

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia IV (2013)

Grażyna Różańska

W poszukiwaniu wartości w perspektywie kształcenia kulturowo-literackiego gimnazjalistów

[...] istnienie świata wartości jest warunkiem koniecznym do urzeczywistnienia się wartości, ale one same są bezsilne bez aktywności człowieka.

/Barbara Myrdzik/

Tematem niniejszych rozważań jest refleksja nad obecnością wartości w świecie i edukacji młodzieży gimnazjalnej.

Wychodząc z założenia sformułowanego przez Kazimierza Denka, że „nie da się sensownie traktować edukacji poza systemem wartości, gdyż edukacja odwołuje się do wartości ogólnoludzkich, uniwersalnych, humanistycznych”¹, postanowiłam prześledzić na wybranym materiale edukacyjnym i empirycznym, jak wygląda to w praktyce szkolnej, biorąc pod uwagę nastolatków (13–16 lat), którzy znajdują się w okresie buntu i negacji wielu powszechnie uznawanych wartości.

Sięgając do przeszłości, można wskazać dwie antyczne koncepcje wartości: Protagorasa, który uważał, że miarą wszystkich rzeczy jest człowiek i to on oraz jego subiektywne odczucia decydują o wartościach, oraz odmienną koncepcję Arystotelesa, który dowodził, iż wartość jest pojęciem obiektywnym i istnieje niezależnie od woli człowieka².

Wiele wieków później Max Scheler, proponując ustaloną przez siebie hierarchię wartości, dokonał ich podziału na wartości hedonistyczne, witalne, sakralne i duchowe. U Schelera wartości moralne, którymi najczęściej zajmuje się edukacja polonistyczna, pojawiają się w momencie ustosunkowania się człowieka do obiektywnej hierarchii wartości, natomiast u innych filozofów (m.in. u J. Tischnera³) wartości moralne to wartości duchowe. W badaniach i praktyce pedagogicznej najczęściej wykorzystuje się piramidę Schelera, gdyż jest ona najbardziej czytelna.

¹ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji*, Toruń 1992, s. 22.

² G. Różańska, *Uczeń wobec uniwersum wartości*, [w:] *Dydaktyka XXI wieku. Szanse i zagrożenia*, Piotrków Trybunalski 2008, s. 335–336.

³ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 2001.

Fenomenolodzy, a wśród nich Roman Ingarden, „[...] bronią obiektywistycznej teorii wartości. Przyjmując osobny rodzaj doświadczenia (przeżycia) aksjologicznego, traktują wartości jako swoiste, obiektywne fakty dane w przeżyciu wartości, tworzące odrębną i zróżnicowaną dziedzinę bytu (świat wartości)”⁴. R. Ingarden twierdził, że

[...] istnieje pewien zbiór szczególnych wartości, które człowiek sobie ustala i usiłuje realizować, a nawet do ich realizowania czuje się powołany. Jakie są to wartości, to niełatwo powiedzieć. I jest możliwe, że ich ogół zmienia się w granicach ściśle określonych w zależności od poszczególnego typu człowieka i od epoki historycznej. [...] Nie chodzi tu [...] o wartości relatywne w odniesieniu do potrzeb życiowych [...], lecz o wartości w swej immanentnej jakości absolutne, słowem wartości moralne i wartości estetyczne. [...] Człowiek nie znajduje tych wartości po prostu w przyrodzie, w świecie materialnym. Musi wytworzyć realne warunki ich zaistnienia i ukazywania się w świecie. Dzięki szczególnej umiejętności przewidywania ich jakości wytwarza na podłożu świata realnego, przez odpowiednie przetworzenie niektórych rzeczy i wywołanie pewnych procesów, nowy świat – świat kultury ludzkiej, w którym wartości się ukazują⁵.

Roman Ingarden wskazał na trzy podstawowe kategorie wartości: witalne, kulturowe i moralne. W obrębie wartości kulturowych ułokował wartości poznawcze, społeczne i estetyczne. Można do nich włączyć również wartości moralne, które nie istnieją poza kulturą, a są ważne w kształceniu polonistycznym⁶.

System i hierarchia wartości są cechą każdej kultury. Wpływ na ich kolejność mają takie czynniki, jak przeszłość historyczna, warunki ekonomiczne i społeczne, stosunki międzyludzkie, system sprawowania władzy, poziom życia społeczeństwa. W obliczu społecznych i politycznych transformacji zmienia się również uznawany przez jednostki system wartości. Jedne ulegają degradacji, a inne wznoszą się na szczyt piramidy. Niezmienne są wartości uniwersalne, takie jak dobro, piękno i sprawiedliwość. Wartości tworzą standardowe wzorce postępowania jednostki, prowadzące do jej udoskonalania się, wpływające na sposoby zaspokajania potrzeb materialnych i duchowych człowieka⁷.

Na kanwie tych refleksji należy zastanowić się, jak w świecie dominacji wartości hedonistycznych wygląda miejsce tychże wartości moralnych? Czy młody człowiek wybiera to, co jest „miłe, łatwe i przyjemne”, czy też wykazuje aspiracje w poszukiwaniu tego, co wartościowe i ważne w duchowym rozwoju człowieka, wedle maksymy Józefa Tischnera, który twierdził, że dobre „jest to, co sprzyja udoskonaleniu osoby ludzkiej, złe jest to, co obniża doskonałość osoby”⁸.

