



# Edukacja w procesie zmiany

Wartości w społeczeństwie ryzyka

redaktorki: Helena Marzec, Magdalena Archacka,  
Anna Breś, Kamila Witerska

Recenzja  
Dr hab. Anna Karłyk-Ćwik, prof. Uniwersytetu DSW  
Uniwersytet Dolnośląski DSW, Wrocław

Projekt okładki  
Joanna Niekraszewicz  
Zdjęcie na okładce: [www.freepik.com](http://www.freepik.com)

Korekta  
Monika Poradecka

© Copyright by Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi  
Łódź 2023

Wydanie pierwsze (e-book)  
e-ISBN 978-83-7405-760-8

Skład DTP  
Mateusz Poradecki

Wydawnictwo  
Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi  
90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26  
tel. 426 315 908  
[wydawnictwo@ahelodz.pl](mailto:wydawnictwo@ahelodz.pl)  
[www.wydawnictwo.ahelodz.pl](http://www.wydawnictwo.ahelodz.pl)

---

## Spis treści

<b>Helena Marzec</b> Edukacja w procesie zmiany. Wartości w społeczeństwie ryzyka. Wstęp .....	5
<b>Część 1. Systemy wartości i aksjologiczne horyzonty społeczeństwa ryzyka</b>	
<b>Helena Marzec</b> System wartości uznawany i przekazywany we współczesnych rodzinach zamożnych, funkcjonujących w społeczeństwie ryzyka ..	19
<b>Marzena Dobosz</b> Przyszłość edukacji szkolnej: rewolucja, ewolucja, a może synergia tradycji i alternatyw? .....	43
<b>Anna Brés</b> Aksjologiczne horyzonty społeczeństwa ryzyka .....	59
<b>Część 2</b> <b>Podejścia, metody i narzędzia edukacji do wartości w społeczeństwie ryzyka</b>	
<b>Kamila Lasocińska</b> Edukacja biograficzna i autokreacja w „społeczeństwie ryzyka” – nowe wyzwania i możliwości .....	87
<b>Magdalena Kracik, Krzysztof Miraj</b> Koegzystencja turystyki i edukacji kulinarnej w zachowaniu i promocji dziedzictwa kulturowego regionów .....	109

<b>Grzegorz Granosik, Agata Granosik</b>	
Ready Teddy Go! – nowe narzędzie edukacyjne . . . . .	129
<b>Kamila Witerska</b>	
Jaka jest twoja historia? Storytelling i drama w edukacji do wartości w projekcie Remembrance . . . . .	147

## Edukacja w procesie zmiany. Wartości w społeczeństwie ryzyka. Wstęp

„Zmiana” jest obecnie jednym z najczęściej używanych terminów. Za jego pomocą próbuje się opisywać, charakteryzować, analizować czy wyjaśniać wiele zjawisk dokonujących się we współczesnym świecie.

W każdym społeczeństwie mają miejsce zarówno procesy kontynuacji, jak i zmiany. Kontynuacja zapewnia ciągłość życia społecznego. Pomaga w podtrzymywaniu więzi między pokoleniami, zachowaniu tradycji, przejmowaniu przez młode pokolenia wiedzy i umiejętności ludzi starszych. Umożliwia istnienie trwałych wartości, wzorów, sposobów działania oraz rozwiązywanie problemów i utrzymywanie przyjętego stylu życia. Jest to istota transmisji kultury.

Także zmiana społeczna jest ważnym, choć naruszającym *status quo* elementem funkcjonowania społeczeństwa. Od najdawniejszych lat dokonują się w nim wszakże zmiany demograficzne, zmiany warunków życia ludności i relacji między ludźmi, modyfikacji podlega styl życia, następują przemiany pokoleniowe.

Gwałtowne zmiany społeczne niosą ze sobą jednak także liczne skutki negatywne. Zmiany cywilizacyjne w biednych i zacofanych krajach spowodowały niekontrolowany wyż demograficzny, a w społeczeństwach wysoko rozwiniętych znaczny spadek liczby urodzeń. Procesy uprzemysławiania i urbanizacji doprowadziły do gwałtownego zmniejszania się areału pól uprawnych, łąk i lasów. W wyniku

gwałtownej rozbudowy miast, infrastruktury technicznej, przemysłu i usług dramatycznie nasila się dewastacja środowiska naturalnego. W oszałamiającym tempie kurczą się zasoby czystej wody. Z fabryk i hut wydostają się do atmosfery miliony ton szkodliwych substancji, co wywołuje bardzo niekorzystne dla człowieka skutki klimatyczne (Beck, 2002).

Wszyscy odczuwamy znaczne zmniejszenie się bezpieczeństwa na świecie – z powodu wzrastających napięć politycznych i gospodarczych oraz jednoczesnego znacznego zwiększenia się siły i skuteczności broni masowego rażenia. Szerzą się plagi charakterystyczne dla współczesnej cywilizacji: alkoholizm i narkomania, przemoc, agresja i terroryzm. Widoczne jest narastanie niepewności i ryzyka w codziennych działaniach ludzi. Następuje eskalacja napięć psychicznych i stresów, do czego przyczynia się ciągle zagrażające wielu ludziom widmo utraty pracy.

Charakterystyczne dla procesów globalizacji „kurczenie się czasu i przestrzeni” powoduje zderzanie się różnych kultur, religii, stylów życia. Jednym z negatywnych skutków globalizacji jest tworzenie się międzynarodowych mafii i gangów przestępczych.

Zmiany dotyczą nie tylko warunków zewnętrznych, ale też wnętrza człowieka, jego psychiki i tożsamości. Wprawdzie poszukiwanie tego, kim chce się być, próby określenia „kiedy jest się sobą” cechowały i cechują w mniejszym lub większym stopniu wszystkich ludzi we wszystkich epokach, ale w obecnych czasach przybierają na sile.

Zmiany, które zachodzą w człowieku, są obecnie odpowiedzią na oczekiwania i standardy określonych środowisk, w których on funkcjonuje. Inne są wyrazem pracy nad sobą, konstruowania samego siebie.

Gwałtowny charakter zmiany, połączony zwykle z radykalizmem, powoduje konieczność całkowicie nowego spojrzenia na zadania edukacji. Na pewno nie powinna ona mieć charakteru adaptacyjnego w stosunku do istniejącej rzeczywistości, gdyż rzeczywistość ta szybko ulega zmianom. Trudno zatem tworzyć programy kształcenia i wychowania dla stanów, które wystąpią w najbliższym czasie, bo będą one trwać krótko. Istotne jest to, jak przygotować siebie oraz dzieci i młodzież do wyzwań, które wystąpią w bardzo szybko zmieniającym się świecie.

Współczesne szkoły powinny mniejszą wagę przywiązywać do kształtowania umiejętności technicznych, gdyż technika będzie zmieniać się jeszcze szybciej niż obecnie, w szerszym zaś zakresie powinny rozwijać umiejętności życiowe. Jedną z najważniejszych będzie umiejętność radzenia sobie ze zmianą, poznawania nowych stanów rzeczy, utrzymania równowagi psychicznej w nowych, nieznanym dotąd sytuacjach.

Szkoły oraz inne instytucje dydaktyczno-wychowawcze i opiekuńcze powinny przywiązywać większą uwagę do rozwoju osobowości uczniów i wychowanków, a także do pomocy w kształtowaniu ich tożsamości. Zmiana współczesnej szkoły związana jest nie tylko z innym postrzeganiem jej funkcji, ale również interakcji między nauczycielami i uczniami. Osoba ucząca się powinna stać się indywidualnością oraz autonomicznym podmiotem, rozwijającym się w integracji intelektualnej, emocjonalnej i wolicjonalnej, zdolnym do samodzielnego myślenia, wartościowania, decydowania, odpowiedzialnego postępowania oraz otwartego wyrażania własnych myśli i uczuć. W ponowoczesnym społeczeństwie to właśnie edukacja będzie decydować o sukcesie.

Coraz większego znaczenia nabiera zdobycie podstaw do racjonalnego, refleksyjnego tworzenia siebie i skutecznej pracy nad sobą. Istotnym zadaniem szkoły jest przygotowanie uczniów do czynnego udziału w społeczeństwie oraz rozwój ich twórczej aktywności, uczenia się innowacyjnego i twórczego. Uczniowie powinni być przygotowani do radzenia sobie w czasach współczesnych, w świecie otwartym, ale zmiennym i nieprzewidywalnym.

Jednym ze sposobów ułatwiających człowiekowi odnajdywanie się w tej skomplikowanej współczesności jest edukacja. To ona stwarza szanse zrozumienia świata, który nas otacza, zmian, jakie w nim zachodzą, ale także zmian, jakie dokonują się w nas samych jako członkach określonych grup zawodowych, społecznych, określonych narodów, jako mieszkańców „globalnej wioski”, ale także jako w pełni autonomicznych jednostkach. Dotyczy to zarówno edukacji dzieci i młodzieży, jak i edukacji osób dorosłych, będących w okresie aktywności zawodowej, a także osób w tzw. trzecim wieku. Ma to związek z edukacją szkolną i pozaszkolną, ogólną oraz zawodową, realizowaną w specjalnie do tego celu powołanych instytucjach, ale także w sposób samodzielny.

Uznając nieuniknioną zmian, w niniejszym opracowaniu zaakcentowano rolę edukacji w przygotowaniu jednostki do życia i pracy w świecie zmiany.

Perspektywę życia współczesnego człowieka odnieść można przynajmniej do następujących aspektów: ogromnej odpowiedzialności za rozwój współczesnej cywilizacji oraz poszukiwania nowoczesnej postaci i wartości własnego życia, poczucia w nim pełni istnienia.

Mamy tu na uwadze edukację szeroko rozumianą, zarówno tę ogólną, jak i zawodową, realizowaną w formach szkolnych oraz pozaszkolnych.

Edukacja, zgodnie z teoretycznymi założeniami, powinna dążyć w kierunku godzenia się ze zmiennością zdarzeń, podejmowania decyzji lub wyboru rozwiązań problemów prywatnych i zawodowych, poszukiwania szans samorealizacji czy osiągnięcia sukcesu społeczno-zawodowego.

Trudno jednoznacznie scharakteryzować i określić cywilizacyjny rozwój współczesnego świata. Odnalezienie swojego miejsca w chaosie przemian, pokonywanie niepewności, dezorientacji i lęków, ustalanie wzajemnych zależności i prawidłowości, wymaga nie tylko aktywności w zakresie dokonywania świadomych wyborów i decyzji, ale również intelektualnej refleksji czy logicznego uzasadnienia. Warto też zwrócić uwagę na pewien paradoks świata współczesnego. Z jednej strony daje on poczucie większej wolności, możliwość różnorodnych przeżyć i doznań, z drugiej strony intensywność zmian utrudnia nie tylko orientację i wybór tego, co jest istotne, ale powodować może dezorientację w poszerzonej przestrzeni życiowej, a w rezultacie poczucie osamotnienia czy zagrożenia.

Sytuacja zmiany sprawia, że całkowitym przeobrażeniom ulegają dotychczasowe doświadczenia człowieka we wszystkich sferach jego funkcjonowania. Dlatego problem zmiany powinien być rozpatrywany w wielu perspektywach i kontekstach. Mając na uwadze obszar edukacji, jej funkcje oraz rolę zarówno dla społeczeństwa jako całości, jak i dla poszczególnych jednostek oraz szeroko rozumianej gospodarki, pod uwagę można wziąć perspektywy dotyczące (Gerlach, 2011, s. 5):

- zmiany w organizacji życia gospodarczego,
- zmiany w organizacji życia społecznego,
- zmiany warunków życia jednostek.



Zmiany w organizacji życia gospodarczego w najszerszej perspektywie dotyczą procesu globalizowania się gospodarek, którego wyrazami są: swobodny przepływ różnych form kapitału, decentralizacja, konkurencja, nastawienie na efektywność i wydajność, elastyczność, liberalizm i indywidualizm.

Zmiany w organizacji życia społecznego związane są głównie z zacieraniem tradycyjnych form porządku społecznego, bezustannym tworzeniem coraz to nowszych reguł i praktyk społecznych, które cechuje najczęściej niepewność, nieprzewidywalność i ambiwalencja.

W myśl poglądów Anthony'ego Giddensa:

[...] dokonujący się proces zmian przypomina rozpadzonego molocha, w którym świat, pozostając poza kontrolą, z jednej strony stwarza olbrzymie możliwości dla jednostek oraz otwiera nowe perspektywy polityczno-gospodarcze, z drugiej zaś sprowadzać może katastrofy, niweczyć wszelkie korzyści, prowadzić do izolacji i atomizacji życia społecznego, spychać na margines tych, którzy nie potrafili przystosować się do nowych warunków. Życie człowieka podzielone więc zostaje pomiędzy bezpieczeństwem a ryzykiem, intymnością a bezosobowością, staranną wiedzą ekspercką a dezorientującym relatywizmem kulturowym.

Proces zmian jest ze swej natury nieprzewidywalny. Nie chodzi już tylko o bezustannie zachodzące zmiany. Istota sprawy polega na tym, że te zmiany wykraczają poza wszelkie oczekiwania człowieka i wymykają się jego kontroli (Giddens, 2010, s. 46).

Zdaniem wielu teoretyków społecznych spustoszenie ludzkiego życia, sytuacje niezadowolenia, wykorzenia i marginalizacji to sprawy na tyle poważne, by podejmować działania w kierunku stwarzania realnych alternatyw społecznych i instytucjonalnych, których wyrazem jest m.in. sprawny system edukacyjny.

Zmiany dokonują się zbyt szybko, wyzwania z nimi związane stają się zbyt nagłe, by człowiek mógł przygotować się na nie jedynie

poprzez uczestnictwo w ramach tradycyjnych systemów edukacyjnych, które z racji swej specyfiki nie są w stanie nadążać za intensywnością i złożonością zachodzących wokół zdarzeń. W związku z tym otwiera się przestrzeń dla edukacji, rozumianej już tylko jako edukacja całościowa.

Odnosząc problem zmiany do wymiaru jednostkowego, zauważyć można w wielu poglądach, zwłaszcza w myśli Ericha Fromma, wyraźny pesymizm i brak punktów orientacyjnych współczesnego człowieka. W jego filozofii współczesna cywilizacja stanowi czynnik alienacji, dezorientacji i wykorzenienia człowieka. W jednym ze swoich dzieł Fromm (2000, s. 12–14) napisał, że dzisiejszy człowiek czuje się zdezorientowany, całymi dniami pracuje, mając świadomość daremności swoich działań. Człowiek, mimo że jest panem przyrody, jest bezsilny w życiu prywatnym i społecznym, stracił samego siebie. Stawia sobie pytania: „kim jestem?”, „jak powinienem żyć?” i „jak wykorzystać swój potencjał?”. Zdaniem cytowanego filozofa postępujący proces indywidualizacji stawia człowieka przed problemami świata i doprowadza do poczucia głębokiej samotności. Dawniej człowiek walczył o wolność, walczył przeciwko dyktatorom i uciskowi, dziś jest niezależny, wolny, a tym samym wyizolowany i przerażony. Człowiek w dużym stopniu opanował przyrodę, zbudował fabryki, stworzył swój świat, jednak świat ten stał się jego panem, wobec którego człowiek czuje bezsilność. Ta konstatacja kondycji współczesnego człowieka prowadzi do wniosku, że zakorzeniony jest w nim głównie strach przed ustawicznie zmieniającą się rzeczywistością.

W nowej rzeczywistości szybko tracą znaczenie wartości jeszcze przed kilkudziesięciu laty uznawane za niepodważalne. W gwałtownie zmieniającej się rzeczywistości mogą mieć miejsce: ogólny upadek znaczenia wartości, kryzys kultury, zaburzenia relacji międzyludzkich, a w ostatecznym rachunku – degradacja społeczeństwa.

Na szczęście istnieje grupa wartości, które nie tylko nie tracą swego znaczenia, ale wręcz przeciwnie – ich ranga nieustannie wzrasta. Do tej grupy należą wolność, podmiotowość, indywidualizm, przedsiębiorczość i wiele innych.

Wolność była od najdawniejszych czasów stanem pożądanym przez większość ludzi. Jednak przeważająca część społeczeństwa

odczuwała w różnych zakresach poważne jej ograniczenia. Wynikały one z wielu przyczyn: determinującej roli pochodzenia społecznego, przynależności etnicznej, sytuacji materialnej, panującego autorytaryzmu, przyjętych rytuałów i obyczajowości. Inne wartości, na przykład miłość lub edukacja, nie miały szans urzeczywistnienia, gdy na przeszkodzie stawały bariery społeczne, ekonomiczne, kulturowe, oświatowe i inne.

Wydaje się, że zmiana jest dziś niemożliwa do zatrzymania. Przebiega ona bowiem:

[...] w sposób niekontrolowany – coś, co we wcześniejszych okresach wydawało się całkowicie niewyobrażalne i co uważano niemal za bluźnierstwa – teraz stopniowo staje się normą, pewnikiem, który zawsze zasługuje na kwestionowanie, staje się prawem nowoczesności, któremu wszyscy muszą się podporządkować, jeśli nie chcą zaryzykować upadku (Beck, Giddens, Lash, 2009, s. 45).

Uznając nieuniknioną zmian, zaakcentować należy rolę edukacji, rozumianej jako całościowy proces uczenia się, w przygotowaniu jednostki do życia i pracy w świecie zmiany. Człowieka nie ma się już do czego adaptować. Konieczne jest kształcenie do działania w warunkach nieustannej zmienności otaczającej nas rzeczywistości (Gerlach, 2001, s. 187).

W podobnym tonie brzmią zapisy zawarte w Raporcie Okrągłego Stołu uprzemysłowionych państw Europy (z lutego 1995 r.), gdzie czytamy, że:

[...] podstawowym zadaniem edukacji jest pomoc każdej jednostce w rozwijaniu jej zdolności i w stawianiu się całościowym bytem ludzkim, a nie narzędziem dla ekonomii. Nabywaniu umiejętności i kompetencji musi towarzyszyć kształtowanie charakteru, otwarcie

kulturowe i przebudzenie odpowiedzialności społecznej (*Nauczanie i uczenie się*, 1997, s. 26).

Naczelną dewizą edukacji powinno być umożliwienie ludziom kierowania swoim rozwojem. Edukacja, przyjmując za podstawę odpowiedzialne uczestnictwo jednostek i wspólnot, powinna umożliwić każdemu człowiekowi decydowanie o swoim losie (Suchodolski, 1983, s. 38).

Edukacja daje nam wielką nadzieję na to, że, jak pisze Zbigniew Kwieciński, potrafi w dobie kryzysu sprostać trudnym okolicznościom i ukształtować:

[...] człowieka pełnomocnego, potrafiącego rozwiązywać trudne zadania, mądrego i odpowiedzialnego, współodczuwającego i zdolnego do solidarnego współdziałania, umiającego dokonywać świadomych i mądrych wyborów spośród wielorakich ofert, mającego odwagę posługiwać się własnym rozumem (Kwieciński, 1999, s. 5).

Dotyczy to całej edukacji, zarówno tej szkolnej – dla dzieci, młodzieży i dorosłych, jak i pozaszkolnej, ogólnokształcącej i zawodowej.

Podsumowując całość rozważań, należy się zgodzić, że szerokie spektrum zmian wymaga od edukacji – zarówno w sferze teorii, jak i praktyki – adekwatnych programów, modeli strukturalnych czy działań nie tylko dydaktyczno-wychowawczych, ale również profilaktycznych, kompensacyjnych i modernizacyjnych, zorientowanych zarówno na teraźniejszość, jak i na przyszłość.

W niniejszym opracowaniu zawarto wiele rozważań dotyczących niniejszej problematyki. Zdaniem Heleny Marzec fundament życia społecznego stanowią wartości rodzinne. To w rodzinie uczymy się kluczowych umiejętności i przekonań, które kształtują naszą postawę wobec świata. To właśnie w rodzinie uczymy się, jak być dobrymi ludźmi i jak tworzyć wartościowe więzi. Systemy wartości zmieniają się, gdyż zmienia i przeobraża się świat, w którym żyjemy, a wraz z nim i my. Człowiek nie może powtórzyć swego życia, chodzi więc

o to, by przeżyć je w sposób udany, by nie popełniać wiele razy tych samych błędów, by szybko i mądrze uczyć się życia wartościowego, korzystnego dla jednostki i otoczenia.

W społeczeństwie współczesnym, społeczeństwie ryzyka na plan pierwszy wysuwa się wszystko to, co związane jest z procesem samorealizacji, gdyż człowiek współczesny chce tworzyć siebie według określonego przez siebie scenariusza. Chce żyć tak, jak sobie zaplanuje i według przyjętego przez siebie systemu wartości.

Często w rodzinach zamożnych więź emocjonalna, prawda, dobro i piękno ustępują przyziemnym wartościom, takim jak majątek, stanowisko, fałszywe przekonanie, że szczęście zależy od tego, co obecnie określa się mianem sukcesu. Nowy wymiar rodziny współczesnej, rodziny ryzyka, pozbawiony jest często fundamentalnych wartości i wzorów, wynikających z ról rodzicielskich. Brak internalizacji tych wartości i brak kontroli nad dziećmi wypacza osobowość młodych ludzi.

Marzena Dobosz przedstawia możliwe drogi rozwoju i zmian edukacji realizowanej przez szkoły, uwzględniając współczesne problemy, które ją dotyczą. Zdaniem autorki poprzez analizę aktualnych wyzwań, przed którymi stoją instytucje oświatowe, możliwe jest, aby kierunki rozwoju edukacji szkolnej zostały poddane refleksji na podstawie przyjętej ewolucyjnej lub rewolucyjnej postawy, a także postawy, która ukierunkowana jest na integrację tradycyjnych i alternatywnych form edukacji szkolnej. Jednakże należy zwrócić uwagę na dynamicznie zachodzące zmiany w rzeczywistości, które z jednej strony kreują nowe obszary i możliwości, będące inspiracją do wprowadzania zmian w szkole, z drugiej zaś tworzą pewnego rodzaju utrudnienia w jej dalszym rozwoju.

Anna Breś twierdzi, że to, w jaki sposób człowiek żyje wartościami, oddaje charakter i jakość ludzkiej egzystencji. Życie człowieka byłoby niepełne bez wartości, on sam nie mógłby być się osobą ani też uczestniczyć w życiu społecznym. Jest to proces długotrwały – w społeczeństwie wartości kształtują się przez całe pokolenia, za to ujawniają się w życiu każdej osoby jako zasady i standardy obyczajowości. Kategoria „społeczeństwo ryzyka”, zaproponowana przez socjologa Ulricha Becka, odnosi się do utraty poczucia bezpieczeństwa społeczeństwa globalnego, wywołanego przez nierówność społeczną,

terroryzm i zamachy samobójcze, ekologiczną destrukcję Ziemi w ujęciu globalnym i związane z tym katastrofy, wojny i światowy głód nią wywołany, ale również zagrożenia gospodarcze, prawne, religijne o zasięgu międzynarodowym. Wynikające z tego poczucie dysonansu wartości może stawać się źródłem konfliktu z grupą społeczną. Zachodzi potrzeba propagowania idei dialogu w społeczeństwie światowego ryzyka w celu otwarcia się na odmienną perspektywę wartościowania drugiej osoby, wzbudzenia poczucia solidarności i humanitarności. W omawianym artykule, po przywołaniu znaczenia samego pojęcia „wartość”, które jako fundament opisane jest w kontekście jego funkcji w życiu człowieka, w dalszej części ujęte ono zostanie w trzech wymiarach: filozoficznym, psychologicznym i socjologicznym. Kontynuację omawianego zagadnienia stanowi refleksja nad dysonansem wartości i istotą wartości społeczeństwa ryzyka. Całość kończą rozważania dotyczące roli wartości w życiu człowieka, które pełnią funkcję ochronną osobowości ludzkiej przed frustracją, stresem, traumą, zagubieniem w życiu.

Artykuł Kamili Lasocińskiej dotyczy analizy nowych wyzwań edukacyjnych w kontekście idei „społeczeństwa ryzyka” Ulricha Becka. Autorka tekstu akcentuje ważne potrzeby i możliwości wynikające z odpowiedzialności jednostki za własny rozwój, samorealizację i projekt życia. Jako istotne zadanie i cel współczesnej edukacji, w tym uczenia się osób dorosłych, autorka artykułu wskazuje obszar autokreacji, której wspomaganie może służyć edukacja biograficzna i metody dydaktyczne nawiązujące do obszaru sztuki.

W artykule Magdaleny Kracik i Krzysztofa Miraja ukazano wzajemne relacje między turystyką, edukacją kulinarną oraz dziedzictwem kulturowym, ze zwróceniem uwagi na jego ochronę i udostępnianie podróżnym. Aby zobrazować podjętą tematykę badawczą, przedstawiono kulinaria jako atrakcję turystyczną, istotę edukacji żywieniowej, regionalne produkty w turystyce gastronomicznej, lokalne artykuły spożywcze w turystyce, rodzime surowce w kuchni i ich powiązanie z ludowym dziedzictwem kulturowym. Artykuł ma nie tylko aspekt poznawczy, ale przede wszystkim nośną wartość aplikacyjną. Ukazuje bowiem różne powiązania pomiędzy turystyką, edukacją i dziedzictwem kulturowym, zwracając uwagę na możliwości ich rozwoju i koegzystencji. Współpraca taka powinna przełożyć się

na większą aktywność ekonomiczną lokalnej społeczności i wzrost gospodarczy regionu, w którym miejscowe dziedzictwo kulturowe będzie zachowane, udostępniane i promowane. W działaniach tych realizowane będą idee rozwoju zrównoważonego, a miejscowa ludność tworzyć będzie społeczeństwo obywatelskie silnie związane z danym miejscem oraz jego kulturą i historią.

W niniejszej publikacji zaprezentowane zostały również rezultaty dwóch projektów międzynarodowych. Grzegorz Granosik i Agata Granosik prezentują projekt ReadyTeddy Go! skierowany do dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ich rodziców, opiekunów, nauczycieli i terapeutów.

Zdaniem autorów projekt dostarcza ciekawych i wartościowych materiałów wspierających samokształcenie oraz innowacyjnych rozwiązań technologicznych rozwijających kompetencje społeczne, komunikacyjne i cyfrowe dzieci ze spektrum autyzmu lub z niepełnosprawnością intelektualną. Artykuł przedstawia efekty prac konsorcjum złożonego z siedmiu organizacji realizujących projekt Erasmus+ w ramach partnerstwa współpracy w sektorze edukacji szkolnej. Szczególną uwagę poświęcono aplikacji webowej z tytułowym awatarem TEDDY oraz wynikom pilotażu zrealizowanego pod koniec roku 2023 w sześciu krajach europejskich.

Ostatni artykuł, autorstwa Kamili Witerskiej, jest próbą pokazania, w jaki sposób metoda dramy oraz storytelling mogą zostać wykorzystane w edukacji do wartości, na przykładzie ich wykorzystania w projekcie Remembrance. Wykorzystanie historii i tworzenie ich w procesie edukacyjnym angażuje uczniów emocjonalnie. Drama idzie o krok dalej i włącza do storytellingu ciało i działania w przestrzeni fizycznej. Drama i storytelling to metody, na których postanowili oprzeć działania edukacyjne partnerzy projektu Remembrance, realizowanego w programie europejskim Erasmus+. Głównym celem projektu było wywołanie dyskusji wśród studentów na temat sposobów przeciwstawienia się dyktaturom oraz znaczenia wolnych mediów i otwartej debaty w dzisiejszym społeczeństwie demokratycznym.

## Bibliografia

- Beck U. (2002), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Beck U., Giddens A., Lash S. (2009), *Modernizacja refleksyjna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fromm E. (2000), *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gerlach R. (2011), *Edukacja zawodowa wobec zmiany cywilizacyjnej*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, nr 2.
- Giddens A. (2010), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Komisja Europejska, XXII Dyrekcja Generalna ds. Wychowania, Kształcenia i Młodzieży (1997), *Nauczanie i uczenie się: na drodze do uczącego się społeczeństwa. Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia*, tłum. K. Pachniak, Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.
- Kwieciński Z. (1999), *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, [w:] J. Koziński (red.), *Humanistyka przelomu wieków*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Suchodolski B. (1983), *Wychowanie i strategia życia*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.



**Część 1**

**Systemy wartości i aksjologiczne  
horyzonty społeczeństwa ryzyka**



## System wartości uznawany i przekazywany we współczesnych rodzinach zamożnych, funkcjonujących w społeczeństwie ryzyka

A system of values recognized and transmitted  
in contemporary wealthy families operating  
in a risky society

### Streszczenie

Wartości w rodzinie stanowią fundament życia społecznego. To w rodzinie uczymy się kluczowych umiejętności i przekonań, które kształtują naszą postawę wobec świata. To właśnie w rodzinie uczymy się, jak być dobrymi ludźmi i jak tworzyć wartościowe więzi.

Systemy wartości zmieniają się, gdyż zmienia i przeobraża się świat, w którym żyjemy, a my wraz z nim. Człowiek nie może powtórzyć swego życia, chodzi więc o to, by przeżyć je w sposób udany, by nie popełniać wiele razy tych samych błędów, by szybko i mądrze uczyć się życia wartościowego, korzystnego dla jednostki i otoczenia.

W społeczeństwie współczesnym, społeczeństwie ryzyka na plan pierwszy wysuwa się wszystko to, co związane jest z procesem samorealizacji, gdyż człowiek współczesny chce tworzyć siebie według określonego przez siebie scenariusza.

Chce żyć tak, jak sobie zaplanuje i według przyjętego przez siebie systemu wartości.

Często w rodzinach zamożnych więź emocjonalna, prawda, dobro i piękno ustępują przyziemnym wartościom, takim jak majątek, stanowisko, fałszywe przekonanie, że szczęście zależy od tego, co obecnie określa się mianem sukcesu.

Nowy wymiar rodziny współczesnej, rodziny ryzyka pozbawiony jest często fundamentalnych wartości i wzorów wynikających z ról rodzicielskich.

Brak internalizacji tych wartości i kontroli nad dziećmi wy-pacza osobowość młodych ludzi.

**Słowa kluczowe:** społeczeństwo ryzyka, rodzina, rodzina zamożna, wartości

### Abstract

Family values are the foundation of social life. It is in the family that we learn key skills and beliefs that shape our attitude towards the world. It is in the family that we learn how to be good people and how to create valuable bonds.

Value systems are changing because the world we live in is changing and transforming, and people are also changing. A person does not repeat his life, so the point is to live it successfully, not to make the same mistakes many times, and to quickly and wisely learn to live a valuable life that is beneficial for the individual and the environment.

In modern society, the society of risk, everything related to the process of self-realization comes to the fore, because modern man wants to create himself according to his own script. He wants to live as he plans and according to his system of values.

Often, in wealthy families, emotional bonds, truth, goodness and beauty give way to mundane values such as wealth, position, and the false belief that happiness depends on what is now called success.

The new dimension of the modern family, the risk family, is often devoid of fundamental values and patterns resulting from parental roles.

Lack of internalization of these values and lack of control over children distorts the personality of young people.

**Keywords:** risk society, family, wealthy family, values

## Wprowadzenie

Czym jest system wartości? Jest to zbiór przekonań, idei i norm moralnych, które determinują nasze postępowanie oraz określają to, co uważamy za ważne i cenne w życiu. Ten system rozwija się przez całe nasze życie pod wpływem różnorodnych czynników, takich jak rodzina, edukacja czy środowisko społeczne. System wartości to zespół wartości uporządkowany według ich stopnia ważności dla danej jednostki lub zbiorowości. Tworzy trwałą, uporządkowaną i hierarchiczną strukturę, kształtując się stopniowo w miarę rozwoju i dorastania oraz doskonalony przez całe życie. Ze względu na podjęty temat istotne jest pytanie, jakie wartości są uznawane i przekazywane we współczesnych rodzinach zamożnych, funkcjonujących w społeczeństwie ryzyka. Jak można określić społeczeństwo ryzyka?

### Spółczesność ryzyka jako środowisko kształtujące system wartości jednostki i rodziny

We współczesnym społeczeństwie ryzyka występuje wiele możliwości wyrządzenia poważnych szkód, które wynikają z nowożytnych przemian w zakresie techniki i których – co bardzo istotne – nie da się skutecznie przewidzieć ani skutecznie im przeciwdziałać. Jednocześnie ryzyko to ma charakter masowy. Społeczeństwo ryzyka jest zatem nierozzerwalnie związane z nowoczesnością, a właściwie jest bezpośrednią konsekwencją nowoczesności i ma niewątpliwie negatywny wydźwięk – wspomniane ryzyko nie działa w żaden budujący

sposób, lecz prowadzi właściwie wyłącznie do zniszczeń i kryzysów (Beck, 2002). I w takim społeczeństwie przyszło żyć naszym rodzinom i nam jako jednostkom. Pojawiają się zatem pytania, jak mamy żyć, jak się realizować i do jakich wartości zmierzać w dzisiejszym świecie ryzyka (Kawula, 2002).

Podstawowym, ale także istotnym środowiskiem, które kształtuje system wartości dzieci i młodzieży, jest rodzina. Rodzina stanowi uniwersalny mikroświat człowieka. Świat małżeńsko-rodzinny można ze sobą zabrać wszędzie, gdziekolwiek skierują jednostkę warunki – lepsza praca, większe możliwości itp. Rodzina pełni misję społeczną. Wyraża się ona przede wszystkim w tym, że stanowi fundament, warunek i wzorzec ładu społecznego oraz wspólnotę (jedność) leżącą u podstaw rozwoju kultury w ogóle. Rodzina jest podstawową komórką organizmu społecznego, od jej jakości zależy wartość społeczeństwa, a także osobisty los jednostki. W rodzinie człowiek przeżywa najważniejszy okres, w którym kształtuje się jego styl życia, system preferowanych wartości i pogląd na świat. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że rodzina jest taką grupą, wspólnotą, w której skupia się kształtowanie wszystkich trzech rodzajów wartości: rodzinnych, społecznych i państwowych (Marzec, 2010).

Dom rodzinny jest miejscem, w którym człowiek może wyrazić siebie w sposób emocjonalny i indywidualny. Bez wątplenia rodzina jest najważniejszym środowiskiem w życiu człowieka. Samo środowisko określane jest jako:

[...] składniki struktury otaczającej człowieka, które działają jako system bodźców i powodują określone reakcje psychiczne. Istotnym wymiarem tak rozumianego środowiska rodzinnego jest jej wychowawczy charakter (Badora, Janke, Kawula, 2004, s. 14).

Z całą pewnością wychowaniem powinna zajmować się również szkoła, która poza funkcją dydaktyczną pełni także funkcje opiekuńcze i wychowawcze, a ponadto stanowi następną po rodzinie znaczące środowisko w życiu dziecka i młodego człowieka.

Ważnym środowiskiem, którego wpływy socjalizujące również uważamy w zakresie tworzenia systemu wartości młodego człowieka,

jest grupa rówieśnicza. Jest ona źródłem doświadczeń odmiennych od tych, z którymi dzieci i młodzież spotykają się w rodzinie oraz szkole. Działań skierowanych przez rówieśników na młodych ludzi nie traktuje się jako świadomych i zamierzonych działań wychowawczych, dlatego w tym wypadku należy zwrócić uwagę na tak zwane wpływy socjalizacyjne, czyli procesy przebiegające spontanicznie i bez świadomej kontroli. Niemniej jednak wpływy te mogą być bardzo silne i w związku z tym należy również zaznaczyć ich rolę w kształtowaniu młodego człowieka (Nalaskowski, 1994, s. 10–14).

Właściwe wzorce postępowania rodziców, ich sposoby reagowania w relacjach z dziećmi umożliwiają dziecku kształtowanie osobowości, rozbudzanie i odkrywanie własnych umiejętności oraz nawiązywanie satysfakcjonujących kontaktów ze społeczeństwem (Cudak, Marzec, 2005).

Każdego dorosłego człowieka powinna cechować odpowiedzialność za własne postępowanie. Świadczy ona o jego psychicznej dojrzałości (Kawula, 2002).

## Pojęcie wartości

Aby być odpowiedzialnym człowiekiem, trzeba mieć jakąś hierarchię wartości i starać się według niej żyć. Czym zatem jest wartość?

Historia tego terminu sięga starożytności, kiedy to treść wartości określało pojęcie „dobra”.

Pojęcie wartości pojawiło się w języku polskim w II połowie XVIII wieku i oznaczało bycie cenionym. Wartość rozumiano również w ujęciu ekonomicznym – jako właściwość towaru, produktu pracy ludzkiej przeznaczonego do wymiany (*Encyklopedia powszechna PWN*, 1988).

Wartość filozoficzna (Tischner, 1994, s. 46) to podstawowa kategoria aksjologiczna, oznaczająca wszystko to, co cenne i godne pożądania, co stanowi cel ludzkich dążeń.

Z kolei wartości w ujęciu psychologicznym wiążą się z działaniem człowieka, a więc ze świadomym dążeniem do osiągnięcia przez niego określonego i pożądanego celu.

Natomiast wartość moralna ujmowana jest jako kategoria oceniająca postępowanie (działanie, zachowanie) ludzkie pod względem jego zgodności (lub jej braku) z przyjętą moralnością, społecznymi normami i wzorami postępowania wyznaczonymi przez wartości uznane za naczelne.

Wartości są to uznawane i wdrażane w życiu człowieka stany rzeczy i zjawisk, określane jako cenne, pożądane, godne starania i wysiłku, niezbędne do zrealizowania człowieczeństwa, godności ludzkiej, posłannictwa czy podmiotowej tożsamości społeczno-kulturowej (duchowej) jednostki (Pytka, 1993). W prawie każdej sytuacji podmiotowi i przedmiotowi nadajemy określoną wartość lub też staramy się ją w sobie urzeczywistniać. Nasze codzienne funkcjonowanie to właśnie życie wartościami i dla wartości, które w życiu traktujemy jako rzeczywiste.

Człowiek jest zawsze związany z wartościami, jest bowiem ich odkrywcą, twórcą, nosicielem, uczestnikiem, użytkownikiem. „Są one źródłem naszego szczęścia, racją ponoszonych ofiar i podejmowanych walk, wyższe zaś wartości są podstawą i źródłem sensu naszej egzystencji w świecie” (Siemianowski, 1993, s. 6).

Człowiek to istota dążąca ku wartościom, stąd „odczuwa konieczność posiadania i poznania wartości tudzież ich realizowania” (Tischner, 1994, s. 46).

Wartości są tym, na czym człowiekowi najbardziej zależy ze względu na zaspokojenie jego potrzeb i tym, do czego świadomie dąży. Są one tym, do czego człowiek się odwołuje, podejmując decyzje w życiu, stanowią swego rodzaju normę, wzór zachowań, czyli regułę, jak powinniśmy lub nie powinniśmy postępować.

Wartościami nazywa się zwykle to, co ludzie cenią i do czego dążą.

W związku z wielością podejść aksjologicznych można mówić o rozmaitych typach wartości, ich naturze, sposobie istnienia i przejawiania się w życiu poszczególnych jednostek i społeczeństw. Wartości nie funkcjonują pojedynczo, a tworzą system wartości.

System wartości konkretnych osób powstaje w wyniku nakładania się na siebie systemu wartości życia codziennego i systemu wartości bardziej abstrakcyjnych, wartości autentycznie odczuwanych bądź uznawanych. Ten system wartości pełni funkcję stabilizatora



życia społecznego, dając oparcie jednostkom i zbiorowościom. Wartości umożliwiają orientację w rzeczywistości, wybór i ocenę działań, wzajemną komunikację na podstawie ich wspólnego uznania (Tischner, 1994).

