w pedagogice w niektórych (zwłaszcza tych trudnych) sytuacjach jednoznacznością? Jak pogodzić go z taką odpowiedzią na pytania o odpowiedni sposób postępowania w trudnych sytuacjach wychowawczych, wymagających – dla doraźnego i dalekosiężnego dobra wychowanka – bycia zasadniczym, stanowczym, jednoznacznym i wręcz nieustępliwym ze strony wychowawcy? Jak pogodzić przekonania kształtowane przez probabilizm dociekający różnic i granic między

dobrem a złem z argumentacją aksjologiczno-pedagogiczną powołującą się na moralne odniesienia i konsekwencje zasady: „dwa plus dwa równa się cztery”, która przyjmuje jej interpretację w kategoriach powinności moralnych w postępowaniu wychowawcy, dodatkowo udobitniając i wzmacniając aksjologiczny i powinnościowotwórczy sens tej zasady: „dwa plus dwa jest cztery i inaczej nie będzie”?

Rozpatrując rolę prawdy w wychowaniu (zwłaszcza pojmowanym personalistycznie jako wychowanie osoby) i podchodząc zdecydowanie afirmująco do kategorii prawdy i jej pozytywnej roli w wychowaniu, Katarzyna Olbrycht wchodzi zarazem w spór aksjologiczno-antropologiczny z obecnymi w pedagogice tendencjami, które w punkcie negują sens i rolę kategorii prawdy w wychowaniu (np. jako kategorii wysoce opresyjnej i silnie stygmatyzującej lub jako zbędnego i uciążliwego reliktu minionych już ideologii metafizyczno-religijnych, które determinowały koncepcje i działania pedagogiczne). Bez odpowiedniego odniesienia do prawdy, zwłaszcza bez poznania i respektowania „prawdy o człowieku”, zdaniem Olbrycht nie da się właściwie pomyśleć i prowadzić wychowania: „Sceptyczny stosunek współczesnej kultury do prawdy musi odbijać się na rzeczywistości wychowawczej. Można to uznać za szczególnie paradoks, ponieważ wychowanie jest tą dziedziną życia społecznego, w której jednoznacznie potwierdza się niezbędną rolę prawdy w życiu i rozwoju człowieka, tym samym we wszelkich działaniach z ludźmi i dla ludzi. To prawda o człowieku decyduje bowiem o tym, jakie cele wyznaczy się wychowaniu, w jaki sposób będą uzasadniane i programowane, organizowane i realizowane związane z nim działania, jakie będą szanse na skuteczne porozumiewanie się i współpracę w tej sferze” (Olbrycht, 2022, s. 90). Przyznawanie tak fundamentalnej i konstytuowanej dla wychowania roli prawdzie i w szczególności „prawdzie o człowieku” otwiera – przynajmniej z punktu widzenia probabilizmu aksjologicznego – dociekania i dyskusję o źródłach i funkcjach tej wartości jaką jest tu prawda. Do prowadzenia takich dociekań i dyskusji zachęca zresztą Olbrycht bezpośrednio po przywołanej tu deklaracji aksjologiczno-pedagogicznej co do znaczenia i funkcji prawdy („prawdy o człowieku”) stawiając istotne pytania, nie będące ozdobnikiem retorycznym: „Czy działania wychowawcze,

wykorzystując wiedzę o świadomym wywieraniu wpływu, będą w praktyce jedynie manipulacją, indoktrynacją, ludzką odmianą «tresury», wymuszoną socjalizacją, czy też opierając się na prawdzie afirmującej człowieka, będą wspieraniem rozwoju człowieczeństwa? Czy będzie to człowieczeństwo w wymiarze bycia podmiotem i przeżywania swojej podmiotowości, autonomii myślenia i działania, świadomego dążenia do wyznaczonych celów, odpowiedzialności, bycia i działania we wspólnotach?» (Olbrycht, 2022, s. 90).