⁴ B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 92.

⁵ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987, s. 20.

⁶ Tamże.

⁷ G. Różańska, *Zaistnieć w kulturze. O kształceniu kompetencji kulturowej w edukacji polonistycznej*, Słupsk 2011, s. 84.

⁸ J. Tischner, *Filozofia dramatu...*

Trzynastolatek, żyjący w świecie pozbawionym prawdziwych autorytetów, ma problemy z określeniem tego, co wartościowe i odrzuceniem antywartości, które często w jego mniemaniu są pozytywne. Młodzież zapytana w ankiecie dla „Rzeczpospolitej”: „Kto jest dla Ciebie autorytetem?” – mając do wyboru 30 osób, zaproponowała swój własny zestaw uznanych postaci. Na pierwszym miejscu znalazł się Jerzy Owsiak, którego ceni 40 proc. badanych, kolejne miejsca zajęli: Kuba Wojewódzki (32 proc.), Szymon Majewski (30 proc.), Wojciech Cejrowski (27 proc.). Dopiero na piątej pozycji znalazł się Dalajlama – za autorytet uznało go 25 proc. badanych. Dalej: Ewa Drzyzga (22 proc.), Robert Kubica (22 proc.), Donald Tusk (19 proc.), Monika Olejnik (15 proc.) i Barack Obama (14 proc.)⁹. Wśród wymienionych nie było Jana Pawła II. Można zapytać, gdzie się podziało Pokolenie JP II, które tak wysoko ceniło sobie autorytet Papieża. Katarzyna Popiołek z Uniwersytetu Śląskiego skomentowała ten fakt, twierdząc, iż młodzież uznawała Jana Pawła II za celebrytę, a tych ceni się dziś wysoko. Jednak gdy celebryta nie pojawia się na ekranie telewizora lub w innej przestrzeni publicznej dłużej niż rok, to pamięć o nim ginie. Nie było wśród wybranych postaci żadnego naukowca, filozofa ani pisarza. „Mamy dominację kultury obrazkowej i obrazków zamiast wartości. Młodzi myślą: wierzę tej osobie, bo ładnie wygląda” – wyjaśniał ten fakt medioznawca, Wiesław Godzic. Jerzy Owsiak skomentował wybór własnej osoby, mówiąc, że aby być dla młodzieży autorytetem, trzeba być showmanem, natomiast Kuba Wojewódzki uznał wybór za „dowód żałosnego stanu kondycji pojęcia jak i samej wartości”.

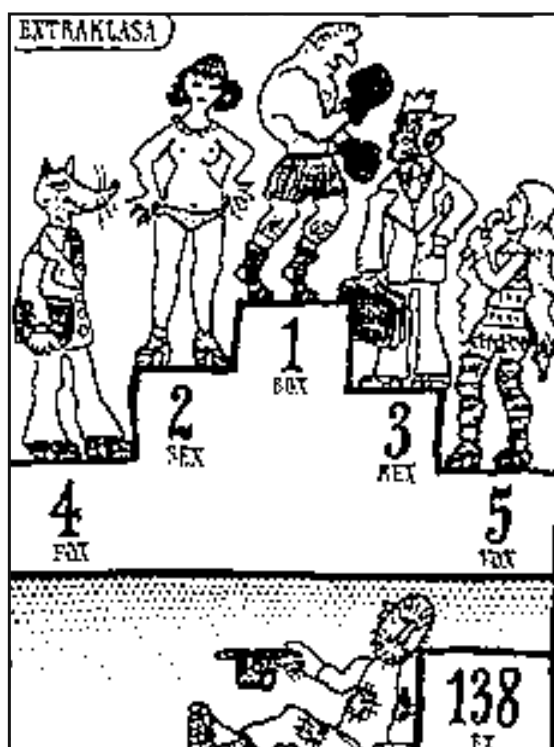
W życiu młodych Polaków najważniejsze są miłość (79 proc.), rodzina (57 proc.) i przyjaciele (40 proc.). Praca, wiara i odpowiedzialność ważne są jedynie dla co dziesiątego badanego. Zasmucać może fakt, że taka wartość jak patriotyzm jest istotna tylko dla 5 proc. badanych. Według Katarzyny Popiołek na pierwszym miejscu znalazły się te wartości, których dziś młodym ludziom brakuje. Nieco inaczej to wygląda, gdy pyta się młodzież o jej wymarzone życie. Pierwsza jest prawdziwa miłość (70 proc.), ale już na drugim miejscu wymienia się luksus (38 proc.). Niewielu respondentów wskazało na życie zgodne z zasadami moralnymi (10 proc.) i nakazami religijnymi (4 proc.). Niewielu też chciałoby poświęcić się, by nieść pomoc innym (7 proc.)¹⁰.