System wartości, jak stwierdza Tischner (1994), jest zbudowany hierarchicznie, czyli pewnym wartościom można przyznać wyższą, a innym niższą rangę. Porządek ten może jednak ulegać zmianom – pewne wartości mogą zajmować miejsce centralne – to wartości autoteliczne, inne wartości – instrumentalne – funkcjonują jako pomocnicze, a dodatkowo mogą one zajmować równorzędne miejsca.

Każda jednostka tworzy własną, subiektywną hierarchię wartości. Ważne jest, by była zgodna z obiektywną, ponieważ dzięki temu możliwe jest utrzymanie równowagi między postawami „być” i „mieć” (Wilk, 2003).

Człowiek odgrywa rolę kulturotwórczą, przekazując swój dorobek następnym pokoleniom przez wychowanie i kształcenie. W procesie wychowania istotną uwagę zwracamy na wielokierunkowy rozwój dziecka. Wychowanie jako proces przyczynia się do kształtowania systemu wartości u dzieci i młodzieży oraz stwarza takie warunki, które sprzyjają działaniom zapewniającym rozwój jednostki oraz gwarantują udostępnianie innym systemu autentycznych wartości (Cudak, Marzec, 2001).

Systemy wartości zmieniają się, gdyż zmienia i przeobraża się świat, w którym żyjemy, a my wraz z nim. Człowiek nie może powtórzyć swego życia, chodzi więc o to, by przeżyć je w sposób udany, by nie popełniać wiele razy tych samych błędów, by szybko i mądrze uczyć się życia wartościowego, korzystnego dla jednostki i otoczenia.

Mądrość życiowa nie polega na tym, by gromadzić dobra, zasoby, bogacić się, kontrolować innych i dominować nad nimi, lecz na tym, by osiągać coraz wyższy poziom świadomości samego siebie, rozwijać się duchowo i samorealizować się (Zych, 2001, s. 50).

Człowiek uwikłany jest w sieć wartości, przy czym wybór jednej z nich pociąga za sobą konieczność wyboru następnej. I nie jest dobrze, gdy wybiera się wartość sprzeczną z dotychczas uznawanymi, może to bowiem prowadzić do rozpadu systemu wartości. Sprawdzeniem dobrego wyboru wartości i spójności całego systemu jest stwierdzenie, czy człowiek staje się lepszy, realizując je.

Małe dziecko przyswaja wartości dorosłych, w szczególności rodziców, i uznaje je za własne. „Zapożycza” wartości rodziców wraz z ich językiem, w którym są określane. Jednak z czasem nabywa zdolności samodzielnego ich formułowania.

Rodzina, niezależnie od swojego statusu materialnego i społecznego, jest miejscem, w którym dziecko czyni największe obserwacje. Jest dla niego źródłem wiedzy o miłości, o najbliższych i realizacji ich potrzeb. Właściwe rozumienie tych wartości zależy przede wszystkim od atmosfery panującej w rodzinie (Adamski, 2002).

Rodzina jest tym miejscem, w którym każdy człowiek pojawia się w swej jedyności i неповtarzalności. W rodzinie nabywa się podstawowych umiejętności komunikacji z innymi ludźmi, wyrażania swoich emocji i potrzeb, a także internalizuje się wartości i normy współżycia społecznego.

Przekazywanie pierwszych wartości dokonuje się przez więź uczuciową z rodzicami. Dopiero w dalszej kolejności pojawiają się naśladownictwo i uczestnictwo (Kawula, 2006).

Kształtowanie w dziecku wartości jest pięknym i odpowiedzialnym celem, jaki realizują rodzice. Ambitne, rozsądne i głębokie wychowanie musi zatroszczyć się o przekazanie wartości nadrzędnych, ukierunkowujących działania wychowawcze i nadających im sens (Adamski, 1995).

Przejście z systemu uspołecznionego, gwarantującego ludziom pracę i zabezpieczenie socjalne, do gospodarki rynkowej zburzyło w znacznym stopniu struktury i systemy wartości, stworzyło więcej problemów społecznych i jednostkowych, między innymi takich, jak bezrobocie, zagrożenie poczucia bezpieczeństwa, nasilenie alkoholizmu, wzrost przestępczości i agresji, pauperyzację społeczną, polaryzację dochodową, choroby, uzależnienia itp. Coraz wyraźniej zarysowują się zjawiska kontrastu i obfitości materialnej, elitarnych szkół dla dzieci i młodzieży rodziców bogatych, braku dostępu do tych placówek dla dzieci z rodzin ubogich, izolacja od życia kulturalnego (szczególnie rodzin o niskich dochodach i bezrobotnych).

We współczesnej rzeczywistości, ulegającej ciągłym przemianom i przeobrażeniom, w sposób bardzo jaskrawy uwidacznia się ciągła pogoń za pieniądzem i pozycją społeczną. Rodzice nie mają dla dzieci czasu. W pierwszej kolejności troszczą się przede wszystkim

o zapewnienie dziecku jak najlepszych warunków materialnych, a zbyt mało uwagi przywiązują do zaspokojenia potrzeb psychicznych swoich dzieci.

Rodzina jest niezastąpioną wartością człowieka. To właśnie rodzice mają ułatwić dziecku odkrywanie i poznawanie świata oraz praw nim rządzących. W rodzinie dziecko powinno otrzymać miłość, akceptację, poczucie bezpieczeństwa, szacunek i zrozumienie. Niestety, w wieku rodzinach, czy to żyjących w ubóstwie, czy dobrobycie materialnym, dziecko często jest pozostawione samo ze swoimi problemami. W wielu rodzinach nie ma dyskusji, wspólnego spędzania czasu wolnego, wspólnych posiłków, brakuje też autorytetu rodziców. Świat proponuje bogaty wybór wartości materialnych, konsumpcyjnych, kreuje wizję dorobienia się, aby „mieć dużo” i „dobrze”, pomija zaś znaczenie istotnych dla życia wartości humanistycznych. W konsekwencji szybkiego dorabiania się ludzie tracą wzajemny kontakt, stają się wyizolowani, odczuwają pustkę życiową, a niejednokrotnie tracą sens życia (Cudak, Marzec, 2001).

Wysuwanie na plan pierwszy konsumpcyjnego posiadania bezprowrotnie przekreśla wiele wartości uważanych dotychczas za niepodważalne, prowadzi do głębokiego uprzedmiotowienia człowieka, niszczy wiele więzi międzyludzkich (Badora, Kawula, Janke, 2004).

Rodzina powinna uczyć dostrzegania nadrzędnej wartości osoby ludzkiej i czynnego reagowania na potrzeby drugiego człowieka. Jeśli dziecko nie wyniesie tego z domu rodzinnego, to w życiu dorosłym nie będzie umiało funkcjonować w swojej nowej rodzinie, grupie, społeczeństwie.

Kto wychowuje dziecko, ma z pewnością określone wartości, mniej lub bardziej sprecyzowane cele, ku którym jego wychowawcze postępowanie zmierza. Nasuwają się zatem pytania:

- „Co chcemy w wychowaniu dzieci osiągnąć?”,
- „Do czego nasze dzieci doprowadzić?”,
- „Jakie cele uważa rodzina za najważniejsze?”,
- „Jakimi kieruje się wartościami?”.

Z racji podjętego tematu poniżej zostaną zaprezentowane rozważania dotyczące wartości uznawanych i przekazywanych w rodzinach zamożnych.

Jak można określić rodzinę zamożną? Wyznacznikiem zamożności są przede wszystkim zgromadzony lub odziedziczony majątek oraz wysokie, stałe zarobki. O jakich kwotach mowa?

Kiedy zaczyna się zamożność, czyli, co to znaczy dobrze zarabiać?

Od 10 do 19 tys. zł netto – tyle zdaniem Polaków powinna zarabiać osoba, którą można już uznać za zamożną. W porównaniu z innymi europejskimi krajami w Polsce takich osób wciąż jest stosunkowo niewiele. Biorąc jednak pod uwagę, że nasze społeczeństwo stopniowo się bogaci, można liczyć, że z każdym rokiem gro-  
no to będzie rosło. W opinii znacznej części społeczeństwa osoba zamożna powinna zarabiać co najmniej trzy do pięciu razy więcej niż średnia krajowa. Te kwoty z biegiem czasu z pewnością będą się zwiększać, szczególnie teraz, kiedy presja płacowa jest coraz bardziej odczuwalna w wielu firmach.

## Założenia badawcze

Aby można było przeprowadzić badania, dokonano wcześniej doboru określonych metod, technik i narzędzi, których zastosowanie pozwoliło na zebranie informacji i danych liczbowych charakteryzujących badaną populację. Specyfika przedmiotu badań implikowała wybór terenu badawczego, którym uczyniono województwa śląskie, mazowieckie i łódzkie (wybór terenu badań był podyktowany możliwością przeprowadzenia badań z udziałem zespołu studentów pod kierunkiem autorki niniejszej pracy).

Charakter procesu eksploracyjnego implikował procedurę, w której wymieniono następujące etapy badań:

- Etap pierwszy to wyłonienie populacji badawczej składającej się z rodzin zamożnych. Badaniem objęto 412 zamożnych gospodarstw domowych z terenu województw mazowieckiego, śląskiego i łódzkiego. Były to rodziny pełne, mające jedno, dwoje bądź troje dzieci. Przebadano 180 rodzin (43,6% ogółu badanych) z jednym dzieckiem, 193 rodziny (46,9%) z dwójkiem dzieci i 39 rodzin (9,5%) z trójkiem dzieci. Rodziny te

swój status materialny określiły jako wysoki i bardzo wysoki. Założono, że z każdej rodziny przebadana zostanie jedna osoba dorosła. Rodziny te wyraziły zgodę na uczestnictwo w badaniach. Respondentów zapewniono o anonimowości badania, przedstawiono jego cele i założenia. Za rodziny żyjące w dobrobycie materialnym przyjęto te, których dochód miesięczny na jednego członka rodziny wynosił około 8–10 tysięcy.

- Drugi etap badań to opracowanie narzędzi badawczych w postaci kwestionariusza ankiety dla rodziców i kwestionariusza wywiadu dla dzieci z tych rodzin oraz przeprowadzenie badań pilotażowych, a następnie weryfikacja tych narzędzi badawczych.
- Etap trzeci to przeprowadzenie badań właściwych. Badania te przeprowadzono wśród rodziców, biorąc pod uwagę ich płeć, miejsce zamieszkania, wykształcenie, zatrudnienie, wiek dzieci. W konsekwencji wśród przebadanych 412 rodzin zamożnych byli rodzice mieszkający w mieście, na wsi, rodzice o różnym statusie wykształcenia, rodzice prezentujący różne zawody, różne miejsca zatrudnienia, rodzice, których dzieci uczęszczają do szkoły podstawowej czy liceum.

W celu przeprowadzenia badań dotyczących przekazywania wartości w rodzinach żyjących w dobrobycie materialnym zastosowano przede wszystkim metodę sondażu diagnostycznego. W obszarze tej metody jedną z wybranych technik była ankieta dla rodziców, a jej narzędziem kwestionariusz ankiety.

Drugą techniką badawczą był wywiad. Za jego pomocą przebadano grupę 56 dzieci. Narzędziem wywiadu był kwestionariusz wywiadu, który dotyczył następujących problemów:

- pojęcia wartości,
- wartości uznawanych w rodzinach zamożnych,
- wartości najbardziej istotnych w życiu człowieka.

## Analiza i interpretacja wyników badań

W toku prowadzonych badań poproszono respondentów o wymienienie wartości, jakie są dla nich najważniejsze. Dane te zamieszczono w tabeli 1.

Tabela 1. Wartości uznawane w rodzinach zamożnych w opinii rodziców ( $N_r = 412$ )

Kategorie odpowiedzi	Rodzice	
	Liczba	Procent
Zdrowie	400	97,8
Pieniądze	394	95,6
Szczęście	298	72,3
Podróże do egzotycznych krajów	116	28,2
Wykształcenie dzieci	301	73,0
Dobra materialne wysokiej jakości	390	94,7
Rozwój firmy	217	52,7
Dobre kontakty z ludźmi	168	40,8
Wysoka pozycja społeczna	276	67,0

Źródło: opracowanie własne.

Z przedstawionych w tabeli 1 danych wynika, że dla rodziców najistotniejsze wartości to: zdrowie (97,8%), pieniądze (95,6%), dobra materialne wysokiej jakości (94,7%). W dalszej kolejności uplasowały się w opinii rodziców takie wartości, jak: wykształcenie dzieci (73%), szczęście (72,3%), wysoka pozycja społeczna (67%). Najbardziej wymienianą wartością w opinii badanych rodziców były podróże do egzotycznych krajów.

Nieco inaczej do wyboru wartości ustosunkowały się dzieci. W ich opinii najważniejsze wartości to pieniądze (96,6%) i szczęście (89%). Dalej wymieniano: podróże do egzotycznych krajów (72%), zdrowie (64,3%). W swoich odpowiedziach dzieci w ogóle nie wymieniały takich wartości, jak wysoka pozycja społeczna i dobre kontakty z ludźmi.

Z porównania odpowiedzi badanych populacji wynika, że zarówno w opinii rodziców, jak i ich dzieci istotną wartością są pieniądze.

Wyniki te ukazują wagę rosnącego obecnie we współczesnym świecie kultu pieniądza. Tak wysoka pozycja pieniądza w hierarchii wartości dorosłych i ich dzieci jest z pewnością wynikiem ich przekonania, iż są one znaczącym środkiem do życia w dostatku i możliwości oraz osiągnięcia szczęścia w życiu rodzinnym. Pieniądże dają poczucie pewności siebie, poczucie bezpieczeństwa, ważności i dostępu do różnych sfer życia.

W następstwie przeprowadzonych obliczeń okazało się, że poziom dostatku materialnego badanych osób pozostaje w istotnym związku z ich dążeniem do posiadania jeszcze większej ilości zasobów finansowych i dóbr materialnych w różnej postaci. Stwierdzono również, że poziom wykształcenia rodziców w tym aspekcie nie odgrywa istotnej roli.

Wiele z badanych dzieci nie wyobraża sobie, jak można żyć w niedostatku, nie rozumie sytuacji dzieci z rodzin ubogich. W swoich wypowiedziach w ramach wywiadu stwierdzały: „jak to można nie mieć pieniędzy”, „to chyba rodzice są tacy nieudacznicy i nie potrafią właściwie pokierować życiem”.

To rodzice często zabiegają o to, aby posiadać jak najwięcej dóbr najlepszej jakości, kumulują te dobra, by móc lepiej „wypaść” przed innymi, uplasować się jak najwyżej w hierarchii społecznej pod względem materialnym. To również oni kupują dzieciom „markową” odzież, dobry sprzęt. Dzieci przyzwyczajają się do posiadania wielu rzeczy, nawet nie proszą rodziców o nie, gdyż rodzice wyprzedzają je w ich marzeniach dotyczących posiadania czegokolwiek. Stąd też dzieci do tej wartości podchodzą często w sposób marginesowy, gdyż są przekonane, że i tak będą miały to, co zechcą.

Na podstawie analiz należy wyrazić pogląd, że wybór wartości dotyczącej posiadania dóbr materialnych w rodzinach zamożnych jest zależny od ich stanu posiadania. Można to porównać do stwierdzenia „im kto bardziej zamożny, tym chce mieć więcej”.

W zakresie wyboru wartości w rodzinach zamożnych ważne jest zdrowie. Im człowiek starszy, tym większą wagę przywiązuje do niego, bardziej troszczy się o swoje samopoczucie, ochronę zdrowia i przestrzegania zasad zdrowego stylu życia. Stąd też zdrowie jako wartość wybrało 97,8% dorosłych respondentów. Dzieci również wyrażały opinie, że zdrowie jest bardzo cenną wartością.

Jak wynika z badań, znacząca grupa dzieci wyrażała chęć podróży po świecie, stwierdzając, że ich rodziców stać na to, a ponadto ułatwia to również uczestnictwo Polski w UE. Dzieci twierdziły, że istotne znaczenie ma tu umiejętność posługiwania się językami obcymi.

Wielu badanych rodziców (52,7%) jako ważną dla siebie wartość wybrało rozwój firmy i jej dochodowość. Świadczą o tym następujące wypowiedzi: „Dla nas najważniejsza jest firma i jej funkcjonowanie. Jej poświęcamy najwięcej czasu i zaangażowania. To ona jest naszą żywicielką i naszą przyszłością”, „Nasza firma, to nasza podstawa życia. Musimy o nią dbać, rozwijać ją, gdyż to ona ma zapewnić nam dobrobyt i właściwe warunki egzystencji. Nie ma co liczyć na pracę w firmach państwowych. Nasza firma to również przyszłość naszych dzieci”.

Kolejna wartość znajdująca uznanie to szczęście. Stanowi ono zarówno dla badanych rodziców, jak i ich dzieci istotną wartość, sprzyjającą dobremu funkcjonowaniu w życiu, właściwym relacjom międzyludzkim. Wartość tę wybrało 72,3% rodziców i znacząca grupa dzieci, które częściej stwierdzały, że bez szczęścia jest trudno żyć, trudno być zadowolonym z życia, trudno osiągać wytyczne cele.

Ważne jest również to, że wielu badanych rodziców i wiele dzieci dużą wagę przywiązuje do wykształcenia. Z badań wynika, że na tej wartości zależy bardziej rodzicom niż dzieciom, które stwierdzały, że nie muszą posiadać wykształcenia, by dobrze pokierować rozwojem własnej firmy, a ponadto są już wcześniej przygotowywane do tego, że będą jej posiadaczami i nie muszą zabiegać o dobrą i dobrze płatną pracę w innych zakładach.

Młódzież ceni sobie dostatnie i wygodne życie i ku tym wartościom chce zmierzać (często bez żadnego wysiłku ze swojej strony). Oczekuje, że to dorośli zabezpieczą im wysoki status materialny i życie w obfitości.

W dalszej części badań poproszono respondentów o wybranie spośród podanych wartości tych, które według nich są najistotniejsze. Istniała także możliwość dopisania dowolnej odpowiedzi (doboru wartości dokonano na podstawie książki Wójcik, 1993, s. 10).



W tabeli 2 przedstawiono zestaw wartości, które mogli wybrać respondenci z rodzin zamożnych w odniesieniu do swoich dzieci, a także same dzieci.

Tabela 2. Wartości najistotniejsze w życiu człowieka w opinii zamożnych rodziców i ich dzieci ( $N_r = 412$ )

Rodzaje wybieranej wartości	Rodzice	
	Liczba	Proc.
1. Umiejętność nawiązywania kontaktów z innymi	101	24,5
2. Samodzielność	268	65,0
3. Rozwój religijny i moralny	47	11,4
4. Podpora dla starszejących się rodziców	197	47,8
5. Chęć pomagania innym	31	7,5
6. Znalezienie szczęścia w życiu	296	71,8
7. Umiejętność empatii	–	–
8. Poczucie humoru	111	26,9
9. Odpowiedzialność	247	59,9
10. Zaradność	351	85,2
11. Posiadanie sensu życia	378	91,7
12. Praca nad swoim charakterem	–	–
13. Odnalezienie swojego życiowego powołania	–	–
14. Świadomość swojej godności	108	26,2
15. Wprowadzenie w reguły rodzinnej kultury	86	20,9
16. Osiągnięcie dobrobytu	389	94,4
17. Zdobyć wymarzonego zawodu	296	71,8
18. Osiągnięcie wysokiego stanowiska	301	73,0
19. Iść przebojem przez życie, aby swoje osiągnąć	209	50,7
20. Posiadanie dobrej, szczęśliwej rodziny	392	95,1

$x > 100$ , gdyż badani mogli wybrać jedną odpowiedź lub więcej.

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z przedstawionych w tabeli 2 danych liczbowych, najważniejsze wartości w opinii rodziców w odniesieniu do ich dzieci to:

- posiadanie dobrej i szczęśliwej rodziny (95,1%),
- osiągnięcie dobrobytu (bądź utrwalenie i powiększenie go) (94,4%),

- posiadanie sensu życia (91,7%),
- zaradność (85,2%),
- osiągnięcie wysokiego stanowiska (73%).

Budujący jest fakt, że rodzina jest wartością najważniejszą. Papież Jan Paweł II głosił, iż rodzina stanowi jedno z najcenniejszych dóbr ludzkości. Dom, rodzina, to były i – jak wynika z badań – nadal są wielkie świętości, wielkie dobra (Jan Paweł II, 1994).

Rodzina jest podstawą struktury społecznej w wymiarze uniwersalnym i od jej zwartości i dojrzałości zależy siła społeczeństwa oraz funkcjonowanie państwa. To rodzina wpływa na kształtowanie osobowości każdego człowieka w relacji z drugim człowiekiem, opartej na wzajemnej otwartości, poszanowaniu drugiej osoby, dialogu i miłości. Uformowany w rodzinie wzorzec ma wpływ na kolejne pokolenia.

Rodzina jest tym miejscem, do którego wraca się nawet z końca świata. Daje człowiekowi to, czego nie może dać żadna inna grupa społeczna. Natura i charakter rodziny jako wspólnoty życia i miłości czynią ją najważniejszym miejscem przygotowania do życia w społeczeństwie, do przekazywania wartości. Od przebiegu i skutków tego przygotowania zależy nie tylko los dziecka, ale też całego społeczeństwa. Rola rodziny w tym zakresie jest olbrzymia, ponieważ otwiera i uwrażliwia człowieka na innych członków rodziny, a przez to pośrednio na całe społeczeństwo. W rodzinie dziecko uczy się bezinteresowności, poświęcenia, solidarności, współpracy i innych cech, które są konieczne do życia w społeczeństwie (Jan Paweł II, 1994).

Kolejną wartością, jaka została wymieniona przez dorosłych respondentów, było osiągnięcie dobrobytu. Rodzice żyjący w dobrobycie znają „smak” takiego życia, nie znają zaś uczucia, że może na cokolwiek brakować pieniędzy, często żyją ponad stan, dlatego też chcą, aby ich dzieci również opływały w dostatku. Z kolei młodzi ludzie, na których codziennie różnymi kanałami przekazu informacji oddziałuje świat dobrobytu, chcą w przyszłości żyć w takich samych warunkach, jak ich rodzice.

Wiele rodzin żyjących w luksusie stwarza dzieciom również luksusowe warunki bytowania, zapewniając im wszystko w jak najwyższej jakości i w trybie natychmiastowym. Taki styl życia, jak stwierdzali zamożni badani rodzice, nadaje życiu sens.

A czy można egzystować, nie znając sensu życia?

Badani stwierdzili, że „życie wtedy ma sens, jeśli człowiek może się realizować, jeśli może funkcjonować tak, jak sobie wymarzy. Aby można tak żyć, potrzebne są na to odpowiednie środki finansowe”.

Rodzice uważali, że należy pomóc dzieciom w realizacji wielu zadań, wyrabiać umiejętność pomocy innym, z drugiej zaś strony niejednokrotnie wyręczali je we wszystkim, byli nadopiekuńczy, czy też pozostawiali je niekiedy z ich problemami, tłumacząc to brakiem czasu.

Jeżeli w rodzinie nie wytworzy się klimat ciepła uczuciowego i wzajemnej życzliwości, jeżeli nie ukształtuje się system rodzinnych wartości, rozejdą się drogi życiowe rodziców i ich dzieci.

Z badań wynika, że 85,2% badanych rodziców wskazało na zaradność jako istotną wartość w ułożeniu sobie życia. Umiejętność radzenia sobie w życiu, przebiegłość i właśnie zaradność pomagają w organizacji dnia, rozwiązywaniu codziennych problemów oraz realizacji planów i celów życiowych. Aż 73% dorosłych respondentów pragnęło, aby ich dziecko osiągnęło wysokie stanowisko, stąd też stawiali przed dzieckiem wymagania dotyczące zdobycia odpowiedniego wykształcenia. Dzieci rodziców zamożnych często chodzą do prywatnych szkół, uczestniczą w odpłatnej działalności placówek wychowania pozaszkolnego, mają szerokie możliwości rozwijania swoich zdolności i zainteresowań.

Dokonując analizy wyników badań, należy również zwrócić uwagę na wartości w ogóle niewybrane czy rzadko wybierane przez rodziców. Do tych ostatnich należą:

- chęć pomagania innym (7,5%),
- rozwój religijny i moralny (11,4%),
- wprowadzenie w reguły rodzinnej kultury (20,9%).

Z kolei do wartości, które nie zostały wybrane, należą:

- odnalezienie swojego życiowego powołania,
- praca nad swoim charakterem,
- umiejętność empatii.

Wielu badanych rodziców tłumaczyło swoim dzieciom, jak mają postępować w życiu. Świadczą o tym następujące wypowiedzi: „Często rozmawiam z synem i wyjaśniam mu, że musi być śmiały, odważny, umiejący walczyć o swoje i iść przebojem przez życie, żeby

osiągnąć zamierzony cel”, „[...] uczyć dziecko tego, żeby myślało o sobie, o wygodnym ustawieniu się w życiu i o korzyściach z niego płynących”.

Nieco innego wyboru wartości z podanego zestawienia dokonały dzieci z rodzin bogatych. W ich opinii najważniejsze są:

- osiągnięcie dobrobytu,
- posiadanie dobrej i szczęśliwej rodziny,
- posiadanie sensu życia,
- znalezienie szczęścia w życiu,
- zaradność,
- samodzielność.

Dziecko wychowane w dobrobycie materialnym też chce dalej żyć w jak najlepszych warunkach. Dla dzieci z rodzin bogatych, co wynika z badań, pieniądź jest często wartością najważniejszą. Badane dzieci, tak jak ich rodzice, też marzą o dobrej, udanej, szczęśliwej rodzinie, będącej miejscem spokoju, miłości, dobroci, atmosfery sprzyjającej właściwemu funkcjonowaniu zarówno w rodzinie, jak i poza nią.

Kolejną wartością często wybieraną przez dzieci było znalezienie szczęścia w życiu. Z pewnością szczęście jest różnie definiowane. Najczęściej jednak łączymy je z dobrą rodziną, udanym małżeństwem, zdolnymi dziećmi, zadowalającą i dobrze płatną pracą, z dostatkiem materialnym itp.

Jak zauważa Maria Braun-Gałkowska, szczęście rodziny zaczyna się od udanego małżeństwa.

Czy szczęście można zaplanować, przygotować się na nie, podjąć działania do niego prowadzące? Cytowana autorka uważa, że w pewnej mierze tak, gdyż można podjąć pewne działania, nazwane psychoprofilaktyką życia rodzinnego.

Rodzina jest grupą społeczną tworzącą strukturę, w której wszyscy są zależni od siebie. Wszystkie relacje zachodzące pomiędzy jej członkami są między sobą powiązane. Dlatego nie można w rodzinie być szczęśliwym osobno. Jak twierdzi M. Braun-Gałkowska, nie może być tak, że jeden członek rodziny jest szczęśliwy, a inni są nieszczęśliwi. Jeśli chce się być szczęśliwym w rodzinie, trzeba być szczęśliwym razem z rodziną (Braun-Gałkowska, 2002).

By dopomóc szczęściu, trzeba z pewnością wykazać się zaradnością w życiu.

W okresie obecnych przemian społeczno-gospodarczych inicjatywa i aktywność jednostki odgrywają dużą rolę. Wiele z badanych dzieci, wybierając tę wartość, wskazało, że „zaradność jest niezbędna przy wytworzeniu sobie odpowiednich układów wśród ludzi pełniących ważne role życiowe, mogących pomóc w załatwieniu różnych spraw. Dzisiaj świat opiera się na pieniądzu i układach”.

Z powyższego, jakże trafnego stwierdzenia wynika, że dzieci są baczными obserwatorami życia społecznego, świadkami pewnych zachowań dorosłych, są też w pewne działania włączone i wyciągają określone wnioski, które niejednokrotnie nas zaskakują.

Przecież dzieci żyją z rodzicami i innymi dorosłymi, a nie obok nich i widzą, w jakim kierunku podąża życie, ku jakim wartościom zmierza.

Czy zatem ważna jest taka cecha jak samodzielność? Z badań wynika, że tak, gdyż wybrało ją 73% dorosłych respondentów. Na wyrabianie samodzielności u dzieci duży wpływ mają rodzice i to już od wczesnego dzieciństwa.

Badane dzieci wyrażały w aspekcie samodzielności różne opinie, np. „rodzice ograniczają mi moją samodzielność, zbyt często mnie wyręczają, nie pozwalają na podejmowanie różnych zadań, bo boją się, że sobie nie poradzę”, „Moi rodzice nie mają dla mnie czasu, dlatego też muszę sama decydować o wielu sprawach. Co prawda dają mi pieniądze, rozliczają z nich, ale ja podejmuję decyzje sama. Może to i dobrze”.

Dokonując analizy wyboru innych wartości przez dzieci, należy stwierdzić, że wiele z nich nie zostało wybranych w ogóle, np.:

- praca nad swoim charakterem,
- rozwój religijny i moralny,
- umiejętność empatii.

Natomiast takie wartości, jak odnalezienie swojego życiowego powołania, poczucie humoru i chęć pomagania innym zostały wybrane przez niewielką grupę respondentów.

Przedstawiony katalog wartości daje nam pewien obraz tego, w jaki sposób rodzice żyjący w zamożności kształtują u swoich dzieci świadomość aksjologiczną.

O rozwoju dziecięcej osobowości decyduje w znacznym stopniu całokształt oddziaływań rodzicielskich, zarówno tych świadomych

w postępowaniu wychowawczym, jak i nieintencjonalnych – codziennych interakcji w domu rodzinnym.

Międzypokoleniowy przekaz wartości od rodziców do potomstwa określa się mianem dziedziczenia społecznego, może mieć ono zarówno charakter pozytywny, jak i negatywny.

System wartości rodziców, z jakim przez wiele lat styka się dziecko, stanowi ważny wzorzec i trwałą punkt odniesienia, na podstawie którego buduje ono własny system wartości i norm (Adamski, 2002).

Życie dziecka w określonej rodzinie warunkuje nie tylko jego start życiowy, funkcjonowanie w rodzinie, ale również formowanie odpowiedniego systemu wartości, które są częścią ludzkiej egzystencji, określającej zamierzoną i wytyczoną działalność człowieka.

## Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że we współczesnym społeczeństwie na plan pierwszy wysuwa się wszystko to, co związane jest z procesem samorealizacji, gdyż człowiek współczesny chce „tworzyć siebie” według określonego przez siebie scenariusza. Chce żyć tak, jak sobie sam zaplanuje i według przyjętego przez siebie systemu wartości.

Współczesne zamożne rodziny w swoisty sposób lansują model funkcjonowania zbliżony do zachodnioeuropejskiego, określony w literaturze socjologicznej jako model Yuppies<sup>1</sup>.

Niektórzy badacze rodziny wyrażają opinię, że rodzina nowoczesna w pogoni za dobrami materialnymi często zatracza poczucie własnej tożsamości, a jej członkowie, „skazani” na karierę, nie dostrzegają istotnych wartości dnia codziennego.

Niezwykle istotnym elementem skutecznego przekazu wartości jest osobisty przykład i integralność życia, która oznacza, że to, co

---

<sup>1</sup> Jest to termin anglojęzyczny, określający zamożnych ludzi, którzy w obawie przed utratą pracy popadają w pracoholizm, poświęcając życiu zawodowemu cały swój czas, dosłownie: młodzi ludzie, którzy zarabiają dużo pieniędzy i kupują drogie rzeczy – *Longman Active Study Dictionary*, 1998, s. 776.

rodzic pragnie przekazać i czego chce nauczyć dziecko, sam stosuje we własnym życiu. Trudno być wiarygodnym i integralnym, jeśli zabraniając dziecku np. kłamać, samemu się kłamie. Dziecko doskonale to rozpoznaje i wykorzystuje jako usprawiedliwienie dla siebie.

W rodzinach bogatych często zdarza się, że więź emocjonalna, prawda, dobro i piękno ustępują przyziemnym wartościom, takim jak majątek, stanowisko, fałszywe przekonanie, że szczęście zależy od tego, co obecnie określa się mianem sukcesu. Dorastający młody człowiek, wychowany w takiej atmosferze, nie nadążając za przyjętym stylem życia, doznaje frustracji, która może powodować poczucie osamotnienia, izolację, wycofywanie się, agresję, depresję, uzależnienie itp.

W rodzinie przekaz wartości jest najskuteczniejszy, gdy przebiega w atmosferze wzajemnej miłości, otwartości i poszanowania godności każdej osoby. Nie można zapominać, że to uczucia wskazują nam, w jaki sposób jesteśmy traktowani. Przestrzeń miłości stwarza poczucie bezpieczeństwa u wszystkich domowników. Daje bezcenny klimat, by przyjąć to, co jest prawdziwym dobrem, bez przymusu czy nacisku. Miłość zawsze wyposaża w najlepsze warunki do rozwoju umiejętności, darów i talentów, wzbudza poczucie wartości, daje odwagę do realizacji marzeń (Marzec, Wiśniewski, 2009).

Mimo wielu różnic każde pokolenie poszukuje tego samego: zaspokojenia potrzeb, by czuć się bezpiecznym, znać swoją wartość i cel życia. Potrzebujemy bliskich relacji, rodziny, uzdrowienia, pocieszenia, dobrych rezultatów w tym, co robimy. Dotyczy to zarówno życia rodzinnego, prowadzenia biznesu, nauczania dzieci, jak i tworzenia dzieł z wewnętrznej potrzeby. Wartości w rodzinie stanowią fundament życia społecznego. To w rodzinie uczymy się kluczowych umiejętności i przekonań, które kształtują naszą postawę wobec świata. Oto niektóre z tych wartości: miłość, jedność, szacunek, wartości rodzinne (Nowak, 1996).

Rodzina odgrywa ważną rolę w życiu człowieka, wpływając na jego zdrowie psychiczne, relacje z innymi oraz rozwój osobisty. To właśnie w rodzinie uczymy się, jak być dobrymi ludźmi i jak tworzyć wartościowe więzi.

Nowy wymiar rodziny współczesnej, rodziny ryzyka, jak sądzą niektórzy badacze zajmujący się rodziną, pozbawiony jest często

fundamentalnych wartości i wzorów, wynikających z ról rodzicielskich.

Brak internalizacji tych wartości i kontroli nad dziećmi wypacza osobowość młodych ludzi.

Ludzie starają się osiągnąć w życiu sukces, utożsamiany z sukcesem finansowym. Dzieci często pozostają bez opieki, kontaktu z rodzicami, także w tych rodzinach, które są dobrze sytuowane. Niejednokrotnie telewizja, gry komputerowe, muzyka zastępują wychowanie rodzinne.

Rodzina zapewnia nam poczucie przynależności, miłości i wsparcia emocjonalnego. Rodzina jest ważna w naszym życiu, ponieważ zapewnia nam poczucie przynależności i bezpieczeństwa emocjonalnego. To ona uczy nas wartości moralnych oraz pomaga rozwijać umiejętności społeczne. Rodzinę można uznać za fundament każdego człowieka, który oddziałuje na jego osobowość i sposób myślenia przez całe życie (Wałęcka-Matyja, Janicka, 2021).

## Konkluzja

Każda rodzina, w zależności od tego, w jakiej sytuacji się znajduje, kieruje się takimi wartościami, jakie uważa za słuszne, wartościowe i korzystne.

Czy przekaz wartości w badanych rodzinach jest taki, jakiego oczekuje współczesne społeczeństwo? Czy dzisiejsza rodzina jest w stanie sprostać zadaniom, jakie przed nią stawia społeczeństwo ryzyka?

## Bibliografia

- Adamski F. (1995), *Wartości – społeczeństwo – wychowanie. Studia z pedagogiki społecznej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Adamski F. (2002), *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.



- Badora S., Kawula S., Janke A. (red.) (2004), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Beck U. (2002), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Braun-Gałkowska M. (2002), *Przygotowanie do życia rodzinnego*, [w:] H. Cudak (red.), *Rocznik Pedagogiki Rodziny*, t. V, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Cudak H., Marzec H. (red.) (2001), *Współczesna rodzina polska, jej wymiar aksjologiczny i funkcjonowanie*, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Cudak H., Marzec H. (red.) (2005), *Współczesna rodzina polska jej stan i perspektywy*, Mysłówice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Encyklopedia powszechna PWN* (1988), Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jan Paweł II (1994), *List do rodzin*, [https://kodr.pl/wp-content/uploads/2017/03/list\\_do\\_rodzin.pdf](https://kodr.pl/wp-content/uploads/2017/03/list_do_rodzin.pdf) (dostęp: 30.06.2024).
- Kawula S. (2002), *Pomocniczość i wsparcie*, Olsztyn: Oficyna Wydawnicza „Kastalia”.
- Kawula S. (2006), *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familologiczne*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Longman Active Study Dictionary* (1998), Edinburgh: Edinburgh Gate.
- Marzec H. (2006), *Dobrobyt materialny – szansą czy zagrożeniem wychowania w rodzinie*, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Marzec H. (2010), *Działania opiekuńczo-wychowawcze podejmowane wobec dziecka w rodzinach zamożnych i ubogich. Analiza porównawcza*, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Marzec H., Wiśniewski Cz. (red.) (2009), *Rodzina na początku III tysiąclecia – obraz przeszłości i teraźniejszości*, t. I i II, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Nalaskowski S. (1994), *O ideale wychowania i celach kształcenia. Studium z pedagogiki porównawczej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowak M. (1996), *Znaczenie wartości w procesie wychowania*, [w:] K. Popielski (red.), *Człowiek, wartości, sens. Studia z psychologii egzystencji*, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Pytko L. (1993), *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczno-metodyczne*, Warszawa: Wydawnictwo WSPS.

- Siemianowski A. (1993), *Człowiek a świat wartości*, Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Tischner J. (1994), *Myslenie według wartości*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Wałęcka-Matyja K., Janicka I. (2021), *Rodzina jako wartość. Analiza psychologiczna wartości rodzinnych*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wilk J. (2003), *Pedagogika rodziny*, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Wójcik E. (1993), *O wychowaniu dzieci i młodzieży*, Pelplin: Wydawnictwo Diecezjalne.
- Zych A. (2001), *Kominy płacowe – problem nadal aktualny*, „Polityka Społeczna” nr 9, s. 35–37.

## Przyszłość edukacji szkolnej: rewolucja, ewolucja, a może synergia tradycji i alternatyw?

The future of school education: revolution, evolution,  
or perhaps the synergy of tradition and alternatives?

### Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie możliwych dróg rozwoju i zmian edukacji realizowanej przez szkoły przy uwzględnieniu dotyczących ją współczesnych problemów. Analiza aktualnych wyzwań, przed którymi stoją instytucje oświatowe, umożliwia refleksję nad kierunkami rozwoju edukacji szkolnej na podstawie ewolucyjnej lub rewolucyjnej postawy, a także integracji tradycyjnych i alternatywnych form edukacji szkolnej. Jednakże należy zwrócić uwagę na dynamicznie zachodzące zmiany w obecnej rzeczywistości, które z jednej strony kreują nowe obszary i możliwości, będące inspiracją do wprowadzania zmian w szkole, z drugiej zaś tworzą pewnego rodzaju utrudnienia w jej dalszym rozwoju.

**Słowa kluczowe:** szkoła, rozwój szkoły, edukacja szkolna, problemy współczesnej szkoły

### Abstract

The aim of the article is to present possible paths of development and changes in education carried out by schools, taking into account contemporary issues affecting them. Through the analysis of current challenges facing educational institutions, it is possible to reflect on potential directions for the development of school education based on adopting an evolutionary or revolutionary approach, as well as one that focuses on integrating traditional and alternative forms of school education. However, attention should be paid to dynamically occurring changes in the current reality, which on one hand create new areas and opportunities, serving as inspiration for implementing changes in schools, while on the other hand, they create certain obstacles to their further development.

