

UNIWERSYTET ŁÓDZKI

Wydział Nauk o Wychowaniu

Piotr Szpakowski

Dorosłość w kontekście wartości i edukacji

Andragogiczna perspektywa badawcza

Praca doktorska napisana pod kierunkiem
prof. nadz. dr hab. Elżbiety Kowalskiej-Dubas
w Zakładzie Andragogiki i Gerontologii Społecznej

Łódź 2014

Po części bowiem tylko poznajemy,

Po części prorokujemy

Gdy zaś przyjdzie to co jest doskonale

Zniknie to co jest tylko częściowe

(...)Teraz widzimy jakby w zwierciadle, niejasno;

Wtedy zaś zobaczymy twarzą w twarz.(1 Kor 13)

Spis treści

WSTĘP	7
1. ŚWIAT LUDZKICH WARTOŚCI W AKSJOLOGICZNEJ PERSPEKTYWIE	9
1.1. Wprowadzenie w problematykę aksjologii.....	9
1.2. Wartości w starożytnej myśli filozoficznej oraz chrześcijańskiej myśli średniowiecznej.....	13
1.3. Wartości w myśli filozoficznej Kartezjusza i Kanta.....	16
1.4. Relatywizm aksjologiczny – wybrane stanowiska.....	18
1.4.1. Przewartościowanie wartości w filozofii Fryderyka Nietzschego	18
1.4.2. Wartości w filozofii użytecznej	19
1.4.3. Pragmatyczne ujęcie wartości	21
1.4.4. Postmodernizm jako współczesne zjawisko kulturowe i jego aksjologiczny kontekst	23
1.5. Absolutyzm aksjologiczny – wybrane stanowiska	28
1.5.1. Fenomenologiczna koncepcja wartości.....	29
1.5.2. Współczesna filozofia chrześcijańska i jej aksjologiczny kontekst	31
1.6. Filozofia egzystencjalna, czyli subiektywno-objektywne ujęcie wartości	36
1.7. Interdyscyplinarne ujęcie wartości	37
1.7.1. Psychologiczne koncepcje wartości	37
1.7.2. Wartości w ujęciu socjologicznym.....	46
1.8. Aksjologiczny kontekst refleksji pedagogicznej.....	54
1.8.1. Cele wychowania i ich aksjologiczne uzasadnienie.....	55
1.8.2. Związki dydaktyki z aksjologią.....	61
1.8.3. Wybrane nurty pedagogiki i ich aksjologiczny kontekst	67
1.8.3.1. Aksjologiczny kontekst pedagogiki chrześcijańskiej	69
1.8.3.2. Aksjologiczny kontekst pedagogiki kultury	73
1.8.3.3. Aksjologiczny kontekst pedagogiki społecznej.....	77
1.8.3.4. Aksjologiczny kontekst pedagogiki socjalistycznej	82
1.8.3.5. Aksjologiczny kontekst pedagogiki postmodernizmu.....	86
2. DOROSŁOŚĆ W UJĘCIU AKSJOLOGICZNYM.....	95
2.1. Dorosłość w ujęciu aksjologicznym	95
2.1.1. Wybrane psychologiczne teorie dorosłości.....	95

2.1.2. Wybrane socjologiczne koncepcje dorosłości	107
2.1.3. Dorosłość jako kategoria andragogiczna	115
2.1.3.1. Dorosłość w ujęciu Heleny Radlińskiej	115
2.1.3.2. Dorosłość w ujęciu Olgi Czerniawskiej	117
2.1.3.3. Dorosłość w ujęciu Ryszarda Urbańskiego-Korża	119
2.1.3.4. Dorosłość w ujęciu Mieczysława Malewskiego	121
2.1.3.5. Dorosłość w ujęciu Elżbiety Dubas	123
2.2. Dorosłość jako przestrzeń realizacji wartości	130
2.2.1. Aksjologiczny wymiar polskiej dorosłości w dobie przemian	130
2.2.2. Wybrane wartości realizowane przez współczesnego dorosłego	142
2.2.2.1. Rodzina	143
2.2.2.2. Praca	155
2.2.2.3. Indywidualizm	172
2.2.2.4. Konsumpcjonizm	179
2.2.2.5. Cieleśność	185
2.2.3. Wartości postulowane dla współczesnej dorosłości i ich edukacyjny kontekst	190
2.2.3.1. Wolność	191
2.2.3.2. Duchowość	209
2.2.3.3. Twórczość	226
2.2.3.4. Tolerancja	236
2.2.3.5. Aksjologiczne założenia edukacji dorosłych zawarte w formalnych dokumentach	253
2.2.4. Edukacja aksjologiczna dorosłych w wybranych koncepcjach etyczno- egzystencjalnych	262
2.2.4.1. Koncepcja moralności mglistej autorstwa Leszka Kołakowskiego	264
2.2.4.2. Koncepcja Luigiego M. Rulli	266
2.2.4.3. Koncepcja noetycznego wymiaru osobowości Kazimierza Popielskiego	268
2.2.4.4. Koncepcja człowieka intencjonalnego Kazimierza Obuchowskiego	270
2.2.5. Podsumowanie rozdziału teoretycznego. Przemyślenia własne	272
3. METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ WŁASNYCH	275
3.1. Wybór tematu pracy i jego uzasadnienie	275
3.2. Przedmiot i cele badań	276
3.3. Podstawowe pojęcia w koncepcji badawczej	277

3.4. Problematyka badawcza.....	281
3.5. Hipotezy badawcze	282
3.6. Zmienne, zależności między zmiennymi	286
3.7. Wskaźniki zmiennych	288
3.8. Metoda, technika, narzędzie badawcze	294
3.9. Próba badawcza i teren badań	295
3.10. Badania pilotażowe i badania właściwe.....	295
3.11. Schemat opracowania materiału badawczego.....	297
4. DOROSŁOŚĆ W PERSPEKTYWIE AKSJOLOGICZNO-ANDRAGOGICZNEJ W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH.....	299
4.1. Analiza ilościowa cech społeczno-demograficznych badanych respondentów ..	299
4.2. Analiza problemów badawczych w świetle materiału empirycznego	309
4.2.1. Wartości, którymi kierują się respondenci	309
4.2.2 Edukacja w perspektywie aksjologiczno-andragogicznej w świetle badań własnych.....	394
4.3. Typologie badanego zjawiska.....	436
4.3.1. Dorosłość w perspektywie aksjologiczno-andragogicznej – I typologia badanego zjawiska.....	437
4.3.2. Wartości w kontekście edukacji – II typologia badanego zjawiska	456
4.4. Wnioski z badań i weryfikacja hipotez	461
4.4.1. Wnioski z badań	461
4.4.2 Weryfikacja hipotez	465
4.5. Dorosłość w świetle badań własnych – teoretyzacja badanego zjawiska.....	477
4.5.1. Dorosłość w świetle badań własnych i refleksji teoretycznej	477
4.5.2. Edukacja w świetle badań własnych i refleksji teoretycznej	482
4.5.3. Struktura aksjologiczna człowieka dorosłego w świetle badań własnych	487
4.11. Krytyka metodologiczna badań własnych	488
4.12. Postulaty pedagogiczne – ku edukacji aksjologicznej dorosłych	489
ZAKOŃCZENIE	492
BIBLIOGRAFIA WYKORZYSTANA W PRACY	494
ANEKS.....	513
Załącznik nr 1: Spis tabel.....	513
Załącznik nr 2: Kwestionariusz wywiadu skategoryzowanego wykorzystany w badaniach pilotażowych.....	516

Załącznik nr 3: Dyspozycje do wywiadu otwartego wykorzystane w badaniach właściwych	522
Załącznik nr 4: Sylwetki respondentów	524

WSTĘP

Świat wartości to immanentny element ludzkiej egzystencji. Każdy człowiek żyje w świecie wartości i dokonuje ich wyborów. Nie ma zatem egzystencji bez wartości. Autor niniejszej pracy, powtarzając za Dietrichem von Hildebrandem uważa, że wartości moralne są *węzłowym problemem świata*, zaś ich brak *największym złem*. Egzystujący dorosły jest niejako skazany na ciągłe wybory wartości i to w perspektywie codziennych powinności, a także sytuacji *granicznych*. Stąd też wynika zainteresowanie autora tematem wartości, które są realizowane w pojedynczej egzystencji, danej tylko raz. Jej ograniczoność i skończoność wymaga podejmowania *dobrych wyborów* przyczyniających się do samospełnienia dorosłego. Ujawnia się w tym momencie drugi aspekt ludzkiej egzystencji, jakim jest aspekt edukacyjny. Podobnie jak nie ma życia bez wartości, nie ma także życia bez edukacji, rozumianej jako poznawanie i wychodzenie z niższych stanów świadomości ku wyższym. Człowiek jest szczególnym bytem, który poprzez uczenie się sam *staje się* i doskonali. Sama możliwość doskonalenia się dorosłego niejako zmusza, aby wykorzystał on czas, który jest mu dany i zadany.