Warto wydobyć i zaakcentować to, co zawarto w założeniu tych pytań, co ważne pytań rozstrzygnięcia, wymagających odpowiedzi: „tak albo nie”. Otóż w założeniu przyjęto jako stan bezwzględnie niepożądany i niedopuszczalny z racji aksjologicznych i antropologicznych: „działania wychowawcze, wykorzystując wiedzę o świadomym wywieraniu wpływu, będą w praktyce jedynie manipulacją, indoktrynacją, ludzką odmianą «tresury», wymuszoną socjalizacją”. A jako stan rzeczy jak najbardziej pożądanym w pedagogice ukazano sytuację, w której działania wychowawcze „opierając się na prawdzie afirmującej człowieka, będą wspieraniem rozwoju człowieczeństwa” i „będzie to człowieczeństwo w wymiarze bycia podmiotem i przeżywania swojej podmiotowości, autonomii myślenia i działania, świadomego dążenia do wyznaczonych celów, odpowiedzialności, bycia i działania we wspólnotach”. Rzeczywistość będąca stanem rzeczy jak najbardziej pożądanym w pedagogice oraz ta rzeczywistość będąca stanem bezwzględnie niepożądanym i niedopuszczalnym w pedagogice zdaje się stanowić podstawową treść „prawdy o człowieku” i zarazem wyznaczać kryteria oceny spełnialności tej „prawdy”. Można zauważyć pewien „dający do myślenia” paradoks: to, co stanowi minimum treści „prawdy o człowieku” jako wartości podstawowej i nadrzędnej w wychowaniu, wartości, którą – w teorii i w praktyce – powinna bez ustępstw respektować pedagogika (godna tego miana), czyli „człowieczeństwo w wymiarze bycia podmiotem i przeżywania swojej podmiotowości, autonomii myślenia i działania, świadomego dążenia do wyznaczonych celów, odpowiedzialności, bycia i działania we wspólnotach”, to zarazem jest (bywa) optimum „aksjologicznego dobrostanu”, niezwykle trudno osiągalne w bardzo odległej od tych ideałów i nierzadko mocno

bolesnej rzeczywistości spraw ludzkich, która „skrzeczy” wielorakimi niedomaganiem i na plan pierwszy wysuwa się w niej doświadczenie różnego typu zła. Tu zarysowuje się droga – jedna z dróg – dalszych poszukiwań i analiz aksjologiczno-pedagogicznych, w których do głosu powinny dochodzić – wzajemnie się korygować i w jakiejś mierze dopełniać – argumenty formułowane w różnych podejściach teoretycznych i nastawieniach praktycznych: probabilistycznym, personalistycznym i innych.

Literatura

- Bronk, A. (1993). Wartości chrześcijańskie (Uwagi amatora). *Roczniki Filozoficzne*, 41(2), 59–72.
- Czeżowski, T. (1967). O jedności nauki. W: *Fragmety filozoficzne. Seria trzecia. Księga pamiątkowa ku czci Profesora Tadeusza Kotarbińskiego w osiemdziesiątą rocznicę urodzin* (s. 17–28). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Czeżowski, T. (1989). *Pisma z etyki i teorii wartości*. Wrocław: Ossolineum.
- Dąbrowska, M. (1959). *Szkice o Conradzie*. Warszawa: Czytelnik.
- Ingarden, R. (1966). Czego nie wiemy o wartościach. W: R. Ingarden, *Przeżycie – dzieło – wartość* (s. 83–127). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kojs, W. (1997). Wstęp do „Szkiców o wychowaniu”. W: J. Kostkiewicz (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej. Wybór tekstów* (s. 251–252). Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej w Stalowej Woli.
- Konstańczak, S. (2012). Tadeusza Czeżowskiego koncepcja etyki naukowej. *Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria*, 3, 547–558.
- Krzywicki, L. (1958). Zaburzenia studenckie w Warszawie. W: L. Krzywicki, *Dzieła* (t. 2). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kunowski, S. (2003). *Wartości w procesie wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwieciński, Z. (1999). Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły). *Edukacja*, 1, 88–89.
- Kwieciński, Z. (2004). Przyszłość wychowania w świecie bez przyszłości. *Horyzonty Wychowania*, 3(6), 203–207.