**Keywords:** school, school development, school education, problems of contemporary

### Wprowadzenie

Współczesne zmiany zachodzące w rzeczywistości społecznej i dynamiczny rozwój technologiczny wpływają na sposób postrzegania roli edukacji w życiu człowieka. W przestrzeni publicznej toczą się dyskusje dotyczące zróżnicowanych problemów edukacji szkolnej, jej przyszłości i ewentualnych kierunków rozwoju. Często pojawiają się pomysły i rozwiązania, które mogłyby przyczynić się do „uleczenia” polskiej edukacji szkolnej z największych jej bolączek. Szkoła potrzebuje zmian, a one z kolei wymagają ukierunkowania oraz nadania im pewnego skonkretyzowanego charakteru z uwzględnieniem zachodzących w społeczeństwie przemian społeczno-kulturowych, gospodarczych i technologicznych. Pojawia się zatem ważne pytanie o przyszłość edukacji szkolnej: „Czy czeka ją rewolucja, ewolucja, a może warto zdecydować się na synergię tradycji i alternatyw?”. Odpowiedź na nie wymaga przede wszystkim głębszej refleksji nad każdą z tych dróg i zrozumienia ich konsekwencji dla edukacji szkolnej i społeczeństwa.

## Problemy współczesnej edukacji szkolnej

Obecnie coraz więcej mówi się o problemach dotyczących polską edukację szkolną. W przestrzeni publicznej dyskutuje się na temat przyszłości szkoły oraz możliwych sposobów rozwiązania najbardziej palących jej problemów. „Szkoła w kryzysie” to określenie, które z jednej strony wskazuje na obecny stan edukacji szkolnej, z drugiej zaś podkreśla potencjalne konsekwencje braku wdrożenia odpowiednich rozwiązań. W związku z tym warto zwrócić szczególną uwagę na problematyczne kwestie dotyczące szkoły na wszystkich jej szczeblach.

Edukacja szkolna jest ściśle związana ze środowiskiem szkolnym tworzoną przede wszystkim przez uczniów oraz grono pedagogiczne, które sukcesywnie staje się coraz mniejsze. Brakuje kadry nauczycielskiej oraz specjalistów od zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. W roku szkolnym 2021/2022 w placówkach wychowania przedszkolnego i szkołach wszystkich typów zatrudnionych było łącznie 515,7 tys. nauczycieli (w przeliczeniu na pełne etaty). Największą grupę stanowili nauczyciele szkół podstawowych – 52,6%, większość nauczycieli pracowała zaś na stanowisku nauczyciela dyplomowanego (55,9%). W kolejnym roku szkolnym w placówkach wychowania przedszkolnego i szkołach wszystkich typów zatrudnionych było łącznie 512,1 tys. nauczycieli (Główny Urząd Statystyczny, 2023).

Zgodnie ze stanem na 13 stycznia 2024 r. oraz liczbą opublikowanych ofert pracy przez Ministerstwo Edukacji Narodowej brakuje ponad 3 tys. nauczycieli (Dealerzy Wiedzy, 2023). Najwięcej ogłoszeń dotyczy nauczycieli wychowania przedszkolnego (341), edukacji wczesnoszkolnej (103) oraz nauczycieli języka polskiego (107) i matematyki (100). Należy również zwrócić uwagę na to, że braki kadrowe obejmują psychologów (576 ofert pracy) i pedagogów (399 ogłoszeń). Największe braki kadrowe dotyczą województw mazowieckiego (1098 ofert pracy) oraz małopolskiego (398). Brak nauczycieli, psychologów i pedagogów negatywnie wpływa na realizację przez szkołę jej funkcji dydaktyczno-wychowawczej.

Kolejny problem współczesnej edukacji szkolnej dotyczy kwestii podstaw programowych z poszczególnych przedmiotów. To z kolei

jest skorelowane z wysokim poziomem obciążenia uczniów nauką, co potwierdzają wyniki badań. W okresie od 11 do 21 maja 2023 r. Związek Miast Polskich wspólnie z Instytutem Badań w Oświacie oraz Ogólnopolskim Stowarzyszeniem Kadry Kierowniczej Oświaty przeprowadził badanie mające na celu zidentyfikowanie poziomu obciążenia nauką uczniów oraz określenie oczekiwań rodziców wobec szkoły. W badaniu wzięło udział blisko 16 tysięcy rodziców i prawie 6 tysięcy nauczycieli. Według udzielonych odpowiedzi dzieci uczestników badania średnio poświęcają od 2,6 do 3,6 godzin na odrabianie lekcji w domu w zależności od etapu nauki (od klas I–III do VII–VIII szkoły podstawowej). To łącznie od 13 do 18 godzin nauki w domu w przeciętnym tygodniu, rodzice zaś szacują, że ich dzieci poświęcają około 10 godzin tygodniowo na realizację własnych zainteresowań i aktywność sportową (Związek Miast Polskich, 2023). Ponadto wielu uczniów doświadcza trudności z zadaniami szkolnymi, co prowadzi do tego, że często muszą korzystać z pomocy innych osób podczas odrabiania lekcji. W pierwszych klasach szkoły podstawowej dzieci wykonują średnio mniej niż połowę zadań samodzielnie, podczas gdy uczniowie szkół ponadpodstawowych samodzielnie radzą sobie z około 75% zadań.

Wyniki badań również wskazują na to, że nauczyciele są w stanie zrealizować 90% treści zawartych w podstawie programowej, jednak tylko 70% tego materiału jest odpowiednio przećwiczone i utrwalone (Związek Miast Polskich, 2023). Według rodziców i pedagogów do głównych oczekiwań wysuwanych wobec szkoły należy rozwijanie umiejętności współpracy, życia społecznego, rozwiązywania problemów oraz przygotowanie do funkcjonowania na rynku pracy. W szkołach ponadpodstawowych istotnym celem jest także zdanie egzaminu końcowego. Warto zaznaczyć, że zdobycie wiedzy zajmuje piąte miejsce w hierarchii priorytetów.

Kolejnym problemem dotykającym szkołę są trudności wychowawcze oraz brak zapewnionego wsparcia psychologicznego. Z raportu pt. *Diagnoza przemocy wobec dzieci w Polsce 2023*, stworzonego przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę, wynika, że nastolatki najczęściej doświadczają przemocy rówieśniczej, co potwierdzają wyniki przeprowadzonych badań (Makaruk i in., 2023). Ponad połowa ich uczestników w wieku od 11 do 17 lat (66%) miała doświadczenie

przynajmniej jednej z pięciu form przemocy rówieśniczej w swoim życiu, przy czym prawie połowa z nich (46%) była narażona na to zjawisko w roku poprzednim przed przeprowadzeniem badania (Makaruk i in., 2023).

Najczęstszym rodzajem przemocy między rówieśnikami okazała się przemoc fizyczna, która dotknęła 48% respondentów w pewnym momencie ich życia, a 29% w ciągu ostatniego roku. Kolejne formy to przemoc psychiczna (doświadczona przez 44%, w ostatnim roku przez 27%), znęcanie się (18% kiedykolwiek, 10% w ostatnim roku), napaść zbiorowa (17% kiedykolwiek, 8% w ostatnim roku) oraz przemoc w trakcie randki (6% kiedykolwiek, 4% w ostatnim roku) (Makaruk i in., 2023). Co ważne, analizując wyniki poprzednich edycji badania z lat 2018 i 2013, można zauważyć wzrost zakresu doświadczania różnych form przemocy rówieśniczej (Makaruk i in., 2023). Szczególnie istotny jest wzrost przypadków przemocy psychicznej z 28% w 2013 roku do 44% w 2023 roku w ciągu całego życia oraz z 13% w 2013 roku do 27% w 2023 roku w roku poprzedzającym badanie. Ponadto zaobserwowano wzrost odsetka respondentów doświadczających przemocy fizycznej w ciągu życia z 41% w 2013 roku do 48% w 2023 roku, a także w roku poprzedzającym badanie – z 20% w 2013 roku do 29% w 2023 roku (Makaruk i in., 2023).

Wyniki przeprowadzonego badania pokazują związki między doświadczaniem przemocy a przejawianiem zachowań autodestrukcyjnych. Wykazano, że doświadczenia przemocy rówieśniczej mają największy wpływ na skłonność do samookaleczania, natomiast próby samobójcze są szczególnie związane z doświadczeniem wykorzystania seksualnego z elementem kontaktu fizycznego. Według raportu jeden z pięciu nastolatków (22%) był zaangażowany w samookaleczanie, a jeden z jedenastu (9%) próbował popełnić samobójstwo. Dziewczęta częściej niż chłopcy zgłaszają przypadki zarówno samookaleczeń (29% w porównaniu do 14%), jak i prób samobójczych (14% w porównaniu do 5%) (Makaruk i in., 2023).

Powyższe problemy edukacji szkolnej nie są jednymi, które oddziałują na funkcjonowanie psychospołeczne i emocjonalne uczniów. Nie bez znaczenia był także okres nauki zdalnej, kiedy to nastąpił znaczny wzrost zainteresowania edukacją domową oraz alternatywnymi formami realizacji obowiązku nauki. Pojawia się zatem kwestia

związana z wyborem dróg, które mogą przyczynić się do rozwiązania najpilniejszych problemów i wytyczenia kierunku pozytywnych zmian w edukacji szkolnej. W związku z tym która ścieżka jest właściwa? Ewolucja, rewolucja a może warto zdecydować się na połączenie tradycji z alternatywą?

## Ewolucyjny rozwój szkoły a rzeczywistość

Edukacja szkolna realizowana w instytucjach oświatowych wymaga zmian, które wiążą się z przyjęciem określonej drogi. Wśród propozycji obrania właściwej ścieżki pojawiają się pomysły bazujące na propozycjach ewolucyjnych przemian. Jednakże ze względu na wielowymiarowość szkoły jako instytucji realizującej liczne oraz zróżnicowane zadania z obszaru dydaktyki i wychowania nasuwają się wątpliwości dotyczące kierunku i uwarunkowań owych przemian. Jedno z zadań związane jest z przyjęciem właściwej postawy wobec problemów dotyczących edukacji szkolnej. Niezwykle istotną kwestią jest przede wszystkim sposób postrzegania problemów i tzw. słabych stron edukacji szkolnej. W sytuacji gdy uwaga, a szczególnie ta publiczna, skoncentrowana jest jedynie na wycinku rzeczywistości, to poprzez fragmentaryczne ujęcie dyskursu edukacyjnego przyczynia się to do dostrzeżenia oraz zrozumienia jedynie niepełnego i powierzchownego obrazu (Szymański, Walasek-Jarosz, Zbróg, 2016, s. 7). Ważne jest dążenie do jak najszerszego ujęcia problematyki edukacji szkolnej, z uwzględnieniem kontekstów, które jej towarzyszą. Takie kontekstualne podejście z jednej strony pozwala na lepsze zrozumienie istoty i konsekwencji danego problemu, z drugiej zaś przyczynia się do wprowadzania takich przemian, które nie są jedynie próbą powierzchownego rozwiązania trudności. Jednakże ścieżka ewolucji rozwoju szkoły oraz radzenia sobie z problemami jest drogą trudną i czasochłonną. Aby zrozumieć ten proces, należy poznać również etapy zmian ewolucyjnych, które dotknęły szkołę.

Zdaniem Jerzego Kujawińskiego można wyszczególnić przeobrażenia szkoły w postaci: szkoły bez klas, szkoły z klasami, szkoły tradycyjnej, szkoły progresywnej oraz szkoły współczesnej. Odwołując



się do zakresu znaczeniowego pojęcia ewolucji jako procesu przyczyniającego się do przejścia form prostych do form złożonych, a więc z niższych poziomów rozwoju do wyższych, należy zastanowić się, czy dotychczasowe ewolucyjne przeobrażenia szkoły przyniosły zamierzone efekty. Szkoła jako instytucja klasowo-lekcyjna może realizować swoje zadania na podstawie następujących paradygmatów (Kujawiński, 2010, s. 19):

- „tylko wychowywać i nauczać” – szkoła ukierunkowana jest na kierowanie aktywności wychowawczej i edukacyjnej uczniów (pedagogika tradycyjna);
- „zarówno wychowywać, jak i współwychowywać” – ważnym aspektem funkcjonowania placówek oświatowych jest zarówno kierowanie aktywnością uczniów, jak i współkierowanie nią przez uczniów (pedagogika współczesna);
- „wychowywać, współwychowywać i samowychowywać” – procesy edukacyjne opierają się na kierowaniu w niezbędnym zakresie aktywnością uczniów oraz zapewnieniu im możliwości współkierowania nią we właściwym zakresie, a także na samokierowaniu uczniowskiej aktywności dostosowanej do potrzeb i granic jej skuteczności.

Odwołując się do powyższych paradygmatów, należy podkreślić, że mimo ewolucyjnych przeobrażeń szkoła wciąż bywa daleka od wizji szkoły XXI wieku, która powinna stanowić wyższą, doskonałą formę współczesnej edukacji. To z kolei związane jest z dynamicznymi zmianami społecznymi, które dotyczą zróżnicowanych obszarów. W ostatnich latach można zaobserwować proces nakładania się na siebie aż czterech rodzajów gwałtownych zmian, które obejmują szybkie zmiany naukowo-techniczne, globalizację, transformację ustrojową oraz integrację europejską (Szymański, 2021, s. 24). Dynamika przemian zachodzących w obecnej rzeczywistości sprawia, że edukacja szkolna nie jest w stanie sprostać jej wymogom. Może warto zatem zdecydować się na wprowadzenie szybkich zmian, wskazujących na rewolucję edukacji szkolnej?

## Rewolucja szkoły i jej uwarunkowania

Szybko zmieniająca się rzeczywistość przyczynia się do pogłębienia problemów dotyczących edukacji szkolnej, więc kolejną ścieżką, a zarazem kierunkiem działań i postawą wobec szkoły jest jej rewolucja, o której mówi się coraz częściej w przestrzeni publicznej. Należy podkreślić, że decyzja o realizacji rewolucyjnych zmian wiąże się zarówno z nowymi, obiecującymi możliwościami, jak i z konsekwencjami. Idea rewolucji oznacza przewrót, który niekoniecznie przyczyni się do rozwiązania trudności, może natomiast stworzyć kolejne problematyczne obszary. Choć takie podejście kusi wizją szybko rozwiązanych problemów, to jednak nie należy zapominać o tym, że szkoła jest instytucją wielowymiarową. To z kolei związane jest z wielowymiarowością problemów edukacji szkolnej, których poznanie oraz zrozumienie wymaga odpowiednio przeprowadzonych procedur, przyjęcia określonej postawy i przede wszystkim czasu. W związku z tym warto zadać pytanie: „Co jest fundamentem wprowadzanych zmian na drodze rewolucji?”. Czy jest to chęć nawiązania dialogu, wysłuchania i próby zrozumienia zróżnicowanych perspektyw? Każda wprowadzona zmiana dotyczy zarówno środowiska szkolnego, jak i społeczeństwa. Dlatego tak ważne jest poświęcenie czasu i zasobów na głębsze zbadanie potrzeb i problemów edukacji szkolnej oraz na stworzenie przestrzeni, w której może zaistnieć dialog między tymi, których te trudności dotyczą, a tymi, którzy mają możliwość wprowadzenia zmian, opierając się na zróżnicowanych głosach i rozwiązaniach. Warto również zwrócić uwagę na inne formy edukacji szkolnej, które mogą stać się inspiracją do połączenia alternatywnych i tradycyjnych jej osiągnięć.

Koncepcje rewolucyjnych zmian w systemie szkolnym można znaleźć w edukacji realizowanej przez państwa europejskie. Przykładem jest Finlandia, która w 2016 roku wprowadziła zmiany w podstawie programowej, charakteryzujące się interdyscyplinarnym podejściem do nauczania i kładące nacisk na rozwój umiejętności praktycznych. Ponadto Finlandia wypracowała również kulturę edukacyjną, która opiera się na wysokim standardzie pracy nauczycieli oraz ogromnym zaufaniu do tego zawodu na wszystkich szczeblach systemu edukacyjnego. Ponadto zawodowy kapitał nauczycieli, w połączeniu

z efektywnymi zasobami gospodarczymi i politycznymi kraju, sprzyjał udanym reformom edukacyjnym, co z kolei zaowocowało wysokimi wynikami uczniów w Finlandii (Suwalska, 2022). Zgodnie z rządowym dekretem (Ministry Education and Culture, 2012, s. 29; Suwalska, 2022) edukacja podstawowa jest rozwijana jako spójna całość programowa i pedagogiczna. System szkolnej edukacji zorganizowany jest w jednostki obejmujące klasy 1–2, 3–6 i 7–9 (National Core Curriculum for Basic Education, 2014; Suwalska, 2022). Realizacja długofalowych celów edukacji podstawowej rozpoczyna się już w przedszkolu. Nauczyciele zapewniają współpracę i spójność nauczania w szkole podstawowej, nawet jeśli kształcenie przedszkolne i podstawowe lub różne etapy kształcenia podstawowego odbywają się w różnych placówkach oświatowych (Suwalska, 2022).

Programom wspieranym przez Unię Europejską, które wytyczają kierunki kształcenia młodych pokoleń, warto przyrzeć się także pod kątem wprowadzania zmian w systemach edukacji szkolnej. W ramach tzw. ekosystemu otwartego nauczania, wykraczającego poza mury szkoły, realizowane są działania zmierzające do wykorzystania zasobów edukacyjnych, a zarazem do integracji środowisk, w których funkcjonują na co dzień młode pokolenia (European Commission, 2024a). W związku z tym coraz większe zainteresowanie budzi innowacyjne i rewolucyjne podejście do takich aspektów edukacji, jak: czego dotyczy proces nauczania i uczenia się, gdzie i kiedy się on odbywa. Idea otwartego szkolnictwa zachęca zróżnicowane środowiska, np. instytucje oświatowe, przedsiębiorstwa, środowiska społeczne, do nawiązywania i rozwijania współpracy w celu dokonania zmian w postrzeganiu dróg zdobywania wiedzy i jej wykorzystania, a także wzmacnia więzi między nauką a społeczeństwem (European Commission, 2024b). Przykładem projektów wspieranych przez Unię Europejską, których celem było przeniesienie edukacji szkolnej poza mury instytucji oświatowej, są projekty OTTER oraz PULCHRA. Pierwszy z nich, trwający w latach 2021–2024, skupiał się przede wszystkim na aspektach zrównoważonego rozwoju i stanowił fundament do opracowania metod realizowania edukacji poza klasą. Projekt OTTER skutecznie zachęca uczniów do formułowania własnych rozwiązań postawionych przed nimi problemów. Ponadto celem programu było także wspieranie rozwoju umiejętności

związanych z efektywnym wykorzystywaniem wiedzy w podejmowaniu decyzji (OTTER, b.r.). Program PULCHRA, realizowany w latach 2019–2022, również bazował na wyjściu edukacji poza szkołę, zachęcając uczniów do odkrywania, badania i wdrażania koncepcji naukowych w życie (w projekcie wzięło udział ponad 2800 uczniów z 10 krajów). W jego ramach dążono do stworzenia nowych partnerstw w lokalnych społecznościach – tzw. ekosystemy miejskie, które to podejmowały działania zmierzające do upowszechniania edukacji poza murami szkoły (European Commission, 2024a, s. 14).

Tak więc wprowadzane zmiany w systemach edukacji szkolnej, takie jak te realizowane przez poszczególne państwa europejskie czy wspierane i zalecane przez Unię Europejską, wyznaczają nowe ścieżki dla przyszłości edukacji szkolnej. Przejście od tradycyjnych modeli nauczania do tzw. otwartych ekosystemów edukacyjnych wymaga przyjęcia innej perspektywy spojrzenia na istotę oraz cele edukacji szkolnej. Współczesna rzeczywistość nie tylko stawia przed szkołą wyzwania, ale przede wszystkim tworzy nowe możliwości, opierające się m.in. na budowaniu współpracy między zróżnicowanymi środowiskami. To z kolei z jednej strony zwiększa efektywność i praktyczny wymiar procesu uczenia się i nauczania, z drugiej zaś dostosowuje edukację szkolną do wymagań rzeczywistości społecznej czy też gospodarczej. Jednakże należy pamiętać, że rewolucyjne zmiany w edukacji szkolnej mogą wiązać się z pewnymi stratami, np. znacznymi wydatkami finansowymi lub też wprowadzeniem dogłębnych przekształceń w procesie kształcenia nauczycieli. Ponadto szybkie wprowadzanie innowacyjnych zmian do systemu edukacji szkolnej może opierać się na bezrefleksyjnych działaniach, które nie są poparte wnikliwą wiedzą i analizą aktualnych potrzeb środowisk szkolnych. A to z kolei wiąże się z ryzykiem popełnienia takich błędów, które mogą mieć dotkliwe skutki nie tylko w kwestii efektywności nauki szkolnej, ale i w szerszym wymiarze – funkcjonowania społeczeństwa.

## Synergia tradycyjnych i alternatywnych form edukacji

Jedną z najpopularniejszych form alternatywnej edukacji jest edukacja domowa, którą zainteresowanie wzrosło od czasów pandemii COVID-19 i związanego z nią przejścia uczniów na naukę zdalną. Zgodnie z raportem Fundacji Edukacji Domowej pt. *Nowa jakość czy patologia? Edukacja domowa w Polsce w 2021 r.* liczba uczniów w edukacji domowej wynosiła 19 947, a w 2023 r. wzrosła do 42 329 (Letnovska, 2023). W czerwcu 2020 roku, a więc na początku pandemii, 11 151 uczniów uczyło się w domu, natomiast we wrześniu tego roku już 19 947 dzieci i młodzieży zostało objętych edukacją domową. W 2021 roku znaczące były różnice w liczbie uczniów szkół podstawowych (15 844) oraz ponadpodstawowych (4103) w edukacji domowej. W 2023 r. ta dysproporcja uległa znacznej redukcji (liczba uczniów szkół podstawowych wynosiła 23 097, a szkół ponadpodstawowych 19 232). W związku z wysokim zainteresowaniem edukacją domową jako formą realizacji obowiązku szkolnego warto zastanowić się nad jej mocnymi oraz słabymi stronami, a także przyczynami jej wyboru oraz konsekwencjami dla edukacji szkolnej.

Warto jednak rozważyć możliwość przeprowadzenia zmian, inspirowaną modelami edukacji alternatywnej. Powołując się na fragment wspomnianego raportu: „edukacja domowa powinna być dostępna dla każdego, jednak warto podkreślić, iż wiąże się ona z przeniesieniem odpowiedzialności za realizację podstawy programowej ze szkoły na rodziców. Rolą szkoły jest wspieranie uczniów i rodziców w trakcie nauki, pokazanie możliwych ścieżek rozwoju, zaś jej nadrzędny obowiązek stanowi przeprowadzenia rzetelnych i uczciwych egzaminów klasyfikacyjnych” (Letnovska, 2023, s. 19), wydaje się, że dobrym pomysłem jest rozwój szkoły na bazie wartości pochodzących zarówno ze źródeł tradycyjnej edukacji szkolnej, jak i tych, które znajdują się w obszarze edukacji alternatywnej. Inną ważną kwestią przemawiającą za połączeniem tradycyjnego i alternatywnego podejścia w edukacji szkolnej, również w aspekcie tworzenia i wdrażania zmian, jest przyjęcie szerszej perspektywy, która dokonuje predykcji przyszłości edukacji na podstawie zachodzących zmian społecznych, gospodarczych i technologicznych.

Zgodnie z raportem pt. *Emerging Technologies Impact on Society and Work in 2023*, sporządzonym we współpracy z firmami Dell i Apple oraz Institute for the Future (ITF) w 2017 r. do 2030 r. aż 85% obecnych zawodów przestanie istnieć, ustępując miejsca współpracy pomiędzy ludźmi a maszynami (Institute for the Future, 2017). Kolejny raport, opublikowany przez World Economic Forum, przewiduje, że 65% dzieci, które obecnie rozpoczynają edukację w wieku 6–7 lat, będzie pracować w zawodach, które jeszcze nie istnieją (World Economic Forum, 2023). Specjaliści analizujący trendy na globalnym rynku pracy prognozują, że młodzi ludzie będą często – nawet do kilkunastu razy – zmieniać branże. Kluczowym elementem jest kontynuacja nauki i systematyczne doskonalenie kwalifikacji. Ponadto zgodnie z powyższym raportem jednym z priorytetów w zakresie przekwalifikowania i podnoszenia kwalifikacji w okresie następnych 5 lat będzie rozwój umiejętności miękkich, takich jak analityczne i twórcze myślenie, elastyczność, motywacja, a także ciekawość i uczenie się przez całe życie (World Economic Forum, 2023).

Analiza kierunków rozwoju edukacji szkolnej wspieranych przez Unię Europejską oraz wdrażanych przez poszczególne państwa w Europie kreśli kształt i zakres edukacji szkolnej, która bazuje nie tylko na innowacyjnych, alternatywnych formach, ale również na tych tradycyjnych, np. związanych z rolą nauczyciela. Przyszłość edukacji szkolnej oznacza przede wszystkim jej wyjście poza mury szkolne oraz integrację środowisk społecznych i gospodarczych przez stworzenie tzw. ekosystemów edukacji otwartej. To poprzez pogłębianie współpracy między nimi uczniowie mają możliwość zdobycia wiedzy i umiejętności, które ukierunkowane są na praktyczne rozwiązywanie problemów implikowanych przez współczesną rzeczywistość oraz wykorzystanie osobistych zasobów i potencjałów. Mowa tu m.in. o efektywnym i zrównoważonym korzystaniu z nowej technologii, jaką jest sztuczna inteligencja, czy też o interdyscyplinarnym i zindywidualizowanym podejściu do uczenia i nauczyciela. Kolejna ważna kwestia, łącząca to, co jest nowe, z tym, co jest już znane, dotyka m.in. problematyki roli nauczyciela w procesie uczenia się. Obecnie, mając na myśli polską edukację szkolną, można zauważyć, że coraz więcej młodych nauczycieli i tych z wieloletnim doświadczeniem zawodowym rezygnuje z pracy w szkole. Edukacja szkolna

powinna zatem dążyć przede wszystkim do zaspokojenia potrzeb tej grupy zawodowej, która stanowi fundament edukacji. Jednakże to z kolei wymaga spojrzenia na nauczyciela jako podmiot procesu nauczania-uczenia, co ma miejsce np. w alternatywnych formach edukacji. Mówiąc o przyszłości edukacji szkolnej, postrzeganej z punktu widzenia synergii jej alternatywnych i tradycyjnych form, należy przede wszystkim spojrzeć na nią jako na proces trwający całe życie, a więc musi ona wyróżniać się elastycznością w celu dostosowania jej do osobistych oraz ogólnych wymogów rzeczywistości, a także jako na otwartą na dialog i współpracę środowisk tworzących ekosystem edukacji przyszłości.

## Podsumowanie

Połączenie tradycji i alternatywy otwiera pole do eksperymentów pedagogicznych, w których korzystając z bogactwa tradycyjnych metod, jednocześnie można wykorzystać narzędzia i podejścia stosowane z sukcesem w alternatywnych formach edukacji szkolnej. Takie podejście może przynieść unikalne i skuteczne rozwiązania problemów szkoły. Przykładowo, integracja tradycyjnych lekcji z nowoczesną technologią, np. narzędziami opartymi na sztucznej inteligencji czy metodami projektowymi, może stworzyć środowisko edukacyjne, które sprzyja wykorzystaniu zdolności i potencjałów uczniów oraz nauczycieli.

Należy również podkreślić, że przyszłość edukacji szkolnej wymaga holistycznego podejścia, uwzględniającego aspekty technologiczne i społeczne. Niezwykle istotna jest zatem umiejętność elastycznego myślenia i dostosowywania się do dynamicznych potrzeb uczniów oraz społeczeństwa. To z kolei wymaga również dokonania analizy zarówno ewolucyjnych, stopniowych zmian, jak i bardziej radykalnych, o charakterze rewolucyjnym. Dzięki temu można przyjąć szerszą perspektywę w kwestiach dotyczących rozwiązania problemów edukacji szkolnej oraz określony kierunek rozwoju szkoły. Warto również podkreślić istotę i znaczenie budowania oraz pogłębiania współpracy między zróżnicowanymi środowiskami, co

pozwala uczniom na nabywanie wiedzy i umiejętności, które można wykorzystać praktycznie w odpowiedzi na potrzeby i oczekiwania współczesności. Tak więc edukacja szkolna nie może funkcjonować jako zamknięty obszar, ale przy zdecydowanej współpracy i dialogu z innymi środowiskami.

## Bibliografia

- Dealerzy Wiedzy (2023), *Wakaty 2024*, [https://docs.google.com/spreadsheets/d/1PTBhcw75JHH49v6\\_hERnET0IrCsdJg3FV7KpPJnML6g/edit?fbclid=IwAR3zbLSWPlwZXxHJJeYLDkvuxCZnzH5Uy2j5TSzPm9pFcBdrJ1jwRtNacPe4#gid=1220419408](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1PTBhcw75JHH49v6_hERnET0IrCsdJg3FV7KpPJnML6g/edit?fbclid=IwAR3zbLSWPlwZXxHJJeYLDkvuxCZnzH5Uy2j5TSzPm9pFcBdrJ1jwRtNacPe4#gid=1220419408) (dostęp: 20.06.2024).
- European Commission (2024a), *CORDIS Results Pack on open schooling. A thematic collection of innovative EU-funded research results*, [https://publications.europa.eu/resource/cellar/ed569742-dc30-11ee-b9d9-01aa75ed71a1.0001.01/DOC\\_1](https://publications.europa.eu/resource/cellar/ed569742-dc30-11ee-b9d9-01aa75ed71a1.0001.01/DOC_1) (dostęp: 20.06.2024).
- European Commission (2024b), *Paving the way for innovative educational contexts in the EU*, <https://cordis.europa.eu/article/id/449200-paving-the-way-for-innovative-educational-contexts-in-the-eu> (dostęp: 20.06.2024).
- Główny Urząd Statystyczny (2023), *Edukacja w roku szkolnym 2022/2023 (wyniki wstępne)*, [https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/21/1/1/edukacja\\_w\\_roku\\_szkolnym\\_2022-2023-wyniki\\_wstepne.pdf](https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/21/1/1/edukacja_w_roku_szkolnym_2022-2023-wyniki_wstepne.pdf) (dostęp: 20.06.2024).
- Institute for the Future (2017), *The next era of human|machine partnership. Emerging Technologies' Impact on Society & Work in 2030*, [https://www.delltechnologies.com/content/dam/delltechnologies/assets/perspectives/2030/pdf/SR1940\\_IFTFforDellTechnologies\\_Human-Machine\\_070517\\_readerhigh-res.pdf](https://www.delltechnologies.com/content/dam/delltechnologies/assets/perspectives/2030/pdf/SR1940_IFTFforDellTechnologies_Human-Machine_070517_readerhigh-res.pdf) (dostęp: 20.06.2024).
- Kujawiński J. (2010), *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Letnovska G. (2023), *Nowa jakość czy patologia? Edukacja domowa w Polsce. Raport Fundacji Edukacji Domowej*, <https://domowa.edu.pl/wp-content/uploads/2023/08/Nowa-jakosc-czy-patologia-Raport-FED.pdf> (dostęp: 20.06.2024).



- Makaruk K., Drabarek K., Popyk A., Wójcik Sz. (2023), *Diagnoza przemocy wobec dzieci w Polsce 2023*. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Ministry Education and Culture (2012), *Quality criteria for basic education*, <https://minedu.fi/en/legislation-general-education> (dostęp: 20.06.2024).
- National Core Curriculum for Basic Education (2014), *New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach*, <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/new-national-core-curriculum-for-basic-education.pdf> (dostęp: 20.06.2024).
- OTTER (b.r.), *Learning science outside the classroom for a sustainable future*, <https://otter-project.eu/> (dostęp: 20.06.2024).
- Suwałańska A. (2022), *Zmiana w edukacji a kultura szkoły w fińskiej szkole podstawowej*, „Studia Elckie”, t. 24, nr 1.
- Szymański M.J. (2021), *Zmiana społeczna a edukacja przyszłości*, [w:] K. Borawska-Kalbarczyk, A. Szwarz (red.), *Edukacja w przestrzeni społecznej – paradygmaty zmian*, Białystok: Wydawnictwa Uniwersytetu w Białymstoku.
- Szymański M.J., Walasek-Jarosz B., Zbróg Z. (2016), *Zrozumieć szkołę dla (jej) zmiany*, [w:] M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- World Economic Forum (2023), *The Future of Jobs Report 2023*, <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/> (dostęp: 20.06.2024).
- Związek Miast Polskich (2023), *Wybrane problemy edukacji w Polsce. Wyniki ankiety dla rodziców i nauczycieli*, <https://www.miasta.pl/aktualnosci/wstepne-wyniki-badania-stopnia-obciazenia-nauka-uczniow> (dostęp: 20.06.2024).



## Aksjologiczne horyzonty społeczeństwa ryzyka

### Axiological horizons of the risk society

#### Streszczenie

Charakter i jakość egzystencji ludzkiej odzwierciedlają to, w jaki sposób człowiek żyje wartościami. Jego życie byłoby niepełne bez wartości, on sam nie mógłby być ani stawać się osobą, ani też uczestniczyć w życiu społecznym. Jest to proces długotrwały, w społeczeństwie wartości kształtują się przez całe pokolenia, za to ujawniają się w życiu każdej osoby jako zasady i standardy obyczajowości. Kategoria „społeczeństwo ryzyka” zaproponowana przez socjologa Ulricha Becka odnosi się do utraty poczucia bezpieczeństwa społeczeństwa globalnego, wywołanej przez nierówność społeczną, terroryzm i zamachy samobójcze, ekologiczną destrukcję Ziemi w ujęciu globalnym i związane z tym katastrofy, wojny i światowy głód nimi wywołany, ale również do zagrożeń gospodarczych, prawnych i religijnych o zasięgu międzynarodowym. Wynikające z tego poczucie dysonansu wartości popycha człowieka w stronę relatywizmu, co staje się dla niego źródłem konfliktu z grupą społeczną. Z analizy przedstawionych w artykule wypowiedzi wyłania się ważna myśl przewodnia, zgodnie z którą zachodzi potrzeba

propagowania idei dialogu w społeczeństwie światowego ryzyka w celu otwarcia się na odmienną perspektywę wartościowania drugiej osoby, wzbudzenia poczucia solidarności i humanitarności.

W niniejszym opracowaniu po przywołaniu znaczenia samego pojęcia „wartość”, które jako fundament opisane jest w kontekście jego funkcji w życiu człowieka, w dalszej części ujęte zostanie ono w trzech wymiarach: filozoficznym, psychologicznym i socjologicznym. Kontynuację omawianego zagadnienia stanowi refleksja nad dysonansem wartości i istotą wartości społeczeństwa ryzyka. Całość zakończy rozważania dotyczące roli wartości w życiu człowieka, które chronią go przed frustracją, stresem, traumą, zagubieniem w życiu.

**Słowa kluczowe:** wartości, aksjologia, społeczeństwo ryzyka, wychowanie

### Abstract

Human existence has such character and quality as a person lives values. His life would be incomplete without values, he himself could not be or become a person or participate in social life. It is a long-term process, values in society are shaped over generations, but they are revealed in the life of each person as principles and standards of customs.

In this study, after recalling the meaning of the concept of value itself, which is described as a foundation in the context of its function in human life, it will later be presented in three dimensions: philosophical, psychological and sociological. The continuation of the discussed issue is a reflection on the dissonance of values and the essence of values in the risk society. The whole will end with considerations on the role of values in human life, which protect the human personality against frustration, stress, trauma and getting lost in life.

**Keywords:** values, axiology, risk society, education

## Wprowadzenie

Każdy człowiek przyswaja sobie w ciągu życia pewną filozofię bytu, jakiś ogólny obraz świata, z którym się utożsamia w mniej lub bardziej świadomy sposób. Można powiedzieć, że myślowo przynależy do pewnej określonej tradycji i jest zaangażowany w kulturę, z której się wywodzi i którą internalizuje w sensie aksjologicznym. Jego świat wartości zależy od słów, obrazów, zdarzeń wywodzących się z kultury. W związku z tym „wartość” jest pojęciem wieloznacznym, rozpatrywanym z różnych punktów widzenia i stanowisk. Biorąc pod uwagę przeogromny świat wartości, trudno jest orzec o nim w sposób wyczerpujący, jak twierdzi bowiem niemiecki filozof Dietrich von Hildebrand: „mamy tyle rodzajów doświadczenia czegoś, ile rodzajowo odmiennych przedmiotów jest nam w tym doświadczeniu dane” (Biesaga, 1989, s. 122).

Człowiek nieustannie podejmuje decyzje, dokonuje subiektywnych wyborów wobec siebie i swego istnienia. Towarzystwą mu w tym przeżycia aksjologiczne. Można zadać pytanie: „Na czym człowiek ma oprzeć swoje życiowe decyzje?”

Ksiądz Józef Tischner podpowiada nam, by odpowiedź dotyczącą wartości, która staje się remedium na wszechogarniający nihilizm, zaczerpnąć z aksjologii (Tischner, 2011, s. 527). Wartości są obecne w ludzkim myśleniu i postępowaniu, mają moc zobowiązującą w stosunku do drugiej osoby i całego społeczeństwa. Zdaniem Katarzyny Olbrycht wartości „chronią przed lekkomyślnością i zakłamaniami [...], by to, co nazywamy horyzontem ludzkich wartości, było czymś i autentycznym, i otwartym, by człowiek wciąż czuł się w drodze, by wciąż szukał nowych wartości i umiał je harmonijnie włączać do swego świata wartości” (Olbrycht, 1994, s. 17). Wysuwa to na pierwszy plan wartości autentycznie przeżywane, zinternalizowane w ciągu życia jednostki, a nie deklarowane. Wartości deklarowane nie wytrzymują próby życia, ponieważ powielają stereotypowe myślenie grupy aprobującej daną wartość, a nie dotyczą istoty znaczenia samej wartości. Zachodzi wtedy sytuacja wewnętrzznego zakłamania, gdzie osoba w rzeczywistości myśli i czuje inaczej, niż deklaruje przed innymi. W związku z powyższym, zdaniem ks. Tischnera, kluczowe jest aktywne przeżywanie wartości,

co można by ująć jako „przetrawienie siebie”, aby człowiek poczuł się bardziej „sobą i u siebie” (Tischner, 2011, s. 465).

Z tego miejsca przenieśmy się do obecnych haseł drugiej połowy XX w., epoki społeczeństwa nowoczesnego, „które nie tylko porzuca tradycyjne formy życia, lecz przede wszystkim zmagają się ze skutkami ubocznymi udanej modernizacji: z niepewnością życia i trudno uchwytnymi zagrożeniami, które dotyczą wszystkich i przed którymi nikt nie potrafi się już należycie zabezpieczyć” (Beck, 2012, s. 21).

Należy wyjaśnić, że kategoria „społeczeństwo ryzyka” zaproponowana przez socjologa U. Becka odnosi się do „historycznych doświadczeń kryzysów ekologicznych, a także utraty zabezpieczeń społecznych” (Beck, 2012, s. 22), co przekłada się na nowe postaci ryzyka aktualnego życia. Są nimi: bieda i nierówność społeczna, terroryzm i zamachy samobójcze, ekologiczna destrukcja Ziemi w ujęciu globalnym i związane z tym katastrofy, wojny i światowy głód nimi wywołany, ale również zagrożenie gospodarcze, prawne, religijne o zasięgu światowym. Wszystkie te, nazwijmy to ryzykowne stany rzeczy, wywołują lęk człowieka. Jak twierdzi socjolog: „lęk determinuje postawę wobec życia. Bezpieczeństwo wypiera wolność i równość z najwyższego miejsca na skali wartości” (Beck, 2012, s. 22).