Podobne rezultaty dała ankieta przeprowadzona przeze mnie podczas badań kompetencji kulturowej gimnazjalistów w 2007 roku. Uczniowie klas III mieli za zadanie określić perspektywę aksjologiczną rysunku Jana Młodożeńca z roku 1976 pt. *Extraklasa*. Prezentowany tekst ikoniczny znajduje się w podręczniku *To lubię!* dla klasy I gimnazjum w rozdziale o tytule *Prawdziwe życie! Prawdziwe życie?*

Polecenie brzmiało: *O jakich wartościach i antywartościach mówi rysunek Jana Młodożeńca? Wymień 5 przykładów.*

⁹ Sondaż na grupie 1000 osób w wieku 13–24 lat przeprowadziła firma Millward Brown SMG/KRC dla „Rzeczpospolitej”. W badaniu zapytano młodych ludzi o autorytety.

¹⁰ R. Czeladko, *Pokolenie zapatrzone w ekran telewizora*, „Rzeczpospolita” 15.07.2009.



Rysunek prezentuje podium, na którym stoją postacie symbolizujące różne wartości i antywartości (bogactwo, spryt, siłę, urodę, władzę). Poza podium, pod schodami, leży żebrak. Uczniowie dokonali bardzo ogólnych ocen. W ich mniemaniu antywartości to chciwość, pycha, chytryść, nieprzyzwoitość. Jednak większość respondentów po stronie wartości umieściła siłę, urodę, sex, karierę i bogactwo. Z kolei po stronie antywartości znalazły się bieda, nieudolność i żebractwo. Gimnazjaliści, którzy motywowali swój wybór, pisali:

ci, którzy mają pieniądze są zawsze w czołówce, biedny zawsze pada na kolana, w świecie bogatych nie ma miejsca dla biednych

kto jest silniejszy, ten jest wyżej, pogarda dla ubogich, dominacja silniejszych, choć nie zawsze mądrzejszych

najważniejsza jest siła, wygląd, pieniądze i sława

przemoc w dzisiejszych czasach jest na 1. miejscu, sex nie jest dzisiaj miłością, tylko opiera się na zaspokajaniu potrzeb, kariera pochłania ludzi, przebiegłość, przekrety i cwaniactwo decydują o sukcesie, ludzie myślą o sobie, a potrzebujących zostawiają bez pomocy

1 – silny mężczyzna to przywódca, 2 – bogini piękności rozchwytywana przez mężczyzn, 3 i 4 to ludzie z klasą – bogaci biznesmeni, 5 – ludzie utalentowani chwaleni za osiągnięcia, na ostatnim miejscu (ex) człowiek ubogi, uznawany za margines. Czy to z jego winy? Może nagle stracił wszystko i został sam. Nigdy nie wiemy, dlaczego tak skończył, a uznajemy go za śmiecia!

Na podstawie wyników badań przeprowadzonych zgodnie z koncepcją edukacji aksjologicznej, prezentującą trzy etapy edukacji: rozpoznanie wartości, zrozumienie i respektowanie, czyli traktowanie ich jak własne, okazało się, że 39% badanych uczniów rozpoznało wartości, 25% je zrozumiało, a tylko 19% respektowało i uznało za własne. Analizując powyższe wypowiedzi można wnioskować, że dla młodzieży najważniejsze są wartości hedonistyczne. Wśród gimnazjalistów byli również tacy, którzy cenili *odwagę*, ale w rozumieniu „iść odważnie do przodu”, „być silnym”. W ich wypowiedziach pojawiała się również *sława*, a w tym kontekście takie określenia, jak „celebryta”, „idol”, „guru”, „człowiek lansowany”. Wyniki te pokrywają się w istotny sposób z wcześniej omawianymi badaniami przeprowadzonymi przez „Rzeczpospolitą”, gdzie celebryta i idol to autorytet i obiekt marzeń wielu nastolatków. Młodzi ludzie wybierają takie, które cenią i firmują bez względu na ich ocenę przez społeczeństwo¹¹. Idą naprzód, bez względu na okoliczności i otaczającą ich rzeczywistość. Odzwierciedliły to również wyniki obecnych wyborów parlamentarnych, gdzie większość zwolenników Partii Palikota (wg badań CBOS), głoszącej hasła wolnościowo-konsumpcyjne, to ludzie w przedziale wieku od 18 do 35 lat. W takiej rzeczywistości ogromna i nie do przecenienia jest rola polonisty, który poprzez stwarzanie odpowiednich sytuacji dydaktycznych i wychowawczych, wykorzystując swój (autentyczny) autorytet, będzie próbował nadać właściwy kierunek aktywności i wyborom aksjologicznym uczniów. Jest to bardzo trudna sprawa, ale, jak podpowiada Barbara Myrdzik, „od wychowawcy, w tym polonisty wymaga się zatem «otwartości aksjologicznej», która umożliwi nie tylko tolerancję, ale szacunek wobec alternatywnych zachowań i koncepcji aksjologicznych, a także zapobiega redukcjonizmowi w sferze wartości”¹².