- Mariański, J. (2011). Wartości moralne w zmieniającym się społeczeństwie polskim. *Edukacja Humanistyczna*, 1(24), 7–24.
- Nowakowski, P.T. (2002). *Fast food dla mózgu, czyli telewizja i okolice*. Tychy: Maternus Media.
- Nowakowski, P.T. (2004). *Modele człowieka propagowane w wybranych czasopismach młodzieżowych. Analiza antropologiczno-etyczna*. Tychy: Maternus Media.
- Olbrycht, K. (1991). Dylematy współczesnego wychowania. *Znak*, 9, 40–45.
- Olbrycht, K. (2012). Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji. *Paedagogia Christiana*, 1, 89–104.
- Olbrycht, K. (2015). O utracie zaufania do wychowania. *Horyzonty Wychowania*, 14(31), 95–109.
- Olbrycht, K. (2020). Potrzeba afirmacji człowieka jako wyzwanie dla wychowania. *Horyzonty Wychowania*, 19(50), 93–104.
- Olbrycht, K. (2022). Rola prawdy w wychowaniu osoby w świetle antropologii Karola Wojtyły. *Paedagogia Christiana*, 1(49), 87–105.
- Ossowska, M. (1969). Normy moralne w obronie godności. *Etyka*, 5, 7–25.
- Popper, K.R. (1997). *W poszukiwaniu lepszego świata. Wykłady i rozprawy z trzydziestu lat*. Przeł. A. Malinowski. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Stróżewski, W. (2000). Roman Ingarden (1893–1970). W: J. Miklaszewska i J. Mizera (red.), *Złota księga Wydziału Filozoficznego* (s. 253–278). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Śliwerski, B. (2004). Pedagog wobec pluralizmu współczesnych teorii wychowania. *Horyzonty Wychowania*, 3(6), 71–85.
- Śliwerski, B. (2013). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsze centralizmu*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski, B. (2014). Edukacja jako wspólne dobro niespełnionym przesłaniem KEN dla potomnych. *Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej*, 3, 371–385.
- Świątkiewicz, W. (2020). „Odwrócony dekalog” popękana kultura. Socjologiczne refleksje wokół kultury i religijności. *Roczniki Nauk Społecznych*, 12(48), 53–78.
- Tatarkiewicz, W. (1919). *O bezwzględności dobra*. Warszawa: Towarzystwo Wydawnicze.
- Tischner, J. (2021). *Miłość w czasach niepokoju. Niepublikowane wykłady*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Wielecki, K. (2024). *Kultura versus kultura masowa*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.

- Wiśniewski, R. (1989). Doświadczenie aksjologiczne a teorie etyczne w koncepcji Tadeusza Czeżowskiego. W: Z.J. Czarnecki i S. Soldenhoff (red.), *Człowiek i wartości moralne: studia z dziejów niezależnej myśli etycznej* (s. 259–287). Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Wiśniewski, R. (1991). O możliwościach recepcji etyki empirycznej Tadeusza Czeżowskiego. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Filozofia*, 13(234), 7–21.
- Wiśniewski, R. (1993). Probabilizm etyczny wobec sporu relatywizmu z absolutyzmem w etyce. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Filozofia*, 14(250), 77–89.
- Wiśniewski, R. (1995). Filozofia i aksjologia Tadeusza Czeżowskiego. W: J. Pawlak (red.), *Filozofia na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika (1945–1995)* (s. 31–49). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Wiśniewski, R. (1997). Aksjologia zła. W sprawie zmiany perspektywy filozofii wartości. W: C. Gorzka i R. Jadczyk (red.), *Studia z filozofii i logiki. Księga pamiątkowa w darze Profesorowi Leonowi Gumańskiemu* (s. 149–162). Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Wiśniewski, R. (1999). O przedmiocie i metodach filozofii zła. W: R. Wiśniewski (red.), *Studia z dziejów filozofii zła* (s. 5–13). Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Wiśniewski, R. (1999). Probabilizm etyczny. *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*, 8(1), 129–144.
- Wiśniewski, R. (2001). Aksjologia kluczem do filozofii Władysława Tatarkiewicza. *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*, 10(1), 43–53.
- Wiśniewski, R. (2009). Bełkot aksjologiczny we współczesnej komunikacji. W: E. Okońska i K. Stachewicz (red.), *Co się dzieje z wartościami? Próba diagnozy* (s. 157–172). Poznań: Colloquia Disputationes.
- Wiśniewski, R. (2013). *Dobro: moralność, szczęście i piękno. Studium z aksjologii Władysława Tatarkiewicza*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

O AUTORZE:

dr hab. Marek Rembierz, prof. UŚ – filozof, pedagog i religioznawca,
Uniwersytet Śląski w Katowicach, ORCID 0000-0003-0295-0256,
KONTAKT: marek.rembierz@us.edu.pl

Przesłanki dla praktyki wychowawczej

01

Wartości odgrywają zasadniczą rolę w ludzkim życiu, są niezbędne do **kształtowania własnej tożsamości i budowania relacji z innymi**.