Czy mamy do czynienia z fundamentalną zmianą perspektywy rozumienia i realizacji wartości w życiu człowieka?

Jak tłumaczy Agnieszka Kijewska, człowiek ma zdolność „odczytywania” wartości, próbuje je „odsłonić” i zrozumieć. Jak je zrozumie, tak też się nimi pokieruje w życiu, taką nada jakość swojej egzystencji. Wartości są obecne przez cały czas, a człowiek wykazuje „wrażliwość aksjologiczną” – używając określenia Maxa Schellera, odbiera je na swój sposób, ożywiając je i nadając im immanentny status. Można powiedzieć, że „życie ludzkie toczy się w sferze wartości, których człowiek nie konstruuje, ale odkrywa i których, ponadto, jest świadkiem” (Kijewska, 2011, s. 8).

## Rozumienie wartości przez człowieka

W tym artykule skłaniam się do rozpatrzenia wartości w kontekście ich relacji z człowiekiem, pomijając szczegółowe problemy ontologiczne, jak wyjaśnienie etymologii pojęcia wartości, hierarchii wartości, dwóch poziomów odbierania wartości w myśli filozoficznej – subiektywnego i obiektywnego<sup>1</sup>.

Podstawą dla realizacji wartości są akty wolne, tzn. takie, które nie są zdeterminowane prawami motywacji, jak mówi M. Scheler (1977, s. 167). Akt wolny podlega swoim prawom, ale to człowiek nadaje charakter moralny dodatni lub ujemny swojemu działaniu. Wartości mają zatem strukturę dualistyczną, co oznacza, że nie istnieją poza przedmiotem i w oderwaniu od niego. Ich ontycznym nośnikiem jest albo rzecz, albo osoba, więc nie istnieją same w sobie. Dla osoby określona rzecz ma takie właściwości, które można uznać za „ważne”, bo użyteczne, lub piękne – pożądane ze względu na ich racje moralne, ideowe, religijne (Kowalczyk, 2006, s. 154–155).

Zastanawiając się nad istotą wartości, Józef Lipiec dochodzi do przekonania, że wartości są „całkowicie wolne od uwarunkowań zewnętrznych i ujawniają się »w sobie« bezwzględnie dla każdego i niezależnie od czasu i przestrzeni realnego świata (ludzkiego)” (Lipiec, 2001, s. 44). Autor dla przykładu wymienia takie wartości, jak dobro, honor, prawdę, które istnieją pomimo faktu, czy człowiek je realizuje, czy też ich zaniecha w życiu. Wobec fenomenu bezwzględności powinnościowej wartości J. Lipiec mówi, że „powinna być realizowana zawsze, wszędzie i przez każdego, właśnie bez względu na wszelkie okoliczności i ponad największe nawet trudności” (Lipiec, 2001, s. 44)<sup>2</sup>.

Jak twierdzi M. Scheler: „poznanie świata wartości dotyczy [...] nie samych tylko treści wartościowych, lecz w sposób nieodłączny również pewnego porządku hierarchicznego tych treści, polegającego na przykład na tym, że wartości duchowe są wyższe od wartości witalnych” (Buczyńska-Garewicz, 1977, s. 15). W filozofii wartości M. Schelera znamienne jest to, że odróżnia on istnienie

<sup>1</sup> Wymienione zagadnienia omówione zostały przeze mnie w książce Breś, 2021.

<sup>2</sup> Szerzej na ten temat piszę we wspomnianej powyżej książce Breś, 2021.

wartości (których byt jest obiektywny) od percepcji ich przez człowieka. W antropologii personalistycznej na pierwszym planie postawiony jest człowiek, a u M. Schelera właściwie jego świadomość aksjologiczna. W sytuacji gdy osoba przeżywa określone wartości, to jednocześnie dokonuje rozróżnienia ich zależności w stosunku do siebie, położenia, wysokości względem innych. Pomyłki w hierarchii wartości pojawiają się z powodu błędnego ułożenia, np. wartości witalnych wyżej w stosunku do wartości duchowych. Autor nazywa to zjawisko „iluzją aksjologiczną”, co tłumaczy niedoskonałość i przeinaczenia w hierarchizacji danych wartości przez człowieka. Reminiscencje z tego są takie, że człowiek kreuje zafałszowany obraz rzeczywistości, gdyż subiektywne omyłkowe sądy uznaje za obiektywne. Jednocześnie filozof dodaje, że stan ludzkiej świadomości aksjologicznej jest zmienny i historycznie uwarunkowany, natomiast świat wartości jest jeden i niezmienny (Buczyńska-Garewicz, 1977, s. 15–16). Świat wartości istnieje zatem autonomicznie i obiektywnie, a człowiek występuje w roli zewnętrznego obserwatora. Fenomenolog w zakresie hierarchizacji wartości wypowiada się w ten sposób, że w jego rozumieniu wartość użytecznościowa i wartość witalna należą do średniego szczebla wartości, gdzie witalna powinna być przedkładana nad użytecznościową. Potrzebę przedkładania tłumaczy autor, wychodząc od funkcji, jaką pełnią wartości użytecznościowe w stosunku do istoty żywej, stanowią one bowiem wartość dla niej, są jej podległe. Omawiając wartości witalne, fenomenolog wyjaśnia, że są to takie, które sprzyjają życiu, czyli zwiększają szanse na przeżycie osoby. Poniżej stojące wartości zmysłowe stanowią dużą rodzinę wartości hedonistycznych, związane są z odczuwaniem zarówno przyjemności („słodkie trucizny”), jak i przykrości („gorzkie lekarstwa”) (Scheler, 1977, s. 182–183). Do wartości wyżej stojących niż hedonistyczne oraz witalne M. Scheler zaliczył wartości duchowe, z podziałem na wartości logiczno-poznawcze, etyczne i estetyczne. Najwyżej usytuował wartości sakralne, absolutne, boskie<sup>3</sup>. W swoim dziele *Resentiment a moralność* fenomenolog wyjaśnia, że różnice w percepcji świata występują nie tylko pomiędzy jednostkami, ale

<sup>3</sup> Dopełnienia hierarchii wartości koncepcji M. Schelera na podstawie jego książki pt. *Der Formalismus* podejmuje się ks. S. Kowalczyk – zob. Kowalczyk, 2006, s. 160.



i pomiędzy całymi generacjami historycznymi, dyktującymi nieprawidłową, wykrzywioną wizję świata wartości, co przemienia się w trwałą postawę psychiczną opanowującą „samozatruciem duchowym” dane pokolenie (Buczyńska-Garewicz, 1977, s. 17).

Typologię wartości M. Scheler oparł na personalistycznej koncepcji człowieka, a w szczególności na uczuciach towarzyszących ludziom w życiu. Uczucia są intencjonalne, a wśród nich najważniejsza jest miłość. Scheler tłumaczy, że wartości wzbudzają w człowieku powinność ich realizacji, osoba staje się moralna wraz z wypełnianiem wartości wyższego rzędu (Scheler, 1977, s. 98–99).

### Co znaczy stwierdzenie, że człowiek coś powinien zrobić?

Problem powinnościowości oddziaływania wartości na człowieka stanowi przedmiot zainteresowania w filozofii moralności. W potocznym rozumieniu powinności znaczą właśnie tyle, co obowiązek, konieczność, wewnętrzny przymus dla człowieka, co wiąże się ze stresem, by podjąć wszystkim wyznaczonym celom. Nie wszystkie powinności będą wartościami, raczej daleko idącymi implikacjami ogólnie pojętego dobra.

Immanuel Kant stoi na stanowisku, że byt „sam w sobie” jest niepoznawalny (*noumen*), wobec tego całą wiedzę o rzeczywistości (o fenomenach) człowiek czerpie z subiektywnego oglądu, czyli z własnych wrażeń zmysłowych. Zachodzi potrzeba racjonalnego uzasadnienia oglądu, opartego na rozumności człowieka. Wobec powyższego filozof tłumaczy, że byt o cechach przyrodniczych jest bezwzględnie zdeterminowany, dlatego nie występują w nim wartości, natomiast „świat wartości” stanowią żywione przez człowieka ideały, które są postulatami rozumu praktycznego. Pomiędzy tymi dwoma światami istnieje rozdźwięk, a człowiek staje się podmiotem poznania i działania (Kant, 2009, s. 274–283). W *Uzasadnieniach metafizyki moralności* Kant twierdzi, że człowiek postępuje moralnie, kierując się imperatywem kategorycznym, czyli praktycznym rozumem wpływającym z jego woli, przy czym z „dobrej woli”, natomiast wola jest dobra wtedy, gdy jest obiektywna „na mocy zasad mających ważność

dla każdej rozumnej istoty jako takiej” (Kant, 2017, s. 30–31). Rozum praktyczny związany jest z działaniem moralnym, gdzie nakaz wpływający z woli jest imperatywem i to kategorycznym, absolutnym. Wola nakazuje powinności, które człowiek ma zrealizować w życiu, powinności stają się przedmiotem jego woli<sup>4</sup>.

Kant twierdził, że prawo moralne ochrania bezwzględne, obiektywne dobro. W formule trzeciej *Uzasadnienia metafizyki moralności* tak mówi: „Postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w twojej osobie, jako też w osobie każdego innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka” (Kant, 2017, s. 46). Człowiek, jako autonomiczna jednostka, posiada rozum i kieruje się nim w życiu, co daje mu wolność w kwestii respektowania prawa pochodzącego z zewnątrz. Nauka, jaka płynie z wywodu Kanta, zawiera się w stwierdzeniu, że człowiek będzie szanować wolność swoją i drugiej osoby wtedy, gdy będzie przestrzegać norm ogólnie ważnych dla wszystkich (Kant, 2017, s. 31).

W ustosunkowaniu się do tezy I. Kanta Roman Ingarden uznał, że powinnościowość ma swoje odniesienie do wartości moralnych i może zachodzić w sytuacji, gdy wartości jeszcze nie zostały zrealizowane i wtedy, gdy są dokonane. Autor zwraca uwagę na fakt, że „niezrealizowanie wartości moralnej, gdy istnieje możliwość jej realizacji, jest realizacją negatywnej wartości moralnej (zła)” (Ingarden, 1966, s. 98–99), a więc wypływa z tego wniosek, że „każda wartość posiada jakąś określoną *wysokość* swej wartościowości” (Ingarden, 1966, s. 113). Dlatego można powiedzieć, że w świecie wartości jedne górują nad drugimi. Autor lokuje wartości moralne wyżej niż wartości estetyczne, jednakże nie ustalono jednoznacznie, „co tę wysokość wyznacza, czy materia wartości, czy jej sposób istnienia, czy jej *sila*, czy wreszcie powinnościowość jej istnienia” (Ingarden, 1966, s. 115). Tak więc powinnościowość wartości nie zawsze ma taką samą moc, ponieważ zależy od rodzaju wartości, natomiast nie należy tego porównywać z tzw. względnością wartości.

Powinnościowość wartości D. von Hildebrand dzieli na dwa rodzaje – pod kątem tego, co człowiek może, a co musi uczynić, by

---

<sup>4</sup> Zagadnienie imperatywu według I. Kanta szerzej omawiam w artykule Breś, 2023.

być moralnie dobrym. W związku z tym wszystkie wartości charakteryzują się ogólną powinnościowością, czyli „domagają się swego istnienia” – zarówno te zrealizowane, jak i pozostające w sferze powinności do zrealizowania (Biesaga, 1989, s. 100). Autor zwraca uwagę na wartości moralno-religijne oraz wartości normatywne. Powinnościowość normatywna odznacza się swego rodzaju moralnym zaproszeniem lub też zobowiązaniem (Biesaga, 1989, s. 101). Wartości moralne odwołują się do wolnej woli w wyborach i decyzjach człowieka, co skutkuje tym, że może on zareagować na coś wartościowego i uaktywnić się wobec wartości, czyniąc dobro. Jeżeli wobec powinnościowości moralnej jako zobowiązującej, czyli obligatoryjnej, człowiek nie czyni dobra, popełnia w ten sposób nieprawość – czyn moralnie zły (Biesaga, 1989, s. 102). W wyniku tego zobowiązanie takie jest kategoryczne.

Nieco w innym tonie wypowiada się Franz Brentano, stwierdzając, że w człowieku powinność opiera się na instynktowej sile przyzwyczajenia (Brentano, 1989, s. 43). To z własnego egoizmu człowiek godzi się i okazuje usłużność innym, a to w konsekwencji jest już tylko ślepyim posłuszeństwem. Jak mówi: „w końcu w takiej niewolniczej duszy zaczynało działać jako ślepa potężna siła, nakazująca *powinieneś*, jakby stanowiła objawienie natury dobra i zła” (Brentano, 1989, s. 43–44). Ślepą siłą przyzwyczajenia autor nazywa tresurę, jakiej jest poddawany człowiek w życiu. Niewypełnienie zadania powoduje bowiem poczucie zaniepokojenia, które przeradza się w wewnętrzne udręczenie. Na człowieka oddziałują naturalne sankcje, a „sankcja” znaczy „umocnienie” dla sądów, „których poznanie dokonało się na drodze naturalnej, [są to – przyp. A.B.] sądy niepodważalne i dla wszystkich istot powszechnie ważne” (Brentano, 1989, s. 10). Brentano mówi o usankcjonowaniu prawa etycznego (Brentano, 1989, s. 11, 15).

Z kolei Mieczysław Albert Krąpiec twierdzi, że powinność staje się kategorycznym zobowiązaniem w sumieniu, co filozof tłumaczy „jako odczytanie koniecznego związku i przyporządkowanie możliwości do aktu w wypadku ludzkiego działania” (Krąpiec, 1979, s. 54). Innymi słowy, jest to aktualizowanie potencjalności człowieka w działaniu. Charakter tej powinności jest zatem przyszłościowy i wpisuje się w dynamiczną strukturę bytu ludzkiego.

Wobec powyższego można zadać pytanie za Zdzisławem Najderem – „Jakie wartości wybrać w życiu?”, na co autor odpowiada, że nie istnieje jakaś jedna bezsprzeczna recepta w tej mierze, ponieważ „wartości nie da się wydedukować z danych empirycznych: trzeba je wybrać. Wybrać, biorąc pod uwagę – możliwie wszystko, nieskończoną praktycznie ilość danych o faktach przeszłych, aktualnych i przewidywanych” (Najder, 1971, s. 166).

Zajmując się interpretacją zagadnienia moralności, Katarzyna Jasińska odwołuje się do dzieła Karola Wojtyły *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, z którego można się dowiedzieć, że powinność wywiera nacisk na człowieka, ale go nie determinuje, jest dana do wypełnienia. Człowiek wyposażony jest w wolną wolę, a postępowanie moralne staje się dla niego powinnością, w której ma się realizować. Człowiek jest sprawcą swego czynu, a czyn ma być świadomy, wolny i odpowiedzialny. Na tym polega dynamika wszelkich zmian w rozwoju człowieka, jego „bycie i stawanie się” (Jasińska, 2010, s. 24–25).

Wartości odgrywają zasadniczą rolę pojęcia integrującego wszystkie dziedziny nauk, mającego za przedmiot człowieka i jego twory. Wartości zajmują kluczowe miejsce w naukach społecznych i humanistycznych, takich jak psychologia, socjologia i pedagogika. Stąd nie można zaklasyfikować wartości do jednorodnej dyscypliny naukowej, by nie uległy zredukowaniu do jednego wymiaru. Człowiek egzystuje „wielowymiarowo”, jest bowiem i podmiotem osobowym, i istotą społeczną, a w tych ramach mieści się cała jego natura bio-psycho-noetyczna.

### Perspektywa psychologiczna rozumienia świata wartości przez człowieka

W psychologii zagadnienie wartości podejmowane jest w ramach problematyki egzystencji ludzkiej, a w szczególności procesu motywacji i dokonywania wyborów życiowych przez człowieka. Wartościowanie jest procesem myślowym ważnym dla jednostki, jednakże czymś nienamacalnym materialnie, za to podlegającym ocenom

moralnym człowieka. Do tego nurtu zaliczana jest psychologia egzystencjalna, która w swych badaniach skupia się na doświadczaniu wartości przez osobę, na jej samoocenie i samookreśleniu własnych wyborów w kontekście dylematów egzystencjalnych i poczucia sensu życia. Aktualizowanie się osoby w postawie samoakceptacji, intuicyjnie silnego zaufania do siebie i własnych wyborów akcentuje Carl Rogers (Oleś, 1989, s. 38).

Z tym wiąże się zagadnienie odkrywania i realizowania w życiu wartości przez człowieka. Można wyróżnić kolejno następujące po sobie kroki, które dyktują proces wyboru i utrwalania wartości w osobie.

Zgodnie z twierdzeniem Kazimierza Popielskiego proces wartościowania u prawidłowo funkcjonującej osobowości zaczyna się od tego, że jednostka odkrywa wartości jako informacje czytelne, płynące w postaci sygnałów skierowanych do struktur psychicznych. Człowiek dokonuje emocjonalnej ich akceptacji w konkretnych przeżyciach, potem ma miejsce ich klaryfikacja, krystalizacja i puryfikacja, po tych fazach zachodzi internalizacja, lokalizacja i na koniec realizacja wartości. Zasadniczym punktem w tym procesie jest aktywna postawa podmiotu i potwierdzenie z jej strony wyboru względem wartości. Ma to przełożenie, jak twierdzi autor, w postawie wobec własnego życia. Jednocześnie dodaje, że proces wartościowania zachodzi równocześnie w strukturach intelektualnych, emocjonalno-uczuciowych i egzystencjalnych, immanentnych chciałoby się dodać (Popielski, 2009, s. 76) i podczas całego życia jednostki, są dla niej osobistymi odkryciami. Dokonując wyboru wartości, człowiek jest wewnątrznie wolny, decyduje o uznaniu pewnych wartości za własne, ale zarazem osobiście odpowiada za dokonany wybór w realnym życiu (Popielski, 2009, s. 88). Jest to czas, w którym osoba wśród tak przeogromnej liczby wartości ustala preferencje i hierarchię. Hierarchia służy uformowaniu postawy osoby wobec innych ludzi, ukierunkowuje na przyszłość. W procesie dynamiki przemian życiowych osoba odrzuca wartości destruktcyjne i niesłużące jej egzystencji, czyli nieprzydatne. Psycholog zwraca uwagę na zespół czynników, takich jak intuicja i mądrość własna, moralność, społeczne i kulturowe wzorce zachowań przekazywane pokoleniowo, które biorą udział w formowaniu hierarchii wartości człowieka. Dopiero po dokonaniu

swoistych „porządków” w tym zakresie następuje internalizacja, czyli przyjęcie i realizacja cenionych wartości dla jednostki. Zdaniem psychologa chodzi o zbalansowanie osobowości w taki sposób, by pozyskać postawę dialogiczną i zrównoważoną, skoncentrowaną zarówno na sobie, jak i nastawioną na drugiego człowieka i wpływ otoczenia. Wtedy można powiedzieć o osobie, że wartości spełniają w jej życiu konkretne zadania (Popielski, 2009, s. 133, 162–163).

W podobnym tonie o zdolności wartościowania człowieka, która polega na przeżywaniu wartości, mówi Piotr Oleś. Dokonuje się ona w obecności procesów poznawczych, emocjonalno-uczuciowych i wolitywnych, podczas uznawania, uzasadniania, akceptowania, oceniania, preferowania, wybierania, doświadczania wartości oraz w ich realizacji (Oleś, 1989, s. 19). W swoich badaniach P. Oleś wysnuwa wniosek, że hierarchia wartości to zorganizowany układ ocen lub preferencji. Jednakże, jak dodaje: „wartość to więcej niż preferencja, odnosi się bowiem do tych typów zachowań preferencyjnych, które wynikają z przekonania o tym, co powinno być pożądané” (Oleś, 1989, s. 17).

Wartości „w życiu” i „dla życia” wyszczególnił K. Popielski (2009, s. 152). Człowiek rozpoznaje i przeżywa wartości emocjonalnie, ale głębiej ich poznaje rozumowo, intelektualnie, po to, by zrealizować je w aktywności życiowej. Ciekawym aspektem dotyczącym pojmowania, czym są wartości dla człowieka, jest to, że niektóre wartości on akceptuje i realizuje, a na inne jedynie przyzwala, toleruje je w życiu i popiera w swoich deklaracjach. Oznacza to, że wartości realizowane są dla niego jakościami realnie obecnymi, ważnymi i zakodowanymi w strukturze osobowości. Wartości deklarowane są zaś przyjmowane jedynie teoretycznie, mogą pozostawać w „uśpieniu” lub stagnacji, jednakże mogą wywoływać chaos w postępowaniu (Popielski, 2009, s. 154–156).

Zagadnieniem wartości zajmują się specjalistyczne nurty psychologii wychowawczej, klinicznej, humanistycznej, eksperymentalnej, a w niej psychologii percepcji, psychologii i psychiatrii egzystencjalnej – należy tu wymienić m.in. dorobek Abrahama Masłowa, Carla Rogersa, Milтона Rockeacha, Gordona Allporta, Huberta Hermansa i Viktora Frankla. W koncepcję klaryfikacji wartości swój wkład naukowy włożyli m.in. Louis Rath, Merril Harmin, Sidney

Simon, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, a z polskich psychologów Józef Reykowski, Kazimierz Popielski, Czesław Matuszewicz, Piotr Oleś i E. Domagała-Zyśk.

## Perspektywa socjologiczna rozumienia świata wartości przez człowieka

Socjologiczne badania systemów wartości podejmują zagadnienie świadomości jednostki i jej oddziaływania na grupę społeczną oraz tej społeczności na jednostkę. W związku z tym wartości mają charakter relatywny, czyli odbierane są tak, „jak są one postrzegane, uświadamiane przez ludzi w określonych zbiorowościach społecznych, stanowiąc przedmiot ich dążeń i cel działań” (Szymczyk, 2004, s. 143).

Ciekawie przedstawia się proces odkrywania i realizacji wartości w rzeczywistości społecznej. Człowiek uświadamia sobie własne potrzeby i zainteresowania w toku doświadczenia życiowego, poszerza swój zakres autonomii, co ma odniesienie w jego światopoglądzie i postawach względem sytuacji i zdarzeń społecznych. W zespołach wspólnotowych osoba daje wyraz swoim przekonaniom, urzeczywistniając wartości ogólnoludzkie, takie jak godność, rozumność, wolność czy podmiotowość człowieka.

Zdaniem ks. Jana Szymczyka „wartości *żyją* w społeczeństwie jako pewne fakty: jednostki realizują je w przestrzeni społecznej, walczą o nie, giną w imię wyznawanych wartości [...] mówi się, że nie ma kultury bez wartości, a te ostatnie nie istnieją poza systemem społeczno-kulturowym” (Szymczyk, 2004, s. 7). Wydaje się zatem, że do zrozumienia pełni człowieczeństwa człowiek potrzebuje kontaktu ze strony społeczeństwa, by mógł realizować dane wartości. Wartości społeczne mają moc zobowiązującą, moralną, co przyczynia się do poczucia spełnienia jednostki, obywatela. Wspomniany socjolog twierdzi, że „życie społeczne ma w swej istocie moralny charakter, bo polega na wspólnym dążeniu do dobra” (Szymczyk, 2004, s. 18). Wspólne dążenie do dobra musi zatem opierać się na zasadach etycznych. Zasady życia społecznego bazują na zasadach etycznych, takich jak zasady dobra wspólnego, zasady pomocniczości,

solidarność, sprawiedliwość społeczna, miłość, wolność i prawda, zasada godności osoby ludzkiej, prawa człowieka i zasada uczestnictwa (Szymczyk, 2004, s. 21).

Wartości społeczne, jak podaje Florian Znaniecki, symbolizują zespół pewnych postaw, które wywierają wpływ na podmiot indywidualny lub zbiorowy. Konkretnie zjawiska społeczne niosą ze sobą wartości rozumiane jako „całości samotożsame”, występujące w ramach jednego systemu i w ustalonym znaczeniu (Wocial, 1987, s. 79–82). Najważniejszą i najcenniejszą wartość z socjologicznego punktu widzenia stanowi dobro wspólne. Jest to system reguł i norm ponadczasowych, odczuwanych przez człowieka jako obligatoryjna zasada życia społecznego, stanowiąca źródło dla innych zasad społecznych. Ogarnia swym zasięgiem pewne wytyczne ustanowione w społeczności lokalnej przy uwzględnieniu okoliczności i kontekstu społecznego (Szymczyk, 2004, s. 23).

Beck zwraca naszą uwagę na globalną przestrzeń odpowiedzialności, składającą się z moralnej i politycznej przestrzeni tej odpowiedzialności, do której przynależą wszyscy ludzie, „bliscy i dalecy i w której działania nie są ani *złe*, ani *dobre*, lecz mniej lub bardziej ryzykowne” (Beck, 2012, s. 270). W takiej przestrzeni, jak twierdzi autor, ulegają zmianie pojęcia bliskości, wzajemności, godności, sprawiedliwości czy zaufania. Rodzi się globalna opinia publiczna, która ustosunkowuje się do życia człowieka i staje się istotna dla kształtowania moralności świata. Za pomocą mediów społecznościowych, przy obecności tak dużej liczby głosów człowiek chce być wysłuchany i zrozumiany. Z drugiej strony „wszyscy nie mogą słuchać jednocześnie wszystkich”, ten globalny przekaz poddany zostaje zatem refleksji selektywności, a wtedy dochodzi do pogłębionej zmiany perspektywy zuniwersalizowanego społeczeństwa (Beck, 2012, s. 271–272).

O moralności społecznej w kontekście jej rozwoju i przemian mówi Maria Ossowska. W historii dziejów ludzkość wytworzyła różne normy moralne, których nie można ze sobą porównywać. Rodzi to trudności w wypracowaniu jakiejś zgody, wspólnej racji w zakresie ocen i norm moralnych, ponieważ „nie ma takiego postępowania moralnego, które by nakazane w jednej kulturze nie były zabronione w innej” (Ossowska, 2011, s. 131). Jak twierdzi autorka,



osąd moralny zależy od kultury wychowania danej nacji, edukacji i hierarchizacji w zakresie pochwał i nagan. Co więcej, nawet ten sam z pozoru zakaz czy nakaz w zupełnie odmiennych warunkach życia przestaje być tą samą dyrektywą, a cały kontekst sytuacyjny bywa przy porównaniach niedostatecznie brany pod uwagę (Ossowska, 2011, s. 127, 129). Można jedynie mówić o powszechności pewnych ocen moralnych w obrębie całego gatunku ludzkiego, jak potępienie morderstwa, kazirodztwa, przywłaszczenia sobie cudzej własności, oszustwa, niegościnnosci (Ossowska, 2011, s. 133).

Przekaz medialny przybliży człowiekowi brutalną rzeczywistość i stwarza bliskość „wzywającą do przyjmowania postawy etycznej ponad granicami”, co U. Beck „zamyka” kłamrą globalnych zagrożeń. Te globalne zagrożenia stają się predyktorem dla kształtowania się moralności na forum światowej opinii publicznej. Socjolog wymienia zatem medialne informacje mające na celu wyrobienie sobie opinii na dany temat, choć jest to ułomna opinia ze względu na jej stopień wybiórczości i ogólności, skłaniająca jednakże do przyjęcia nowej perspektywy, oraz wiadomości, które aktywizują człowieka do zaangażowania pomimo braku zachowania obiektywności i prawdziwości ich przekazu. Taki przekaz cierpienia i zniszczeń, odległy, płynący z daleka, poszerza horyzonty aksjologii ludzkości, włączając ją globalnie (Beck, 2012, s. 272–273).

Wartości biorą się z pragnień ludzkich i wraz ze zmianami w tej sferze oraz ulegają przemianom. Skoro wartości ulegają przeobrażeniom, to również oddziałują na normy i wzory zachowań w środowisku społecznym. Globalne połączenie ludzkości i wynikające z tego opinie przenikają i modyfikują refleksyjną świadomość i egzystencję człowieka.

Zagadnieniem wartości w ujęciu socjologicznym zajmowali się Émile Durkheim, Lucien Lévy-Bruhl, Claude Lévi-Strauss, Célestin Bouglé, Niklas Luhmann, Talcott Parsons, Ulrich Beck, a w Polsce Stanisław Ossowski, Maria Ossowska, Florian Znaniecki, Stanisław Jałowiecki, Antonina Kłoskowska, Maria Misztal, Andrzej Siciński i Jan Krucina.

## Co to jest dysonans wartości?

Z psychologii można się dowiedzieć, że w człowieku tkwi pewien dysonans, który zachodzi pomiędzy wartościami preferowanymi a faktycznie realizowanymi w życiu. Z jednej strony osoba podporządkowuje swoje postępowanie kryteriom wynikającym z systemu wartości, z drugiej zaś strony kieruje się własnym doświadczeniem i subiektywną oceną poczucia wartości. Nasuwa się wniosek, że to człowiek, a właściwie jego cechy osobowości, doświadczenie zebrane w toku życia i stopień ważności wartości odgrywają zasadniczą rolę w procesie realizacji wartości (Oleś, 1989, s. 56–57).

Zdaniem K. Popielskiego w życiu człowieka może brakować wartości wtedy, gdy jednostka je odrzuci lub niewłaściwie je rozumie, czego wynikiem jest postawa agresywna, depresyjna, zrezygnowana, wiążąca się z ucieczką od życia i zagubieniem społecznym, czyli zagubieniem egzystencjalnego spełnienia. Objawami towarzyszącymi takiemu stanowi są pogorszenie kondycji psychicznej i wzrost zaburzeń zdrowotnych o genezie noopsychosomatycznej (Popielski, 2009, s. 13). Ten „dysonans egzystencjalny” jednostka przeżywa jako swój konflikt wewnętrzny o cechach silnego poczucia niespełnienia jako osoby (Popielski, 2009, s. 95).

Do takiego stanu przyczynia się zjawisko resentymentu, które M. Scheler nazywa „duchowym samozatruciem”, odwartościowaniem, czyli poniżeniem, zaniechaniem wartości dotychczas uznawanych za ważne. Dochodzi do anomii lub atrofii uczuć, pojawia się sztywność z wartości głęboko osobistych. Jest to jeden z rodzajów zaburzeń, zahamowań występujących na podłożu patologii uczuć, gdzie zaczynają dominować zawiść, mściwość, zgorzknienie, zjadliwość, wrogość i bezsilność (Scheler, 1977, s. 33–39).

W ujęciu socjologiczno-aksjologicznym dysonans wartości jest bardzo podobnie tłumaczony – jako rozdźwięk powstały pomiędzy wartościami odczuwanymi a uznawanymi jednostki. Wartości odczuwane przez podmiot, zdaniem J. Szymczyka, są wewnętrznymi spontanicznymi potrzebami konkretnej osoby, do których jednostka dąży w życiu wręcz instynktownie. Wartości uznawane i zinternalizowane jako zasady przyswojone stają się kołem napędowym dla aspiracji, postępowania i konkretnych wyborów życiowych osoby. Ta

dwoistość koegzystujących ze sobą postaw skutkuje silnymi emocjami, napięciem i poczuciem wewnętrznego konfliktu. Jednak to nie wszystkie powody mające wpływ na dysonans aksjologiczny. Autor omawiane „skłócenie” w osobie wyjaśnia jeszcze wpływem czynników kulturowych wraz z ich normami, różnymi wymaganiami i ocenami historycznych doświadczeń zbiorowości ludzkich, środowiska, w jakim żyje jednostka i jej rolami do wypełnienia (Szymczyk, 2004, s. 137).

Oleś podaje dokładnie, że dysonans ten pojawia się w procesie wartościowania na poziomie klaryfikacji wartości, ponieważ bardzo ważny staje się fakt, by być ocenianym przez innych jak najbardziej pozytywnie (Oleś, 1989, s. 57).

Opisując zjawisko dysonansu w optyce filozoficznej, Władysław Tatarkiewicz podaje, że każde społeczeństwo ustala swoje reguły słusznego postępowania i czuwa nad tym, by były one stosowane ze względu na usankcjonowaną ich powszechność. W praktyce jednak wygląda to tak, że ta powszechność jest źródłem konfliktu jednostki ze społeczeństwem. Autor wymienia dwa główne powody, z których pierwszy powstaje w sytuacji, gdy „jednostka chce, a nie może uczynić zadość dwu regułom, bo obowiązują bezwzględnie, a nie dają się ze sobą pogodzić”, w drugim zaś przypadku, gdy „jednostka znajduje się w położeniu wyjątkowym, a społeczeństwo domaga się podporządkowania regule powszechnej” (Tatarkiewicz, 1971, s. 287). Można powiedzieć, że osoba jest wtedy w sytuacji bez wyjścia.

Bardzo podobnie definiuje dysonans poznawczy w nurcie psychologicznym Elliot Aronson, mówiąc, że „jest stanem napięcia, który występuje wtedy, gdy u danej osoby równocześnie występują dwa elementy poznawcze, które są psychologicznie niezgodne ze sobą. Ponieważ występowanie dysonansu poznawczego jest przykre, ludzie są motywowani do zredukowania go” (Aronson, 2001, s. 219). Autor, opierając się na wieloletnich badaniach, stwierdza, że człowiek szuka uzasadnienia, a więc usprawiedliwienia dla własnych działań poprzez złożone spektrum argumentacji dla racjonalnego myślenia, natomiast decyzje dotyczące nieetycznego postępowania są redukowane postawą szeroko tolerancyjną typu „[o]szukiwanie w pewnych okolicznościach nie jest takie złe. Dopóki nikomu nie dzieje się krzywda...” (Aronson, 2001, s. 186–189).

Jak twierdzi U. Beck: „dramatyzujemy zmierzch wartości, wolności, demokracji i tak dalej, by uniknąć oglądania katastrofy oznaczającej kres (choć tylko dla nas) naszych własnych pewników o świecie” (Beck, 2012, s. 311). Relatywizm moralny nie wymaga bowiem wykonania pracy względem zrozumienia wartości.

Tatarkiewicz również wyjaśnia, że w kwestii moralnego postępowania człowieka panuje daleko idący relatywizm. Jak twierdzi: „reguła obowiązuje, ale – obowiązuje indywidualnie i warunkowo. Dla każdej sytuacji musi być znaleziona oddzielnie. Może ją znaleźć tylko ten, kto zna sytuację”, a sytuacje „są zmienne i różnorodne, możliwość reguł powszechnych i bezwarunkowych musi być zakwestionowana” (Tatarkiewicz, 1971, s. 283–284).

Przeciwniczką relatywizmu w zachowaniu człowieka jest socjolog M. Ossowska. Podaje ona jaskrawy i czytelny przykład: „trudno sobie wyobrazić harmonijne współżycie w grupie, gdzie jeden lekceważy swoje zobowiązania, a drugi je szanuje, gdzie jeden respektuje normę *nie zabijaj*, a drugi się z nią nie liczy” (Ossowska, 2011, s. 121). Człowiek musi współdziałać z grupą w celu zachowania życia, ta kooperacja musi być oparta na jakiejś wzajemności i wspólnie uznawanych wartościach.

Tę granicę dla wolności człowieka stanowi drugi człowiek wraz z jego wolnością, godnością, bezpieczeństwem i przynależnymi prawami. Jak mówi K. Popielski: „granicą mojej wolności jest wolność drugiego człowieka” (Popielski, 2009, s. 92).

## Wartości społeczeństwa ryzyka

Charakter i jakość egzystencji ludzkiej odzwierciedla to, w jaki sposób człowiek żyje wartościami. Jego życie byłoby niepełne bez wartości, on sam nie mógłby być ani stawać się osobą, ani też uczestniczyć w życiu społecznym. Jest to proces długotrwały, w społeczeństwie wartości kształtują się przez całe pokolenia, za to ujawniają się w życiu każdej osoby jako zasady i standardy obyczajowości.

Warto przypomnieć wniosek z wcześniejszej części tego artykułu, że to nie wartości podlegają zmianie, bo nie mają takich właściwości,

ale podmiot, człowiek ma naturę zmienną w swoich wyborach i działaniu. To w jego osobie zmieniają się preferencje, które dodatkowo są naznaczone indywidualnym tempem rozwoju i dynamiką życia w społeczeństwie, kulturze, przestrzeni gospodarczej i politycznej kraju (Popielski, 2009, s. 151).

Uwagę na to, że wartości są obecne w życiu człowieka ze względu na „rozległość i głębokość przeżyć ludzkich z nimi związanych”, na towarzyszenie ludzkości od zarania jej dziejów i ze względu na to, że są regulatorami „zasad funkcjonowania społeczności ludzkich”, zwraca J. Lipiec (2001, s. 28–29).

Wartości, zdaniem K. Popielskiego, są tym bardziej cenne społecznie, im bardziej zostały okupione poświęceniem, trudem, ofiarnością i cierpieniem. Skoro człowiek „jest zanurzony” w świecie społeczno-kulturowym, to wartości uzyskują ważność i moc życiową. Są jakościami realnymi lub symbolicznymi, obecnymi w życiu społecznym, niejako włączonymi do egzystencji ludzkiej. Jak twierdzi autor: „jednostki i społeczeństwa poszukują ich, potrzebują i korzystają z ich twórczej mocy” (Popielski, 2009, s. 97).

Jednakże, jak przypomina D. von Hildebrand, „twierdzeń o wartościach nie można ustalić drogą konwencji czy zgody społecznej, albowiem prawda twierdzenia [...] nie zależy od tego, ilu ludzi się na to zgadza, lecz wyłącznie od tego, czy [twierdzenie to – przyp. A.B.] jest lub nie jest w zgodności z rzeczywistością” (Biesaga, 1989, s. 140). Rozbieżności w ocenach moralnych filozof tłumaczy ślepotą społeczeństwa na wartości moralne.

Władysław Stróżewski używa określenia „moralna śmierć” człowieka, mając na myśli to, że człowiek przestał być moralnie dobrym, przestał być po prostu sobą, zatracił w sobie sposób na bycie dobrym (Stróżewski, 1981, s. 84). Dobro jest wartością najwyższą, jest ono samowystarczalne. Kierowanie się dobrem w życiu dodaje energii czyniącemu dobro, przysparza mu chwały, budzi szacunek innych. Postępowanie zgodne z wartościami wielkimi daje poczucie godności osobistej, wzmacnia odwagę osoby i przyczynia się do odkrywania głębi jej egzystencji (Stróżewski, 1981, s. 85–87).

Zwróćmy uwagę na fakt, o którym pisze K. Jasińska, powołując się na myśl filozoficzną K. Wojtyły. Dotyczy on zagadnienia wartości moralnych. Nasz wybitny filozof w swych rozważaniach wychodzi

od pojęcia wolnej woli człowieka, ponieważ „w tym zawiera się elementarny rdzeń moralności” (Jasińska, 2010, s. 29). Człowiek albo chce być dobry, albo rezygnuje z bycia dobrym i wybiera zło moralne. Filozof poświęca wiele uwagi, by wytłumaczyć nam, czym jest dobro. Kiedy człowiek obiera sobie za cel dążenie do osiągnięcia w życiu danych wartości moralnych, to wybiera tym samym dobro (Jasińska, 2010, s. 28–33). W tym znaczeniu wartość moralna staje się celem człowieka, uwidoczniwym w jego dobrych czynach.

Zdaniem M. Schelera dla człowieka wygodne jest zajmowanie stanowiska subiektywnego. U źródeł takich poglądów tkwi chęć pomniejszenia idei dobra, sprowadzając wartość do poziomu „aktualnych pragnień faktycznych” wypływających z ludzkiej woli, więc „żadnej stałości nie można tu osiągnąć” (Scheler, 1977, s. 174–175). Jeżeli człowiek tak twierdzi, to dlatego, że dąży do dowolności w wyborze wartości. Usankcjonowanie obiektywnego porządku wartości i urzeczywistnianie go w swoim życiu jest trudne, nastęcza bowiem kłopotów i rodzi konflikty międzypsobowe.