Dorosłość to najdłuższy okres ludzkiej egzystencji, w której szczególnie ujawnia się wolność, a także odpowiedzialność dorosłego. Dorosłość to także obok edukacji główna kategoria aksjologiczna w tej pracy. Fenomen dorosłości ujawniany w podmiotowości i indywidualizmie dorosłego jest przedmiotem zainteresowań autora niniejszej pracy. Fakt, iż dorosły poprzez wybory danych wartości kreuje własną egzystencję, jest wyrazem wolności dorosłego, ale wywołuje także *bojaźń i drżenie*. Aktualny pluralizm aksjologiczny proponuje różnorakie systemy wartości i style życia. Jakie wartości realizuje współczesny człowiek dorosły, często poruszający się w aksjologicznym chaosie? Jaka jest motywacja dokonywanych wyborów? Na te pytania stara się znaleźć odpowiedź autor pracy. Dorosły to także *homo educandus*, u którego edukacja jest nieodłącznym elementem egzystencji. Jak kształtują się relacje pomiędzy edukacją realizowaną przez dorosłego, a jego aksjologicznymi wyborami? Czy poznawanie prawdy faktycznie wyzwala? To drugi z problemów badawczych nurtujących autora.

Niniejsza praca składa się z trzech części. Pierwsza z nich to część teoretyczna będąca interdyscyplinarną analizą literatury przedmiotu. Obszerność tej części wynika z bogactwa dostępnej literatury dotyczącej wartości, dorosłości i edukacji. Pomimo analizy licznych źródeł części nie wyczerpuje ona całości zagadnienia. Druga część pracy zawiera metodologiczne podstawy badań własnych. Część trzecia, także obszerna, opisuje wyniki badań. W tej części przy pomocy tabel dokonano scalenia zebranych danych, opracowano typologię badanego zjawiska, zaprezentowano sylwetki respondentów adekwatnie do typologii oraz odniesiono się do części teoretycznej. Zastosowaną techniką badawczą jest wywiad otwarty z dyspozycjami do wywiadu. Wydaje się, iż poprzez nią badacz w największym stopniu mógł odpowiedzieć na problemy badawcze i po części poznać preferencje aksjologiczne i funkcje edukacji w życiu dorosłego. Niemniej, autor pracy jest świadomy niedoskonałości i fragmentaryczności swego poznania, co także wyraża motto zawarte na początku pracy.

1. ŚWIAT LUDZKICH WARTOŚCI W AKSJOLOGICZNEJ PERSPEKTYWIE

Refleksja nad wartościami jest obecna od czasów starożytnych aż do współczesności. Każdy z nurtów filozoficznych w pewnym zakresie, chociaż nie zawsze *wprost*, odnosi się do problematyki aksjologicznej, nadając wartościom określony status. Człowiek natomiast jako jedyny byt egzystuje w świecie wartości

i wartości realizuje. Niniejszy rozdział zawiera wprowadzenie do tematyki aksjologicznej, odnoszący się, m.in. do początków aksjologii jako nauki o wartościach. Przedstawione zostanie także ujęcie wartości w perspektywie historycznej, poprzez odwołanie się do myśli wybranych filozofów oraz wybrane nurty filozoficzne odpowiadające różnorodnym ujęciom wartości. Wartość to pojęcie interdyscyplinarne, odnoszące się do takich dziedzin jak psychologia, socjologia, czy też szczególnie biorąc pod uwagę aspekt niniejszej pracy pedagogika. Zatem rozdział ten zawiera analizę wartości w wybranych koncepcjach poszczególnych dyscyplin. W znacznym stopniu została tutaj rozszerzona myśl pedagogiczna. Wskazano na związek aksjologii z celami wychowania oraz dydaktyką. Przedstawiono także aksjologiczny kontekst wybranych nurtów pedagogiki.

1.1. Wprowadzenie w problematykę aksjologii

Człowiek jako istota bytująca w świecie przekracza jego naturalny wymiar i kieruje się ku sferze duchowej. Dzięki temu wyraża on swoją wolność. Wolność i duchowość natury ludzkiej przejawia się tym, iż człowiek zwraca się ku światu wartości. Zatem wolność i wartość wyróżniają człowieka na tle innych istot, a także pozwalają funkcjonować na dwóch płaszczyznach: świata natury i świata wartości (Ingarden, 1972, s. 16-18; Stróżewski, 2002, s. 75-76). Od starożytności, zwłaszcza zaś od Sokratesa do czasów współczesnych problematyka wartości była stale obecna w rozważaniach poszczególnych filozofów. Niemniej nie używano wówczas słowa wartość, lecz analizowano takie pojęcia tożsame zakresowo jak

dobro czy cnota. Na gruncie filozofii pojęcie *wartość* zaczęło funkcjonować pod koniec XIX wieku. Także wówczas wyodrębniona została oddzielna dziedzina wiedzy *teoria wartości* lub też aksjologia (*axios – to co cenne, wartościowe*). Aksjologia, której korzenie tkwią w filozofii, a ściślej w etyce, stara się odpowiedzieć na pytanie o istotę wartości, a także o relacje pomiędzy nimi a egzystującym podmiotem. Oddzielenie problematyki wartości od filozofii wynikało z uprzednio dokonanego rozróżnienia na opis i ocenę oraz na byt i powinność. Kluczowe było natomiast wykazanie asocjacji pomiędzy sensem a wartością. Dokonał tego Hermann Lotze uważany za twórcę *teorii wartości* (Trochimska-Kubacka, 1999, s. 10; Gołaszewska, 1994, s. 55). Należy zauważyć, że termin *wartość* został rozpowszechniony przez Fryderyka Nietzschego głoszącego *przewartościowanie wszystkich wartości* (polegało ono na umiejscowieniu na szczycie hierarchii wartości witalnych, zaś redukcji ważności wartości moralnych opartych na myśli chrześcijańskiej) (Tatarkiewicz, 1978, s. 60).

Zdefiniowanie wartości *jest trudne, jeśli w ogóle możliwe* (Tamże, s. 61). W samym obrębie filozofii funkcjonują różnorakie, często ze sobą sprzeczne teorie wartości. Obecnie jest to także pojęcie interdyscyplinarne będące przedmiotem badań aksjologii, a także psychologii i socjologii. Każda z tych nauk inaczej definiuje *wartość* i pełnione przez nią funkcje. Wiedza potoczna wskazuje, że *wartość* to coś cennego, będącego przedmiotem działań podmiotu.

Wyczerpującej klasyfikacji wartości, biorąc jako kryterium ich ontologiczny status oraz sposób poznania, dokonał Władysław Cichoń (1996, s. 23-26). Pierwsze ze stanowisk określone jako *skrajnie negatywne*, odrzuca istnienie wartości a tym samym neguje funkcjonowanie aksjologii jako nauki. Sferę bytu ogranicza ściśle do świata materialnego, nadając rzeczom tylko fizykalne właściwości.

Drugi pogląd ogranicza istnienie wartości do subiektywnych odczuć i sądów podmiotu. Hierarchia jego wartości jest ściśle zindywidualizowana a jej ważność nie dotyczy ogółu. Ograniczenie wartości do przeżyć jednostki nie nadaje im aksjologicznego wymiaru.

Kolejne stanowisko zakłada obiektywne istnienie wartości na płaszczyźnie społecznej. Jednak ów obiektywizm nie nosi znamion obiektywizmu ontologicznego, lecz jest rozumiany jako zastany w danym miejscu i czasie.

Zatem wartości są zdeterminowane uwarunkowaniami cywilizacyjno-kulturowymi, zaś ich obiektywne istnienie uzależnione od danej społeczności.

Inna koncepcja wartości, określana mianem *naturalistycznej*, definiuje je jako cechy bądź też właściwości rzeczy. Wartość jest wówczas tożsama z cechą fizyczną przedmiotu. Pogląd ten nie odbiera wartościom ich obiektywnego charakteru, lecz jednocześnie *wiąże* z fizykalnym światem przedmiotów.

Następny z poglądów wskazuje na wartości jako byt obiektywny istniejący poza podmiotem, lecz jednocześnie głęboko zakorzeniony w świecie przedmiotów i stanowiący ich istotność. Poznanie wartości jest możliwe na drodze *intelektualno-emocjonalnej*. Taki status wartości jest szczególnie przedmiotem zainteresowania aksjologii.