W gimnazjalnych programach nauczania akcentuje się:

- wprowadzanie ucznia w świat kultury i sztuki europejskiej,
- uczenie rozumienia i akceptacji podstawowych dla kultury europejskiej pojęć oraz wartości: wiary, nadziei, miłości oraz piękna, dobra i prawdy,
- kształcenie umiejętności twórczego myślenia o sobie i świecie oraz formułowania refleksji nad ludzkim życiem,
- kształtowanie postawy aktywnego odbiorcy, dostrzegającego wartości artystyczne i humanistyczne zawarte w utworach literackich, przedstawieniach teatralnych, filmowych, słuchowiskach radiowych i audycjach telewizyjnych,
- rozwijanie wrażliwości, wyobraźni, poczucia estetyki,
- kształcenie naturalnych potrzeb aktywności twórczej i ekspresji własnej¹³.

Wiąże się to ściśle z problematyką aksjologiczną.

¹¹ B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 141–145.

¹² Tamże, s. 144.

¹³ Program nauczania do podręcznika A. Caban, A. Nocun, *Skarb w słowa zaklęty*, WSiP, Warszawa 2004.

Program nauczania ma zachęcać uczniów do odkrywania piękna, poznawania i przeżywania świata wartości poprzez proponowane teksty kultury. Ich dobór jest bardzo istotny. Od tego zależy, czy uczeń będzie we właściwy sposób rozwijał swą wrażliwość estetyczną i wyobraźnię. Czy omawianie tekstów kultury będzie autentycznym przeżyciem, czy tylko grą, w której każda ze stron wie, że nie mówi tego, co chce, tylko to, co musi¹⁴.

Ponieważ w różnych badaniach najczęściej dokonuje się analizy typowych wartości, jakimi są prawda, dobro, patriotyzm czy uczciwość, ja chciałabym skupić się na kilku słowach – pojęciach wartościowych i wartościujących, pojawiających się w edukacji gimnazjalnej, a traktowanych dosyć niszowo, choć często pojawiają się one w ocenach i wyborach uczniów.

Cykl rozważań gimnazjaliści rozpoczęli od ustalenia, czym jest wartość i co w życiu jest naprawdę ważne. Spośród wielu przymiotów uczniowie wybrali te, o których chcieli dyskutować. Po stronie wartości hedonistycznych pojawiły się pieniądze, luksus, bogactwo, sława, uroda, zdrowie, szczęście. Po stronie duchowych – uczciwość, tolerancja, prawda i charyzma. Z przedstawionej palety wybrałam te, których omówieniu studenci prowadzący w gimnazjum lekcje, zgodnie z umową z uczniami, poświęcili więcej uwagi. Były to: uroda, szczęście i tolerancja.

Uroda

Już dawno w piosenkach ludowych śpiewano:

Urodo, urodo, gdybym cię ja miała,
dostałabym chłopca, jakiego bym chciała.

Czy coś się zmieniło w aksjologicznej ocenie tego pojęcia? Ryszard Jedliński, prowadząc badania nad wartościami w latach 1996/97, wśród wartości pozytywnych wyliczanych przez uczniów wymienił wartości transcendentne (Bóg, wiara), uniwersalne (dobro, prawda), estetyczne (piękno), moralne (bohaterstwo, godność, honor, miłość, przyjaźń, odpowiedzialność, sprawiedliwość, szczerść, uczciwość), społeczne (demokracja, patriotyzm, tolerancja, rodzina, wolność), witalne (siła, zdrowie, życie), pragmatyczne (praca, spryt, talent, zaradność), prestiżowe (kariera, sława, władza, majątek, pieniądze) oraz wartości hedonistyczne¹⁵. Z przeprowadzonej ankiety wynikało, że wartością stawianą wówczas na najwyższym miejscu była rodzina, w dalszej kolejności: miłość, Bóg, zdrowie, przyjaźń, życie, praca, uczciwość, sprawiedliwość, wolność. Nie było tam urody. Moje obserwacje, prowadzone dziesięć lat później, dały wyniki diametralnie różne. Wśród uczniów klas trzecich gimnazjum w Słupsku piramida wartości przedstawiała się następująco: przyjaźń, miłość (ale nie rodzicielska), uroda, spryt, pieniądze, kariera, siła, zdrowie, uczciwość, wiara (Bóg), sprawiedliwość, patriotyzm. Jak widać, kolejność i wybór wartości

¹⁴ G. Różańska, *Uczeń wobec uniwersum...*, s. 240.

¹⁵ R. Jedliński, *Wartości preferowane przez uczniów kończących szkołę podstawową, „Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII” 1996/97, nr 3, s. 7–18.*