Jak twierdzi K. Popielski, każdy z nas musi przyjąć jakąś postawę: „ku” lub „przeciw” wartościom. Jest to podział bardzo ogólny, który można ująć w dwie kategorie – jako wartości pozytywne lub negatywne. Wartości pozytywne służą życiu. Jeśli nie spełniają tej funkcji, stają się „egzystencyjnie destrukcyjne”, są antywartościami ze względu na swój skutek oddziaływania w procesie życia ludzkiego (Popielski, 2009, s. 49–50).

Antywartości są przeciwieństwem wartości autentycznych, wprowadzają bowiem zakłamanie do ludzkiej egzystencji w ten sposób, że „przekierowują” kontekst myślenia i działania człowieka z jego „być” na „mieć” i na dodatek ma to w pełni zastąpić jego wszystkie potrzeby, tym samym marginalizując potrzeby duchowe. Jednakże pojmując to zjawisko dalekodystansowo, antywartości nie dają poczucia zadowolenia, spełnienia i ukojenia. Degradują jednostkę, motywują do ciągłego hedonizmu, blokując jej rozwój moralny, społeczny, duchowy. Wynikiem tego, że antywartości funkcjonują, są wszelkie uzależnienia i zniewolenia cywilizacyjne, które paradoksalnie są reklamowane w mediach jako pozytywne i nieszkodliwe. Popielski używa sformułowania „społeczeństwo wewnętrznie puste”, co oznacza – pozbawione „idei wiodących”, pozbawione zatem

prawidłowości rozwijania człowieczeństwa (Popielski, 2009, s. 53, 104–105, 168–169).

Obecnie obserwuje się odejście od autorytetów na korzyść życzenia, by żyć „własnym życiem”, co zaobserwował U. Beck. Rozwój autonomii jednostki ma swoje implikacje w poczuciu poszerzenia własnej przestrzeni do życia. Jest to codzienna walka zrzeszająca w tym celu zbiorowości ludzkie i urasta to do zbiorowego doświadczenia świata. Można mówić o pewnym przewartościowaniu odpowiadającym „wymogom drugiej nowoczesności” (Beck, 2012, s. 312–314).

Weźmy pod uwagę fakt, że osoba ludzka kształtowana jest przez kulturę i warunki historyczno-ekonomiczne, w jakich przyszło jej żyć. O kulturze duchowej i zniewoleniu cywilizacyjnym już na początku XX w. sygnalizował M. Scheler, używając określenia „etos industrializmu”. Oto moralność nowożytna, która powstała w miarę rozwoju mentalności przemysłowej i kupieckiej, wyparła moralność teologiczno-metafizyczną poprzez preferowanie wartości użytecznościowych. Zaczęło rządzić kupiectwo, kapitalistyczna „mentalność gospodarcza”, która opiera się na działaniu „wszystko można kupić i sprzedać” i polega na „w istocie nieograniczonym i bezcelowym dążeniu do zarobku” (Scheler, 1977, s. 191). Za to zdewaluowały się wartości moralne dotychczas powszechnie obowiązujące, takie jak sprawiedliwość, panowanie nad sobą, wierność, prawdomówność, oszczędność. Trzeba się dostosować do cywilizacji utylitaryzmu, a „życie samo w sobie nie ma już mocy wartości, jego celem staje się wszelkie działanie pożyteczne i korzystne przystosowanie” (Scheler, 1977, s. 195–198).

Fenomenolog zwraca naszą uwagę na takie *status quo*, które ma zasadniczy błąd, ponieważ jego podwaliną jest wypaczenie wartości.

Rozwój społeczeństwa przemysłowo-technologicznego przyczynił się do pogorszenia jakości życia w zakresie utraty swojego humanistycznego wymiaru. Z jednej strony społeczeństwo korporacyjne jest zaspokajane w zakresie wszystkich dóbr materialnych, z drugiej zaś strony jest predestynowane do wyboru określonych produktów. Gdy produkt się zużywa, zaraz zastępowany jest nowym. Taka logika części zamiennych została przeniesiona w stosunku do człowieka, który również, gdy się zestarzeje, zużyje, zostaje wyrzucony z pracy, a na jego miejsce wprowadza się inną

osobę, odpowiadającą wymaganym standardom. Zdaniem Geralda L. Gutka: „i jako konsument, i jako obywatel osoba prywatna zostaje zredukowana do znormalizowanej jednostki, której potrzeby, pragnienia i życzenia można zmierzyć i ująć za pomocą liczb” (Guttek, 2007, s. 114). Odziera to człowieka z jego prywatności, pozbawia motywacji do kreowania własnej wizji i stylu życia.

Jak dodaje K. Popielski, zmiany w preferencjach wartości dotyczą nie tylko społeczeństwa industrialnego, również „przewartościowanie wartości” przedostało się do mowy i rozumienia potocznego w rodzinie, małżeństwie, wychowaniu czy pracy, stało się obecne w dziedzinie polityki, ekonomii, w filozofii (Popielski, 2009, s. 150).

W ujęciu Bronisława Siemienieckiego media, jako nośnik kultury, uczestniczą w procesie socjalizacji, szczególnie młodego pokolenia, wpływając na kształt postrzegania rzeczywistości, zrozumienie zjawisk w niej zachodzących, sugerując wybory, które rodzą zmiany w systemie wartości całego społeczeństwa (Siemieniecki, 2013, s. 199).

## Konkluzje

Człowiek nieustannie staje wobec sytuacji aksjologicznie trudnych, podczas których musi dokonywać różnych wyborów życiowych. Spotkanie z drugą osobą jest wydarzeniem o charakterze relacyjnym i dialogicznym dla obu uczestników. Wartości stanowią punkt odniesienia i dialogu pomiędzy ludźmi z tego względu, iż „każdy człowiek i każdy przedmiot wymaga od nas stosownego uznania i stosownego zachowania” (Tischner, 2011, s. 529). Życiowym zadaniem stojącym przed człowiekiem jest to, by nauczył się „czytać wartości”, by zrozumiał ich znaczenie i ważność. Jak tłumaczy J. Tischner, trzeba „myśleć według wartości” (Tischner, 2011, s. 538). W dalszych rozważaniach filozof podaje wskazówkę, jak to prawidłowo robić. Myślenie jest wartościowe wtedy, gdy jest oparte na prawdzie. Człowiek myśli i działa, wchodzi w relację z drugim człowiekiem, kierując się prawdą (Tischner, 2011, s. 529, 540). Jest to jedyna skuteczna metoda, jak również punkt odniesienia wszelkich kontaktów międzyludzkich.



Dobrze jest przyjąć takie stanowisko wobec wartości propagującej ideę dialogu w społeczeństwie światowego ryzyka, „która wynika z jednoczesnego zaniku odległości geograficznych, wzrostu wzajemnych zależności między ludźmi i zderzenia się przeciwstawnych stanów świata i jego interpretacji” (Beck, 2012, s. 223). Poprzez dialogiczny przekaz informacji rodzące się zagrożenia budzą w ludziach postawę solidaryzowania się z lokalnymi problemami różnych regionów świata i aktywizowanie do obrony przed nimi w celu obrony zasad humanitarnych i to nierzadko pomimo antagonizmów kulturowo-politycznych. Solidarność wyłania się więc jako wartość podstawowa w społeczeństwie masowym.

Zdaniem U. Becka globalne zagrożenia środowiska człowieka muszą być szybko rozpoznawane, definiowane, by nie dochodziło do „kulturowej ślepoty” w codzienności kosmopolitycznego społeczeństwa (Beck, 2012, s. 226, 231, 233). Na temat prowadzenia i przekraczania granic wspólnot dialogowych pisali już Jürgen Habermas w *Dyskursie wolnym od panowania*, gdzie starał się obudzić świadomość społeczną, krytykował *status quo* społeczeństw wyrażających fałszywą świadomość i nawoływał do emancypacji całych społeczności, a później Niklas Luhmann, przedstawiając koncepcję systemów świadomości, w których społeczeństwa funkcjonują według tych samych zasad (Nowak, 2008, s. 243–245, 250–253).

W dialogu dochodzi do odkrywania wolności, praw i obowiązków człowieka, poprzez dialog dwie osoby mogą doświadczyć siebie i natury rzeczywistości. W spotkaniu dokonuje się urzeczywistnianie osobowe, podmiotowe. Niesie to ze sobą potrzebę otwarcia się na odmienną perspektywę wartościowania drugiej osoby (Koć-Seniuch, 2003, s. 691).

W tym kontekście pragnienie poczucia sensu życia jest potrzebą ludzką. Samo pojęcie „życie” można rozpatrywać w kontekście biologicznym, psychicznym i duchowym, ale na pierwszym planie wyłania się dla człowieka jako wartość najwyższego rzędu, wobec której nie jest obojętny (Stróżewski, 1981, s. 86, 140). Natomiast relatywne podejście do wartości prowadzi do nihilizmu i destrukcji osoby ludzkiej, pomieszane pozytywne orientacje i zasady postępowania w codzienności z konformistycznym podejściem do życia ułatwiają popadanie w patologie i uleganiem antywartościom.

Materializm przejawia się w postawie hedonizmu i egoizmu, ponadto skupia uwagę człowieka na jego cielesności i emocjonalności, nie kształtując pozostałych sfer życia osobowego.

Wobec powyższego wartości odgrywają w życiu człowieka zasadniczą rolę, ponieważ ochraniają go przed frustracją, stresem, traumą, zagubieniem w życiu i egoizmem. Aktywizują i wspomagają jego dążenia (Popielski, 2009, s. 87–88), broniąc przez wygodnymi uproszczeniami.

Należy w tym miejscu wspomnieć o roli wychowawcy, który przekazuje młodym „różne koncepcje człowieka i świata wraz z konsekwencjami, jakie ich świadomy wybór ma dla hierarchii wartości” (Olbrycht, 1994, s. 18). Ważne są bowiem wyznaczniki jakości życia młodej osoby. Wychowanie jest „przygotowaniem do życia w nadchodzącym świecie, do współkreowania rzeczywistości w imię przyjmowanych ideałów oraz wyzwań przyszłości” (Gajda, 2008, s. 40) i tymi zagadnieniami zajmują się w szczególności pedagogika aksjologiczna i pedagogika normatywna.

Nasuwa się pytanie: „Jaka powinna być istota wychowania, jakiego człowieka przyszłości należy formować, by był silną osobowością, by nie uległ kryzysowi tożsamości we współczesnym świecie?”

Zdaniem D. von Hildebranda człowieka trzeba tak wychowywać, by chciał być moralnie dobry, wyposażyć go w dobro, co oznacza, że należy wspomagać osobę w jej rozwoju, by z własnej woli chciała być dobra, by podjęła się roli samowychowania (Biesaga, 1989, s. 159)<sup>5</sup>. Osoba musi sama odczuwać potrzebę zmiany swojego świata.

Do tego stwierdzenia można jeszcze dodać to, iż istota rzeczytkwi w człowieku i nie można przestać cenić wartości, które pozwalają ludzkości przeżyć.

---

<sup>5</sup> Niemiecki filozof opisuje to zagadnienie w swojej książce – von Hildebrand, 1952.

## Bibliografia

- Aronson E. (2001), *Człowiek istota społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Beck U. (2012), *Spółczesność światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Biesaga T. (1989), *Dietricha von Hildebranda epistemologiczno-ontologiczne podstawy etyki*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Brentano F. (1989), *O źródle poznania moralnego*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Breś A. (2021), *Oblicza wartości – ujęcie pedagogiczno-filozoficzne*, Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Breś A. (2023), *Człowiek jako „byt niedokończony” w prakseologicznej teorii wychowania Dietricha Bennera*, Warszawa: Paideia, Wydawnictwo Collegium Verum.
- Buczyńska-Garewicz H. (1977), *Scheler a filozofia wartości*, [w:] M. Scheler, *Resentyment a moralność*, Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Gajda J. (2008), *Wartości w wychowaniu*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Gutek G.L. (2007), *Filozofia dla pedagogów*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hildebrand D. von (1952), *Christian Ethics*, New York: D. McKay Co.
- Ingarden R. (1966), *Czego nie wiemy o wartościach*, [w:] R. Ingarden, *Przeżycie, dzieło, wartość*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Jasińska K. (2010), *Poszukiwanie podstaw moralności a wychowanie*, „Roczniki Pedagogiczne”, t. 2(38).
- Kant I. (2009), *Krytyka czystego rozumu*, Warszawa: Hachette Livre Polska.
- Kant I. (2017), *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Kijewska A. (2011), *Filozof i jego muzy. Antropologia Boecjusza – jej źródła i recepcja*, Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Koć-Seniuch G. (2003), *Dialog*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Kowalczyk S. (2006), *Człowiek w poszukiwaniu wartości. Elementy aksjologii personalistycznej*, Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Krąpiec M.A. (1979), *Człowiek i wartość*, „Roczniki Filozoficzne”, nr 27.
- Lipiec J. (2001), *Świat wartości. Wprowadzenie do aksjologii*, Kraków: Wydawnictwo Fall.

- Najder Z. (1971), *Wartości i oceny*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nowak M. (2008), *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Olbrycht K. (1994), *Edukacja aksjologiczna. Wymiary – kierunki – uwarunkowania*, t. I, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Oleś P. (1989), *Wartościowanie a osobowość. Psychologiczne badania empiryczne*, Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Ossowska M. (2011), *Socjologia moralności, zarys zagadnień*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Popielski K. (2009), *Psychologia egzystencji, wartości w życiu*, Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Scheler M. (1977), *Resentyment a moralność*, Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Siemieniecki B. (2013), *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Stróżewski W. (1981), *Istnienie i wartość*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Szymczyk J. (2004), *Odkrywanie wartości. Z problematyki socjologiczno-aksjologicznej*, Lublin: Wydawnictwo Polihymnia.
- Tatarkiewicz W. (1971), *O bezwzględności dobra*, [w:] W. Tatarkiewicz, *Droga do filozofii i inne rozprawy filozoficzne*, t. I, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tischner J. (2011), *Myslenie według wartości*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Wocial J. (1987), *Znanickiego filozofia wartości*, [w:] Cz. Znanicki, *Pisma filozoficzne*, t. I, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

**Część 2**

**Podjęcia, metody i narzędzia  
edukacji do wartości  
w społeczeństwie ryzyka**



# Edukacja biograficzna i autokreacja w „społeczeństwie ryzyka” – nowe wyzwania i możliwości

Biographical education and self-creation in the “risk  
society” – new challenges and opportunities

## Streszczenie

Artykuł dotyczy analizy nowych wyzwań edukacyjnych w kontekście idei „społeczeństwa ryzyka” Ulricha Becka. Autorka tekstu akcentuje ważne potrzeby i możliwości wynikające z odpowiedzialności jednostki za własny rozwój, samorealizację i projekt życia. Jako istotne zadanie i cel współczesnej edukacji, w tym uczenia się osób dorosłych, autorka artykułu wskazuje obszar autokreacji, której wspomaganie może służyć edukacja biograficzna i metody dydaktyczne nawiązujące do obszaru sztuki.

**Słowa kluczowe:** biograficzne uczenie się, autokreacja, narracja, sztuka, projekt życia, osobisty rozwój, edukacja całościowa

### Abstract

The article concerns the analysis of new educational challenges in the context of Ulrich Beck's idea of the "risk society". The author of the text emphasizes important needs and opportunities arising from the individual's responsibility for his or her own development, self-fulfillment and life project. As an important task and goal of contemporary education, including adult learning, the author of the article indicates the area of self-creation, which can be supported by biographical education and teaching methods related to art.

**Keywords:** biographical learning, self-creation, narrative, art, life project, personal development, lifelong education

### Wprowadzenie

Artykuł dotyczy analizy nowych wyzwań edukacyjnych w kontekście idei „społeczeństwa ryzyka” Ulricha Becka. W niniejszym tekście akcentuję ważne potrzeby i możliwości wynikające z odpowiedzialności jednostki za własny rozwój, samorealizację i projekt życia. Jako istotne zadanie i cel współczesnej edukacji wskazuję obszar autokreacji, której wspomaganie służyć mogą edukacja biograficzna i działania dydaktyczne nawiązujące do obszaru sztuki, uwzględniające przesłania sztuki współczesnej. W związku z wyzwaniami i nowymi możliwościami, jakie ujawnia koncepcja „społeczeństwa ryzyka”, podejmuję się refleksji dotyczącej poszukiwania odpowiedzi na następujące pytania:

- Jak możemy rozumieć pojęcie „społeczeństwa ryzyka” w kontekście nowych wyzwań i możliwości edukacyjnych?
- W jaki sposób edukacja biograficzna wspiera całozyciowy rozwój i otwarte podejście do zdarzeń?
- Jakie znaczenie w konstruowaniu projektu życia odgrywają refleksja biograficzna, autokreacja oraz inspiracje nawiązujące do sztuki współczesnej w aspekcie społeczeństwie ryzyka?



## Pojęcia ryzyka a zorientowanie na przekształcanie własnej przyszłości

W koncepcji Ulricha Becka nowoczesne społeczeństwo zostało określone jako „społeczeństwo ryzyka” (Beck, 2002). Idea ta skłania do refleksji dotyczącej sytuacji społecznej, w której planujemy i organizujemy wszelkie działania edukacyjne. Koncepcja Becka jest różnorodnie interpretowana i szeroko analizowana. Ciekawe spojrzenie na kwestię społeczeństwa ryzyka przedstawia Sławomir Krzychała, który stwierdza, że „pojęcie ryzyka odpowiada mentalności jednostek i społeczeństw zorientowanych na autonomiczne przekształcanie własnej przyszłości, zdecydowanych na przejście we własne ręce steru [...]” (Krzychała, 2007, s. 35). Pojęcie ryzyka pojawia się zatem w odniesieniu do społeczeństwa zorientowanego na przyszłość i zaangażowanego w konstruowanie jej obrazu. Ryzyko nie jest traktowane jako nieszczęście czy zagrożenie, przeciwnie – dotyczy określania potencjalnych strat i możliwości związanych z podejmowanymi przedsięwzięciami, wiąże się z uzyskaniem poczucia wpływu na własne życie, w przeciwieństwie do sytuacji, w której człowiek żywi przekonanie, iż jego losy zależą od takich czynników, jak szczęście, przeznaczenie, wola bogów czy ślepy los, na które jednostka nie ma wpływu.

Anthony Giddens, nawiązując do koncepcji U. Becka, stwierdza, że życie nie stało się bardziej ryzykowne niż w minionych epokach, ale pojawiło się myślenie pozwalające na szacowanie poziomu ryzyka, któremu oddają się eksperci, ale także laicy (Giddens, 2001). Istotna jest zatem sama świadomość ryzyka, wynikająca z tego, że zaczynamy szacować bezpieczeństwo naszych działań i projektów, wierzymy, że przyszłość jest zależna od naszej aktywności. Takie podejście oznacza zmianę myślenia o rzeczywistości społecznej, gdyż łączy się z możliwością aktywnego przekształcania świata, z planowaniem zmian, ze świadomym wpływaniem na otoczenie. W społeczeństwie ryzyka istotne jest nowe podejście jednostek i grup społecznych, które świadomie zaczynają określać ryzyko w stosunku do własnej przyszłości, np. zawodowej, edukacyjnej czy zdrowotnej.

## Zapotrzebowanie na wiedzę o samym sobie

Szacowanie ryzyka wiąże się ze świadomością konieczności konstruowania celów i zadań, które mogą zmienić zarówno jednostkę, jak i społeczeństwo. W tej sytuacji istotna staje się odpowiedzialność człowieka w stosunku do własnych działań, również tych niszczyielskich, co oznacza ochronę wartości, świata przyrody oraz budowanie obrazu społecznej przyszłości. Beck zauważa, że decydowanie o własnym losie to nie tylko szansa, ale także wymóg współczesnej rzeczywistości społecznej (Beck, 2002). Jednostki stają się świadome istnienia wielu możliwych opcji wyborów dotyczących swojego życia, m.in. określania własnej drogi zawodowej, a tym samym oczekiwania i potrzeby edukacyjne stają się coraz bardziej zróżnicowane.

W kontekście społeczeństwa ryzyka Beck wprowadza pojęcia „refleksyjności” oraz „indywidualizacji”. Refleksyjność wiąże się z wielością i zróżnicowaniem doświadczeń życiowych, indywidualnych przemyśleń, a także przekonań. Łączy się z szacowaniem ryzyka w codziennych aktywnościach, jak przykładowo możliwość utraty pracy, zdrowia czy upadku firmy, ale także w stosunku do przewidywanych zmian ekonomicznych i tendencji na rynku pracy (Beck, 2002, s. 54). Natomiast istotą indywiduacji jest przemiana modelu relacji między jednostką a społeczeństwem. Indywidualizacja oznacza, że nie tylko możemy, ale także musimy decydować o kształcie projektu własnego życia, uwzględniając naszą indywidualną sytuację życiową, a także istniejące uwarunkowania i okoliczności. Indywidualizacja nie oznacza jednak atomizacji, izolacji czy zaniku więzi społecznych (Beck, 2009, s. 27), nie określa pełnej autonomii, ale raczej konieczność podejmowania własnych decyzji pomimo niejednoznaczności ich skutków. Łączy się z doświadczeniem ryzyka – z jednej strony osoba analizuje posiadane możliwości, a z drugiej konfrontuje się z niepewnością. Z tego względu we współczesnym świecie decydującą rolę odgrywa dostęp do wiedzy oraz informacji, ale przede wszystkim rośnie zapotrzebowanie na wiedzę o samym sobie (Giddens, 2001). Samowiedza i autorefleksja stają się zatem coraz ważniejszymi kompetencjami biograficznymi ze względu na potrzebę autonomicznego przekształcenia i planowania własnej przyszłości. Indywidualizacja związana jest z edukacją, podnoszeniem

standardów życia i zmianami w oczekiwaniach tych, co się uczą, wobec własnych przeżyć i kierunków dalszego rozwoju. W związku z tym kształcenie powinno coraz bardziej pozwalać na rozwijanie umiejętności samodefiniowania i refleksji (Beck, 2002; Beck, Giddens, Lash, 2009).

Znaczącą wartością określającą plany i wybory życiowe, a także oddziałującą na relacje międzyludzkie jest dążenie do osobistej samorealizacji, która oznacza „poszukiwanie własnej tożsamości” i rozwój własnych zdolności. Dążenie do samorealizacji jest konsekwencją wynikającą z możliwości współczesnego człowieka do „uwalniania się”, oznaczającego, że ma on szansę szukać samego siebie, a więc również podejmować działania wynikające z jego indywidualnych wyborów, a nie tradycyjnych konieczności i obyczajów. Jak stwierdza U. Beck: „Społeczeństwo jako całość w mniejszym stopniu ma prawo do definiowania »normalnego« przebiegu życia, pozostawiając większą przestrzeń jednostce” (Beck, 2002, s. 216). Ważna staje się zatem możliwość, aby decydować o wyborze własnej drogi życia i strategii działania, ale istotna jest także gotowość do tego, aby na różnych etapach biografii zmieniać siebie i swoje życie. Indywidualizacja oznacza bowiem, że biografię trzeba stworzyć, gdyż indywidualne życiorysy stają się „samorefleksywne”. Przekształcają się z biografii wyznaczonych przez społeczeństwo w biografie tworzone przez same jednostki.

Dodatkowym, ale istotnym faktem biograficznym, który ma znaczenie dla edukacji, staje się biologiczne wydłużanie się życia ludzkiego, powodujące przesunięcie i poszerzenie niektórych faz życia. Pojawia się coraz więcej obszarów do zagospodarowania. Spełnianie niektórych ról jest czasowe, np. roli rodzica, opieka nad dziećmi i ich wychowanie. Obowiązki rodzicielskie zajmują tylko pewną część życia. Wydłużają się zatem te okresy, kiedy ludzie mają już dorosłe dzieci i pojawiają się szanse na podejmowanie nowych wyzwań i zadań życiowych (Beck, 2002, s. 170). W związku z tym, że człowiek żyje coraz dłużej, zwiększa się różnorodność możliwości życia w obrębie różnych faz życiowych, a także niejednorodność pojedynczych biografii, z tego powodu wzrastają potrzeby edukacyjne osób dorosłych, które mogą poszukiwać nowych dróg spełnienia się na różnych etapach dorosłego życia. Podkreśla to rolę edukacji całościowej,

samokształcenia, stwarza przestrzeń do działań autokreacyjnych oraz kształtuje nowe wyzwania i potrzeby edukacyjne.

## Projekt życia jako wyzwanie dla działań autokreacyjnych

Koncepcja „społeczeństwa ryzyka” wskazuje, iż nowoczesne społeczeństwo rozszerza pole indywidualnych działań i projektów biograficznych. Samodzielne i świadome konstruowanie własnej biografii jest wymogiem życia w świecie pełnym wyborów, zakładającym konieczność podejmowania własnych decyzji. Ponadto współczesne zmiany modernizacyjne wywołują przymus odnoszenia się jednostki do samej siebie. Modernizacja łączy się ze wzrostem zapotrzebowania na refleksyjność, czyli podejmowanie refleksji nad sobą samym, ale także na analizę społecznych warunków. Refleksja odnosi się zarówno do analizy przebiegu własnego życia, kształtowania pojęcia „ja”, jak i do sfery budowania związków z innymi (Beck, Giddens, Lash, 2009).

Okazuje się zatem, że ważną umiejętnością w życiu współczesnego człowieka jest tworzenie projektu życia w warunkach zmiany i niedookreślenia opartego na zdolności do refleksji oraz analizy doświadczeń życiowych. Ważne staje się pojęcie „biografii z wyboru”, które nawiązuje do działań autokreacyjnych i konstruowania projektu własnego życia. Projekt ten dotyczy ważnych decyzji biograficznych, pracy nad własną tożsamością, wyznaczania ważnych kierunków działań, określania celów i wartości. „W zmieniającym się świecie musimy regularnie konstruować potencjalne wersje przyszłości, nie mając jednocześnie gwarancji na możliwość ich urzeczywistnienia” (Beck, Giddens, Lash, 2009, s. 9). Sytuacja ta wymaga kreatywności i pomysłu na funkcjonowanie w zmieniającej się rzeczywistości. Ważnym wyzwaniem edukacyjnym staje się zatem przygotowanie do aktywności autokreacyjnej, a także uwzględnienie różnorodności potrzeb związanych z kształceniem, które są wynikiem osobistych poszukiwań, refleksji, ale także projektów i planów.

Indywidualizacja i refleksyjność wyróżniona w koncepcji autora „społeczeństwa ryzyka” podkreśla znaczenie i wartość autokreacji,

a także refleksyjnego projektu życia, który może i powinien ulegać przekształceniom na różnych etapach egzystencji. Warto zatem wyjaśnić samo pojęcie autokreacji, która oznacza proces formowania przez jednostkę własnej drogi życiowej i siebie samej. Postrzegana jest jako szczególnie przypadek aktywności twórczej, gdzie tworzywem jest życie człowieka i jego osobowość. Obejmuje całokształt działań osoby związany z samorozwojem (Schulz, 1990; Szmidt, 2013). Autokreacja jest rozumiana jako ukierunkowane działanie mające na celu planowaną zmianę siebie i własnych działań (por. Lasocińska, 2014). Łączy się z decyzjami osoby dotyczącymi tego, w jakim kierunku chce podążać, jak ma wyglądać jej życie, jakie zmiany chce w nim wprowadzić. Według Józefa Kozińskiego autokreacja łączy się z możliwościami wpływania osoby na to, kim jest – to forma sterowania własnym rozwojem (Koziński, 1997). Z kolei Kazimierz Obuchowski stwierdza, że człowiek-twórca to inaczej „autor siebie”, który jest zdolny do projektowania i zmiany samego siebie, a także kształtowania własnego modelu świata (Obuchowski, 2000).

Autokreacja, zdaniem Zbigniewa Pietrasieńskiego, jest związana z pracą nad sobą, samowychowaniem czy samokształceniem. Dotyczy możliwości poznania siebie, ale także nabierania do siebie odpowiedniego dystansu. Ważną umiejętnością pozwalającą zachować dystans do siebie samego, a także wspomagającą samopoznanie jest z kolei autorefleksja, której przedmiotem są przeżycia i narracje wewnętrzne osoby, jej zamysły, odczucia, przeżycia i działania. Autorefleksja jest warunkiem wyniesienia z doświadczeń życia odpowiedniej korzyści poprzez opracowanie myślowe tego, co przeżyliśmy (Pietrasieński, 2008, s. 110–112). Kolejnym istotnym czynnikiem, poza autorefleksją, wspomagającym autokreację jest bilans rozwoju, który ma pomóc osobie na danym etapie życia zrozumieć, co „z nią zrobiła” jej historia, ale przede wszystkim celem jest uświadomienie sobie, jak sama wykorzystuje swoje zasoby i jak do tej pory organizowała własne życie. Dokonanie bilansu nie jest podsumowaniem życia, ale raczej początkiem świadomego kształtowania jego projektu. Bilans ułatwia wgląd w procesy przemian, analizę czynników, które mają na nas wpływ, okoliczności, ludzi, zdarzeń, pełni ważną funkcję autokreacyjną (Pietrasieński, 2008, s. 127–142).

Autokreacja odnosi się zatem do możliwości kształtowania siebie oraz określania własnej tożsamości. Ważnym etapem procesu autokreacji jest autoidentyfikacja, która dotyczy poszukiwania odpowiedzi na pytania: „Kim jestem?”, a także „Kim będę lub kim chcę być?” (Pawlak, 2009, s. 20–21). Projekt życia powinien zatem zaczynać się od dokładnego poznania siebie i poszerzania wiedzy na swój temat. Autoidentyfikacja dotyczy bowiem stanów obecnego i pożądanego przyszłego – czyli możliwego lub możliwych „ja” (Pawlak, 2009, s. 20–58). „Możliwe ja” wyrażają, kim chcemy się stać, ale także, kim nie chcielibyśmy się stać, odnoszą się do naszych pragnień, aspiracji, ale także obaw i przewidywanych zagrożeń. „Możliwe ja” wywodzą się z reprezentacji „ja” w przeszłości i obejmują reprezentacje siebie w przyszłości. Co istotne, są różne od tego, kim jesteśmy obecnie, ale jednocześnie są z naszym obecnym „ja” ściśle powiązane (Markus, Nurius, 1986). Autoidentyfikacja wiąże się z ustaleniem obszarów zmiany i pomaga wytyczać cele autokreacji oraz świadomie formułować przedsięwzięcia i projekty dotyczące przyszłości, w tym plany i zamierzenia edukacyjne.

Z aktywnością ukierunkowaną na kształtowanie projektu życia wiąże się zatem nabywanie kompetencji autokreacyjnej, która poza autorefleksją i bilansem rozwoju wymaga autoidentyfikacji, a następnie formułowania i realizowania własnych celów, zasad postępowania, projektowania i wprowadzania zmian we własne działania i projekty. Kompetencja autokreacyjna zakłada analizę i wgląd we własne doświadczenia z perspektywy biograficznej, traktując biografię jak integralny obszar drogi życiowej (Pietrasieński, 2008, s. 164–165), a także jej fragmentów, etapów, przemian i kryzysów.

Autokreacja obejmuje zatem szeroki obszar doświadczeń oraz aktywności codziennych i przede wszystkim łączy się z refleksyjnym podejściem do życia, ogólnie ze zdolnością do refleksji nad biografią, która opiera się na umiejętności tworzenia narracji biograficznej (Pietrasieński, 2008, s. 137–165; Lasocińska, 2013).

## Narracja biograficzna a twórcze kształtowanie siebie i swojego życia

Indywidualizacja przekształca sytuację jednostki w stosunku do tego, jak określa siebie, jak buduje własną tożsamość oraz jak kształtuje własne życie, wymaga kompetencji autokreacyjnej. Sprawia, że to jednostka staje się „projektantem własnego życia”, a jej biografia refleksyjnym projektem, który należy przemyśleć, aby sensownie przejść przez własne życie. Znaczenia nabierają umiejętności konstruowania i rekonstruowania opowieści o życiu – narracji biograficznej.

Narracja biograficzna dotyczy opowiadania o sobie, opiera się na porządkowaniu zdarzeń i ich interpretacji, pokazuje, jak odnosimy się do siebie, ale także jak kształtujemy relacje z innymi (Keupp, 1999; Krzychała, 2007, s. 266). Pozwala nadawać sens trudnym doświadczeniom, określić ich znaczenie, zwłaszcza w momentach przełomowych. Wymaga zaangażowania i pomysłu na tworzenie własnej historii, nie powstaje jednak bez społecznych odniesień, jak na przykład media czy popkultura i inne wpływy społeczno-kulturowe. Heiner Keupp zauważa, że w kształtowaniu udanego życia doniosłą rolę odgrywa umiejętność krytycznego osądu, prowadzenia dialogu, twórczego podejścia i odpowiedzialności za projekt życia (Keupp, 1994, s. 344; Krzychała, 2007, s. 128). Badacz proponuje koncepcję „codziennej pracy nad tożsamością”, która kształtowana jest poprzez opowiadanie o sobie. Opowieść ta nigdy nie jest zamknięta ani ukończona, ma charakter procesualny. Tożsamość, zdaniem Keuppa, jest „narracyjna” i „dyskursywna”, jej tworzenie rozwija się poprzez opowiadanie i dialog, który jednostka podejmuje z otoczeniem społeczno-kulturowym. Koncepcja tożsamości rozwija się narracyjnie poprzez konstruowany schemat opowiadania biograficznego, który również określa relacje jednostki ze światem (Straub, 1998; Keupp, 1999; Krzychała, 2007, s. 239). Środkiem pracy nad własną tożsamością jest opowiadanie o sobie, które dotyczy porządkowania zdarzeń w czasie, odnoszenia ich do siebie, pokazania innym własnej perspektywy tych wydarzeń. Ponadto sposoby odczytywania własnego życia mogą być zróżnicowane, zależne od kontekstu, w którym prezentujemy własną historię (Krzychała, 2007, s. 262–264).

Narracja biograficzna zakłada zatem dialog społeczny oraz wspomaga autokreację. Jako „narzędzie” kształtujące wychodzi poza perspektywę przeszłości, dotyczy także przeżyć obecnych i przyszłych planów. W tworzeniu opowiadania o sobie istotną rolę odgrywa umiejętność autorefleksji, która jednocześnie pełni funkcję autokreacyjną. Przydatne mogą być następujące pytania dotyczące analizy własnych doświadczeń życia oraz postrzegania własnej roli w tych doświadczeniach (Keupp, 1999; Krzychała, 2007):

- „Kim jestem (obecnie) w stosunku do moich poprzednich doświadczeń?” – w pytaniu przejawia się perspektywa czasu teraźniejszego i przeszłego;
- „Kim jestem w stosunku do tego, jak odbierają mnie inni?” – z kolei w tym pytaniu przejawia się perspektywa społeczna, relacja osoby z innymi ludźmi;
- „Jaka jest różnica pomiędzy tym, kim jestem, a tym, kim chciałbym być?” – to pytanie również dotyczy perspektywy czasu, ale koncentruje się na teraźniejszości i przyszłości.

Odnosząc się do powyższych pytań, należy podkreślić, że osoba konstruująca własną historię życia może ją przededefiniować lub zmienić sposób opowiadania. W indywidualnej historii ujawnia się ogólny obraz człowieka i jego życia, wyrażany przez pewien proces rozwojowy, który opisują wybierane w danych okresach życia kierunki jego dążeń, zmiany, decyzje i wartości. Rozumowanie narracyjne, podobnie jak wątek w opowiadaniu, wiąże kolejne wydarzenia życia danej osoby w logiczny ciąg przyczynowo-skutkowy, a poprzez to nadaje im sens (Pawlak, 2009, s. 25). Narracja biograficzna wyznacza projekt życia osoby, staje się nie tylko narzędziem kształtującym, ale także ważnym elementem samokształcenia.

Koncepcja społeczeństwa ryzyka nadaje szczególne znaczenie narracji biograficznej w kontekście nowych potrzeb funkcjonowania w nowoczesnym świecie, jednocześnie znajduje swoje odzwierciedlenie w propozycjach pedagogów wskazujących na szczególną rolę uczenia się biograficznego i dydaktyki biograficznej, zwłaszcza w okresie dorosłości i w okresie starzenia się.



## Biograficzne uczenie się jako możliwość i szansa w „społeczeństwie ryzyka”

W ujęciu teoretycznym istota uczenia się biograficznego to namysł człowieka nad własną biografią (lub biografiami innych osób) oraz zmiany, które człowiek wprowadza w swoje własne funkcjonowanie, obraz świata, życia i siebie samego, będące wynikiem tej refleksji (Dubas, Stelmaszczyk, 2014; Solarczyk-Szwec, 2015). Jak pisze Hanna Solarczyk-Szwec (2015, s. 122): „[ś]wiadoma uczenia się biograficznego jednostka uczy się intencjonalnie z własnej biografii i biografii innych”. W uczeniu się biograficznym podstawową rolę odgrywa intencjonalność, ale także refleksja i autorefleksja w odniesieniu do własnej historii życia, rekonstruowanej poprzez opowiadanie – narrację (Bron, 2006; s. 17; Solarczyk-Szwec, 2015). Ze względu na to uczenie się biograficzne rozpatrywane jest przede wszystkim w kontekście edukacji osób dorosłych, które dysponują odpowiednim zasobem doświadczeń życiowych. Elżbieta Dubas definiuje uczenie się biograficzne jako „specyficzny proces uczenia się, realizowany przez człowieka podejmującego namysł nad swą biografią oraz poznającego siebie i zmieniającego świat życia w wyniku tej refleksji [...] Ma wymiar praktyczny w tym sensie, że przyczynia się do efektywniejszego funkcjonowania w zmieniającym się trudnym świecie” (Dubas, 2015, s. 27; Solarczyk-Szwec, 2015, s. 121). W biograficznym uczeniu się na bazie refleksji biograficznej pojawia się impuls do zmiany siebie czy swojego życia oraz pogłębia się proces samopoznania, zrozumienia siebie, swoich potrzeb, dążeń i wartości. Autorka nawiązuje również do kwestii społecznych związanych z edukacją biograficzną, która stanowi ważną możliwość w sytuacjach niepewności, naznaczonych ryzykiem.

Warto zatem rozważyć, jakie są ogólne założenia uczenia się biograficznego i związanej z nim dydaktyki biograficznej. Dydaktyka biograficzna ukształtowała się na bazie badań biograficznych. Profesor Olga Czerniawska, która propagowała tę koncepcję edukacyjną w Polsce, twierdziła, że dydaktyka biograficzna czyni z dorosłego uczącego się twórcę samego siebie, a więc podkreśla jego potrzebę autokreacji, która stanowi zachętę do samokształcenia i samowychowania (Czerniawska, 2007; Woźnicka, 2021). Dydaktyka biograficzna

według Czerniawskiej jest rodzajem edukacji, która opiera się na doświadczeniach biograficznych, dlatego w szczególny sposób wspiera proces edukacji całościowej, jest alternatywą dla tradycyjnego szkolnego systemu uczenia się, określonego przez system oświaty. W dydaktyce biograficznej według O. Czerniawskiej najważniejsze są: proces poznania samego siebie, przyglądanie się własnej drodze życiowej oraz kształtowanie własnej tożsamości. Dydaktyką biograficzną zajmowała się także Ewa Skibińska (2009, s. 51–70).