Kolejny pogląd dokonuje podziału wartości jako istniejących w świecie realnym oraz równoległe w świecie idealnym. Zatem możliwe są wówczas dwie aksjologie odrębnie badające wartości w każdym z wymiarów.

Ostatni z poglądów ogranicza wartości do przedmiotów idealnych, odmawiając im realnego odniesienia czy chociażby umocowania w zastanej rzeczywistości.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się różnorakie podziały wartości i ich klasyfikacje. Są one umocowane w określonej koncepcji filozoficznej, a także wielokrotnie ograniczają się do poglądów wyrażanych przez poszczególnych myślicieli. Żadna z klasyfikacji wartości nie jest doskonała i wyczerpująca, nie sposób także wymienić wszystkich podziałów wartości, zatem przedstawione zostaną trzy podziały wartości, nie wywodzące się bezpośrednio z myśli filozoficznej.

Pierwsza z nich to dychotomiczny podział wartości, przyjmujący jednocześnie różnorakie kryteria. Wartości można podzielić:

- ze względu na materię – na materialne i duchowe,
- ze względu na powszechność odczuwania – na uniwersalne i jednostkowe,
- ze względu na czas funkcjonowania – na historyczne i aktualne,
- ze względu na trwałość funkcjonowania – na trwałe i chwilowe,
- ze względu na sferę zaangażowania – na uczuciowe i intelektualne,
- ze względu na ocenę – na pozytywne i negatywne (Chałas, 2006, s. 24-25).

Drugi dychotomiczny podział wartości także dokonuje ich rozróżnienia według określonych kryteriów:

- wartości autoteliczne i wartości instrumentalne,
- wartości deklarowane i wartości realizowane,
- wartości konkretne i wartości abstrakcyjne,
- wartości trwałe i wartości efemeryczne,
- wartości racjonalne i wartości nieracjonalne (Sztumski, 1993, s. 10-13).

Trzeci z podziałów jest właściwie hierarchią wartości, opisującą ich rodzaje, nie zaś kryteria podziału. Przedstawia się w następujący sposób:

- transcendentne (Bóg, świętość, wiara, zbawienie),
- uniwersalne (dobro, prawda),
- estetyczne (piękno),
- poznawcze (wiedza, mądrość, refleksyjność),
- moralne (bohaterstwo, godność, honor, miłość, przyjaźń, odpowiedzialność, sprawiedliwość, skromność, szczerłość, uczciwość, wierność),
- społeczne (demokracja, patriotyzm, praworządność, solidarność, tolerancja, rodzina),
- witalne (siła, zdrowie, życie),
- pragmatyczne (praca, spryt, talent, zaradność),
- prestiżowe (kariera, sława, władza, majątek, pieniądze),
- hedonistyczne (radość, zabawa, seks) (Półturzycki, 2004, s. 22).

Problematykę istnienia wartości można postrzegać w kategoriach obiektywizm – subiektywizm oraz absolutyzm – relatywizm. Pierwsza z kategorii dotyczy sposobu istnienia wartości, druga zaś określa ich istotę. Zatem istnienie wartości może występować obiektywnie poza podmiotem lub też być warunkowane środowiskowo, jak również poprzez akty samego podmiotu. Absolutne istnienie określa ściśle miejsce wartości w danej hierarchii i uniezależnia je od występowania wartości innego rodzaju. Relatywizm natomiast wskazuje na względność danej wartości w stosunku do innych (Stróżewski, 1981, s. 21-22).

Wgląd w historię filozofii wskazuje, że spór o sposób istnienia wartości oraz o ich istotę w zależności od okresu preferuje jedno ze stanowisk, aby po

pewnym czasie ustąpić miejsca stanowisku przeciwnemu. Sytuacja taka ma miejsce począwszy od konfliktu Sokratesa z sofistami, zaś skończywszy na konfrontacji postmodernizmu ze współczesną filozofią chrześcijańską (zob. Trochimska-Kubacka, 1999, s. 82-86). Przybliżenie powyższych stanowisk nastąpi w dalszej części pracy w postaci przedstawienia poglądów poszczególnych filozofów.

1.2. Wartości w starożytnej myśli filozoficznej oraz chrześcijańskiej myśli średniowiecznej

Myśl aksjologiczna była obecna w rozważaniach filozoficznych, począwszy już od filozofów starożytnych. Wówczas termin *wartość* był określany pojęciem *dobro*. Prekursorem myśli aksjologicznej był Sokrates. Zalecał on praktykowanie cnoty *arete* rozumianej jako wartość moralna lub też jako dzielność czy doskonałość. Owa *arete* przedstawia większą wartość niż zdrowie i życie. Sokrates przedstawiał obiektywną koncepcję wartości, stając w opozycji do sofistów postrzegających je względnie i utylitarnie (Krońska, 1968, s. 76-77, 89, 93).

Myśl Sokratesa rozwinął Platon. Jego idealizm obiektywny umiejscawiał wartości w świecie idei. Największą z nich jest dobro, które pomaga dążyć duszy do prawdy, czyli poznawać byt prawdziwy. Jest ono możliwe, wówczas gdy człowiek wykracza poza zasadę przyjemności i korzyści, kierując się w stronę dóbr wiecznych i bezwzględnych. Poprzez realizację dóbr realnych zbliża się ku dobrom wiecznym i bezwzględnym (Leśniak, 1968, s. 43-49). Począwszy od Platona wyróżnia się trzy wartości podstawowe: prawdę, dobro i piękno jako fundamenty myśli aksjologicznej (Gadacz, 2008, s. 41-42).

Odmienne stanowisko reprezentował Arystoteles. Wyprowadzając swoje poglądy od paradygmatu realistycznego, wskazywał na wartość działań i wartość celów. Wartość celu jest nadrzędna wobec wartości działania, zaś wartością najwyższą jest ta, która stanowi cel sam w sobie. Dla Arystotelesa takim celem jest *eudajmonia* oparta na rozumnej części duszy. Oznacza to, że zgodnie z zasadą realizmu wartość etyczna jest przedkładana ponad przyjemność i użyteczność. Do osiągnięcia stanu *eudajmonii* przyczynia się zasada praktykowania *złotego środka* rozumianego jako wybór pomiędzy nadmiarem a brakiem (Leśniak, 1989, s. 81-87; Stróżewski, 1981, s. 27-28).

Epikureizm wartość najwyższą utożsamia z przyjemnością, wyróżniając jej dwa rodzaje: statyczną, będącą brakiem cierpienia oraz dynamiczną, w której człowiek poprzez działania zaspokaja swoje potrzeby. Zatem, gdy nie można zaspokoić swoich potrzeb, należy je zredukować, aby w ten sposób uniknąć cierpienia i tym samym trwać w *przyjemności* (Kurowska, 1981, s. 28-29, 35, 40-41). Warty uwagi jest fakt, że hedonizm Epikura nie odnosi się tylko do przyjemności fizycznych, lecz wskazuje na wyższość przyjemności duchowej przejawiającej się w przyjaźni, szlachetności czy *wysubtelnionym życiu* (Tatarkiewicz, 2001, t. I, s. 140).

Równoległe z myślą epikurejską rozwijała się myśl stoicka. Najwyższą wartością jest tu postawa określana jako *apatia*, będąca uniezależnieniem się od świata zewnętrznego, jak również od własnych potrzeb i emocji. Jest to pewnego rodzaju wolność polegająca na zdystansowaniu się od życia, a także wyrażona poprzez stan beznamiętności w stosunku do negatywnych, lecz także pozytywnych wydarzeń. Jej osiągnięcie jest możliwe wówczas, gdy działanie opiera się na rozumowym oglądzie rzeczywistości, zaś człowiek kieruje się wartościami: przezorności, dzielności, umiarkowania i sprawiedliwości (Legowicz, 1986, s. 364-368).

Wartymi odnotowania są także poglądy sceptyków. Zgodnie z nimi rzeczywistość, a także występujące w niej wartości nie mogą zostać rozpoznane przez racjonalne działanie podmiotu czy też poznanie zmysłowe. Zatem konieczne jest powstrzymanie się od wszelkich sądów mających na celu ustalenie obiektywnych prawd i wartości. Wartością, którą należy praktykować, jest pokora, prowadząca do samopoznania jednostki, poprzez uświadomienie niemożności przekroczenia subiektywnej wizji świata. Takie działanie prowadzi do osiągnięcia pożądanego stanu obojętności (podobnie jak u sceptyków) a tym samym do poczucia szczęścia (Krokiewicz, 2000, s. 371-377).