jest dziś zgoła inny. Trudno nie oprzeć się wrażeniu, że „piramida” Schelera została w ostatnim dziesięcioleciu odwrócona i stanęła „do góry nogami”. U gimnazjalistów w 2007 roku uroda znalazła się na szczytnym 3. miejscu, zaraz za przyjaźnią i miłością (nie rodzicielską), przed takimi wartościami, jak spryt, pieniądze, kariera, siła, zdrowie, uczciwość, prawda, wiara (Bóg), sprawiedliwość, patriotyzm (ulożony na ostatnim miejscu!). Uroda w rozumieniu większości respondentów oznacza to samo co piękno. W ujęciu estetycznym to wygląd: *Kochamy, podziwiamy, wzdychamy do ludzi pięknych, młodych, przystojnych*. Tak mniej więcej wyglądają, uzasadniające ich wybór, odpowiedzi nastolatków. Pracując z podręcznikiem *Skarb w słowa zaklęty*, w związku z tekstem *Czym jest piękno*, uczniowie dyskutują o platońskiej wizji tego przymiotu. Formułują swoje własne definicje, zwracają uwagę na znaczenia pojęcia, zgadzają się, że piękno to zespół cech wywołujących przyjemne wrażenie estetyczne. Przeciwwstawiając mu brzydotę i wszelkie szkaradztwo dowodzą, że istotą piękna (w ich mniemaniu) jest bezsprzecznie uroda. Ten wniosek jest nie do podważenia. Uczniowie otrzymują aforyzmy dotyczące piękna i mają za zadanie ułożyć je na wybranych polach diagramu zgodnie ze swymi preferencjami. Na polu pierwszym te, które są najbliższe ich definicji, na kolejnych dalsze, aż do tych, które według nich są do odrzucenia.

Na polu nr 1 znalazły się sentencje:

- *Piękno leży w oku patrzącego.*
- *Piękne jest to, co podoba się całkiem bezinteresownie.*
- *Piękno jest tak dalece subiektywnym pierwiastkiem, iż nie możemy znaleźć na nie takiej miary, na którą byśmy się wszyscy zgodzili.*
- *Piękno jest rzeczą umowną, istnieje o tyle, o ile je dostrzeżono.*
- *Piękno, to rzeczywistość widziana oczyma miłości.*

Na polu do odrzucenia najczęściej powtarzały się stwierdzenia:

- *Piękno bez dobroci jest jak dom bez drzwi, okręt bez wiatru, źródło bez wody.*
- *Prawdziwie piękne jest to, co czyni człowieka lepszym.*
- *Nie można logicznie udowodnić, że coś jest piękne, trzeba po prostu to odczuć.*

Jak wynika z poczynionych obserwacji, wszelkie slogany i uogólnienia, ideologizowanie i idealizowanie młodzież odrzuciła. Liczyły się tylko te aforyzmy, które jasno określały ich racjonalny stosunek do życia.

Podczas omawiania mitu o Narcyzie gimnazjaliści dyskutowali nad tym, czy uroda może być pułapką? Wchodząc w role dziennikarzy, opisywali smutną historię Narcyza, wiedząc, że Narcyz to człowiek zapatrzony w siebie i zachwycony swą urodą. Oskarżali i bronili Narcyza. Jednak w trakcie pracy metodą „za i przeciw” większość osób broniła bohatera, twierdząc, że uroda to wartość, której nie wolno deprecjonować i ona niejednokrotnie daje młodym ludziom „przepustkę” do kariery i lepszego życia. Jako przykład podawano życie i sukcesy polskich modelek, które zrobiły światową karierę. Udowadniano też, że nikogo nie można zmusić do miłości, a miłość własna i uroda często są drogą do sukcesu.

Na zakończenie cyklu tematycznego „Uroda”, uczniowie czytali fragment powieści Oscara Wilde’a *Portret Doriana Graya*. Skupiali się na nietrwałości, przemijaniu i ulotności urody. Dyskutowali nad możliwościami przedłużania młodości i urody, podając przykłady operacji plastycznych, popularności salonów piękności, nowoczesnej farmakologii pomagającej zachować piękno na dłuższy czas. Zastanawiali się nad wyborem dokonany przez Doriana i osądzili ten wybór. Wbrew oczekiwaniom nauczyciela, uczniowie nie potępili Doriana Graya. Zwłaszcza dziewczęta były skłonne do poparcia jego decyzji. Dla wielu z nich uroda to wielki potencjał i coś, czego utraty boją się najbardziej (tak wynika z wypowiedzi i uzupełnionego zadania – drzewka decyzyjnego), skłonne są poświęcić dużo dla zachowania urody.

Z proponowanych do wyboru sentencji kończących lekcję, większość (tzn. 16 spośród 24 osób) wybrała myśl: [...] *z utratą piękności [...] traci się wszystko*. Pozostali uczniowie skłonili się ku sentencji: *Młodość jest jedyną rzeczą godną posiadania*. Nikt nie uznał za swoją myśl, że *życie, które ma kształtować [...] duszę, zepsuje ciało*.

Wniosek z tego jest jeden: dla młodego człowieka w dzisiejszych czasach uroda jest kluczem otwierającym większość drzwi do kolejnych wyznawanych przez nich wartości – kariery i sukcesu. Niewiele młodych osób sądzi, że człowiek o przeciętnej urodzie lub wręcz brzydki ma takie same szanse na sukces jak ten, który ma urodę.