Celem dydaktyki biograficznej jest uczenie się samodzielnego myślenia i organizowanie własnej edukacji, w której znaczenia nabierają codzienne zdarzenia i relacje (Woźnicka, 2021, s. 43–51). Jest to szczególnie istotne w sytuacji społecznej, w której uznane wzory przeżywania własnej biografii tracą swoją aktualność, a przemiany społeczne wymagają refleksyjnej postawy wobec zdarzeń, nowych wyzwań czy problemów. Dydaktyka biograficzna oferuje rozwiązania edukacyjne odnoszące się do wyzwań i możliwości wskazanych w koncepcji „społeczeństwa ryzyka”. Podkreśla podmiotowość w edukacji, akcentuje potrzeby autokreacyjne dotyczące kształtowania siebie i swojego życia. Ważnym aspektem dydaktyki biograficznej jest wspomaganie kompetencji miękkich, w tym świadomości emocji, rozpoznania wartości, kształtowania postaw prospołecznych, nabywania kompetencji komunikacyjnych, takich jak słuchanie innych, konstruowanie własnych wypowiedzi biograficznych. Ważną rolę odgrywają empatia i kreatywność, dlatego edukacja biograficzna sprzyja tolerancji, może też pełnić funkcję terapeutyczną. W dydaktyce biograficznej odwołujemy się do konstruktywizmu – człowiek kształtuje siebie, swoją tożsamość, swoje życie, organizuje wiedzę, którą zdobywa w ciągu życia na podstawie edukacji formalnej i nieformalnej, a także rozumie lepiej świat, w którym żyje i innych ludzi, z którymi dzieli doświadczenia (Czerniawska, 2007; Woźnicka, 2021, s. 46).

W koncepcjach dydaktyki biograficznej pojawiają się odniesienia do języka metaforycznego. Szczególnie wartościowa w kontekście podjętych rozważań wydaje się metafora życia ludzkiego jako podróży. Podkreśla ona znaczenie uczenia się całościowego w kontekstach edukacji biograficznej. Metafora podróży akcentuje istotę przemian zachodzących w życiu człowieka na różnych jego etapach,

ale także konieczność adaptacji do zmian, radzenia sobie z niepewnością, ryzykiem, zmiennymi okolicznościami życia. Metafora życia jako podróży sugeruje nieustanne bycie w drodze, nieprzewidywalność naszych zamierzeń i planów, a jednocześnie potrzebę stałego wytyczania celów życiowych i budowania planów dotyczących przyszłości (Bugajska, Timoszczyk-Tomczak, 2014, s. 20). Metafora ta odnosi się do różnych aspektów czasowych – przeszłości, skąd czerpiemy wiedzę opartą na doświadczeniach, terażniejszości wymagającej od nas uważności i koncentracji oraz przyszłości, która wymaga planowania i szacowania ryzyka. Refleksja biograficzna może mieć zatem charakter retrospektywny (wspomnieniowy) – odnosi się wówczas do czasu przeszłego. Jednak szczególną wartością jest uzupełnienie podejścia retrospektywnego poprzez włączenie refleksji dotyczącej czasu terażniejszego (obecnych doświadczeń) oraz antycypowanej przyszłości, uwzględniając nasze oczekiwania, marzenia i plany.

Metafora życia jako podróży sugeruje połączenie refleksji retrospektywnej i prospektywnej w edukacji biograficznej, nawiązuje do analiz naukowych dotyczących związków pomiędzy postrzeganiem przeszłości a tworzeniem wizji własnej przyszłości przez osobę (Lasocińska, 2013; 2017; 2020a; 2020b; Bugajska, Timoszczyk-Tomczak, 2014). Przypuszcza się bowiem, że myślenie o przeszłości i przyszłości aktywizuje podobne części mózgu, w związku z tym uczenie się biograficzne jest szansą na wspomaganie umiejętności związanych nie tylko z gromadzeniem wspomnień, ale także z antycypowaniem zmian, które dotyczą przyszłości. W kontekście podjętego tematu Endel Tulving wprowadza pojęcie chronestezji, która odnosi się do specyfiki pamięci epizodycznej. Tulving sugeruje, że wyobrażanie sobie przyszłości jest formą świadomej aktywności podobną do wspomniania przeszłości. Rekonstrukcja zdarzeń z przeszłości przyczynia się do takiej aktywności umysłowej, która pomaga w wyobrażaniu sobie przyszłości, przekłada się na potencjalne wizje tego, co się może wydarzyć. Ten proces neuropoznawczy został określony jako „mentalna podróż w czasie” i wiąże się ze świadomością tego, co się wydarzyło oraz tego, co może się stać. Innymi słowy, nasze zdolności planowania, projektowania czy szacowania ryzyka wzrastają dzięki temu, że analizujemy przeszłe doświadczenia, dokonujemy

bilansu zdarzeń, odnosimy się refleksyjnie do biografii innych osób (za Bugajska, Timoszczyk-Tomczak, 2014, s. 29–30). Dzięki edukacji biograficznej osoba może tworzyć efektywne scenariusze przyszłych zdarzeń, określać swój dalszy rozwój, dopasowywać się do zmian społecznych (Suddendorf, Corbelis, 2007, s. 38).

Metafora podróży w kontekstach narracyjnych nabiera szczególnego znaczenia w mitycznej „podróży do wewnątrz” Sama Keena, który pisze o znaczeniu autorefleksji pozwalającej na odkrycie i odrzucenie starych sposobów myślenia i działania. „Podróż” ta oznacza „przebudzenie” ku życiu wewnętrznemu, co również pomaga jednostce odkrywać nowe cele, wartości i możliwości organizowania własnego życia. Ważnym aspektem jest rozwijanie umiejętności opowiadania własnej historii życia na wiele różnych sposobów, co wspomaga kreatywność oraz myślenie dywergencyjne (Szmidt, 2013). Osoba uczy się patrzeć w różnorodny sposób na to, co się wydarzyło, tym samym przełamuje własne schematy interpretacyjne (Opoczyńska, 1999; Bugajska, Timoszczyk-Tomczak, 2014, s. 43; Lasocińska, 2014), a jednocześnie uczy się wieloaspektowo patrzeć na przeszłość, zauważa zróżnicowane koncepcje przyszłych zdarzeń.

Uczenie się biograficzne dotyczy zarówno własnej biografii, jak i biografii innych, może przybierać różne formy. Najczęściej w literaturze wymienia się pisanie pamiętników czy bilansowanie życia (Solarczyk-Szwec, 2015). Warto jednak docenić wielość różnych oddziaływań dydaktycznych, takich jak warsztaty biograficzne, które są dłuższym procesem, czy zadania biograficzne, które stanowią krótszą formę i mogą być połączone z różnymi zagadnieniami edukacyjnymi, pozwalając jednocześnie na refleksję biograficzną. Zadania biograficzne są to zróżnicowane formy aktywności zachęcające osobę do analizy i refleksji związanej z doświadczeniami życia i opowiadaniem o życiu. Ważną rolę w tych zadaniach odgrywają inspiracje biograficzne, takie jak pytania, obrazy czy metafory, które stymulują narrację biograficzną, inspirują myślenie twórcze, dotyczą różnych etapów życia, osobistych doświadczeń i przeżyć (Lasocińska, 2020b). Poza działaniami werbalnymi warto włączyć do edukacji biograficznej inne formy ekspresji, zakładające elementy wizualne i artystyczne, które mogą wspomagać pamięć i refleksję biograficzną, a jednocześnie pozwalają przystosować dydaktykę biograficzną

do różnych grup wiekowych. Szczególną, ale niedocenianą wartość w dydaktyce biograficznej może odegrać nawiązanie do różnych obszarów sztuki, w tym do przesłania sztuki współczesnej (Lasocińska, 2013; 2016; 2017; 2018; 2020a; 2020b).

### Rola sztuki w kształtowaniu życia

Ważną rolę w procesie autokreacji odgrywają pasje, zainteresowania, zróżnicowana aktywność twórcza, a także działania nawiązujące do różnych dziedzin sztuki. Są to również obszary dające możliwość kształtowania siebie, swojego „ja”, określenia własnej tożsamości, pomagające wprowadzać twórcze zmiany na różnych etapach życia, mogą również wspomagać refleksję biograficzną i być częścią edukacji biograficznej (por. Węgrzyn-Jonek, 2014, s. 10). Bardzo inspirujący w tym kontekście jest cytat mówiący o tym, że „życie ludzkie to bardziej gra czy przygoda, albo projekt. Życie ludzkie to stawanie się bardziej niż bycie. Tożsamość człowieka, tak jak się ją dziś rozumie, nie jest nabudowana na ludzkiej naturze – stałej i nieziennej, ale jest w rozproszeniu, jest efektem nieustannego konstruowania” (za Węgrzyn-Jonek, 2014, s. 5). Sztuka może być inspiracją dla projektu życia i jego konstrukcji, zwłaszcza w sytuacji przemian społecznych. Wybitne dzieła kultury i sztuki mogą aktywizować rozwój sfery twórczości i potrzeby autokreacji. Dzięki takiej inspiracji możliwy staje się rozwój osobowości twórczej osoby stykającej się ze sztuką.

Zakładając ważną, aczkolwiek niedocenioną rolę sztuki w edukacji biograficznej, warto wskazać na jej wartość i znaczenie. Przede wszystkim dzięki kontaktom z dziełami sztuki i poprzez własną aktywność twórczą jednostka zwiększa swoje szanse na podejmowanie wysiłku samodzielnego kształtowania własnego życia, określenia swojego stosunku do świata, innych ludzi, akceptując przy tym zmienne warunki, w jakich żyje. Według Ireny Wojnar sztuka ma wnikać w istotę losu człowieka, jego przeżycia, doświadczenia osobiste. W ten sposób rodzi się koncepcja kształtowania przez sztukę postawy „umysłu otwartego” (Wojnar, 1964, s. 130–131). Według

Wojnar jest to postawa wyrażająca się uważnością i wrażliwością, wymagająca świadomości i orientacji w świecie. Stanowi syntezę percepcji, przeżyć i doświadczeń, poznawczej roli sztuki oraz postawy twórczej. Otwieranie umysłu oznacza dostrzeganie zawłości świata, a także bogactwa i różnorodności dotyczącej samego siebie. Człowiek może kształtować siebie za pomocą różnych środków, ale sztuka stanowi obszar bardzo istotny. Doświadczenie sztuki nadaje szczególne znaczenie naszemu życiu, gdy poprzez sztukę wyrażamy siebie, uświadamiamy sobie nasze emocje, kształtujemy swój obraz rzeczywistości, odnosimy się do własnych doświadczeń i przeżyć. Sztuka może być podstawą inicjowania refleksji biograficznej. Jak pisze Bauman: „Najważniejszym zadaniem sztuki jest prowadzenie dialogu z rzeczywistością, ukazując, że nie jeden jej kształt lub wersja interpretacyjna są możliwe” (Bauman, 2000, s. 168). To stwierdzenie ujawnia rolę sztuki w stawianiu sobie pytań, poszukiwaniu różnych sensów i znaczeń, także tych związanych z naszą biografią, życiem, wartościami. Hans Georg Gadamer pisze: „Myślę, że w naszych czasach właśnie sztuka – może już tylko sztuka – pozwala współczesnemu człowiekowi chociaż częściowo zaspokoić dręczący go głód sensu” (za Depta, 2010, s. 33). Inspirację teorią Gadamera można odczytać u Henryka Depty z jego refleksji nad relacją sztuka – życie realne. „Sztuka nie tyle udziela odpowiedzi, ile stawia pytania. I dopowiedzmy: pytania otwarte” (cyt. za Zalewska-Pawlak, 2017, s. 38). Sztuka ma zatem charakter „pytajny”. To, co w sztuce jest niejasne czy niedookreślone, umożliwia różnorodne interpretacje. To właśnie różnorodność i wielość interpretacji dzieł sztuki wynika z faktu, że stawia ona pytania dla nas ważne, sprzyjające refleksji i poznawczej aktywności. Taką rolę odgrywa przede wszystkim sztuka współczesna.

Warto zatem zauważyć, że obecnie to sztuka współczesna staje się ważnym partnerem dla pedagogiki, w tym andragogiki i gerontologii, gdyż odnosi się do ważnych problemów współczesnego świata i indywidualnego człowieka. Dotyczy obszarów, w których człowiek kształtuje swoją tożsamość, zwraca uwagę na trudności człowieka związane z budowaniem własnego światopoglądu, wyborem stylu i jakości życia, wyborem wartości i porozumienia z innymi. Rola sztuki współczesnej to budzenie krytycznej świadomości, podważanie

oczywistości, zawieszanie uprzedzeń i stereotypów. Sztuka współczesna nie urabia odbiorcy, ale skłania do krytycznego namysłu nad rzeczywistością. Artyści współcześni kreują prowokujące do myślenia sytuacje i jednocześnie stawiają ważne pytania. To właśnie te pytania i pytajny charakter sztuki są ważnymi aspektami wychowawczego oddziaływania sztuki na człowieka (Kwiatkowska-Tybulowicz, 2020, s. 23).

Sztuka i edukacja są dziedzinami kultury, których możliwości wydobywania kreatywności ludzkiej ani nie są w pełni poznane, ani wykorzystane. Są to źródła o dużej mocy kreacji (a także autokreacji), z wielokierunkowym kapitałem, trudnym do uchwycenia (Żardecki, 2017, s. 42–43). Włączanie sztuki w konteksty edukacji stanowi wciąż inspirację i źródło nowych możliwości dla dydaktyki, w tym szczególnie dla dydaktyki biograficznej. Rozwiązania i metody pracy przez sztukę zakładają włączenie sztuki w proces uczenia się i osobistego rozwoju. Dlatego obecność sztuki w przestrzeni edukacyjnej powinna być jak najczęstsza. Ze względu na wskazane w artykule konteksty sztuki możemy założyć zatem, że jest ona obszarem bezpośrednio wzbogacającym biograficzne uczenie się i pomocnym w tworzeniu projektu życia w „społeczeństwie ryzyka”.

## Podsumowanie

Nawiązując do koncepcji „społeczeństwa ryzyka”, możemy uznać, że biograficzne uczenie się stanowi odpowiedź na przemiany, które dokonują się we współczesnym świecie. Jednocześnie idea U. Becka podkreśla konieczność tworzenia projektu własnego życia i autokreacji, a tym samym zwraca uwagę na ważną rolę zdobywania wiedzy o samym sobie, swoich możliwościach, które powinny być podstawą budowania celów i planów na przyszłość, w tym określania wyborów edukacyjnych i zawodowych. Autor koncepcji społeczeństwa ryzyka zaznaczył konieczność przystosowania się jednostek do zmieniających się warunków społecznych na podstawie wypracowywanej gotowości do refleksji i autorefleksji biograficznej. Te kompetencje są szczególnie istotne w procesie podejmowania własnych decyzji, szacowania

ryzyka i przekształcania projektów przyszłych działań w odpowiedzi na zachodzące w świecie zmiany. Refleksyjność jednostek odnosi się do analizy doświadczeń życiowych i zakłada ważną rolę konstruowania narracji biograficznej w rozwoju osobistym, procesie uczenia się, a także jako ważny element określania własnej tożsamości. Narracja biograficzna odnosząca się do tworzenia opowieści o własnym życiu stanowi wsparcie w procesie planowania i samookreślenia. Staje się narzędziem kształtującym, elementem potencjalnego projektu życia, ma znaczenie autokreacyjne. Koncepcja społeczeństwa ryzyka podkreśla zatem potrzebę wspierania kompetencji twórczych, dotyczących samokształcenia i autoformacji. Co istotne, działania autokreacyjne wychodzą poza wypracowane pokoleniowo wzory i schematy działania, ale jednocześnie nie mogą być izolowane od doświadczeń innych osób i niezależne od okoliczności. Jednostka tworzy projekt życia i przekształca jego koncepcję w odniesieniu do własnych potrzeb, ale także w odpowiedzi na zachodzące zmiany, uwzględniając pojawiające się wyzwania, możliwości czy zagrożenia.

Istotną rolę w tworzeniu projektu życia odgrywa współczesna edukacja, dla której szczególnym wyzwaniem stają się przygotowanie uczących się (uczniów, studentów) do świadomego kształtowania własnej biografii, wspieranie potrzeby autokreacji, realizowania zainteresowań i pasji, budowania otwartości i gotowości do refleksyjnego odnoszenia się do zdarzeń i doświadczeń życia. Jednym z ważnych kierunków edukacyjnego wsparcia może być uczenie się biograficzne, które włącza aktywności twórcze uczących się i uwzględnia inspiracje stymulujące proces twórczy i myślenie twórcze. Taką rolę może odegrać odniesienie się w aktywnościach autobiograficznych do obszaru sztuki, w tym do sztuki współczesnej, co stanowi autorską propozycję autorki tego artykułu.

Koncepcja edukacji biograficznej podkreśla, że uczenie się i rozwój mają swoje odniesienia do zdarzeń życiowych, a świadome odwoływanie się do własnej biografii pozwala na pełniejsze włączenie doświadczeń życiowych w konteksty edukacyjne. Rola doświadczeń w procesie uczenia się dotyczy nie tylko okresu dorosłości, choć na tym etapie życia staje się szczególnie znacząca ze względu na większe przygotowanie dorosłych do refleksji nad doświadczeniami, a także na ich różnorodność. Nie oznacza to jednak, że odniesienia do biografii nie



mogą być włączane do edukacji dzieci i młodzieży jako uzupełnienie uczenia się tradycyjnego i zgodnego z wymaganiami systemu oświaty. Jednocześnie z pewnych względów biograficzne uczenie się nie zyskuje znaczącego miejsca w programach edukacyjnych, co może być wynikiem małej liczby opracowań teoretycznych i wskazówek metodycznych. Jak pisze Hanna Solarczyk-Szwec, w polskiej literaturze pedagogicznej jest wiele źródeł dotyczących badań biograficznych, natomiast mniej jest opracowań odnoszących się do uczenia się biograficznego (Solarczyk-Szwec, 2015, s. 120) czy dydaktyki biograficznej. Z własnej praktyki dydaktycznej wnioskuję również, że uczenie się na podstawie biografii kojarzone jest z podsumowaniem życia w wieku podeszłym, co nie sprzyja włączeniu elementów edukacji biograficznej do programu dla osób poza wiekiem senioralnym. Natomiast uczenie się biograficzne kształtuje otwartość i uwrażliwia na drugiego człowieka, stwarza nowe możliwości edukacyjne.

Edukacja biograficzna akcentuje rolę refleksji biograficznej i autokreacji, co stanowi ważną możliwość wspomagania uczenia się przez całe życie, przygotowania uczących się do zmiennej rzeczywistości społecznej, odpowiedzi na ryzyko, elastyczne konstruowanie planów dotyczących przyszłości. Biograficzne uczenie się rozwija kompetencje miękkie, takie jak otwartość w procesie komunikacji z drugą osobą, umiejętność wyrażania siebie i rozumienia swoich emocji, a także kreatywność, co stanowi ważny aspekt gotowości do współpracy z innymi ludźmi, a tym samym uczy tolerancji i zrozumienia. Edukacja biograficzna jest zatem ważnym aspektem uczenia się w społeczeństwie ryzyka, ale wymaga też specjalnych kompetencji i przygotowania nauczycieli, uwzględnienia elementów refleksji biograficznej i kreatywności w projektach edukacyjnych, a także włączenia nowych rozwiązań dydaktycznych, które stymulują refleksję nad biografią, wspomagają twórcze myślenie, inspirują do tworzenia zróżnicowanego obrazu świata, własnego życia oraz antycypowanej przeszłości.

## Bibliografia

- Bauman Z. (2000), *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa: Wydawnictwo Sic!.
- Beck U. (2002), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Beck U., Giddens A., Lash S. (2009), *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bron A. (2006), *Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4(36).
- Bugajska B., Timoszczyk-Tomczak C. (2014), *Podróż w czasie. Warsztaty rozwoju osobistego osób starszych*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Czerniawska O. (2007), *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Depta H. (2010), *O wychowanie estetyczne na miarę naszych czasów*, [w:] K. Pankowska (red.), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Dubas E. (2015), *Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności, etyka badacza (wybrane aspekty)*, [w:] E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografia i badanie biografii. Biografia i uczenie się*, t. 4, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dubas E., Stelmaszczyk J. (red.) (2014), *Biografia i badanie biografii. Biografie edukacyjne*, t. 3, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Keupp H. (1994), *Ambivalenzen postmoderner Identität*, [w:] U. Beck, E. Beck-Gernsheim (red.), *Riskante Freibeiten: Individualisierung in modernen Gesellschaften*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Keupp H. (red.) (1999), *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in Spätmoderne*, Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kozielecki J. (1997), *Transgresja i kultura*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Krzychała S. (2007), *Ryzyko własnego życia. Indywidualizacja w późnej nowoczesności*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

- Kwiatkowska-Tybulowicz B. (2020), *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej. Z perspektywy pedagogiki krytycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Lasocińska K. (2013), *Twórcze aspekty działań biograficznych*, [w:] K. Lasocińska, J.K. Wawrzyniak, *Autobiografia jako twórcze wyzwanie. Scenariusze warsztatów biograficznych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Lasocińska K. (2014), *Autobiografia jako autokreacja. Twórcze aspekty procesu myślenia autobiograficznego w edukacji dorosłych*, [w:] E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografia i badanie biografii. Biografie edukacyjne. Wybrane konteksty*, t. 3, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Lasocińska K. (2016), *Doświadczenia autobiograficzne jako możliwość wspomaganie twórczego rozwoju*, [w:] A. Glińska-Lachowicz (red.), *Arteterapia w działaniu. Propozycje warsztatów i działań arteterapeutycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Lasocińska K. (2017), *Transgresja jako aspekt wzbogacania aktywności twórczej i uczenia się w oparciu o doświadczenia biograficzne*, [w:] A. Ciążęła, S. Jaronowska (red.), *Transgresja jako motyw refleksji nad wychowaniem*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Lasocińska K. (2018), *Kształtowanie twórczej codzienności. Warsztat autobiograficzny jako metoda wspomaganie kreatywności dorosłych*, „Civitas Hominibus”, vol. 13.
- Lasocińska K. (2020a), *Storytelling w zadaniach biograficznych – budowanie opowieści jako inspiracja do kreatywności i uczenia się z doświadczeń życia*, [w:] A. Sawicki, W. Przybyła (red.), *Wybrane aspekty zarządzania społeczną odpowiedzialnością biznesu i kształceniem online*, Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Lasocińska K. (2020b), *On Creating My Method of Research in Creators' Biographies – a Researcher's Reflection*, „Creativity. Theories – Research – Applications”, vol. 7.
- Markus H., Nurius P. (1986), *Possible selves*, „American Psychologist”, vol. 41(9).
- Obuchowski K. (2000), *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Opczyńska M. (1999), *Sama Keena „mityczna podróż do wewnątrz”*, [w:] A. Gałdowa (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Pawlak J. (2009), *Autokreacja. Psychologiczna analiza zjawiska i jego znaczenie w rozwoju człowieka*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Pietrasiniński Z. (2008), *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja*, Warszawa: Wydawnictwo CIS.
- Schulz R. (1990), *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Skibińska M.E. (2009), *Dydaktyka biograficzna – nowy obszar poznawczy andragogiki czy nowa utopia?*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2(46).
- Solarczyk-Szwec H. (2015), *Cztery ćwiartki biograficznego uczenia się*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 22.
- Straub J. (1998), *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Suddendorf T., Corballis M.C. (2007), *The evolution of foresight: What is mental time travel, and is it unique to humans?*, „Behavioral and Brain Sciences”, No. 30.
- Szmidt K.J. (2013), *Pedagogika twórczości*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Węgrzyn-Jonek E. (2014), *Rozważania o wychowaniu. W poszukiwaniu teoretycznych podstaw koncepcji wychowawczej szkoły*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://www.ore.edu.pl/2023/03/wychowanie-2/> (dostęp: 5.04.2023).
- Wojnar I. (1964), *Estetyka i wychowanie*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Woźnicka E. (2021), *Dydaktyka biograficzna w ujęciu Olgi Czerniawskiej*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1.
- Zalewska-Pawlak M. (2017), *Sztuka i wychowanie XXI wieku. W poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia i sztuki w wychowaniu*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Żardecki W. (2017), *Sztuka i edukacja z perspektywy pedagogiki humanistycznej*, [w:] W. Bobrowicz, A.M. Żukowska (red.), *Edukacja estetyczna a kształcenie postawy kreatywnej*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Magdalena Kracik

Zespół Szkół im. Bohaterów Westerplatte w Jabłonce  
e-mail: klari3242@interia.pl

Krzysztof Miraj  <https://orcid.org/0000-0001-7310-4511>

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Targu, Instytut Techniczny  
e-mail: krzysztof.miraj@ans-nt.edu.pl

---

# Koegzystencja turystyki i edukacji kulinarnej w zachowaniu i promocji dziedzictwa kulturowego regionów

Coexistence of tourism and culinary education  
in preserving and promoting the cultural heritage  
of regions

## Streszczenie

W artykule ukazano relacje między turystyką, edukacją kulinarną oraz dziedzictwem kulturowym, ze zwróceniem uwagi na ochronę tego ostatniego i udostępnianie go podróżnym. Aby zobrazować podjętą tematykę badawczą, przedstawiono kulinaria jako atrakcję turystyczną, istotę edukacji żywieniowej, regionalne produkty w turystyce gastronomicznej, lokalne artykuły spożywcze w turystyce, rodzime surowce w kuchni i ich powiązanie z ludowym dziedzictwem kulturowym. Opracowanie ma nie tylko aspekt poznawczy, ale

przede wszystkim nośną wartość aplikacyjną. Ukazuje bowiem różne powiązania pomiędzy turystyką, edukacją i dziedzictwem kulturowym, zwracając uwagę na możliwości ich rozwoju i koegzystencji. Współpraca taka powinna się przełożyć na większą aktywność ekonomiczną lokalnej społeczności i wzrost gospodarczy regionu, w którym zachowane, udostępniane i promowane będzie miejscowe dziedzictwo kulturowe. W działaniach tych realizowane będą idee rozwoju zrównoważonego, a miejscowa ludność tworzyć będzie społeczeństwo obywatelskie silnie związane z danym miejscem oraz jego kulturą i historią.

**Słowa kluczowe:** kulinaria, kształcenie, region, kultura, walory turystyczne

### Abstract

The article shows the mutual relations between tourism, culinary education and cultural heritage, paying attention to its protection and making it available to tourists. To illustrate the research topic, culinary as a tourist attraction, the essence of nutritional education, regional products in culinary tourism, local food products in tourism, indigenous raw materials in the kitchen and their connection with folk cultural heritage are presented. The study has not only cognitive value, but above all, significant application value. It shows various connections between tourism, education and cultural heritage, drawing attention to the possibilities of their development and coexistence. Such cooperation should translate into greater economic activity of the local community and economic growth of the region, where the local cultural heritage will be preserved, made available and promoted. These activities will implement the ideas of sustainable development and the local population will create a civil society strongly connected with a given place and its culture and history.

**Keywords:** cuisine, education, region, culture, tourist attractions

## Wprowadzenie

Współczesna turystyka przybiera wiele różnorodnych form, wśród których są również wyjazdy związane z poznawaniem walorów kulinarnych odwiedzanego regionu. Jest to istota turystyki kulinarnej, której towarzyszą zwykle różne formy edukacji z zakresu przyrządzania i serwowania potraw oraz poznawania pochodzenia tradycyjnych składników. W tej gospodarczo-edukacyjnej symbiozie przekazywanych jest turystom wiele informacji, wychodzących często poza kulinaria i nawiązujących do dawnych i współczesnych powiązań przyrodniczych, ekonomicznych, społecznych i kulturowych odwiedzanego regionu. Istnieje tu zatem duża przestrzeń do edukowania o dziedzictwie kulturowym, w skład którego wchodzi lokalna kuchnia ze swymi tradycjami. Jej prowadzenie wśród osób odwiedzających dany region może z jednej strony przyczynić się do rozpowszechniania o nim wiedzy, a z drugiej tworzyć miejsca pracy i pielęgnować spuściznę przodków.

Połączenie turystyki, edukacji kulinarnej i dziedzictwa kulturowego pozwala na stworzenie osobliwych ofert turystycznych. Związane są one głównie z turystyką kulinarną, krajoznawczą, zawodową, sentymentalną i kulturową, ale możliwe są także do zrealizowania przy innych formach wyjazdów. Widząc dużą korelację pomiędzy wypoczynkiem poza stałym miejscem zamieszkania, edukacją i dziedzictwem kulturowym, autorzy podjęli tematykę dotyczącą zachodzących pomiędzy nimi relacji oraz ich oddziaływania na siebie. Poznanie i ukazanie tego zagadnienia ma znaczenie nie tylko naukowe, ale przede wszystkim aplikacyjne. Przedstawia wzajemny wpływ turystyki na edukację oraz ich związek z dziedzictwem kulturowym regionu. W takim kontekście dorobek przodków staje się atrakcją turystyczną i pojawia się popyt na jego poznanie wśród turystów. Gdy tak się dzieje, dziedzictwo kulturowe jest zachowywane i staje się nie tylko komercyjnym dobrem, ale przede wszystkim czynnikiem rozwoju gospodarczego, a tym samym podlega szczególnej pielęgnacji i promocji.

## Metodologia

Problematyka badań obejmuje poznanie edukacji kulinarnej w turystyce oraz jej roli w zachowaniu dziedzictwa kulturowego regionu. Autorzy, podejmując się tego zadania, postawili sobie następujące pytania badawcze:

- Jakie czynniki decydują o lokalnych kulinariach i jak można je wykorzystać w turystyce?
- Jakie znaczenie ma edukacja kulinarna w turystyce i w jaki sposób związane jest z nimi dziedzictwo kulturowe regionu?
- Jak edukacja kulinarna koegzystuje z turystyką i dziedzictwem kulturowym?
- Jakie czynniki sprzyjają edukacji kulinarnej w turystyce, a jakie ograniczają ją, i jakie to ma odzwierciedlenie w pielęgnacji lokalnej kultury?

Opracowanie oparte zostało głównie na wieloletnich badaniach terenowych autorów, których zamiłowania naukowo-badawcze związane są z turystyką, kulinariami, edukacją i szeroko rozumianym dziedzictwem kulturowym. W niniejszym artykule zagadnienia te zostały ze sobą połączone, aby ukazać potrzebę ich współlistnienia jako czynnik rozwoju regionalnego. Celem badań było poznanie edukacyjnej roli wyjazdów turystycznych i towarzyszących im różnorodnych aspektów kulinarnych w połączeniu z lokalnym dziedzictwem kulturowym. Podjęta tematyka badawcza jest niezwykle ważna we współczesnym rozwoju turystyki, ponieważ coraz więcej ludzi łączy wyjazdy poza stałe miejsce zamieszkania z kosztowaniem nowych potraw i zdobywaniem wiedzy o regionalnej kulturze i jej różnorodnych uwarunkowaniach.

Terenowe wizyty autorów w różnych regionach były okazją do obserwacji rozmaitych form edukacji kulinarnej wśród turystów. Wykorzystywano w tym celu wszystkie zmysły, które są szczególnie cenne przy poznawaniu dziedzictwa kulinarnego (Miraj, 2023). Były to zatem nie tylko spostrzeżenia wzrokowe, ale również dotykowe, zapachowe, smakowe, a nawet słuchowe. Najważniejszą rolę odgrywał oczywiście wzrok, będący głównym zmysłem człowieka i pozwalający oglądać propozycje podawania dań, ich konsystencję i składniki oraz sposoby przyrządzania. Dotyk podczas badań



terenowych połączony był ze smakiem i wiązało się to głównie z kosztowaniem wybranych potraw lub lokalnych składników albo przypraw. Przy takim poznawaniu rzeczywistości liczył się też zapach, który dopełniał całości kształtu procesu badawczego. Słuch natomiast miał podrzędne znaczenie i najczęściej wykorzystywano go przy nasłuchiowaniu odgłosów przyrządzania potraw, np. smażeniu mięsa w głębokim tłuszczu albo miksowaniu warzyw.

Podczas prowadzenia wizji terenowych autorzy wypełniali sędziwą obserwacyjną, w której notowali czynności i emocje turystów oraz osób prowadzących edukację kulinarną. Arkusz obserwacji, oprócz miejsca i czasu prowadzenia badań, koncentrował się na celach zajęć, metodach i formach pracy, środkach dydaktycznych i przybiorach, zdobywanych przez turystów umiejętnościach i wiedzy oraz zaangażowaniu edukatorów, atrakcyjności prowadzonych zajęć i ich korelacji z lokalnym dziedzictwem kulturowym. Dużą uwagę badacze przywiązywali do poznania logiki i celowości działań dydaktyka, zastosowanych metod i technik przekazywania wiedzy i umiejętności, wzbudzania aktywności słuchaczy, indywidualizacji uczenia się kursantów, dostosowania tempa do uczestników kształcenia, atrakcyjność form przekazu i zaangażowania edukatora w prowadzenie szkolenia z zakresu produkcji żywności. Obserwacje prowadzono głównie na Podhalu, Orawie i Górnym Śląsku w Polsce, a pojedyncze przypadki poznano także na Słowacji, w Czechach, na Węgrzech, w Austrii, na Łotwie, w Rumunii i we Włoszech. Zebrane w ten sposób dane pozwoliły autorom na szczegółowe poznanie procesu edukacji kulinarnej i połączenie go z turystyką oraz dziedzictwem kulturowym regionu.

Obserwacje terenowe pozwalały badaczom poznać nie tylko wygląd serwowanych potraw, a często także ich przyrządzenie oraz środowisko, w którym produkowana jest żywność i związane z tym dziedzictwo kulturowe. Były one ponadto okazją do przyjrzenia się edukacji kulinarnej i sposobom jej prowadzenia oraz zainteresowania turystów taką formą doksztalcenia. W turystyce zdobywanie nowych informacji o kulinariach połączone jest bowiem z prezentacją i degustacją oraz odbywa się w przyjemnej scenerii, nawiązującej do ducha regionu. Dokumentowano to również fotograficznie. Kompleksowe poznanie kulinarnych walorów turystycznych zapewniły obserwacje

terenowe, dostarczając wielu cennych wiadomości z zakresu badanej problematyki. Pozwoliły one dostrzec różne szczegóły, które okazały się pomocne przy dalszych analizach naukowych.

Ważną rolę w poznawaniu rzeczywistości odegrały rozmowy i wywiady. Przeprowadzono je zarówno wśród osób zajmujących się turystyką, edukacją kulinarną, jak i wśród turystów. Pozwoliły one spojrzeć na podjętą tematykę badawczą z różnych stron, dając obiektywny obraz analiz naukowych. Prowadząc rozmowy i wywiady, każdy z rozmówców mógł też wyrażać swoje opinie i spostrzeżenia, zwracając tym samym uwagę na odmienne zagadnienia, które pozwalały badaczom odkrywać różnorakie „zakamarki” podjętej tematyki. Ułatwiała to autorom systematyczne poszerzanie horyzontów z zakresu koegzystencji turystyki i edukacji kulinarnej w kontekście zachowania i upowszechniania dziedzictwa kulturowego. W tym kontekście badacze mogli również zweryfikować zebrane przez nich informacje podczas obserwacji.

W trakcie wywiadów autorzy wykorzystywali jednostronico- wy kwestionariusz ankiety, składający się 10 pytań. Rozbudowanie go o kolejne zagadnienia wydłużałoby badanie, na co nie zawsze są chętni turyści. Stąd też autorzy zdecydowali się ograniczyć go do mniejszej liczby pytań, które, oprócz krótkiej metryczki, odnosiły się do poznania: zainteresowań respondentów zdrową żywnością, relacji pomiędzy lokalną kuchnią a zapleczem surowcowym, roli dziedzictwa kulturowego w wytwarzaniu żywności, dyfuzji kultur, edukacji kulinarnej, czynników i barier sprzyjających kształceniu w turystyce oraz preferencji turystów, ze szczególnym uwzględnieniem turystyki gastronomicznej. Wywiadami objęto 58 respondentów, a badania przeprowadzono na Podhalu i w Pieninach w Polsce, na Orawie na Słowacji, w Marmaroszu w Rumunii, w Lombardii we Włoszech oraz w Katalonii w Hiszpanii. W każdym z tych regionów badaniem objęto tylko 10 pełnoletnich turystów, dobranych w sposób losowy, ale ze zwróceniem uwagi na identyczny parytet płci. Uzupełnieniem badań ankietowych były luźne rozmowy z innymi turystami, którzy na ogół poszukiwali lokalnych przysmaków i chcieli się o nich jak najwięcej dowiedzieć.

Podczas terenowych badań naukowych zmierzających do poznania współistnienia turystyki, edukacji i kultury wykorzystywano również

analizę przypadków (*case study*). Pozwoliła ona poznać na przykładach współzycie powyższych dziedzin i ich wzajemne przenikanie oraz oddziaływanie na siebie. Istotną rolę odegrało tu odwiedzanie przez autorów wielu regionów (wymienionych już wyżej), w których dążono do poznania organizacji i prowadzenia usług turystycznych oraz edukacyjnych z zakresu kulinariów i związanego z nimi dziedzictwa kulturowego. Analiza przypadków pozwalała badaczom dogłębnie poznać wybrane przykłady analizowanych zagadnień i porównać je ze sobą. Można było również zestawzić ze sobą organizację turystyki i edukacji w różnych regionach, dzięki czemu określono mocne i słabe strony prowadzenia kształcenia kulinarnego w koegzystencji z turystyką i dziedzictwem kulturowym. Pomocna w tym okazała się również analiza SWOT, umożliwiająca stworzenie obiektywnego i klarownego obrazu podjętej tematyki badawczej, ze zwróceniem uwagi na zalety i wady kształcenia kulinarnego zarówno z perspektywy regionu, jak i spoza niego.

W trakcie prac kameralnych opracowywano szerokie spektrum danych zebranych w różnych regionach. Z zebranych w terenie danych liczbowych wyliczono przy wykorzystaniu arkusza kalkulacyjnego podstawowe wskaźniki statystyczne – średnie, mediany, odchylenia standardowe i wartości skrajne. Wielobiegunowe analizy wsparte zostały studiowaniem literatury przedmiotu, która odnosiła się do trzech grup zagadnień, związanych ściśle z tematyką badań. Pierwsza z nich nawiązywała do zagadnień turystycznych, zwłaszcza do turystyki kulinarnej i związanych z nią aktywności, druga odnosiła się do edukacji, ze zwróceniem uwagi na jej atrakcyjne formy i kształcenie kreujące działalność twórczą. Trzecia objęła zaś pozycje zajmujące się szeroko rozumianym dziedzictwem kultury. Opracowania te z jednej strony pozwalały zgłębiać podjętą tematykę badawczą, z drugiej ukazały potrzebę prowadzonych badań. Analiza źródeł tekstowych i fotograficznych pomocna była też przy redagowaniu tekstu artykułu. W opracowaniu autorzy skoncentrowali się na ukazaniu istoty koegzystencji turystyki i edukacji kulinarnej w zachowaniu i promocji dziedzictwa kulturowego regionów ze zwróceniem uwagi na ich wzajemne uwarunkowania i możliwości wykorzystania w rozwoju gospodarczym. Szersze ukazanie podjętego tematu badań w niniejszym artykule ograniczają bowiem wymogi redakcyjne.

## Wyniki badań

Atrakcje turystyczne można najogólniej podzielić na przyrodnicze i antropogeniczne. Do tej drugiej grupy należą wszystkie wytwory człowieka, w tym szeroko rozumiane dobra kultury. Jednym z nich są kulinaria, które różnią się między sobą w zależności od regionu. Rozwój każdego obszaru wraz z kulturą wytworzoną przez jego mieszkańców warunkuje wiele czynników przyrodniczych, historycznych, gospodarczych i kulturowych. Rzutują one na wykształcenie się lokalnych kulinariów, które mogą stanowić walor turystyczny i być głównym celem odwiedzin turystów.