W poglądach cyrenaików wartością najwyższą (podobnie jak u Epikura) utożsamianą z dobrem jest przyjemność. Istotnym jest, że chodzi tu o przyjemność dynamiczną, odczuwaną w terażniejszości, gdyż tylko taka pełni funkcję sensotwórczą. Niemniej nie jest to przyjemność tożsama z zaspokajaniem instynktów, lecz kontrolowana przez rozum, tak aby była w pełni świadomie przeżywana. Realizacja takiej postawy napotyka na trudności na płaszczyźnie funkcjonowania grupy, gdzie przyjemność jednostkowa nie ma wymiaru

społecznego, zaś ustalone konwencje redukują możliwość zaspokajania potrzeb jednostki (Legowicz, 1986, s. 150-151).

Cynicy natomiast redukują istotę wartości do konkretnych przedmiotów, negując tym samym idealną sferę bytu. W ten sam sposób nie istnieje dobro *jako takie*, lecz zawsze odnosi się do konkretnej jednostki, czynu lub faktu. Ten sposób myślenia wskazuje na wartość jaką jest praca. Dzięki niej człowiek jest w stanie osiąść cnotę a tym samym być szczęśliwym. Wartość pracy ma prowadzić do uniezależnienia się od zewnętrznych determinantów, w tym także od bogactwa. Zatem pożądaną wartością jest ubóstwo, jak również życie w samotności, wówczas obie pełnią funkcje wyzwalające jednostkę (Tamże, s. 152-153).

Pojawienie się chrześcijaństwa spowodowało zmianę paradygmatu w kwestii postrzegania świata a przede wszystkim człowieka i sensu jego życia. Dwóch wielkich myślicieli chrześcijańskich: św. Augustyn i św. Tomasz, upatrując w Bogu wartość najwyższą, opierało się na odmiennych antropologiach filozoficznych, w inny sposób wskazując na sens życia człowieka i jego relacje z Bogiem. Powodem tych różnic są odmienne paradygmaty filozoficzne. Św. Augustyn opierał się na idealizmie Platona, zaś św. Tomasz zbudował swoją filozofię na arystotelizmie.

Św. Augustyn odrzuca wartości dotyczące świata materialnego i postuluje ograniczenie poznania do dwóch rzeczy: duszy i Boga, argumentując, iż prawda mieszka we wnętrzu człowieka. Bóg jako platońska idea dobra najwyższego może oświecić człowieka w akcie *iluminacji*, czyli wlać łaskę wiary. Od bożej łaski uzależniona jest możliwość czynienia dobra. Zatem, ten kto realizuje dobro, łaskę taką otrzymał, zaś ten, kto czyni źle, łaski tej jest pozbawiony. Warunkiem czynienia dobra jest kierowanie się wartością miłości wyrażone w postulacie *Kochaj i rób co chcesz* (Kasia, 1960, s. 42-43, 74-77).

Św. Tomasz wyróżnił trzy rodzaje dóbr, które współcześnie można zakwalifikować jako trzy rodzaje wartości. *Dobro przyjemne* dotyczy odczuwania przyjemności. *Dobro użytkowe* jest wartością, środkiem do realizacji zamierzonego celu. Wreszcie *dobro godziwe*, które stanowi obiektywny i autoteliczny cel. Takim celem jest sam człowiek. Dobro przyjemne i użytkowe jest moralnie pozytywne, gdy nie narusza dobra godziwego a co najwyżej może je dopełniać (Jaroszyński, 2000, s. 30-31). Tym samym św. Tomasz nie odrzuca

wartości doczesnych i materialnych, lecz ustawia je w odpowiednim miejscu hierarchii wartości.

1.3. Wartości w myśli filozoficznej Kartezjusza i Kanta

Wskazanie na myśl Kartezjusza i Kanta, i jej aksjologiczne asocjacje wynika z uprzywilejowanej roli podmiotu poznania, warunkującego bycie oraz będącego źródłem moralnej powinności.

Kartezjusz, będący twórcą filozofii nowożytnej wyróżnia się sceptyczną postawą wobec wiedzy empirycznej a tym samym możliwości poznania wartości prawdy. Argumentuje, iż poznanie zmysłowe nie jest metodą pewną, gdyż nie można wykluczyć złudzeń, a także różnicy pomiędzy nimi, a prawdą faktyczną. Nie sposób także wytyczyć ostrej granicy pomiędzy jawą a snem, tym bardziej, iż w każdym z tych stanów osoba w podobny sposób odczuwa dane zmysłowe. Kartezjusz posiłkuje się także hipotetycznym Bogiem – Zwodzicielem, który stara się wprowadzać człowieka w błąd i przedstawia rzeczywistość w sposób odległy od prawd faktycznych. Sceptycyzm poznawczy kieruje Kartezjusza ku podmiotowi poznania. Jedyną prawdą pewną jest akt myślenia, nawet jeśli przybiera on formę wątpliwą. Oznacza to, iż fakt bycia nie jest czymś oczywistym, lecz można go dowieść właśnie dzięki pewności istnienia procesów myślowych. Stąd też максима *cogito ergo sum* wskazuje, iż formą poznania prawdy jest myślenie a jej treść zależy od cech podmiotu (Ziółkowski, 1989, s. 49, 54-57).

Zakładając, iż dobro jest tożsame z bytem, wyróżnić należy dwa ich rodzaje: substancję rozciągłą i substancję myślącą. Pierwsza z nich określa świat materialny, którego przymiotem jest *nieskończona podzielność*, zaś druga odnosi się do płaszczyzny duchowej. Dualizm bytów, będący wyróżnikiem kartezjańskiej filozofii, ma także odniesienie do człowieka. Ciało jest tożsame z substancją rozciągłą, zaś dusza z substancją świadomą. Powyższe formy są niezależne od siebie i wzajemnie na siebie nie oddziałują (Tatarkiewicz, 2001, t. II, s. 50-51).

Pojęcie dobra, nie będące przedmiotem analizy u Kartezjusza (w aspekcie wartości czy etyki), można rozważać z perspektywy prawdy i wolności. Postulowany woluntaryzm Kartezjusza wyrażony jest poprzez wolność podmiotu. Myślenie będące warunkiem bycia daje początek do dokonywania konkretnych wyborów. Dopiero wolna wola podmiotu przypisuje określonym treściom

świadomości statut prawdy lub fałszu. Do jego określenia konieczna jest suwerenna decyzja podmiotu, ufundowana w jego wolności (Ziółkowski, 1989, s. 58). Zakładając, iż poprzez prawdę poznajemy dobro, można stwierdzić, iż jego określenie także wynika z wolności i decyzji podmiotu. Tym samym Kartezjusz zauważa podobieństwo między Bogiem a człowiekiem. Człowiek, podobnie jak Bóg, podejmuje suwerenne decyzje i w akcie wyboru wyraża siebie, gdyż najpierw poznaje a następnie sam siebie stwarza. Jednocześnie ludzka wolność może być wolnością ułomną, ograniczoną przez *złśliwego demona* podpowiadającego zmysłom określony obraz rzeczywistości nieodpowiadający racjonalnym przesłankom. Zatem wolność kartezjańska to wolność absolutna wyrażona poprzez tworzenie a zarazem ograniczona przez zmysłowe złudzenia rzeczywistości (Hudzik, 2001, s. 26-27). Sceptycyzm Kartezjusza w zakresie poznania nobilituje osobę i jej racjonalny wymiar, dając także możliwość kreowania wartości.

Etyka kantowska podobnie jak cała myśl filozoficzna Kanta w swoim centrum sytuuje podmiot i jego cechy. *Przewrót kopernikański*, odnoszący się do procesu poznania, jest widoczny także w etyce w zakresie aktywności podmiotu. Pojęcie dobra definiowane jest także w kategoriach podmiotowych i dotyczy woli człowieka, w tym sensie nadając mu kategorię bezwarunkowości. Dobro przedmiotowe uwarunkowane jest zatem postawą podmiotu. W aspekcie etyki postawą taką jest powinność moralna, u podstaw której leży poczucie obowiązku. Zatem czyn jest moralnie dobry, wówczas gdy podmiot kieruje się obowiązkiem. Oznacza to, iż aby realizacja dobra była wartościowa nie może wynikać z innych pobudek. Etyka obowiązku akcentuje bezinteresowność czynu. Realizacja dobra jest tym samym możliwa, jeśli nie przynosi dodatkowych, chociażby ubocznych korzyści wymiernych lub symbolicznych oraz doczesnych lub wiecznych (MacIntyre, 1995, s. 245-246).