Szczęście

Kolejną wartością na drabinie ułożonej przez uczniów jest szczęście. Nie ma jednej, wyczerpującej definicji szczęścia. Filozofowie przez wieki nie potrafili ustalić, co oznacza to, do czego dąży praktycznie cała ludzkość, niezależnie od epoki, pochodzenia, stanu majątkowego, wykształcenia. Według Epikura, myśliciela antycznego, jesteśmy szczęśliwi wówczas, gdy nie cierpimy. Immanuel Kant, filozof oświeceniowy, postrzegał szczęście jako stan, w którym zaspokoiliśmy już wszystkie nasze potrzeby. Natomiast różne doktryny eudajmonistyczne głoszą, że szczęście jest celem i istotą życia człowieka. Współczesny świat stara się zaś wmówić ludziom, że odczują zadowolenie tylko wtedy, gdy będą wiele kupować i staną się idealnymi konsumentami dóbr materialnych. Tak pojmowane szczęście uczyni z ludzi jedynie świetnych klientów wielkich supermarketów, skłoni ich do nieustannego biegu za kolejną nowością, która rzekomo ma polepszyć jakość ich życia. Wielka konsumpcja prowadzi wyłącznie do poczucia coraz większego bezsensu istnienia i z pewnością nie daje satysfakcji ani szczęścia. Czy jednak na pewno tak jest? Czym jest szczęście dla 13-latka? Jak nastolatki odnoszą się do szczęścia jako wartości określającej stan pełnego zadowolenia z życia, pomyślności, poczucia euforii i spełnienia. W opinii większości uczniów szczęście to miłość i pieniądze. Niebezpieczne są również niektóre opinie młodych chłopców twierdzących, że być szczęśliwym to mieć władzę i przewagę nad innymi. Dziewczęta częściej wspominają o miłości, rodzinie, przyjaciółach.

W gimnazjalnej edukacji polonistycznej, wprowadzając elementy różnych teorii filozoficznych, omawia się poglądy i postawy z nimi związane. Uczniowie po analizie wybranych szkół (np. Sokratesa, Platona, Epikura, stoików, sceptyków, hedonistów) zauważyli, że na przestrzeni dziejów zmieniały się poglądy i postrzeganie szczęścia jako wartości koniecznej do dobrego życia. Wcielając się w postaci poszczególnych filozofów, dowodzili swoich racji. W tym kontekście zastanawiali się, co znaczy być szczęśliwym w epikurejskim rozumieniu tego pojęcia. Bardzo żywo interesowali się horacjańskim hasłem *Carpe diem!* Podobała im się filozoficzna postawa zwolenników Epikura. Najistotniejsze dla gimnazjalistów było to, że istotą tego poglądu jest życie chwilą, dniem dzisiejszym. Układając swe własne maksymy, pisali:

- *Żyj dniem dzisiejszym, niech jutro martwi się za siebie.*
- *Żyj chwilą, bo nie wiesz, co cię jutro spotka.*
- *Żyje się raz i nie należy się niczym przejmować.*

Ze wszystkich cytowanych wypowiedzi przebija hedonistyczna chęć korzystania z życia. Uczniowie zdają sobie sprawę z jego ulotności. Nie chcą rozmawiać o bólu, cierpieniach, krzywdach i tragediach. Woleliby nie widzieć zła wokół siebie. O wiele bliższa jest im postawa epikurejska niż stoicka. W kontekście tych rozważań młodzież zapoznała się z tekstem Władysława Tatarkiewicza *Źródła szczęścia*. Czytając tekst, sporządzano notatkę. Na podstawie analizy źródeł szczęścia dokonano klasyfikacji, wyróżniając:

- A – dobra zewnętrzne: majątek, stanowisko, władza,
- B – uczucia łączące ludzi, które są źródłem szczęścia,
- C – dziedziny i pasje, zainteresowania, w tym nauka, religia, sztuka,
- D – praca jako źródło dochodu, ale też satysfakcji.

W końcowym etapie cyklu poświęconego szczęściu jako wartości gimnazjaliści układali ankietę dla swych kolegów z równorzędnej klasy, której celem było zbadanie, czym dla młodych ludzi jest szczęście.

Oto przykład jednej z nich:

1. Co Twoim zdaniem jest źródłem szczęścia? Możesz zaznaczyć trzy odpowiedzi:
 - dobra materialne
 - rodzina
 - kariera i władza
 - miłość i przyjaźń
 - ciekawa praca lub pasja
 - kontakt z przyrodą lub sztuką
2. Wyjaśnij, co znaczy „być szczęśliwym”?
 - mieć dobry dom
 - porządne ciuchy
 - wielu przyjaciół
 - miłość rodziny
 - sukcesy w życiu zawodowym

3. Gdybyś miał wybierać, co zabrałbyś na wyspę bezludną?

- przyjaciela
- psa
- komputer
- książki
- MP3
- nic

4. Twierdzenie „Szczęście zależy od Ciebie” jest:

- prawdziwe
- fałszywe
- nie wiem

5. Czy można być szczęśliwym, uszczęśliwiając innych?

- tak
- nie
- nie wiem

6. Uważam, że szczęście płynie z różnych źródeł i jest sumą różnych doznań:

- tak
- nie
- nie wiem

Ankieta dała niespotykane wyniki. Okazało się, że źródłem szczęścia dla większości młodych ludzi jest miłość, rodzina i pasja. Być szczęśliwym, to dla nich odnosić sukcesy i być otoczonym życzliwymi ludźmi. Na wyspę zabraliby psa i przyjaciela (niektórzy rodzinę). Na pytanie, czy szczęście zależy od ciebie, 15 osób na 23 odpowiedziało twierdząco (co stanowi 65%). Uszczęśliwianie innych czyni szczęśliwymi 12 z 23 osób (52%). Natomiast dla 17 osób szczęście jest sumą różnych doznań (co stanowi 74% badanej populacji).