Warunki przyrodnicze mają wpływ na powstawanie potraw w każdym regionie, choć jest to oddziaływanie pośrednie. Natura kształtuje możliwości produkcyjne rolnictwa, które w największym stopniu zapewnia jego zaplecze aprowizacyjne. Mowa tu o tradycyjnej kuchni, będącej najbardziej poszukiwaną przez turystów wyjeżdżających poza swoje stałe miejsce zamieszkania w celu poznania nowych smaków. Przykładów takiego przyrodniczego wpływu na lokalne kulinaria można podać mnóstwo. Są nimi włoskie uprawy pomidorów, z których robi się sosy do makaronów i pizzy, lub winorośli we Francji słynącej z wielu rodzajów win, albo chów owiec w Szkocji, gdzie na bazie baraniny przyrządza się lokalne dania.

Kulinaria danego regionu związane są z jego dziejami ekonomicznymi i kulturowymi. Dostrzega to 75,8% badanych turystów. W pierwszym przypadku wiąże się to z historią gospodarczą obszaru, która kształtowała się przez wieki, bazując na lokalnych zasobach surowcowych i pracy ludzi. Kulinarnym przykładem może być podhalański oscypek, wyrabiany z mleka owczego w szałasie (bacówce) według oryginalnych receptur. W takim kontekście widzi go aż 80,3% osób przybywających w Tatry w celach turystycznych. Dzieje rozwoju kultury w danym regionie i związanych z nią potraw są złożonym procesem, będąc jednocześnie wynikiem dyfuzji napływowych trendów. Przykładem takiej migracji może być popcorn, związany z amerykańską kinematografią, który często jest serwowany jako przekąska w kinach na całym świecie. Inną potrawą jest japońskie sushi, które również rozpowszechniło się

globalnie, a jako danie wyspiarskiego kraju bazuje na rybach i wodorostach oraz ryżu uprawianym we wschodniej Azji (fot. 1). Swoistym przykładem połączenia historii, muzyki i kulinariów mogą być też austriackie trunki sprzedawane w butelkach stylizujących skrzypce (fot. 2).



Fotografia 1. Sushi japońskie – związane z uprawą ryżu i połowami morskimi

Źródło: fot. M. Kracik.



Fotografia 2. Alkohole w Wiedniu w butelkach nawiązujących do kultury muzycznej miasta

Źródło: fot. M. Kracik.

Ważnym działaniem każdego człowieka powinna być jego edukacja kulinarna. Polega ona na zdobywaniu nowej wiedzy i rozwijaniu umiejętności związanych z przygotowaniem, konserwowaniem i konsumpcją żywności. Ma to wiele istotnych celów, wśród których prym wiedzie poznanie zdrowych, w pełni wartościowych i smacznych sposobów odżywiania się człowieka. Takich regionalnych smakołyków poszukiwało aż 93,1% ankietowanych turystów. Zwykle też je kupowali, co potwierdziło się podczas obserwacji na lokalnych targowiskach z żywnością. Spożywanie bogatego w składniki odżywcze jedzenia wpływa bowiem pozytywnie na zdrowie człowieka, a świadomość ta staje się coraz bardziej powszechna w bogatym społeczeństwie europejskim. Dowodzą tego również badania terenowe autorów. Coraz więcej osób uzmysławia sobie, że długość ich życia i zdrowie zależy m.in. od sposobu odżywiania się. Dlatego też edukacja kulinarna w zamożnym społeczeństwie zachodnim jest coraz powszechniejsza i z roku na rok rośnie na nią popyt. Chętnych na takie kształcenie było 62,1% badanych turystów, chociaż wśród osób zainteresowanych turystyką kulinarną wszyscy deklarowali taką potrzebę.

Edukacja, także kulinarna, może przybierać różne formy. Jej uczestnicy mogą biernie przyjmować informacje przekazywane im przez edukatora lub czynnie uczestniczyć w rozmowie wzbogaconej pokazem lub inną czynnością, która wyteży ich wysiłek i zaktywizuje do zdobycia nowej wiedzy. Ten drugi rodzaj kształcenia wzmacnia aktywny udział w przyswajaniu wiadomości, przez co jest nie tylko ciekawszy, ale i skuteczniejszy. Preferowało go aż 89,6% ankietowanych turystów. Czynny udział i zainteresowanie kursantów tematyką szkolenia przekładają się na większą motywację do działania, co skutkuje lepszymi efektami dydaktycznymi (Mordawski, 1990). Trzeba jednak pamiętać, że proces edukacyjny powinien być wcześniej zaplanowany oraz mieć sprecyzowane cele edukacyjne i wychowawcze (Moskwa, Miraj, 2018). Dotyczy to także kształcenia z zakresu kulinariów.

Osobliwą formą edukacji kulinarnej są kursy i szkolenia z wybranych kuchni. Chętnie skorzystałoby z nich 60,3% turystów zainteresowanych turystyką kulinarną. Mogą się one odbywać w różnych krajach, a ich uczestnikami są często restauratorzy, kucharze, technologowie żywności i inne osoby zainteresowane kulinariami. Potwierdzają to również badania terenowe autorów, gdzie wszystkie osoby interesujące się żywnością gotowe były podjąć się takiej aktywności. Wycieczki po danym regionie są ponadto dobrym impulsem do rozwoju zainteresowań (Mlekodaj, 2017) i mogą dostarczać ich uczestnikom mnóstwa przeżyć i doświadczeń (Janowski, 2002). Są one ważne przy poznawaniu kulinariów i związanego z nimi dziedzictwa kulturowego.

Przy prowadzeniu kształcenia z zakresu kulinariów wiele zależy od organizacji edukacji i zaplecza dydaktycznego, przygotowania edukatorów oraz oczekiwań kursantów. Czasem utrudnieniem jest długi czas trwania niektórych procesów technologicznych związanych z żywieniem. Taką obawę żywiło 44,8% turystów objętych badaniem ankietowym, którzy gotowi byli podjąć edukację kulinarną podczas wyjazdu. Przykładem może być enoturystyka i prowadzona w niej edukacja o wytwarzaniu i leżakowaniu wina. Uczestnicy takiego szkolenia mogą zobaczyć i poznać etapy powstawania trunku, czynnym akcentem może być zaś degustacja jego różnych rodzajów. Korzysta już z tego wiele regionów winiarskich. Jednym z nich jest

region Eger na Węgrzech, słynący z czerwonego wina Egri Bikavér. Na zachodnim skraju miasta powstała nawet osada z licznymi piwniczkami, specjalizująca się w enoturystyce, znana jako Dolina Pięknej Pani (Szépasszony-völgy). Turyści mogą tam degustować różne rodzaje lokalnych win i posłuchać o ich produkcji. Podobnie jest w Grecji, słynącej m.in. z produkcji chałwy wytwarzanej z sezamu uprawianego w klimacie śródziemnomorskim, która z czasem wzbogacona została różnorodnymi słodkimi dodatkami, tworząc szeroką gamę wyrobów (fot. 3). Turystyka kulinarna w Grecji ma duży potencjał rozwoju, chociaż kraj ten słynie z turystyki wypoczynkowej i krajoznawczej.



Fotografia 3. Greckie chałwy

Źródło: fot. K. Miraj.



Tabela 1. Analiza SWOT czynników sprzyjających edukacji kulinarnej w turystyce i zachowaniu dziedzictwa kulturowego regionu

Mocne strony	Słabe strony
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Liczne atrakcje turystyczne.</li> <li>2. Odpowiednie zagospodarowanie turystyczne.</li> <li>3. Specjalizacja regionów w wytwarzaniu produktów żywnościowych i oferowaniu ich turystom.</li> <li>4. Zróżnicowanie kulinariów w regionie.</li> <li>5. Otwartość miejscowych na oczekiwania turystów.</li> <li>6. Popularność marki turystycznej regionu.</li> <li>7. Koegzystencja turystyki kulinarnej z innymi formami turystyki.</li> <li>8. Regionalne dania w miejscach żywienia i noclegu.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mało skuteczna reklama.</li> <li>2. Braki w kadrze edukatorów, w tym również braki podstawowej wiedzy o kulinariach regionu.</li> <li>3. Słaba infrastruktura turystyczna związana z edukacją kulinarną.</li> <li>4. Bariery językowe.</li> <li>5. Długi czas podróży (i przesiadki).</li> <li>6. Sezonowość turystyki.</li> </ol>
Szanse	Zagrożenia
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rosnące dochody potencjalnych turystów.</li> <li>2. Czas wolny (urlopy).</li> <li>3. Preferencje turystów i ich zainteresowania kulinarne.</li> <li>4. Zwiększające się zainteresowanie turystów kulinariami i daniami regionalnymi.</li> <li>5. Koncentracja ludności w miastach i chęć poznania tradycji, w tym także kulinariów.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Konkurencja pomiędzy regionami.</li> <li>2. Wysokie koszty wyjazdów turystycznych.</li> <li>3. Zainteresowanie turystów innymi formami turystyki.</li> <li>4. Niekorzystne różnice kursu walut dla turystów.</li> </ol>

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

## Dyskusja

Kulinarne atrakcje turystyczne odwiedzanego regionu związane są z jego gospodarką. Nie chodzi tu jedynie o składniki potraw, ale też o sposoby ich przyrządzania, serwowania, a nawet konserwacji żywności. Lokalna społeczność każdego regionu wypracowała bowiem swoje sposoby przyrządzania i konsumowania potraw, bazując

początkowo na własnych zasobach, do których w pewnym czasie doszły składniki importowane z innych terenów. Tym samym wzbogacała ona smak potraw i rozszerzała ich wachlarz. Przykładem może być wspomniana już wcześniej pizza, która od klasycznej odmiany ewoluowała w różnych regionach świata dzięki dodawaniu kolejnych składników (fot. 4). Wśród nich jest pizza hawajska wzbogacona kawałkami ananasa nierosnącego przecieź we Włoszech lub pizza góralska na Podhalu – z plasterkami oscypka i konfiturą z żurawiny. O ile ta pierwsza jest już powszechnie spotykana, to drugi rodzaj związany jest z polskim Podtatrzem i stanowi osobliwą ciekawostkę kulinarną zmodyfikowanej kuchni włoskiej.



Fotografia 4. Pizza z owocami morza z Włoch

Źródło: fot. M. Kracik.

Zróznicowanie regionalne potraw i ich ograniczenie przestrzenne do pewnych obszarów sprawiają, że są one atrakcją turystyczną. Można ich bowiem w oryginalnej wersji spróbować tylko na danym terenie. Potwierdzają to również badania terenowe autorów. Przykładem może być podhalańska kwaśnica, bazująca na soku z kiszzonej kapusty, ziemniakach i mięsie (fot. 5).



Fotografia 5. Podhalańska kwaśnica – zupa z soku z kiszonej kapusty

Źródło: fot. K. Miraj.

Jeśli jakaś osoba interesuje się kulinariami i lubi podróżować, chętnie uprawia turystykę kulinarną. Dzięki niej może z jednej strony poznać smaki i zapachy różnorodnych potraw, z drugiej zaś zaznajomić się z różnymi metodami produkcji żywności. W tym kontekście może również poznawać elementy lokalnego dziedzictwa kulturowego. Turystyka kulinarna nie ogranicza się zatem wyłącznie do jedzenia, ale obejmuje wiele zagadnień stanowiących otoczkę jego wytwarzania.

Wyjazd do obcego państwa w celu zdobycia wiedzy o jego kuchni, połączony z rozwojem umiejętności przyrządzania tamtejszych potraw, jest dobrą sposobnością do rozwoju zainteresowań gastronomicznych i typowym wyjazdem turystyki kulinarnej. Na ogół nie jest to tylko gotowanie wzorcowych dań, ale też odwiedzenie rolników, drobnych wytwórców i innych producentów surowców niezbędnych do robienia miejscowych dań. Przykładem jest wyjazd do wybranego regionu Włoch z zamiarem nauczenia się przyrządzania typowych

potraw. Uczestnicy nie tylko kosztują i przygotowują jedzenie, ale również odwiedzają okoliczne winiarnie, zakłady serowarskie, marnie, rynki rybne, a nawet gospodarstwa rolne specjalizujące się w uprawie warzyw. Wizyta w każdym z takich obiektów może być niezwykle ciekawym doświadczeniem turystycznym i kulinarnym.

Będąc w miejscach związanych z produkcją żywności lub potrzebnych do jej przyrządzenia składników, można poznać związane z nimi technologie, nierzadko wypracowywane przez długie dziesięciolecia. Tym samym uczestnicy takich spotkań „zahaczają” o dziedzictwo kulturowe. Poznają przy tym różne zagadnienia oraz obserwują tradycyjne narzędzia i wytwarzanie składników. Podczas takiej wizyty pojawia się też sposobność rozmowy i rozszerzenia horyzontów kulinarnych – pracują bowiem wszystkie zmysły i można poczuć „ducha regionu”. W kontakcie tym kulinariom i edukacji towarzyszy dziedzictwo kulturowe, ponieważ nawiązuje się do lokalnej tradycji. Przejawem tego może być m.in. używanie dawnych narzędzi i naczyń oraz stosowanie typowego nazewnictwa. Przykładem połączenia kulinariów, edukacji i dziedzictwa kulturowego jest produkcja oscypków w podhalańskich bacówkach – ich wyrób mogą oglądać także turyści i poznawać związaną z nimi część kultury góralskiej. Jeszcze innym daniem związanym z hodowlą owiec na Podtatrze jest baraniówka (fot. 6), będąca regionalną zupą gulaszową z baraniny.



Fotografia 6. Baraniówka – zupa gulaszowa z Pienin

Źródło: fot. K. Miraj.

Regionalne produkty spożywcze produkowane w danym miejscu można podzielić na kilka grup żywieniowych – m.in. zboża, nabiał, mięso i jego przetwory, ryby i owoce morza, warzywa, owoce i przyprawy. Najogólniej są to artykuły pochodzenia roślinnego lub zwierzęcego, z którymi związany jest ekonomicznie odwiedzany region. W każdym regionie wytworzyła się bowiem przez minione wieki osobliwa forma gospodarki, oparta na lokalnych zasobach przyrodniczych, społeczno-kulturowych, ekonomicznych i politycznych. Mogą w nich dominować produkty pochodzenia roślinnego lub zwierzęcego, a ich proporcje zależą będą w dużym stopniu od historii i powiązań rynkowych danych ziem.

## Zakończenie

Postawione przez autorów problemy badawcze okazały się ostatecznie wielowątkowe, co wiąże się z różnorodną specyfiką regionów odwiedzanych przez turystów. Wśród licznych czynników decydujących o lokalnych kulinariach są uwarunkowania przyrodnicze, historyczne, gospodarcze i kulturowe. Mogą one być rozmaicie wykorzystane w turystyce, w zależności od pomysłowości osób zajmujących się w regionie tą działalnością. W jednych przypadkach ograniczają się tylko do oglądania, w innych do kosztowania, a jeszcze w innych łączą te czynności z aktywnym spędzaniem czasu przy przyrządzaniu posiłków i poznawaniu ich szeroko rozumianego zaplecza. Edukacja kulinarna w turystyce ma zatem duże znaczenie i jest silnie związana z lokalnym dziedzictwem kulturowym regionu. Koegzystencja kształcenia gastronomicznego i turystyki współgra z miejscowym dziedzictwem kulturowym, a dzięki zainteresowaniu przyjezdnych lokalnymi smakołykami dorobek przodków jest zachowywany i pielęgnowany. W tym kontekście dokonano też analizy SWOT czynników sprzyjających i utrudniających edukację kulinarną w turystyce oraz jej odbicie w zachowaniu lokalnej kultury.

Wyjazdy turystyczne sprzyjają poznawaniu kultury odwiedzanego regionu, nie wyłączając z niej lokalnej kuchni. Odkrywanie nowych smaków i różnorodnych kulinariów jest częścią edukacji kulinarnej,

która może przybierać różne formy. Najatrakcyjniejszą jej postacią jest turystyka gastronomiczna, łącząca wypoczynek poza stałym miejscem zamieszkania ze zdobywaniem nowej wiedzy i umiejętności w odwiedzanym miejscu. Poznawanie kulinariów w docelowym regionie związane jest również ze zdobywaniem wiedzy o jego dziedzictwie kulturowym. Najczęściej dotyczy ono elementów kultury materialnej bezpośrednio powiązanych z wytwarzaniem tradycyjnych potraw, lokalnym rolnictwem i sposobami pozyskiwania żywności oraz jej serwowania i konserwacji. Poznawanie tych zagadnień podczas wyjazdów turystycznych jest dobrą formą edukacji kulinarnej, pozwalającą zainteresowanym osobom na nabywanie nowej wiedzy i rozwój umiejętności gastronomicznych w tradycyjnej scenerii odwiedzanego regionu.

Obecnie coraz więcej turystów zainteresowanych jest poznawaniem szeroko rozumianego dziedzictwa kulinarnego regionów oraz związanej z nimi kultury. Korzystają na tym szczególnie obszary znane z turystyki kulinarnej i te, które chcą iść w tym kierunku. Oferują one przybyłom wiele restauracji i różnych punktów usługowych umożliwiających poznawanie i smakowanie lokalnych specjalów. W tych regionach turystycznych powstaje również coraz więcej miejsc związanych z innowacyjnymi ośrodkami edukacji kulinarnej. Są one profesjonalnie ukierunkowane na gości zainteresowanych turystyką kulinarną.

Tradycyjna kuchnia danego regionu związana jest z jego dziedzictwem kulturowym. Może ono zatem być ważnym walorem turystycznym, który będzie pozwalał turystom na szeroki ogląd kierunków rozwoju lokalnej kuchni. Dzięki temu goście będą mieli możliwość rozległego i pełniejszego zrozumienia receptur miejscowych kulinariów i dominujących w nich smaków i zapachów. Skorzystają na tym również organizatorzy turystyki i właściciele podmiotów gospodarczych działających w tej branży, dla których będzie to źródłem dochodu. Rozwój taki przełoży się także na nowe miejsca pracy dla lokalnej społeczności oraz kolejne inwestycje, co w przyszłości będzie skutkowało napływem turystów i kapitału do danego regionu. W procesie tym postępować będą rozkwit różnych form edukacji kulinarnej i pielęgnacja lokalnego dziedzictwa kulturowego, co sprzyjać będzie rozwojowi zrównoważonemu.

## Bibliografia

- Janowski I. (2002), *Wycieczki szkolne*, Kielce: Instytut Geografii Akademii Świętokrzyskiej im. Jana Kochanowskiego.
- Miraj K. (2023), *Wartość edukacji regionalnej we współczesnej szkole*, [w:] P. Żebro (red.), *Szkoła wobec wyzwań współczesności – różnorodne perspektywy*, Kraków–Bielsko-Biała: Wydawnictwo Scriptum.
- Mlekodaj A. (2017), *Edukacja regionalna szkołą pozytywnych emocji*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, vol. II.
- Mordawski J. (1990), *Studia rozwoju intelektualnego dzieci i młodzieży a możliwości percepcyjne uczniów z geografii (na marginesie artykułu F. Opalskiego)*, „Geografia w Szkole”, R. XLIII, styczeń–luty.
- Moskwa K., Miraj K. (2018), *Geoturystyka w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela geografii*, „Geotourism/Geoturystyka”, vol. 3–4(54–55).





Grzegorz Granosik  <https://orcid.org/0000-0002-3345-627X>

Politechnika Łódzka  
e-mail: [granosik@p.lodz.pl](mailto:granosik@p.lodz.pl)

Agata Granosik  <https://orcid.org/0009-0007-7418-8535>

Politechnika Łódzka  
e-mail: [36540@edu.p.lodz.pl](mailto:36540@edu.p.lodz.pl)

---

# Ready Teddy Go! – nowe narzędzie edukacyjne<sup>1</sup>

Ready Teddy Go! – new educational tool

## Streszczenie

Ready Teddy Go! to projekt skierowany do dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ich rodziców, opiekunów, nauczycieli i terapeutów. Dostarcza ciekawych i wartościowych materiałów wspierających samokształcenie oraz innowacyjnych rozwiązań technologicznych rozwijających kompetencje społeczne, komunikacyjne i cyfrowe dzieci w spektrum autyzmu lub z niepełnosprawnością intelektualną. Artykuł przedstawia efekty prac konsorcjum złożonego z siedmiu organizacji realizujących projekt Erasmus+ w ramach partnerstwa współpracy w sektorze edukacji szkolnej. Szczególną uwagę poświęcono aplikacji webowej z tytułowym awatarem

---

<sup>1</sup> Projekt finansowany w ramach programu Erasmus+, umowa nr 2021-1-PL01-KA220-SCH-000027809.

TEDDYM oraz wynikiem pilotażu zrealizowanego pod koniec roku 2023 w sześciu krajach europejskich.

**Słowa kluczowe:** edukacja włączająca, autyzm, awatar, aplikacja webowa

### Abstract

Ready Teddy Go! is a project addressed to children with special educational needs, their parents, guardians, teachers and therapists. It provides interesting and valuable materials supporting self-education and innovative technological solutions that develop social, communication and digital competences of children with the autism spectrum disorder or intellectual disabilities. The article presents the effects of the work of a consortium consisting of 7 organizations implementing the Erasmus+ project as part of a cooperation partnership in the school education sector. We paid special attention to the web application with the titular avatar TEDDY and the results of the pilot carried out at the end of 2023 in six European countries.

**Keywords:** inclusive education, autism, avatar, web-application

### Wprowadzenie

Projekt Ready Teddy Go! koncentrował się na **uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE)**, których w wielu krajach europejskich często wyklucza się z tradycyjnych klas szkolnych i kieruje do klas specjalnych w obrębie tej samej lub innej placówki. Dorastając, niejednokrotnie spotykają się oni z dyskryminacją, mają większe trudności w nawiązywaniu przyjaźni, a w przyszłym życiu zawodowym mniejsze możliwości rozwoju. Statystyki pokazują, że wskaźnik przedwczesnego kończenia nauki jest wyższy w przypadku uczniów z niepełnosprawnościami – średnio na poziomie Unii Europejskiej 20,3% uczniów SPE w porównaniu z 10,8% osób bez

niepełnosprawności. Ponadto tylko 30,9% osób niepełnosprawnych podejmuje studia wyższe. Zanim krajom europejskim uda się wprowadzić w życie wszystkie wytyczne konwencji ONZ o prawach osób z niepełnosprawnościami, przyjętej 13 grudnia 2006 roku (United Nations, 2006), należy wspierać edukację uczniów SPE i ich otoczenia, przeciwdziałając dyskryminacji i wykluczeniu społecznemu.

Uczniowie z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) charakteryzują się trudnościami w komunikacji społecznej, powtarzalnymi zachowaniami oraz specyficznymi wzorcami zainteresowań. Mogą mieć problemy z nawiązywaniem i utrzymywaniem relacji, rozumieniem subtelnych wskazówek społecznych, a także z adaptacją do zmian. Z kolei uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną (NI) mają ograniczenia w funkcjonowaniu intelektualnym oraz w adaptacyjnym zachowaniu, które wpływają na umiejętności społeczne, edukacyjne i praktyczne. Te specyficzne trudności wymagają dostosowania metod nauczania oraz stworzenia odpowiednich warunków edukacyjnych, często indywidualnie dostosowanego programu nauczania, który uwzględniałby ich unikalne potrzeby i możliwości.

Nauczyciele pracujący z uczniami z SPE często napotykają różnorodne trudności. Muszą oni dostosowywać swoje metody nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów, co wymaga dużej elastyczności, kreatywności oraz umiejętności tworzenia programów dostosowanych do specyficznych potrzeb każdego ucznia. Kierowanie zachowaniami uczniów z ASD może być trudne, gdyż często wykazują oni nieprzewidywalne reakcje. Ponadto nauczyciele muszą ściśle współpracować z rodzicami oraz specjalistami, co wymaga koordynacji działań i ciągłej komunikacji. Dodatkowym utrudnieniem jest często brak odpowiednich zasobów i wsparcia, co może ograniczać możliwości wdrażania skutecznych programów edukacyjnych.

Głównymi założeniami projektu było rozwijanie kluczowych kompetencji młodych uczniów: **społecznych, obywatelskich i cyfrowych** oraz poszerzanie wiedzy nauczycieli i rodziców poprzez zastosowanie innowacyjnego podejścia. W tym celu stworzono aplikację webową z uroczym miśkiem TEDDYM, która odpowiada na zdiagnozowane potrzeby uczniów w spektrum autyzmu lub z niepełnosprawnością intelektualną, a także opracowano liczne

materiały edukacyjne dla ich opiekunów. Awatar pomoże w rozwoju umiejętności i wzmocnieniu mocnych stron uczniów, a kurs i e-kompendium wspomogą nauczycieli i rodziców w procesie nauczania i terapii.

## Rezultaty projektu

E-platforma – umieszczona pod adresem <https://readyteddygo.eu/pl/platform>, przygotowana we wszystkich językach krajów partnerskich (polskim, hiszpańskim, włoskim, greckim, litewskim) oraz w języku angielskim – umożliwiała łatwy dostęp do wszystkich wypracowanych w czasie trwania projektu materiałów, narzędzi i metodologii nauczania:

- e-kompendium,
- kursu szkoleniowego online,
- aplikacji TEDDY Avatar.

Projekt rozpoczął się od rozpoznania i zmapowania **istniejących już w krajach partnerskich rozwiązań i praktyk**, mających na celu podniesienie istotnych kompetencji uczniów ze spektrum autyzmu oraz niepełnosprawnością intelektualną. Partnerzy projektu zastosowali różne metody badawcze: **wywiady, grupy fokusowe, konsultacje, filmy selfie/vlogi i testimoniales**, a ponadto zebrali po dwie **analizy przypadków**. W efekcie kompilacji informacji z sześciu krajów partnerskich powstało e-kompendium jako jednorodna publikacja będąca „esencją” wiedzy wciąż poszukiwanej zarówno przez rodziców, jak i terapeutów. Zawiera ono omówienie:

- różnorodnych **specjalnych potrzeb edukacyjnych** występujących w krajach partnerskich;
- **roli rodzica** w procesie nauczania i wskazówek, z których może skorzystać;
- **roli terapeuty** oraz kluczowych wyzwań i wybranych rozwiązań.

Zakładany wpływ na grupy docelowe i efekty e-kompendium są następujące:

- pedagodzy specjaliści poszerzą swoją wiedzę i umiejętności praktyczne, wprowadzą proponowane rozwiązania do swojej

codziennej praktyki, poprawią relacje nauczyciel–uczeń, dzięki wykorzystaniu zebranych praktyk i przykładów;

- rodzice odnajdą odpowiedzi na pewne nurtujące ich pytania – pomogą im one rozwinąć umiejętności społeczne swoich dzieci również w warunkach domowych; opiekunowie poznają wybrane strategie rozwiązywania problemów lub otrzymają wsparcie ze względu na trudności, jakie napotykają w stosowaniu określonego podejścia; uświadomią sobie, że pewne cechy ich dziecka mogą wymagać specjalistycznych umiejętności poza ogólną wiedzą, postawami i praktykami niezbędnymi dla samych rodziców.

Drugim rezultatem projektu jest kurs online „**Jak radzić sobie z rozwojem społecznym, komunikacją i interakcją uczniów ze specjalnymi potrzebami**”. Jego celem jest przedstawienie rozwiązań, najlepszych praktyk, produktów, narzędzi, zabawek itp., które wzmacniają komunikację społeczną oraz interakcję uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jak również korespondują z potrzebami i wyzwaniem występującymi wśród nauczycieli i rodziców takich uczniów. Kurs składa się z czterech modułów:

- Alternatywne systemy komunikacji wspomagającej (ABA, TEACCH i PECS);
- Narzędzia i zasoby dla kompetencji i umiejętności społecznych;
- Porady i pułapki związane z integracją dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkołach ogólnodostępnych;
- Rola rodziców w rozwoju umiejętności społecznych.

Można z nich korzystać w dowolnej kolejności przez wygodne narzędzie online, każdy z modułów kończy się quizem pozwalającym na autoewaluację, a po uzyskaniu odpowiedniego procenta dobrych odpowiedzi umożliwia także uzyskanie certyfikatu.

## Aplikacja TEDDY Avatar

Jako trzeci produkt powstało innowacyjne narzędzie cyfrowe – **aplikacja webowa TEDDY Avatar** – stworzone dla rozwoju kompetencji społecznych, obywatelskich i cyfrowych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w wieku 9–14 lat. Instrukcja użytkownika

oraz Przewodnik multimedialny przedstawiają funkcjonalności i możliwości wykorzystania aplikacji w praktyce edukacyjnej (Ready Teddy, Go!, 2024).

Awatar jest to **najczęściej graficzna, cyfrowa postać, pod jaką występuje w świecie wirtualnym użytkownik – wirtualny wizerunek**. Jest on wytworem charakterystycznym przede wszystkim dla gier komputerowych, forów oraz mediów społecznościowych, a także dla innych form nowoczesnej komunikacji internetowej.

Nasz awatar TEDDY, czyli miś, został stworzony tak, by można było go wykorzystać w filmach i animacjach oraz w grze. Wybraliśmy postać misia jako ogólnie przyjazną i dobrze postrzeganą przez dzieci. Ważna była też humanoidalna forma, która pomaga w odwzorowaniu ludzkich zachowań.



Rysunek 1. Tworzenie TEDDY'EGO

Źródło: Rogowska, 2022.

Stworzenie awatara i sterowanie nim jest dość skomplikowane i czasochłonne, jednak istnieją narzędzia programowe wspomagające proces modelowania i animacji, my wykorzystaliśmy do tego celu program Blender (Blender, 2024). Pierwszy etap prac skupił się na stworzeniu modelu będącego ciągłą powierzchnią przypominającą pluszowego misia, gdzie jedynymi oddzielnymi obiektami były oczy, zęby i język. Później dodano detale twarzy niezbędne do mimiki: usta, nos, oczy, brwi i uszy. Dodatkowo miś otrzymał ogon i pięć palców u rąk. Ze względu na antropomorficzny wygląd misia zdecydowano się użyć narzędzia Rigify do stworzenia szkieletu

składającego się z kości i stawów do ich kontrolowania. Całość prac pierwszego etapu pokazano schematycznie na rysunku 1.



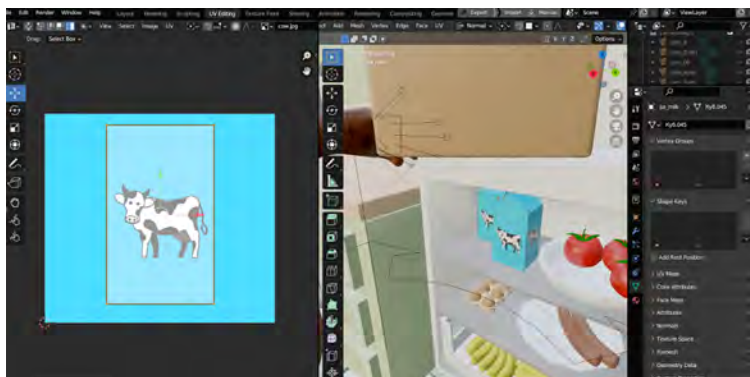
Rysunek 2. Wirtualny świat TEDDY'EGO

Źródło: opracowanie własne.

Stworzona postać musi mieć oczywiście otoczenie – wirtualny świat, w którym istnieje. W takiej przestrzeni można wyróżnić elementy nieruchome oraz wchodzące z postacią w interakcje. W naszej aplikacji zdecydowaliśmy się na stworzenie trzech przestrzeni: pokoju, kuchni i parku (rysunek 2).

TEDDY ma pokazywać i uczyć, jak dzieci zachowują się w tych miejscach, jakie czynności wykonują lub w jakie interakcje mogą bądź powinny wchodzić z rzeczami codziennego użytku.

Wszystkie animacje po stworzeniu trafiły do testów realizowanych przez ekspertów z organizacji partnerskich projektu oraz użytkowników końcowych z organizacji stowarzyszonych. Ważny był także aspekt kulturowy – pamiętajmy, że projekt był realizowany w sześciu krajach, w których poziom opieki nad osobami z niepełnosprawnościami oraz integracji społecznej jest różny. Czasami konieczne były zmiany koloru lub tekstury dla zapewnienia odpowiedniej widoczności i rozpoznawalności obiektów, zwłaszcza dla dzieci z gorszym widzeniem – wówczas przeprowadzaliśmy odpowiednie modyfikacje, np. dodając obrazek krowy na kartonie z mlekiem, co było wystarczająco czytelne i uniwersalne (rysunek 3).



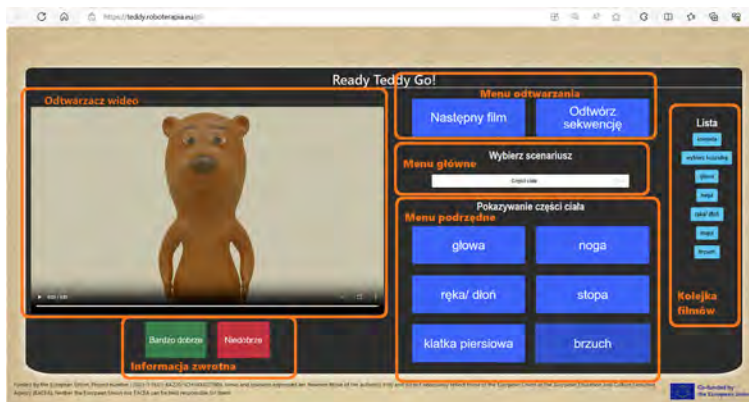
Rysunek 3. Widok programu Blender podczas modyfikacji graficznych

Źródło: opracowanie własne.



## Aplikacja webowa

TEDDY Avatar to aplikacja internetowa dostępna w siedmiu językach przez dowolną przeglądarkę. Aplikacja składa się z sześciu głównych obszarów zaznaczonych na rysunku 4.



Rysunek 4. Okno startowe aplikacji TEDDY Avatar w języku polskim

Źródło: opracowanie własne.

Wyróżnione na rysunku 4 obszary pełnią określone funkcje:

- Odtwarzacz wideo – obszar, w którym odtwarzany jest bieżący film;
- Menu odtwarzania – zawiera przyciski odtwarzania do sterowania filmami w kolejce;
- Menu główne – menu rozwijane zawierające kilka zestawów bibliotek wideo;
- Menu podrzędne – zbiór różnych przycisków w zależności od wybranej biblioteki wideo;
- Kolejka filmów – lista filmów wybranych z różnych bibliotek;
- Informacja zwrotna – dwa przyciski z natychmiast odtwarzanymi filmami wideo do wyświetlania potwierdzenia (z kciukiem w górę) i do wyświetlania zaprzeczenia (z misiem odwracającym głowę).

Aplikacja oferuje kilka bibliotek z animacjami TEDDY'EGO, pokazującymi odpowiednio dobrane aktywności. Filmy są wybierane przez nauczyciela i ustawiane w odpowiedniej kolejności, zgodnie ze scenariuszem (własnym lub inspirowanym przez przykłady opisane w Przewodniku multimedialnym).

Funkcje awatara TEDDY'EGO (biblioteki animacji) można wybrać spośród kilku zestawów dostępnych w menu głównym:

- Twarz – TEDDY pokazuje części twarzy;
- Ciało – TEDDY pokazuje części ciała;
- Liczenie – TEDDY pokazuje liczby i operatory matematyczne;
- Pokój – TEDDY wykonuje podstawowe czynności wewnątrz pokoju;
- Wybieranie ubrań – TEDDY wybiera ubrania do założenia;
- Budzenie się, ścielenie łóżka – TEDDY pokazuje, jak ścieli łóżko;
- Wprowadzenie przyborów kuchennych – TEDDY uczy się, jak używać przyborów kuchennych do jedzenia i picia;
- Sortowanie przedmiotów – TEDDY uczy się, jak zachowywać się w kuchni i co robić z produktami;
- Przygotowanie śniadania – TEDDY pokazuje, jak przygotować śniadanie;
- Park – TEDDY bawi się w parku.

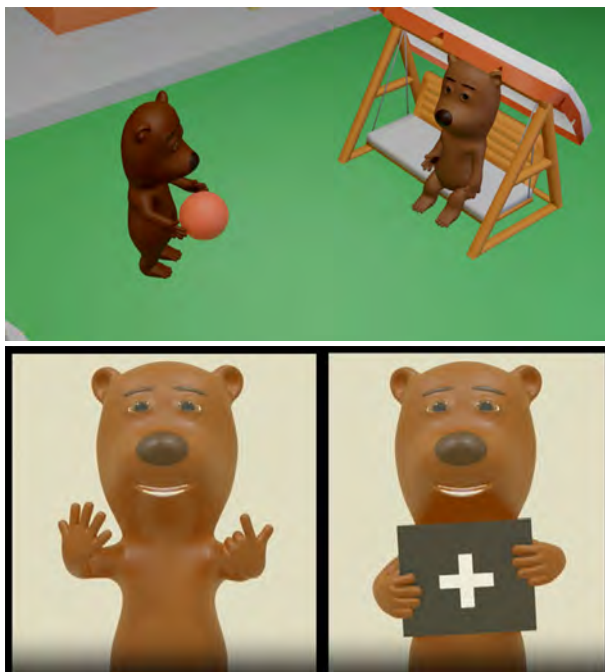
Filmy mogą być odtwarzane pojedynczo lub w serii, w dowolnym momencie można użyć dodatkowych filmów wzmacniających (Informacja zwrotna). Filmy wybiera się za pomocą przycisków. Wygląd TEDDY'EGO jest uproszczony, choć realistyczny, zachęca uczniów do interakcji. W ten sposób uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi chętniej nabywają i rozwijają podstawowe umiejętności lub kompetencje. Ponadto różne scenariusze przygotowane przez konsorcjum są osadzone w określonych kontekstach w celu efektywnego nabywania i utrwalania umiejętności oraz kompetencji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Przygotowaliśmy osiem scenariuszy edukacyjnych, w których awatar TEDDY może być wykorzystywany do poprawy umiejętności społecznych i cyfrowych, komunikacji, pewności siebie, uczenia się itp. Plany lekcji wykorzystują scenariusze realizowane w pokoju, kuchni i parku. Nauczyciele lub terapeuci mogą użyć tych planów

lekcji jako punktu wyjścia do tworzenia własnych scenariuszy. Możliwości są nieograniczone!

Plany lekcji zawarte w Przewodniku multimedialnym:

1. Czas gry – po kolei.
2. Czas na zabawę – prośba o pomoc.
3. Ścielenie łóżka.
4. Wybór ubrań.
5. Pakowanie plecaka.
6. Śniadanie z TEDDYM.
7. Odkryj swoje ciało.
8. Cyfry i rachunki.



Rysunek 5. Widoki z animacji w parku i z biblioteki Cyfry i rachunki

Źródło: opracowanie własne.

Dzielenie się zabawkami to umiejętność, która odgrywa ważną rolę w relacjach społecznych. Dzieci w spektrum autyzmu często zmagają się z koncepcją zmiany ról i dzielenia się zabawkami, co prowadzi do trudności podczas zabawy z rówieśnikami i przyjaciółmi. Dzieci w spektrum mają również trudności z umiejętnościami poznawczymi, takimi jak obliczenia, dlatego ważne jest, aby pomóc im rozwinąć odpowiednie kompetencje poznawcze oraz zminimalizować ryzyko napotkania późniejszych problemów w roku szkolnym i potencjalnego porzucenia szkoły. Jedno z ćwiczeń ma na celu nabycie przez uczniów umiejętności numerycznych związanych z dodawaniem i odejmowaniem. Znaleźć tu można odpowiednie filmy wideo wspierające te scenariusze (patrz rysunek 5).