Podczas gdy świat zjawiskowy ograniczony jest zasadą przyczynowości, to w płaszczyźnie moralności, czyli *rzeczy samych w sobie*, człowiek jest istotą absolutnie wolną. Wolność może potwierdzać kierując się *imperatywem kategorycznym* (Sikora, 2001, s. 274): *postępuj tylko według takiej maksymy, dzięki której możesz zarazem chcieć żeby stała się prawem powszechnym lub: postępuj zawsze tak abyś człowieczeństwa tak w twej osobie, jako też w osobie każdego innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka* (cyt. za

Walker, 1998, s. 13, 42). Oznacza to, iż zasad moralnych nie można sprowadzać do indywidualnych systemów wartości czy relatywizować zgodnie z zastaną sytuacją. Konieczne jest zatem, aby ich istota miała charakter uniwersalny, czyli była *prawem powszechnym*. Prawo moralne, formułowane w stosunku do pojedynczego człowieka, wyklucza jednocześnie jego powszechne obowiązywanie i przestaje być prawem, rozumianym jako regulator życia społecznego. Druga forma imperatywu kategorycznego dotyka kategorii ludzkiej godności. Jej redukcja ma miejsce poprzez instrumentalny stosunek do własnej osoby, a także do drugiego człowieka. Druga osoba winna być zatem *wartością bezwzględną* (Sikora, 2001, s. 274-275). Sformułowania *imperatywu kategorycznego* wskazują, iż człowiek jest istotą społeczną. Może siebie potwierdzać lub sobie zaprzeczać w relacji z drugą osobą, z którą jest niejako powiązany pewnego rodzaju zakresem powinności i zadań. Należy stwierdzić, iż myśl filozoficzna Kanta doprowadziła go do odróżnienia bytu i powinności, postulując uniwersalizm zasad i godność każdej osoby.

1.4. Relatywizm aksjologiczny – wybrane stanowiska

Jak już stwierdzono w niniejszej pracy, pogląd określany mianem relatywizmu aksjologicznego nadaje względny status wartościom oraz ich miejscu w hierarchii. Tym samym wartości są względne wobec siebie. W niniejszym rozdziale zostaną omówione poglądy filozoficzne wyrażające powyższe stanowisko ze szczególnym uwzględnieniem ich wymiaru aksjologicznego. Przedstawione zostaną poglądy Fryderyka Nietzschego, filozofia utylitarna, pragmatyzm oraz postmodernizm.

1.4.1. Przewartościowanie wartości w filozofii Fryderyka Nietzschego

W szczególny sposób zagadnienie wartości podjął w swojej filozofii Fryderyk Nietzsche. Jako pierwszy głosił hasło *przewartościowania wszystkich wartości* i tym samym rozpowszechnił termin *wartość*. Odnosiło się ono do zastanego przez filozofa chrześcijańskiego systemu wartości. Nietzsche do wartości najwyższych zaliczał wartości witalne, czyli zaspokajające potrzeby dotyczące dobrostanu fizycznego i psychicznego jednostek, stąd jego filozofia

określana jest mianem filozofii życia. Nie bez racji filozof uważany jest za prekursora nihilizmu. Poddając totalnej krytyce moralność chrześcijańską, definiował ją jako moralność niewolników. Człowiek poddawany jest presji przyjęcia jednego systemu wartości, tak że stają się one naturalnie uwewnętrznione. Przeciwnością moralności niewolników jest moralność panów, w której zawierają się właśnie wartości witalne, władza, dostojałość. Nie można definiować dobra i prawdy w kategoriach absolutnych i obiektywnych, gdyż byty te są wytworem ludzkich potrzeb, pewnego rodzaju konwencją uzależnioną od jednostkowych celów, stąd też mają charakter subiektywny i względny. Nietzsche, postulując życie poza dobrem i złem, widzi źródło tych pojęć w moralności chrześcijańskiej. Faktycznie zaś dobre jest to, co służy wartościom witalnym, zaś złe, co wartości te redukuje (Legowicz, 1980, s. 423; Kołakowski, 2006b, s. 49-53).

Moralność niewolników Nietzsche wyjaśnia posługując się pojęciem resentmentu. Polega ono na *odwróceniu porządku wartości*. Przyczyna tego *odwrócenia* wynika z niemożności realizacji wartości faktycznie najwyższych, czyli wartości witalnych. Moralność chrześcijańska i jej wartości, takie jak: miłość, litość, altruizm są ustanowione przez ludzi słabych, którzy nie są w stanie realizować wizji nadczłowieka, zatem określili definicje dobra i zła, dostosowując je do własnych możliwości (Tischner, 2001b, s. 58-60).

Można stwierdzić, iż piękno według Nietzschego wyrażało się symbolicznie w postawie greckiego boga Dionizosa, który *cení przede wszystkim pełnię i płodności życia, jego pęd, który znosi wszystkie granice, obala wszystkie prawa, rozbija wszystkie harmonie, dla którego dynamika jest ważniejsza od doskonałości* (Tatarkiewicz, 2001, t. III, s. 168). Oznacza to, iż jedynym wymiarem życia godnym realizacji jest jego płaszczyzna biologiczna, a jedynym dobrem i prawdą – witalność i siła.

1.4.2. Wartości w filozofii użytytarnej

U źródeł myśli użytytarnej leżą poglądy takich filozofów, jak: Thomas Hobbes i Anthony Ashler Cooper, earl of Shaftesbury. Hobbes twierdził, że motywem działania człowieka jest tylko jego własny interes. Jednocześnie nadał mu znaczenie kategorii etycznej, wywodząc, iż motyw ten jest podstawą działania etycznie pozytywnego w wymiarze jednostkowym oraz społecznym.

Anthony Ashler Cooper twierdził zaś, iż człowiek kieruje się *zmysłem moralnym* i postawą sympatii wobec innych osób (Tatarkiewicz, 2001, t. II, s. 122-123).

Wątki myśli utylitarnej były także obecne w poglądach empirystów angielskich. John Locke także wskazywał na własną korzyść jako jedyny motyw działania, zaznaczając jednocześnie, iż jej pozyskiwanie winno być ograniczone racjami rozumu (Tamże, s. 102). David Hume postulował, że czynnikiem wpływającym na wolę są uczucia. Wskazywał na uczucie sympatii jako uczucie pierwotne, będące kryterium działania człowieka, nadając mu kontekst społeczny i tym samym przekraczając jego ramy osobowe (Tatarkiewicz, 2001, s. 116).

Właściwymi propagatorami utylitaryzmu byli Jeremy Bentham i John S. Mill, który nadał samemu pojęciu *utilitaryzm* znaczenie etyczne. Wyróżnia się dwie podstawowe odmiany utylitaryzmu: utylitaryzm hedonistyczny oraz utylitaryzm idealny. Pierwszy z nich uznaje za czyn etycznie słuszny ten, który *sprzyja największemu szczęściu największej liczbie osób*. Utylitaryzm idealny natomiast *określa czyn słuszny jako taki, który realizuje nie mniej dobra niż jakiś inny możliwy do wyboru w danej sytuacji*. J. Bentham i J.S. Mill wyznawali poglądy zawarte w założeniach utylitaryzmu hedonistycznego. Nie wywodzili ich *a priori*, lecz wskazywali na źródło umocowane w faktach, występujących w codziennym doświadczeniu (Klimowicz, 1974, s. 189-190).

Aktualne systemy aksjologiczne niejednokrotnie zbudowane są na elementach myśli utylitarnej i jednocześnie mają swoje odzwierciedlenie w normach prawnych i obyczajowych. Utylitarą teorię dobra charakteryzuje *monizm aksjologiczny*. Odrzuca jednocześnie pojęcie hierarchii wartości oraz dobra definiowanego jako cel działania. Dobro ogranicza się do wartości – środka służącego do osiągnięcia innych dóbr. Wynika stąd, iż nie istnieje poza podmiotem i jest przezeń tworzone (Tamże, s. 106-108). Dobro będące celem ludzkich działań zostało ogołocone ze swoich cech transcendentnych i co najwyżej jest rozumiane jako szczęście ujęte w kategorii: *zadowolenie z całokształtu życia*. Oznacza to, iż głównym postulatem etycznym jest pomnażanie szczęścia dla jak największej liczby osób. Myśl utylitarne, pomimo założonego sceptycyzmu poznawczego w obszarze aksjologii, absolutyzuje jednocześnie wartość jaką, jest szeroko rozumiana korzyść. Jednostka dokonuje poszczególnych wyborów, kierując się zasadą użyteczności. U jej źródła leży empiryczna psychologia a w szczególności *psychologiczny hedonizm* formułujący cel ludzkiej działalności

jako osiągnięcie przyjemności (czyli korzyści) oraz unikaniu cierpień, czyli *szkody* (Probuca, 1999, s. 45-46, 48-49; Klimowicz, 1974, s. 120-122).