Jak wynika z badań przeprowadzonych przez uczniów, większość potrafi zdefiniować i określić dość precyzyjnie, czym jest dla niego szczęście i jakie są jego źródła.

Cz. Banach pisze: „Edukacja powinna ułatwiać ludziom postrzeganie rzeczywistości jako zespołu wartości, które trzeba umiejętnie poznawać oraz dokonywać ich mądrego przewartościowywania i przyjmowania, aby mogły być przydatne do kształtowania rzeczywistości i ich samych”¹⁶.

Tolerancja

Tolerancja jest świadomością, że każdy człowiek jest wolny i ma prawo do odmiennego zdania, poglądów, wyznania, sposobu życia. Wiąże się z akceptowaniem tego, z czym się nie zgadzamy, nie utożsamiamy, jednak tolerujemy, gdyż wiemy, że każdy jest inny i trzeba tę odmienną szanować. Sztuka tolerancji nie jest rzeczą łatwą. Nie rodzimy się z wrodzonym poczuciem tolerancji, ale nabywamy go wraz z upływem lat.

¹⁶ Cz. Banach, *Wartości w systemie edukacji*, „Konspekt” 2001, nr 7.

Takie hasło rozpoczynało zajęcia młodzieży ujęte w cykl lekcji o tolerancji. Za pomocą „burzy mózgów” uczniowie wypowiadali się i prezentowali swoje poglądy i przykłady na poparcie lub zaprzeczenie analizowanym twierdzeniom. W drodze analizy wypowiedzi wybrali te, które – ich zdaniem – wydawały się najtrafniejsze:

- *Tolerancja jest trudną sztuką, która wymaga akceptacji inności. Inność i wielobarwność jest przecież czymś wspaniałym i niezwykłym.*
- *Jakże nudny byłby świat, gdyby wszyscy wyglądali tak samo, mieli tę samą kulturę, wiarę i poglądy.*
- *Lepiej nauczyć się tolerancji i dostrzegać całe otaczające nas piękno, z całą jego odmiennością.*
- *Tolerancyjni ludzie są szczęśliwsi, gdyż tolerancja do nich wraca.*
- *Jeśli będziemy okazywać innym tolerancję to oni odwdzięczą się nam tym samym.*
- *Człowiek tolerancyjny to człowiek bez ograniczeń, który może czerpać z życia pełnymi garściami.*
- *Tolerancja to patrzeć w stronę drugiego człowieka.*
- *Tolerować to nie znaczy być obojętnym.*

Ostatnie hasło stanowiło pretekst do odczytania tekstu Voltaire’a *Traktat o tolerancji*. Podczas omawiania utworu uczniowie interpretowali zawarte w nim przykazanie: *Nie czyni drugiemu, co tobie niemiło*. W dalszym toku lekcji gimnazjaliści podzieleni na 4-osobowe grupy wskazywali na obszary nietolerancji wokół nas i układali własny kodeks, jaki należałoby zastosować, by zniwelować wszelkie uprzedzenia.

Uczniowie najbardziej interesowali się sprawami nietolerancji w relacjach młodzież – dorośli: inność jako wygląd, religia – państwo, homofobie. W pierwszym przypadku wypowiedzi gimnazjalistów dotyczyły przede wszystkim odczuwanego przez nich braku tolerancji dla ich zewnętrznego wyglądu i niestereotypowego zachowania ze strony ludzi starszych, rodziców, nauczycieli, przechodniów. Burzliwa dyskusja sprawiła, że młodzież wypisała na tablicy zarzuty, jakie dorośli mają do nich oraz zarzuty ich samych do dorosłych. Z tych przemyśleń powstał bardzo ciekawy obraz wzajemnych uprzedzeń i nietolerancji.

Wygląd

• strój

- uczniowie: różnorodność, ekstrawagancja, moda, chęć podobania się rówieśnikom, pozbycie się kompleksów, wiara w siebie;

- dorośli: ekstrawagancja, brak szacunku dla dorosłych, który powinien wyrażać się „schludnym” i „przyzwoitym” strojem, brak skromności, wyuzdanie; ekstrawagancja = pusty, ograniczony.

Sposób zachowania

• hałaśliwość

- uczniowie: radość, entuzjazm, młodość, szaleństwo, chęć dominacji;

- dorośli: brak kultury, ignorancja wobec starszych.

Wybory

- wolność

- uczniowie: wyzwolenie, chęć poczucia się dorosłym, naśladownictwo, potrzeba sprawdzenia się w sytuacjach trudnych, chęć udowodnienia innym swej niezależności;

- dorośli: niesubordynacja, nieodpowiedzialność, brak zaufania do dziecka, brak komunikacji.