### Testy z użytkownikami końcowymi

Pilotażowe testy aplikacji TEDDY Avatar odbyły się w listopadzie i grudniu 2023 roku we współpracy z organizacjami partnerskimi Emphasys Centre (Cypr), e-Nable Greece (Grecja), Fundacja Instytut Re-Integracji Społecznej (Polska), Fondazione Istituto dei Sordi di Torino ONLUS (Włochy), Associació Programes Educatius Open Europe (Hiszpania) oraz Vilniaus Viltis (Litwa). Testy były podzielone na dwie fazy i przebiegały w zbliżony sposób we wszystkich krajach.

Edukatorzy brali udział w prezentacji i badaniu w swoich krajach macierzystych, spotkania były prowadzone w językach narodowych i wykorzystywane były odpowiednie wersje językowe materiałów szkoleniowych, ankiet oraz aplikacji. Grupy po około 15 osób składały się z nauczycieli wspomagających uczniów z niepełnosprawnościami w różnych miejscach, m.in. w szkołach specjalnych i ośrodkach edukacyjnych, przedszkolach lub szkołach podstawowych i średnich – zarówno publicznych, jak i prywatnych. Ponadto nauczyciele reprezentowali także stowarzyszenia lub fundacje świadczące specjalne terapie dzieciom z ASD i ID. Łącznie szkolenie przeszło 90 edukatorów.

We wszystkich zespołach nauczycieli dominowała płęć żeńska, z wyjątkiem sesji z Cypru (Emphasys Centre), gdzie było siedem

kobiet i ośmiu mężczyzn. Tylko w badaniach z Polski (Fundacja Instytut Re-Integracji Społecznej) uczestniczyły wyłącznie kobiety.

W pierwszej fazie zebrano grupy nauczycieli, którym zaprezentowano multimedialny przewodnik oraz instrukcję obsługi w połączeniu z ośmioma scenariuszami z praktycznym wykorzystaniem aplikacji TEDDY Avatar. Nauczyciele zadawali wiele pytań i z zainteresowaniem testowali aplikację.

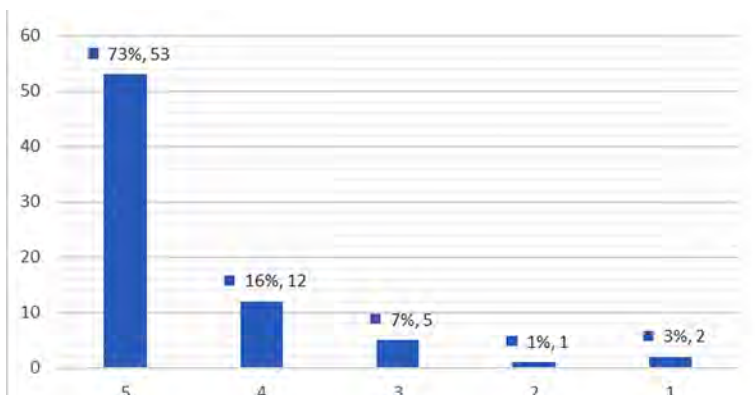
Druga faza obejmowała zajęcia prowadzone przez przeszkolonych (w pierwszej fazie) nauczycieli z uczniami z niepełnosprawnościami. Edukatorzy mieli szansę wykorzystać zdobytą wiedzę w praktyce oraz przetestować aplikację TEDDY Avatar z dziećmi.

Na koniec zebrano opinie nauczycieli na temat wykorzystanych zasobów – wyniki przedstawiono na wykresach (rysunki 6–11). W ewaluacji brało udział 73 nauczycieli. Podczas sesji z uczniami nauczyciele zauważyli dobrą komunikację oraz zrozumienie ze strony uczniów podczas wykonywania zadań. Dzieci z łagodną niepełnosprawnością zareagowały pozytywnie już przy pierwszej próbie korzystania z aplikacji.

Wyniki ankiet wskazują, że nauczyciele wysoko oceniają wartość całego szkolenia dla swojego rozwoju zawodowego, w tym instrukcji obsługi, jak i przewodnika multimedialnego. Samą aplikację TEDDY Avatar określono jako łatwą w użyciu oraz odpowiednią dla edukacji dzieci z SPE i ASD. Postać misia jest przyjazna w ocenie edukatorów, a przewidziane scenariusze pokazują użyteczne umiejętności.

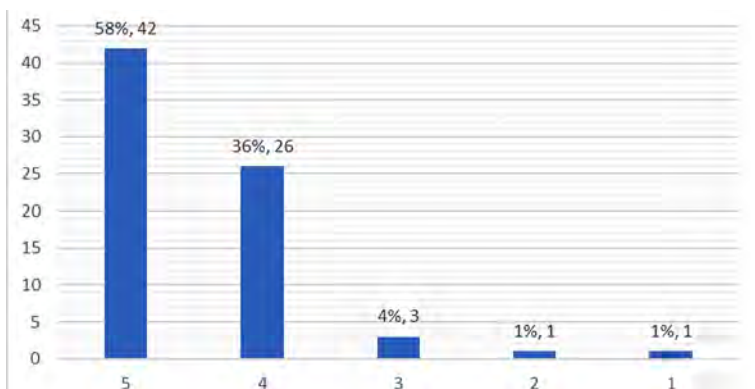
Całkowita ocena przyznana aplikacji TEDDY Avatar była pozytywna, co również znajduje odzwierciedlenie w fakcie, że ponad dwie trzecie respondentów było skłonnych do włączenia aplikacji do swojej praktyki oraz poleciłoby ją współpracownikom.

Nauczyciele poza odpowiedziami w ankiecie mieli też szansę podzielenia się dodatkowymi sugestiami i uwagami. Najczęściej pojawiały się komentarze na temat większej liczby scenariuszy z sekwencjami zweryfikowanymi przez nauczycieli i uczniów. Edukatorzy sugerowali również dodanie dźwięku do filmów w aplikacji.



Rysunek 6. Ocena przydatności szkolenia z aplikacji TEDDY Avatar w rozwoju zawodowym (1 – zupełnie nieprzydatne, 5 – bardzo przydatne)

Źródło: opracowanie własne.



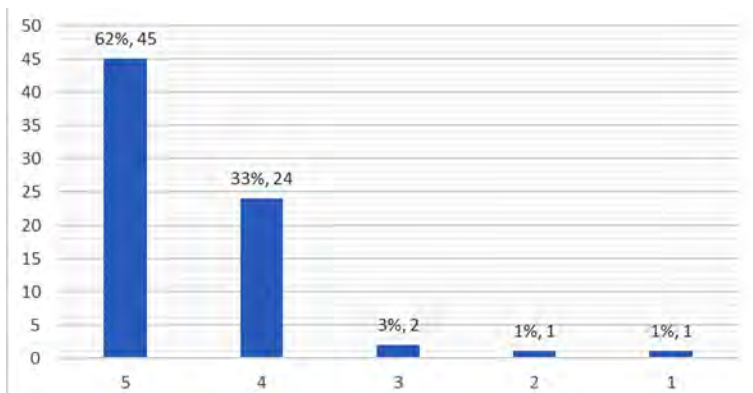
Rysunek 7. Ocena przydatności instrukcji do aplikacji TEDDY Avatar (1 – zupełnie nieprzydatne, 5 – bardzo przydatne)

Źródło: opracowanie własne.

Uczestnicy testów wysoko ocenili przydatność aplikacji w rozwoju zawodowym, prawie 90% respondentów oceniło szkolenie powyżej

średniej (73% nauczycieli dało 5 na 5 punktów, natomiast 16% edukatorów oceniła przydatność jako 4 na 5).

Przydatność instrukcji użytkownika ponad 90% respondentów oceniło powyżej średniej (42 nauczycieli oceniło jako 5 na 5, a 26 osób dało ocenę 4 na 5), jedynie 2% uczestników dało oceny poniżej średniej.

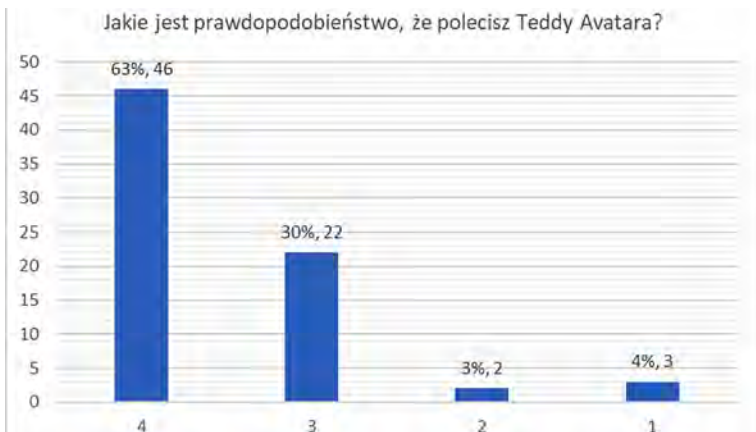


Rysunek 8. Ocena przydatności Przewodnika multimedialnego do aplikacji TEDDY Avatar (1 – zupełnie nieprzydatne, 5 – bardzo przydatne)

Źródło: opracowanie własne.

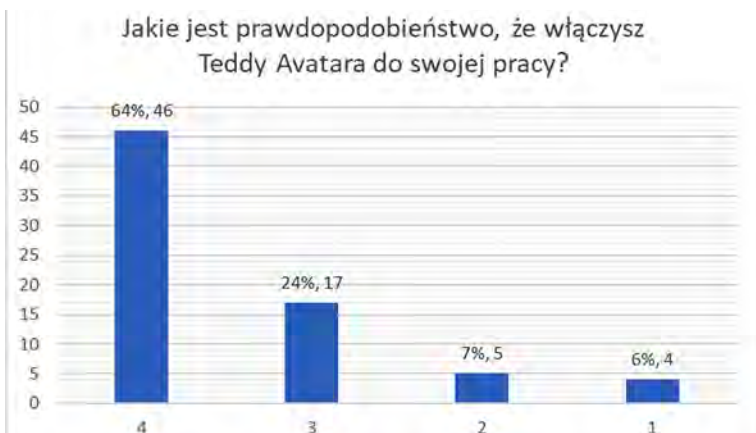
Ogromna większość nauczycieli – 95% – oceniła Przewodnik multimedialny powyżej średniej (62% nauczycieli przyznało maksymalną ocenę 5 na 5, a 33% edukatorów oceniło jego przydatność jako 4 w skali 5-punktowej), jedynie 2% respondentów dało oceny poniżej średniej.

Spośród 73 nauczycieli 68 osób zdecydowanie poleci lub poleci aplikację innym, a jedynie 3 osoby raczej nie poleciłyby aplikacji TEDDY Avatar.



Rysunek 9. Wyniki ankiety dotyczącej aplikacji TEDDY Avatar  
(1 – Raczej nie, 4 – Zdecydowanie tak)

Źródło: opracowanie własne.

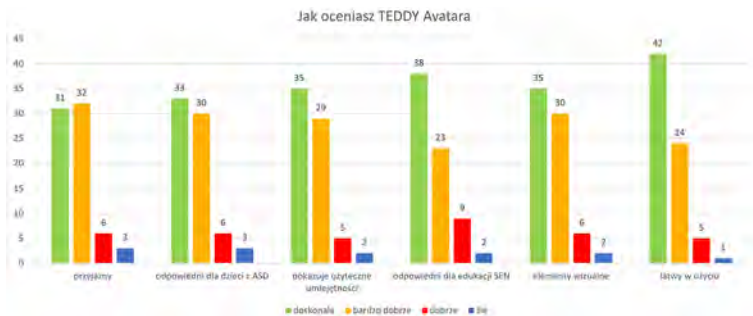


Rysunek 10. Wyniki ankiety dotyczącej aplikacji TEDDY Avatar  
(1 – Raczej nie, 4 – Zdecydowanie tak)

Źródło: opracowanie własne.



Spośród 72 nauczycieli 63 osoby zamierzają korzystać z aplikacji, przy czym aż 46 zrobi to zdecydowanie. Tylko 9 osób miało wątpliwości, w tym 4 osoby raczej nie planowały włączać aplikacji do swojej pracy.



Rysunek 11. Ogólna ocena aplikacji TEDDY Avatar

Źródło: opracowanie własne.

W każdej z kategorii ponad 84% nauczycieli dało aplikacji ocenę „doskonale” lub „bardzo dobrze”. Najlepiej ocenianym aspektem aplikacji TEDDY Avatar okazała się łatwość w użyciu – ponad 92% ocen „doskonale” i „bardzo dobrze”.

## Podsumowanie

Rośnie zapotrzebowanie na nauczycieli dzieci ze specjalnymi potrzebami, którzy mogą zapewnić skuteczne poradnictwo uczniom z niepełnosprawnościami w środowisku włączającym, oczywista staje się więc potrzeba wyposażenia ich w odpowiednie umiejętności, wiedzę i postawy.

W tym kontekście Przewodnik multimedialny jest skierowany do nauczycieli dzieci ze specjalnymi potrzebami i zawiera przydatne wskazówki oraz wytyczne dotyczące włączania aplikacji TEDDY Avatar do ich praktyk, a także zbiór rzeczowych scenariuszy,

w których awatar TEDDY może zostać wykorzystany do promowania umiejętności społecznych dzieci ze specjalnymi potrzebami.

Warto dodać, że wyniki ankiet w Polsce odbiegały od wyników w innych krajach partnerskich. Jedynie w odpowiedziach z Polski pojawiały się głosy z oceną 1 (zupełnie nieprzydatne) na temat przydatności rozwiązań lub prawdopodobieństwa wykorzystania narzędzi w dalszej pracy nauczyciela, zostało też odnotowanych więcej głosów z oceną 2 lub 3 niż w innych krajach. W ewaluacji polscy nauczyciele wyrazili większą krytykę projektu niż ich koledzy na przykład z Cypru i Grecji. Przyczyną może być fakt, że we wszystkich krajach partnerskich w drugim etapie szkolenia nauczyciele testowali nowe narzędzia w trakcie indywidualnych sesji z dziećmi. Natomiast w Polsce jeden nauczyciel przeprowadził zajęcia testowe z większą grupą dzieci naraz. Ponadto różnica w wynikach ankiet może wynikać z faktu, że w Polsce w szkoleniu uczestniczyli terapeuci z ośrodków zajmujących się cięższymi przypadkami niepełnosprawności oraz niepełnosprawnościami sprzężonymi.

W razie dodatkowych pytań można skorzystać z forum na e-platformie lub skontaktować się z nami bezpośrednio pod adresem <https://readyteddygo.eu/en/contact>.

**Strona projektu:** [www.readyteddygo.eu/pl](http://www.readyteddygo.eu/pl)

**Facebook:** [www.facebook.com/ReadyTeddyGoProject](https://www.facebook.com/ReadyTeddyGoProject)

## Bibliografia

- Blender (2024), <https://www.blender.org/> (dostęp: 29.02.2024).
- Ready Teddy, Go! (2024), <https://readyteddygo.eu/pl/teddy-awatar> (dostęp: 29.02.2024).
- Rogowska M. (2022), *Animacja postaci dla interakcji afektywnych*, praca magisterska, Łódź: Politechnika Łódzka.
- United Nations (2006), Convention on the Rights of Persons with Disabilities, <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities> (dostęp: 29.02.2024).

# Jaka jest twoja historia? Storytelling i drama w edukacji do wartości w projekcie Remembrance

What is your story? Storytelling and drama in education  
to values in Remembrance project

## Streszczenie

Artykuł jest próbą pokazania, w jaki sposób metoda dramy oraz storytelling mogą zostać wykorzystane w edukacji do wartości, na przykładzie projektu Remembrance. Wykorzystanie historii i tworzenie ich w procesie edukacyjnym angażuje uczniów emocjonalnie. Drama idzie o krok dalej i włącza do storytellingu ciało i działania w fizycznej przestrzeni. Drama i storytelling to metody, na których postanowili oprzeć działania edukacyjne partnerzy projektu Remembrance, realizowanego w programie europejskim Erasmus+. Głównym celem projektu było wywołanie dyskusji wśród studentów na temat sposobów przeciwstawienia się dyktaturom oraz znaczenia wolnych mediów i otwartej debaty w dzisiejszym społeczeństwie demokratycznym.

**Słowa kluczowe:** storytelling, drama, wartości, projekt

### Abstract

The article is an attempt to show how the method of drama and storytelling can be used in education for values, using the example of their use in the Remembrance project. Using stories and creating them in the educational process engages students emotionally. Drama goes a step further and incorporates the body and activities in physical space into storytelling. Drama and storytelling are the methods on which the partners of the Remembrance project, implemented under the European program Erasmus Plus, decided to base their educational activities. The main goal of the project was to generate discussion among students about ways to oppose dictatorships and the importance of free media and open debate in today's democratic society.

**Keywords:** storytelling, drama, values, project

*To, co ludzi napędza, to nie fakty  
i dane, ale uczucia, historie i przede  
wszystkim inni ludzie.*

Spitzer, 2007, s. 123

Dom Żabińskich, nazwany przez przyjaciółkę Antoniny i Jana, rzeźbiarkę Magdalenę Gross, arką Noego, zawsze pełen był ludzi i zwierząt. Córka Antoniny i Jana, Teresa, tak po latach opowiadała o swoim domu w zoo: „Ten dom był zawsze ażylem właśnie dla tych słabych, dla tych, którym trzeba pomóc. I tę misję pomocy i ratowania ich głównie spełniała matka” (Czajka, 2019). Na wiosnę 1940 roku miał się odbyć w Warszawie kolejny zjazd Międzynarodowego Związku Dyrektorów Ogrodów Zoologicznych...

To początek historii Antoniny i Jana Żabińskich, opowiedanej w projekcie międzynarodowym Remembrance. Projekt został zrealizowany w programie europejskim Erasmus+. Dwie podstawowe metody, na których oparty był projekt Remembrance, to storytelling i drama.

## Storytelling

Storytelling to metoda polegająca na włączeniu opowiadania historii do działań edukacyjnych oraz rozwoju osobistego. Opowiadanie, tworzenie i dzielenie się historiami jest formą zachęcającą do nauki, jak również rozwijania kreatywności. Ponadto opowieści odgrywają znaczącą rolę w kształtowaniu tożsamości kulturowej, w rozumieniu siebie i innych, a także pogłębiają świadomość wartości. Ważną rolę w tym procesie odgrywa interpretacja już istniejących opowieści, a także konstruowanie własnych historii na podstawie struktury opowieści, stawianie inspirujących pytań pobudzających do twórczego myślenia i wspieranie refleksji nad wartościami. Pytania mogą być również punktem wyjścia do analizy własnych doświadczeń życiowych i tworzenia opowieści biograficznej (Lasocińska, 2020).

Metoda storytellingu to możliwość wykorzystania opowieści w taki sposób, aby zainteresować osoby uczące się, pobudzić ich wyobraźnię, zachęcić do twórczego myślenia, ale także pomóc w kształtowaniu postaw.

Storytelling zakłada, że uczeń wyraża siebie, swoje pomysły, idee w sposób obrazowy i twórczy. Wykorzystuje opowiadanie i używa jego struktury, a także posługuje się metaforą, porusza ważne kwestie i angażuje emocje odbiorców. Zyskuje zatem możliwość ciekawej autoprezentacji, komunikacji, a także zrozumienia innych ludzi, ich intencji oraz wartości. Metoda storytellingu pozwala zrozumieć motywy i wartości bohaterów opowieści, dzięki czemu rozwija empatię i wrażliwość na potrzeby innych. Zakłada różnorodną interpretację opowieści, odnoszenie jej do ważnych doświadczeń, dzielenie się historiami. Dzięki wykorzystaniu storytellingu w edukacji możliwe staje się zrozumienie i poznanie sytuacji, problemów, zagadnień, które są niedostępne lub trudne do uchwycenia czy wyrażenia w innej formie. Mogą to być opowieści o innych ludziach, ich przeżyciach, emocjach i znaczeniach, jakie nadają swoim doświadczeniom, lub wymyślone historie poruszające ważne treści i zagadnienia. Najważniejszymi efektami metody storytellingu są refleksja i autorefleksja, które pomagają lepiej zrozumieć siebie, innych ludzi oraz świat (Lasocińska, 2020).

W metodzie storytellingu podkreśla się znaczenie czterech elementów, które służą budowaniu wizji opowieści, a tym samym pozwalają słuchaczom odkryć jej sens:

- Pierwszy element – **temat opowieści** – odnosi się do pytania „**Co się stało?**” (w danej historii). Temat odnosi się do wydarzeń, które będą definiować doświadczenia bohaterów opowiadania.
- Drugi element – **tło opowieści** – odnosi się do pytania „**Gdzie i w jakich okolicznościach?**” (ma miejsce dana historia), inaczej do czasu i miejsca akcji. Wydarzenia w opowieści dzieją się w określonym miejscu i czasie, co wpływa na ich charakter, nadaje im znaczenie. Charakterystyka miejsca wydarzeń ujawnia ważne aspekty, które mogą mieć kluczowe znaczenie dla rozwoju historii. Z wyjątkiem opowiadań fikcyjnych czas jest już na ogół określony, ponieważ wydarzenia mają miejsce w konkretnym momencie historii. Czas może być ogólny, odnosić się do tego samego dnia, miesiąca lub roku, albo może wyraźnie zmieniać się w trakcie trwania opowieści.
- Trzeci element – **główny bohater** lub bohaterowie – odnosi się do pytań „**Kto jest głównym bohaterem?**”, „**Kim są główni bohaterowie?**”. To inaczej uczestnicy akcji. Bohaterami są wszyscy i wszystko, co uczestniczy w wydarzeniach. Mogą być opisywani przez rolę, którą odgrywają, lub mają określoną cechę, która definiuje ich tożsamość. Ujawnienie ich cech powinno być powiązane ze znaczeniem ich działań, które zmienia się wraz z rozwojem historii.
- Czwarty element – **fabuła** – wiąże się z pytaniem „**Jak rozwinęła się historia?**”. Większość opowiadań rozpoczyna się od tego, że bohaterowie znajdują się w znanym sobie świecie, w którym mają określoną tożsamość i odgrywają określone role. Następnie dochodzi do wydarzenia, które burzy ten porządek, a bohaterowie próbują zażegnać kryzys, ale z czasem muszą się zmierzyć z jego poważniejszymi aspektami. Wtedy osiągają moment poznania i zrozumienia, zmieniają się i wyłania się nowy porządek (Lasocińska, 2020).

W praktyce te cztery elementy pomagają uczniom budować własne historie i wskazywać ich przesłanie. Mogą również służyć

jako wskazówki do analizowania istniejących historii, aby wyłonić ich kluczowe elementy i omówić ich specyfikę.

Wykorzystanie historii i tworzenie ich w procesie edukacyjnym angażuje uczniów emocjonalnie. Drama idzie o krok dalej i włącza do storytellingu ciało i działania w fizycznej przestrzeni.

## Drama

Drama, jako fizyczna, emocjonalna i intelektualna identyfikacja z fikcyjną sytuacją, została zdefiniowana już w połowie ubiegłego stulecia (O'Neill i in., 1977). Dramę określić można jako metodę nauczania i wychowania poprzez aktywną identyfikację uczniów z fikcyjnymi rolami i sytuacjami. Aktywna identyfikacja oznacza zaangażowanie intelektualne, emocjonalne, ale także psychoruchowe ucznia. Tak rozumiana drama określana jest w literaturze przedmiotu jako drama edukacyjna. „Istota dramy edukacyjnej polega na odgrywaniu w rolach różnych sytuacji, w których uczestnicy w określonej konwencji zachowują się tak, jakby przebywali w innym kontekście i w innych interakcjach międzyludzkich” (Pankowska, 2013, s. 13).

Krystyna Pankowska definiuje dramę jako metodę dydaktyczno-wychowawczą, która „angażuje w działanie ucznia całą jego wiedzę o świecie, tworzącą nowe jej jakości w związku z wykorzystywaniem wyobraźni, emocji, zmysłów, intuicji” (Pankowska, 2013, s. 22). Czynnikiem wywołującym zaangażowanie ucznia w dramę, a jednocześnie jej podstawą są fikcyjna rola i sytuacja.

Drama jest metodą, która nieustannie się rozwija i dzisiaj można wyróżnić trzy główne modele dramy edukacyjnej:

- dramę opartą na technikach/konwencjach,
- dramę procesualną,
- teatr forum.

**Drama oparta na technikach/konwencjach** (*'conventions' approach*) to przedstawianie świata za pomocą szerokiej gamy różnorodnych technik/konwencji dramowych i analizy przedstawionych obrazów rzeczywistości (Neelands, 2000). Drama oparta na technikach jest układanką złożoną z następujących po sobie technik

dramowych, często przeplatanych dyskusją. Uczestnicy dramy opartej na technikach mogą kilkakrotnie zmieniać role w trakcie trwania jednej sesji dramy. Drama ta ma duży potencjał refleksyjny i symboliczny, stąd doskonale rozwija myślenie abstrakcyjne, operacje poznawcze, rozumienie symboli.

**Drama procesualna** to swego rodzaju spotkanie czy doświadczenie, zamknięte w określonych ramach czasowych i przestrzennych, prezentujące świat, który uzależniony jest od porozumienia wszystkich uczestniczących w nim osób (O'Neill, 1995).

Drama procesualna jest tym rodzajem dramy, w którym nie ma przedstawienia dla zewnętrznej publiczności. W innych formach dramowych występują techniki, w których część uczestników zajęć jest w rolach, a część poza rolami. Tutaj wszyscy uczestnicy są w rolach, których nie zmieniają przez cały czas trwania zajęć dramowych. W dramie procesualnej wszyscy uczestnicy, łącznie z nauczycielem, konstytuują teatralną całość i zaangażowanie w dramę po to, żeby wytworzyć znaczenie dla siebie samych (Bowell, Heap, 2013).

**Teatr forum** jest formą dramowo-teatralną. Zawiera zarówno pierwiastek dramy, improwizacji w rolach, jak i element przedstawienia dla publiczności. Przez niektórych teoretyków teatr forum traktowany jest jako jedna z technik dramowych (Neelands, Goode, 2000). W teatrze forum przygotowywane jest i prezentowane przed publicznością krótkie przedstawienie, a następnie publiczność zostaje zaproszona do udziału w przedstawieniu oraz próby zmiany zachowania i sytuacji głównego bohatera.

Adam Jagiełło-Rusiłowski, modyfikując przysłowie, mówi, że „gdzie dialog nie może, tam dramę pośle” (Jagiełło-Rusiłowski, 2010). Widzi on w dramie narzędzie „poruszającego dialogu”, wzmacniającego dialog o zasoby kanałów komunikacji poza językiem werbalnym. Drama stwarza możliwość „doświadczenia i poznania intensywnej interakcji społecznej w bezpośredniej styczności z innymi jej uczestnikami. Nowy sposób myślenia lub działania zdobywa się poprzez przybieranie nie tylko fikcyjnych ról, ale – co ważniejsze – poprzez obserwowanie i ocenianie siebie i innych bez zatrzymywania wyobrażonej akcji” (Jagiełło-Rusiłowski, 2010, s. 63).



## Drama i storytelling w projekcie Remembrance

Drama i storytelling to metody, na których postanowili oprzeć działania edukacyjne partnerzy projektu Remembrance, realizowanego w programie europejskim Erasmus+: Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, University of Thessaly, Uniwersytet Cypryjski, Smashing Times Theater Company Dublin, Instalofi Levante S.L. – FyG Consultores (FYG).

Głównym celem projektu było wywołanie dyskusji wśród studentów na temat sposobów przeciwstawiania się tyranii i dyktatorom oraz znaczenia wolnych mediów i otwartej debaty w dzisiejszym społeczeństwie demokratycznym (Remembrance, 2023).

W ramach projektu zostały wypracowane:

- **Podejście szkoleniowe w zakresie tematyki wojny i pamięci** – pierwszym rezultatem projektu było opracowanie innowacyjnego podejścia szkoleniowego opartego na modelu warsztatów teatralnych, którego celem jest promowanie wiedzy na temat najważniejszych wojen i konfliktów w UE, podkreślając ważne wnioski płynące z pamięci o dziedzictwie kulturowym. Podejście szkoleniowe zostało opracowane na podstawie przeprowadzonych przez konsorcjum badań sondażowych z trenerami/nauczycielami uczniów szkół średnich i studentów uczelni wyższych.
- **Szkolenie online „Prawdziwe historie jako narzędzia pamięci o dziedzictwie kulturowym”** – drugim rezultatem projektu było stworzenie treści szkoleniowych z zakresu storytellingu w formie partycypacyjnych warsztatów teatralnych, których celem było zebranie najważniejszych prawdziwych historii artystów i działaczy z czasów II wojny światowej, sporu cypryjsko-tureckiego, konfliktu w Irlandii Północnej i wojny domowej w Hiszpanii.
- **Internetowa platforma pamięci o dziedzictwie kulturowym** – trzeci rezultat projektu to platforma internetowa, której głównym komponentem jest cyfrowa, interaktywna książka zawierająca historie oporu pochodzące z krajów partnerskich oraz komponent networkingowy.

Wszystkie rezultaty dostępne są na stronie projektu (Remembrance, 2023).

Rezultat pierwszy – podejście szkoleniowe w zakresie tematyki wojny i pamięci – stanowi podstawę zbudowania rezultatu drugiego – szkolenia on-line z komponentem warsztatu dramowego do wykorzystania w praktyce, w edukacji uczących się dorosłych. Na platformie internetowej oprócz materiałów szkoleniowych znajduje się dodatkowo cyfrowa książka zawierająca wszystkie historie zebrane przez członków konsorcjum, pochodzące z pięciu krajów europejskich i dotyczące walki z autorytaryzmem podczas konfliktów zbrojnych w Europie.

Najważniejszym rezultatem projektu jest warsztat, który trenerzy i nauczyciele mogą wykorzystać w swojej praktyce edukacyjnej, w edukacji do wartości, w pracy z historiami, w rozwijaniu kompetencji miękkich uczniów. Ogólne cele warsztatów w ramach projektu Remembrance to:

- umożliwienie dzielenia się historiami, przy zapewnieniu bezpiecznej, wspierającej, wolnej od osądów przestrzeni, w której ludzie mogą się spotkać, aby nawzajem się wysłuchać i porozmawiać o codziennych problemach, doświadczeniach;
- zapewnienie bezpiecznej przestrzeni do opowiadania historii, gdzie różnego rodzaju opowieści są opowiadane i słuchane ze zrozumieniem;
- słuchanie, odkrywanie i poznawanie różnych perspektyw w bezpiecznej, wolnej od osądów przestrzeni;
- zachęcanie do dialogu i nowych relacji poprzez identyfikowanie sposobów działania na przyszłość, które można wykorzystać do promowania wzajemnego zrozumienia i budowania pozytywnych relacji;
- dokumentowanie historii przedstawianych przez tych, którzy zechcieli opowiedzieć o swoich doświadczeniach i problemach, z którymi borykają się w swoich społecznościach.

Warsztat został zbudowany na modelu dramy opartej na technikach (Neelands, Goode, 2000; Witerska, 2011) oraz teatru forum Augusto Boala (2014).

Struktura warsztatu obejmowała:

- gry i ćwiczenia dramowe: 50 minut,
- opowiadanie historii: 90 minut,

- pracę z obrazem i improwizację dotyczącą opowiedzianej historii: 60 minut,
- ewaluację: 10 minut.

Część pierwsza warsztatu skupia się na grach i ćwiczeniach „przełamujących lody” oraz pracy z obrazem, co ma ułatwić nawiązanie do osobistych doświadczeń. Część druga, opowiadanie historii swoimi słowami, polega na opowiadaniu i dzieleniu się w grupie indywidualnymi historiami w odniesieniu do osobistych doświadczeń/skojarzeń związanych z konfliktem historycznym. Część trzecia jest opcjonalna i obejmuje dalszą eksplorację i dyskusję poprzez pracę z obrazem i improwizację dotyczącą jednej lub większej liczby opowiedzianych historii, wybranych przez grupę. Celem jest promowanie dialogu oraz ułatwianie przeprowadzenia pozytywnej i pełnej wyzwania dyskusji. Formę dyskusji miała również ewaluacja.

Harmonogram warsztatu jest jedynie orientacyjny i może różnić się w zależności od potrzeb. Przeznaczone są na niego dwie godziny, ale możliwe jest wykonanie wszystkich trzech zadań w innych ramach czasowych. Szczegółowy scenariusz warsztatu jest dostępny na stronie projektu (Remembrance, 2023).

Pilotażowy warsztat w ramach projektu Remembrance odbył się w lipcu 2023 roku w Wolos w Grecji, w siedzibie jednego z partnerów projektu – University of Thessaly, w grupie składającej się z trenerów z czterech krajów europejskich: Polski, Hiszpanii, Grecji i Irlandii.

Podczas warsztatu uczestnicy tworzyli własne ciekawe historie, twórczo modyfikując je podczas pierwszej i drugiej części zajęć. W trzeciej części warsztatu – pracy z obrazem i improwizacji dotyczącej opowiedzianej historii – grupa wybrała jedno pojęcie, które było zdaniem uczestników pojęciem kluczowym, przewijającym się w opowiadanych wcześniej historiach – „znikanie”.

Pojęcie „znikanie” stało się pojęciem wyjściowym do stworzenia w grupach historii na dowolny temat i opowiedzenia ich za pomocą trzech obrazów ujętych w stop-klatce. Następnie uczestnicy warsztatu dodawali dialogi i ruch do przedstawionych wcześniej scen i prezentowali krótkie, improwizowane historie pozostałym uczestnikom warsztatu.

Z trzech przedstawionych historii grupa wybrała jedną, nad którą chciała dalej pracować. Była to historia żydowskiej dziewczynki

podczas drugiej wojny światowej. W tej historii znikali kolejni ludzie. Najpierw rodzice dziewczynki, aresztowani przez Gestapo, potem przyjaciel rodziny, który wyszedł z domu i zniknął bez śladu, a na koniec ona sama, odebrana polskiej rodzinie przez dalekich krewnych, którzy odnaleźli ją po latach.

Ostatnim elementem improwizacji było zastosowanie techniki „podróż w czasie”. Wszyscy bohaterowie historii „przenieśli się” o 20 lat w przyszłość i opowiadali, gdzie się znajdują i co działo się z nimi przez te 20 lat. Uczestnicy zajęć stworzyli niesamowite, barwne i nasycone emocjami historie.

Warsztat kończyła dyskusja połączona z burzą mózgów. Głównym problemem stało się tutaj zagadnienie przyczyn dyskryminacji ludzi przez innych ludzi. Skąd bierze się prześladowanie? Dlaczego człowiek potrafi wyrządzić krzywdę drugiemu człowiekowi? W jaki sposób prześladowania przybierają formę systemową? I w końcu, co robić, żeby zapobiegać prześladowaniom?

Na koniec każdy z uczestników wybrał jedno działanie, które może wprowadzić w swoim życiu, żeby zapobiegać dyskryminacji.

Przeprowadzony warsztat pokazał, że storytelling i drama są metodami angażującymi uczestników poznawczo, emocjonalnie, a drama także fizycznie w analizowane zagadnienia. Edukacja do wartości to obszar szczególnie wymagający zaangażowania sfery emocjonalnej uczniów. Żeby coś stało się dla nich ważne, muszą zaangażować w to swoje myśli, emocje, a nawet ciało. Takie możliwości dają drama i storytelling. Wracając do cytowanego na początku Manfreda Spitzera: „To, co ludzi napędza, to nie fakty i dane, ale uczucia, historie i przede wszystkim inni ludzie” (Spitzer, 2007, s. 123).



Fotografia 1–3. Warsztaty pilotażowe w University of Thessaly

Źródło: zasoby własne autora.

## Bibliografia

Boal A. (2014), *Gry dla aktorów i nie aktorów*, Warszawa: Wydawnictwo Cyklady, Drama Way Fundacja Edukacji i Kultury.

Bowell P., Heap B.S. (2013), *Planning Process Drama. Enriching teaching and learning*, London–New York: Routledge.

Czajka Ł. (reż.) (2019), *O zwierzętach i ludziach*, <https://vod.tvp.pl/filmy-dokumentalne,163/o-zwierzetach-i-ludziach,285508> (dostęp: 30.06.2024).

Jagiello-Rusiłowski A. (2010), *Gdzie dialog nie może, tam... dramę pośle*, [w:] A. Jagiello-Rusiłowski, *Drama w stop-klatce. W kierunku pozytywnej zmiany społecznej*, Warszawa: Stowarzyszenie Praktyków Dramy STOP-KLATKA.

Lasocińska K. (2020), *Storytelling w zadaniach biograficznych – budowanie opowieści jako inspiracja do kreatywności i uczenia się z doświadczeń życia*, [w:] A. Sawicki, W. Przybyła (red.), *Wybrane aspekty zarządzania społeczną odpowiedzialnością biznesu i kształceniem online*, Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

Neelands J. (2000), *In the hands of living people*, „Drama Research. The Research Journal of National Drama”, vol. 1(1).

Neelands J., Goode T. (2000), *Structuring Drama Work*, Cambridge: Cambridge University Press.

O’Neil, C. (1995), *Drama Worlds. A Framework for Process Drama*, Portsmouth: Heinemann.

O’Neill C., Lambert A., Linnell R., Warr-Wood J. (1977), *Drama Guidelines*, London: Heinemann Educational & London Drama.

Pankowska K. (2000), *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Pankowska K. (2013), *Drama. Konteksty teoretyczne*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Remembrance (2023), <https://remembranceproject.uth.gr/> (dostęp: 30.06.2024).

Spitzer M. (2007), *Jak uczy się mózg?*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Witerska K. (2011), *Drama. Techniki, strategie, scenariusze*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Kategoria „społeczeństwo ryzyka” zaproponowana przez socjologa Ulricha Becka (2002) odnosi się do utraty poczucia bezpieczeństwa społeczeństwa globalnego wywołanego przez nierówność społeczną, terroryzm, ekologiczną destrukcję Ziemi w ujęciu globalnym oraz związane z tym katastrofy, wojny, światowy głód. Wynikające z tego poczucie zagrożenia oraz dysonansu wartości popycha człowieka w stronę relatywizmu, co często staje się dla niego źródłem konfliktu z grupą społeczną i z samym sobą. Obserwowany i doświadczany kryzys wynikający z zachwiania poczucia bezpieczeństwa i sprawstwa wymusza określone zmiany. Nagląca staje się potrzeba propagowania idei dialogu w społeczeństwie światowego ryzyka w celu otwarcia się na odmienną perspektywę wartościowania drugiej osoby, wzbudzenia poczucia solidarności i humanitarności. Z drugiej zaś strony na plan pierwszy wysuwa się wszystko to, co związane jest z procesem samorealizacji, gdyż człowiek współczesny, próbując odzyskać poczucie bezpieczeństwa i kontroli, chce kształtować swoje życie i tworzyć siebie według zaprojektowanego samodzielnie scenariusza. W takiej sytuacji szczególnego znaczenia nabiera równowaga pomiędzy dobrostanem jednostki a dobrem ogółu. Na straży owej homeostazy stoją właśnie wartości, o których rolę w społeczeństwie ryzyka pytają Autorzy tekstów prezentowanych w niniejszym opracowaniu. Poszukują oni odpowiedzi na pytanie o wartości, wokół których i na których współczesny człowiek ma budować siebie, społeczeństwo i świat, a także o rolę edukacji w procesie kształtowania systemów wartości oraz oswojania ryzyka, kryzysu i zmiany. Problematyka podjęta przez Autorów jest więc niezwykle aktualna, ważna i interesująca, co czyni z tej książki cenne źródło wiedzy i inspiracji przede wszystkim dla nauczycieli i pedagogów oraz studentów kierunków pedagogicznych.

Z recenzji prof. dr hab. Anny Karłyk-Ćwik