Korzyść utożsamiana z dobrem nie ogranicza się tylko do jej wymiernego a właściwie materialnego aspektu (podobnie jak u Epikura). Swoim zakresem obejmuje także sferę duchową, wskazując na jej wyższą wartość, zatem osoba dokonująca wyboru wartości może kierować się pożytkiem intelektualnym czy religijnym. Istotę rzeczy oddaje fragment zdania J. S. Milla: *lepiej być niezadowolonym Sokratesem niż zadowolonym głupcem* (Tulibacki, 1998, s. 105; zob. Klimowicz, 1974, s. 140-154).

Prawda, podobnie jak dobro, ma charakter względny, gdyż jest zależna od indywidualnego doświadczenia podmiotu. Paradoksalnie, do wniosku tego nie dochodzi się na drodze empirycznej, lecz wskutek *wprowadzenia kategorii rozumności* będącej wyróżnikiem oświeceniowych paradygmatów, negujących wszelki religijny dogmatyzm. Utylitarna prawda zawsze wyrażana jest poprzez szczęście ogółu przedkładane nad szczęście jednostki. Osoba może co najwyżej dostosować cele swoich działań do celów zbiorowości. Każdy czyn człowieka wynika z egoistycznej motywacji a ewentualny *altruizm* w rzeczywistości jest postawą zmierzającą do zabezpieczenia własnych interesów przez zapewnienie szczęścia ogółowi (Tulibacki, 1998, s. 104-105; Probuca, 1999, s. 50-52).

1.4.3. Pragmatyczne ujęcie wartości

Doktryną czerpiącą z utilitaryzmu a jednocześnie młodszą jest pragmatyzm. Punktami wspólnymi są dla nich: na płaszczyźnie ontologicznej – negacja bytu idealnego; na płaszczyźnie epistemologii – empiryzm nadbudowany na racjonalnych przesłankach, których konsekwencją jest, m.in. odrzucenie bytu absolutnego.

Twórcami tego kierunku są William James oraz Charles Peirce, który wprowadził termin *pragmatyzm*, nadając mu kategorię naukowości. Jak stwierdza ten drugi: *Pragmatyzm jest zasadą głoszącą, że każdy sąd teoretyczny, wyrażalny w zdaniu w trybie oznajmującym, jest myślą w niejasnej formie, której jedyne znaczenie, jeśli je w ogóle posiada, polega na tendencji do narzucania odpowiedniej praktycznej reguły wyrażalnej w zdaniu warunkowym mającym odpowiednik w trybie rozkazującym* (cyt. za Buczyńska-Garewicz, 1970, s. 98). Nieco inaczej definiuje metodę pragmatyczną W. James, rozumiejąc ją jako

interpretację każdej myśli poprzez wydobycie z niej odpowiedniej praktycznej konsekwencji (Tamże, s. 130).

Ch. Peirce wywodził swoją myśl z założeń logicznych. Nie tyle negował poznanie na płaszczyźnie teoretycznej, co wskazywał na nadanie mu znaczenia poprzez kategorię działania. Jednocześnie nie opowiadał się za nadrzędną rolą samego działania, które miałyby być pierwotne w stosunku do myśli (cyt. za Buczyńska-Garewicz, 1970, s. 116-117).

W. James rozwinął swoje poglądy, wychodząc z płaszczyzny psychologii. Jednostka ujmuje świat jako *korelat czynności psychicznych*, jest aktywna, dokonuje wyborów i tworzy a więc działa. Metoda pragmatyczna zaś jest ściśle powiązana z życiem i doświadczeniem, stąd też jest określana jako *filozofia życia* (Tamże, s. 131-133).

Uogólniając, zasada pragmatyczna odrzuca wszelką metafizykę będącą *belkotem bez znaczenia*, jednocześnie nie ogranicza się do zasady użyteczności propagowanej przez utylitarystów, zaś główną rolę przypisuje kategorii *działania*. Jej istota polega na praktycznym odwzorowaniu myśli czy też uczynieniu z teorii funkcjonujących zasad postępowania. Dotyczą one nie tylko sfery moralności, lecz codziennego doświadczenia (cyt. za Buczyńska-Garewicz, 1970, s. 100, 135).

Powyższe założenia mają swoje odzwierciedlenie w definiowaniu pojęcia prawdy. Pragmatyzm odrzuca jej obiektywny charakter, negując jednocześnie jej istnienie poza podmiotem. Względność prawdy jest uzależniona od jednostkowego subiektywnego doświadczenia. Podmiot jest twórcą prawdy wykreowanej przez aktywną wolę, która ma możliwość uwewnętrznienia lub odrzucenia napotkanego doświadczenia. W nim właśnie znajduje potwierdzenie subiektywna prawda. Drugim czynnikiem, potwierdzającym prawdę w interpretacji pragmatycznej, jest aktywność jednostki. Poza doświadczeniem prawda ma swoje uzasadnienie w konkretnych czynnościach i *konsekwencjach praktycznych*. Są one całością wpływów wynikających z procesów poznawczych na ludzką świadomość, a także reakcją świadomości na owe wpływy. Takie założenia prowadzą do skrajnej subiektywizacji prawdy, negując jej wartość logiczną, ograniczając ją jednocześnie do treści świadomości. Zatem każdy sąd, uznany przez podmiot za prawdziwy, faktycznie takim jest (Buczyńska-Garewicz, 2001, s. 86-87, 93-94).

Wychodząc od pojęcia prawdy myśl pragmatyczna zmierza w kierunku kategorii dobra. Najistotniejszym elementem, a także wyróżnikiem pragmatyzmu jest stosunek tożsamości pomiędzy prawdą a dobrem. Subiektywna prawda prowadzi do subiektywnego dobra a właściwie jest z nim tożsama. Podmiot kreujący prawdę dąży jednocześnie do jej urzeczywistnienia w postaci dobra (czyli znajduje dobro w działaniu). W takim przypadku prawda nie jest wartością autoteliczną, lecz służy jako środek do osiągnięcia dobra. Wynika ono z naturalnych skłonności podmiotu do realizowania dobra jako celu działania. Osoba realizuje prawdziwe (subiektywnie) dobro i jednocześnie jest w posiadaniu prawdy, będącej (w sensie subiektywnym) dobrem dla niej samej (Buczyńska-Garewicz, 1970, s. 211-239; 2001, s. 96-97).

Główne założenia pragmatyzmu mają swoje odzwierciedlenie w pojmowaniu kategorii piękna. Podobnie jak dwie wymienione wartości, piękno cechuje względność czy subiektywizm. Odrzuca się tym samym absolutną kategorię piękna i kryteria jego oceny. To właśnie sztuka pełni funkcję emancypacyjną, zaprzeczającą jednolitej i niezmiennej hierarchii wartości. Nie można jej ograniczać do samych wytworów, lecz winna być nieodłącznym elementem doświadczenia jednostki. Tak zwana sztuka wysoka nie jest w stanie pełnić swoich funkcji praktycznych, przez co staje się sferą wyizolowaną, oderwaną od rzeczywistości. Konieczne jest tym samym nadanie jej statusu powszechności, tak aby przenikała codzienność jednostek, a także pełniła funkcje użytkowe (Shusterman, 1998, s. 45-48).

1.4.4. Postmodernizm jako współczesne zjawisko kulturowe i jego aksjologiczny kontekst

W niniejszym rozdziale zostaną omówione główne założenia postmodernizmu wraz z jego aksjologicznym zarysem. Aktualność powyższego kierunku oraz jego wieloaspektowość nakazują bliższą analizę występujących tam wątków i wartości.

Doświadczenia ludzkości, które zdominowały pierwszą połowę XX wieku, wynikające z funkcjonowania systemów totalitarnych oraz świadomość ich konsekwencji, przyczyniły się do powstania postmodernistycznej ideologii. Jej początek umownie jest przyjmowany na czas zakończenia II wojny światowej. Wówczas człowiek dokonał *nowego otwarcia* i po raz kolejny chciał być

aktywnym podmiotem. Z drugiej strony właśnie w postmodernie ujawnia się jego koniec formułowany jako *śmierć podmiotu* (Życiński, 2001, s. 22).