- niezależność

- uczniowie: wydostanie się spod zbyt ścisłej kurateli dorosłych, chęć sprawdzenia się w różnych sytuacjach, możliwość dokonywania samodzielnych wyborów;

- dorośli: potrzeba kontrolowania poczynań młodzieży, lęk przed sytuacjami, w które mogą zostać uwikłani młodzi, strach przed złymi wyborami nastolatków.

Materiał ten jest obszerny i mógłby posłużyć nauczycielom do pogadanki z rodzicami na zebraniu klasowym: *Tolerancja na osi dziecko – rodzic*.

Druga grupa uczniów przeczytała tekst Eliota Aronsona *Stereotypy i uprzedzenia* (ksero), prezentujący negatywne poglądy i postawy wynikające ze stereotypowych, fałszywych i często krzywdzących drugiego człowieka informacji i zachowań. Uczniowie przygotowali krótkie dialogi osób manifestujących swe uprzedzenia i osób „otwartych”, życzliwych dla innych, opierających swe wypowiedzi i poglądy na faktach, a nie na stereotypach.

Problemem, o którym młodzież bardzo chętnie dyskutowała w kontekście nietolerancji, były homofobie, a wśród nich nietolerancja dla osób o odmiennej orientacji seksualnej. Temat bardzo gorący w związku z toczącymi się na ten temat debatami we wszystkich środkach masowego przekazu. Wniosek z wypowiedzi gimnazjalistów jest jednoznaczny. Większość jest za uznaniem wszystkich praw dla osób o odmiennej orientacji, począwszy od związków partnerskich aż po prawa do dziedziczenia. Wbrew pozorom uczniowie klas trzecich wypowiadali się bardzo dojrzałe, posługując się argumentami, a nie stereotypami, co było warunkiem dyskusji. Na koniec cyklu lekcji powstały plakaty i hasła, które pozwoliłyby na zmianę postaw i stereotypowego myślenia Polaków o wielu sprawach.

Wnioski

1. W polskich szkołach o wartościach mówi się często i w różnych kontekstach.

2. Młodzież uważa, że nauczyciele unikają tematów dotyczących otaczającej ich rzeczywistości, boją się takich tematów, wolą posługiwać się przykładami z literatury (np. miłość – teksty romantyczne, *Romeo i Julia*; tolerancja – Biblia, przypowieści prezentujące różne wartości; szczęście – Epikur, literatura).

3. W szkołach unika się tematów trudnych – nietolerancja pojawia się tylko w kontekście rasy, holokaustu, wojny, ale nie mówi się o braku tolerancji wobec inności czy postaw feministycznych. Taka praktyka nie wyczerpuje zainteresowań uczniów.

4. Istnieje potrzeba dyskusji o wartościach w kontekście przeżyć uczniów i w odniesieniu do przykładów literatury młodzieżowej – współczesnej!

5. Można zauważyć nieprzystawalność prezentowanego materiału dydaktycznego do realnego świata przeżyć młodzieży.

6. Dominuje stereotypowe i schematyczne prowadzenie zajęć przez polonistów – zajęcia ze studentami były dla gimnazjalistów „balsamem na ich dusze” (określenie uczniów kl. III).

Wydaje się, że na początku XXI wieku nie można już mówić „o zaniku światopoglądu zbiorowego młodzieży oraz braku «wartości pokoleniowej»”, o którym pisała Monika Kostka recenzując badania Ryszarda Jedlińskiego w 2001 roku¹⁷. Dziś młodzież coraz wyraźniej manifestuje swoją hierarchię wartości, broniąc ich i uzasadniając swój wybór. Nauczyciele mogą im w tym pomagać, mając na uwadze mądre słowa Czesława Banacha:

[...] wiedza o edukacji i rozwoju człowieka powinna opierać się na wiedzy o wartościach i samym człowieku. Informacja i wiedza powinny być nie tylko prawdziwe, ale także atrakcyjnie przekazywane i zdobywane. Osobowy rozwój człowieka wymaga więc nie tylko świadomej działalności wychowawczej i autokreacji, ale także traktowania człowieka jako jedności¹⁸.

Bibliografia

- Celadko R., *Pokolenie zapatrzone w ekran telewizora*, „Rzeczpospolita” 15.07.2009.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji*, Toruń 1992.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987.
- Jedliński R., *Wartości preferowane przez uczniów kończących szkołę podstawową*, „Język Polski w Szkole dla klas IV-VIII”, 1996/97, nr 3.
- Kostka M., *Gdzie funkcjonują wartości?*, „Konspekt” 2001, nr 7.
- Myrdzik B., *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.
- Program nauczania do podręcznika Caban A., Nocun A., *Skarb w słowa zakłęty*, WSiP, Warszawa 2004.
- Różańska G., *Uczeń wobec uniwersum wartości*, [w:] *Dydaktyka XXI wieku. Szanse i zagrożenia*, Piotrków Trybunalski 2008.
- Różańska G., *Zaistnieć w kulturze. O kształceniu kompetencji kulturowej w edukacji polonistycznej*, Słupsk 2011.
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Kraków 2001.

¹⁷ M. Kostka, *Gdzie funkcjonują wartości?*, „Konspekt” 2001, nr 7.

¹⁸ Cz. Banach, *Wartości w systemie...*