02

Wartości stanowią o priorytetach, wyznaczają kierunki działania. **Dzięki nim można określić osobiste cele życiowe**, nadają one sens ludzkiej egzystencji.

03

Z zagadnieniem wartości **łączą się pojęcia systemu wartości i hierarchii wartości**. Najszersze znaczeniowo jest pojęcie systemu wartości.

04

System wartości to **zbiór wartości oraz relacje zależności między nimi**, które są określone strukturą i hierarchią.

05

Człowiek pozbawiony systemu i hierarchii wartości **kieruje się często emocjami i instynktami**.

06

Współczesny człowiek nierzadko **gubi się w chaosie proponowanych koncepcji życia**, czego skutkiem jest często frustracja i lęk. Chaos ten dotyczy zarówno życia jednostkowego, jak i całych grup społecznych

- 07** Zmieniający się świat **powoduje zmiany w wartościach cenionych przez młodzież**. Przeobrażeniom ulegają również ich hierarchie.
- 08** Proces przeobrażeń wartości w życiu młodzieży **jest niezwykle złożony i związany z wieloma czynnikami**, m.in. społecznymi, ekonomicznymi, technologicznymi i kulturowymi.
- 09** Rzeczywisty konflikt w obszarze wartości dotyczy wyłącznie sytuacji, w której jednostka przeżywa rozterki i toczy **wewnętrzną walkę związaną z wyborem właściwej do realizacji wartości**.
- 10** W pedagogice wartości są **istotne dla właściwego funkcjonowania procesów wychowawczych** oraz stanowią podstawowy wymiar poznania rzeczywistości edukacyjnej.
- 11** W sytuacji radykalnych zmian w podejściu do wartości moralnych **uwytłniają się trudności w rozumieniu sensu wychowania** i jego roli w ludzkim życiu oraz odniesień wychowania do świata wartości.
- 12** Wartości **powinny być wykorzystywane w odpowiedni sposób** – tak jak dawkowana i spożytkowana jest sól, aby zachować swoje pożądane walory.



Rola wartości w życiu ludzkim ▫ Przegląd teorii wartości ▫ System i hierarchia wartości ▫ Konflikt wartości ▫ Wartości polskiej młodzieży: przegląd badań ▫ O rozumieniu i roli wartości w teorii i praktyce wychowania ▫ Przesłanki dla praktyki wychowawczej

Wartości uznawane są za kluczowy element kultury, oś życia społecznego, rdzeń edukacji. Odwołuje się do nich religia, sztuka i nauka. Ich obecność w wielu różnorodnych płaszczyznach indywidualnego i wspólnotowego funkcjonowania człowieka świadczy dobitnie o konstytutywnym – poznawczym, interpretacyjnym, emocjonalnym, ewaluacyjnym oraz formacyjnym – znaczeniu wartości. Bardzo często pełnią one rolę kryterium, poprzez które dokonuje się ocena kluczowych aspektów współczesnej cywilizacji. Wydaje się wręcz, że niemożliwe jest refleksyjne i twórcze funkcjonowanie człowieka bez odniesienia się do wartości, a one same stanowią trwały fundament cywilizacyjnego dorobku kultury Zachodu. Powszechnie przyjmuje się, że systemy aksjologiczne są niezastąpione dla określania podstawowych elementów każdego modelu edukacyjnego, zwłaszcza dla formułowania celów i zasad wychowania.

ZE SŁOWA WSTĘPNEGO

ISBN 978-83-67385-96-1

E-BOOK ISBN 978-83-67385-97-8

IBE



INSTYTUT
BADAŃ
EDUKACYJNYCH



NAUKA DLA
SPOŁECZEŃSTWA


pobierz
plik
książki