Postmodernizm to zaprzeczenie prawd objawionych i prawd wywodzonych na podstawie racjonalnego oglądu (Tamże, s. 125-126). Postmodernizm jest ideologią niejednorodną i wielowątkową. Opiera się na różnych paradygmatach filozoficznych. Wyróżnia się zatem: postmodernizm oparty na dekonstrukcjonizmie, którego głównym przedstawicielem jest Jacques Derrida; postmodernizm zbudowany na elementach pragmatyzmu amerykańskiego, uosobiony w poglądach Richarda Rorty; postmodernizm chrześcijański starający się pogodzić się filozofię chrześcijańską ze współczesnymi trendami ponowoczesnymi, związany z nazwiskiem Petera Koslowskiego oraz postmodernizm populistyczny, tj. nieosadzony na konkretnym paradygmacie filozoficznym, krytykujący doraźnie i niekonsekwentnie (Życiński, 2001, s. 24).

Ponadto w literaturze przedmiotu można się spotkać z dychotomicznym podziałem postmodernizmu na postmodernizm dekonstrukcyjny (ultramodernizm) oraz na postmodernizm konstruktywny. W ich nazwach zawiera się ich istota. Dekonstrukcja polega na zakwestionowaniu wszelkiej metafizyki, negacji sensu, wartości, norm i zmierza w stronę nihilizmu. Dzięki temu człowiek nie jest o władnięty *metafizycznym horrorem*. W opozycji staje postmodernizm konstruktywny. Jego założenia wskazują, że człowiek w swej istocie poszukuje sensu, nawet gdyby jego czynności pozorne temu zaprzeczały. Ten nurt nie odrzuca dorobku filozoficznego, lecz kontestuje nieomyślność niektórych jego racjonalnych przesłanek (Tamże, s. 27-29).

Inny dychotomiczny podział ponowoczesności to *refleksyjny* i *bezrefleksyjny*. Kryterium podziału jest tutaj motywacja podmiotu. Refleksja odnosi się do świata zastanego i jego wymiarów, a także do aktualnej kondycji człowieka, tak aby lepiej zrozumieć współczesność. Bezrefleksyjność ma na celu zdewaluować osoby o odmiennych poglądach przy użyciu argumentów postmoderny wybranych instrumentalnie i doraźnie (Kaniowski, 1999, s. 44).

Poza podziałem postmoderny, którego kryterium jest paradygmat filozoficzny, wyróżnia się także różnorakie rozumienia samego pojęcia *postmodernizmu*. Może być ono rozumiane jako:

- *sloganowe określenie różnorodnych zjawisk kultury współczesnej,*
- *wieloaspektowe radykalne przemiany kulturowe,*

- *tolerancja na mniejszości,*
- *stan kultury społeczeństw [...] oraz dynamika zachodzących w niej procesów,*
- *mentalność lub światopogląd człowieka współczesnego,*
- *kontestowanie kultury europejskiej i jej wszelkich przejawów, spuścizny, oświecenia, nowożytności w ramach dyskursu społeczno-intelektualnego,*
- *program stymulowania społeczno-politycznych zachowań jednostek i społeczeństw,*
- *postawa życiowa i styl bycia zawierający w sobie takie wartości, jak: otwartość, tolerancja, wolność do,*
- *możliwość indywidualnej interpretacji świata, człowieka i wartości,*
- *krytyczno-ironiczna refleksja nad sytuacją kultury połączona z diagnozą i oceną przemian (Meyer, 2003, s.54-55).*

Powyższy podział wskazuje na postmodernizm jako na zjawisko kulturowe (w szerokim zakresie tego terminu). Jego wyróżnikiem jest sprzeciw a właściwie odrzucenie tego co zastane. Na tej podstawie człowiek może sam dokonywać słusnych wyborów i wybierać kim chce być. Zatem poza aspektem kulturowym widoczny jest także aspekt indywidualny.

Postmodernizm obecny jest w wymiarze społecznym i indywidualnym. Społeczeństwo postmodernistyczne przekracza granice tego co w przeszłości było niedopuszczalne w aspekcie obyczaju czy też moralności. Zatem jego cechą jest permissywnizm. Odrzuca wartość pracy na rzecz zabawy, która nie jest tylko rozrywką czy odpoczynkiem, lecz staje się punktem odniesienia i celem samym w sobie przenikającym inne płaszczyzny życia. Dlatego też współczesne społeczeństwo można określić jako *ludyczne*. Religia w wielu krajach *Zachodu* jest marginalizowana i sprowadzana wyłącznie w sferę prywatną. Redukcja religii wpływa bezpośrednio na ubożenie duchowości w wymiarze społecznym i indywidualnym. Z drugiej strony modne staje się czerpanie z wiedzy ezoterycznej, korzystanie z usług sekt, itp. Społeczeństwo staje się *postmoralistyczne* a wartości moralne przeżywają swój kryzys. Każde działanie ludzkie można zatem *uzasadnić i usprawiedliwić*. Postmodernizm kwestionuje także celowość działań wychowawczych oraz normatywnizm nauk pedagogicznych. Wzorem dla młodego pokolenia stają się *herosi transformowani*, np. wykreowani idole. Wreszcie społeczeństwo, które ma sprawnie funkcjonować,

musi wejść na płaszczyznę globalnej gospodarki i globalnego rozwiązywania problemów ludzkości (Muhlpachr, 2004, s. 25-26; zob. także Meyer, 2003, s. 55-57).

Znakiem współczesności, będącym jednocześnie wskaźnikiem postmoderny, jest *niepewność*, ujmowana wieloaspektowo. Bliższej analizie dokonuje Zygmunt Bauman (2000b, s. 44-51). Niepewność dotyczy sytuacji politycznej i pokoju na świecie. Po upadku bloku komunistycznego nie ma już jednoznacznie określonego wroga. Pomimo to świat nie jest wolny od konfliktów zbrojnych i bratobójczych walk. Niektóre państwa stają w otwartej konfrontacji z potęgami gospodarczymi, sprzeciwiając się ich polityce czy dominacji. Zatem przyszłość definiowana jest jako niepewność i nieprzewidywalność (Bauman, 2000b, s. 45-46). Pomimo wolnego rynku i globalnej gospodarki istnieją ogromne różnice w rozwoju ekonomicznym poszczególnych państw. Nierówności te nie są wyrównywane przez mechanizmy polityczne i politykę ekonomiczną państw. Stąd też rodzi się niepewność własnej przyszłości i zapewnienia stabilności materialnej. Obecnie żadne kwalifikacje nie dają pewności jutra, gdyż *nabyte doświadczenie może się w mgnieniu oka przeobrazić z atutu w balast, a wstąpienie na drogę ponętnej dziś kariery może się jutro okazać krokiem samobójczym* (Tamże, s. 46-47).

Niepewność nie ominęła także relacji międzyosobowych. Zauważa się tendencję do traktowania drugiej osoby jako środka a nie celu swoich działań. Ten środek jest często niezbędny do osiągnięcia przyjemności. Relacje takie charakteryzuje tymczasowość i z góry założona pragmatyka działania. Wyczerpanie obopólnych korzyści jest jednoznaczne z zakończeniem relacji (Bauman, 2000b, s. 47-48).

Można stwierdzić, że *niepewność* w opisanych wyżej aspektach ma charakter społeczny, gdyż przenika do poszczególnych grup i tam funkcjonuje jako ogólnie obowiązujący system. Tym samym dotyka także pojedynczej jednostki. Jest to niepewność tożsamości. *Rozmiękczenie świata* nie daje żadnych wskazówek i punktów, na których można by się oprzeć. Tożsamość nie jest strukturą trwałą, nie posiada wyraźnych fundamentów i nie jest budowana na doświadczeniu. Jest zmienna, elastyczna, dostosowująca się do wymogów, tak jak dom budowany wciąż na nowo. Odpowiada *zdolności zapominania*, która jest o wiele bardziej ceniona niż *talent zapamiętywania* (Tamże, s. 49-50).

Bauman nie zaprzecza natomiast, iż ma miejsce wywieranie wpływu na państwa i jednostki w procesie globalizacji. Jak stwierdza: *globalizacja to to, co się dzieje z nami wszystkimi* (Bauman, 2000a, s. 72). W wąskim rozumieniu dotyczy procesów ekonomicznych i gospodarczych, które na płaszczyźnie międzynarodowej unifikują się i sprzyjają redukcji funkcji spełnianych przez państwa na rzecz ogólnonarodowych systemów. Stąd przewidywania *wydziedziczenia państwa* i stopniowego zaniku tej formy funkcjonowania zbiorowości (Tamże, s. 78-79).

Z drugiej strony widoczne są silne tendencje separatystyczne, kontestujące na płaszczyźnie grup i tożsamości. Jest to, tzw. *lokalizacja*. Tendencje takowe faktycznie sprzyjają procesom globalizacyjnym, które właśnie przenikają na grunt lokalny. Tak rozumiane zjawisko jest określane mianem *globalizacji* (Bauman, 2000a, s. 84-85; Melosik, Szkudlarek, 1998, s. 71-72). Wówczas wartości globalne, mody i tendencje przenikają do lokalnych społeczności. Z drugiej strony to co lokalne jest rozpowszechnione przy użyciu globalnych metod przy jednoczesnym uproszczeniu treści i formy przekazu (Jarzębski, 2004, s. 21-22).

Globalizacja rozumiana w aspekcie ekonomicznym ma bezpośredni wpływ na kulturę a ta z kolei dotyczy pojedynczego człowieka. Ten wpływ jest dziś widoczny jako kultura konsumpcji i przyjemności. Przykładem jest przekształcanie budynków pofabrycznych w centra handlowo-rozrywkowe (Melosik, Szkudlarek, 1998, s. 71).

Przełożenie gospodarki rynkowej na sferę kultury doprowadza do szerszego definiowania globalizacji. Jest ona oparta na fundamencie aksjologicznym wspólnym dla całej ludzkości. Zadaniem jednostki jest jego odkrycie i realizacja. Zatem postuluje się urzeczywistnianie wartości uniwersalnych (nie ograniczonych do konsumpcji) przy jednoczesnej różnorodności wartości środków (Jarzębski, 2004, s. 14-15).

Postmodernizm wyraża się również poprzez antropologię filozoficzną definiującą podmiot i jego miejsca w świecie. Podmiot umarł (podobnie jak Bóg Nietzschego). Nie można mówić o istocie człowieczeństwa czy też naturze ludzkiej. Istotą człowieka jest jej brak (refleksja tożsama z myślą egzystencjalną). Człowieczeństwo zatem ogranicza się do zlepków *struktur społecznych, językowych, kulturowych* (Życiński, 2001, s. 37, 67-69).

Współczesny człowiek to *byt zniecierpliwiony*. Dokonuje takich wyborów, które przynoszą pożądany cel natychmiast, tu i teraz. Natychmiastowość staje się kryterium wyboru. Ten wybór pada wówczas na niższe wartości, np. konsumpcja, przyjemność, gdyż osiągnięcie wyższych wartości wymaga więcej wysiłku (Straś-Romanowska, 2004, s. 55; Nowak-Dziemianowicz, 2004, s. 146; Tischner, 2001b, s. 40-42).

Człowiek postmoderny jest także określany przez jej cechy, np. *szybkość* i *zmiennność*. Dotyczą wszelkich dziedzin życia i są wyróżnikami współczesności. Warunkiem odnajdywania się w świecie jest podążanie za zachodzącymi zmianami. Takie działanie jest charakterystyczne dla *homo pyknolepticusa*, który nie koncentruje się na skutkach i celach, jakie przynosi zmiana a szybkość nie ułatwia funkcjonowania. Zmiennność i szybkość są zatem wartościami samymi w sobie. (Aleksander, 2000, s. 91-92; Jankowski, 1997, s. 35).

Wydaje się, iż wyróżnikami w zakresie określania wartości w postmodernistycznym paradygmacie są takie terminy, jak: mglistość, ambiwalencja czy niepewność. *Mglistość* dotyka momentu wyboru wartości, gdzie brak ich obiektywnej hierarchii redukuje ich głębsze uzasadnienie. *Ambiwalencja* w dokonywaniu wyborów ma swoje źródło w samym założeniu ponowoczesności oferującej różnorakie (pozornie równorzędne) wartości, gdzie każda pozytywna lub negatywna jej konotacja jest uzależniona od podmiotu. *Niepewność* natomiast odnosi się do realizacji wartości przejawiającej się w dłuższej tendencji jako styl życia i tym samym kreowaniu własnej tożsamości.

1.5. Absolutyzm aksjologiczny – wybrane stanowiska

W niniejszym rozdziale zostaną przedstawione stanowiska aksjologiczne, które można wpisać w nurt poglądów absolutno-obiektywnych. Tak formułowane wartości mają dokładnie określone miejsce w hierarchii oraz są niezależne względem wartości innego rodzaju, jak również względem podmiotu. Przedstawione zostaną w tym miejscu poglądy zawarte w fenomenologicznym nurcie filozofii, we współczesnej filozofii chrześcijańskiej oraz w filozofii egzystencjalnej. Umieszczenie filozofii egzystencjalnej w tym miejscu wynika z przeświadczenia, iż jednostka poprzez subiektywną egzystencję dochodzi do wartości obiektywnych.

1.5.1. Fenomenologiczna koncepcja wartości

Fenomenologia powstała w opozycji do powszechnego w początkach XX wieku psychologizmu. Nurt ten neguje istnienie wartości jako wytworów psychicznych jednostki, jednocześnie postuluje ich istnienie poza podmiotem. Wartości istnieją obiektywnie i nie są cechami rzeczy, lecz swoistymi jej istotnościami czy też *nadbudową*. Można stwierdzić, iż wartość w pewien sposób *prześwietla* przedmiot. Na idealną i absolutną hierarchię wartości wskazał jeden z twórców tego nurtu: Max Scheler. Wyróżnił on począwszy od wartości najwyższej: wartość świętości, wartości duchowe, tj. prawda, dobro, piękno, dalej wartości witalne i wartości hedonistyczne. Nie wyróżnił przy tym wartości moralnych, zakładając, iż są one urzeczywistniane w dokonywaniu określonych wyborów wartości. Wybór wartości wyższej jest tym samym realizacją pozytywnej wartości moralnej. Wybór wartości niższej w hierarchii to urzeczywistnianie wartości moralnie negatywnej. Wynika stąd, że tylko osoba może urzeczywistniać wartości moralne, będąc jednocześnie ich nosicielem (Trochimska-Kubacka, 1999, s. 90).

Wartości duchowe formułują człowieka w kategorii osoby – *persony*. Prawda jest wartością pierwotną w stosunku do dobra. Jego realizacja jest uwarunkowana poznaniem prawdy, gdyż każde działanie musi być poprzedzone namysłem. Realizacja dobra jako wartości samej w sobie, czyli niezależnej od ewentualnych korzyści lub przyjemności wyrabia w osobie postawę wspaniałomyślności. Szczęście i poczucie sensu jest zależne od wyboru wartości. Wartość wyższa porządkuje sposób realizacji wartości niższych i także nadaje im sens. Im wyższa wartość zostaje wybrana, tym większe szczęście i odkrywany sens egzystencji, a także głębia i czas jego przeżywania. Można to ująć w kategoriach *przyjemność – zadowolenie – szczęście* oraz *chwilowość – czasowość – wieczność* (Tischner, 2001b, s. 31-43).

Postulowanie absolutyzmu aksjologicznego przez myśl fenomenologiczną wynika z rozróżnienia procesów psychicznych jednostki od zasad logiki. Twierdzenie, że prawda jest zależna od indywidualnego nastawienia podmiotu, powoduje sprzeczność i tym samym neguje jej istnienie, które wynika z samego jej pojęcia. Zatem, gdyby prawda nie istniała, nie byłoby również pojęcia prawdy. Ludzka świadomość ma charakter intencjonalny, czyli zawsze jest świadomością czegoś, odnosząc się tym samym do strony przedmiotowej. Do jej komponentów

należą nie tylko myśli, lecz także emocje i wola. Fenomenologiczna koncepcja wskazuje jako środek poznania *intuicję*. Jest ona określana jako *intencjonalne przeżycia emocjonalne*. Nie są one ograniczone do treści emocjonalnych, lecz posiadają treści myślnie, inaczej *emocjonalne akty świadome*. W ten sposób osoba poznaje wartości, które pierwotne w stosunku do podmiotu domagają się urzeczywistnienia (Kołakowski, 1990, s.17-23; Buczyńska-Garewicz, 1975, s. 160-162; Trochimska-Kubacka, 1999, s. 45-46).

Obiektywna hierarchia wartości istniejąca poza podmiotem znajduje potwierdzenie w pojęciu *odpowiedzialność*. Zostaje ono zniesione, gdy ogranicza się wartości do podmiotowych procesów psychicznych. Wówczas działanie jednostki nie będzie miało odzwierciedlenia w świecie rzeczywistym (pozbawionym wartości), a także każdy czyn znajdzie swoje uzasadnienie odwołując się do psychicznych przeżyć podmiotu. Oznacza to, iż subiektywizm wartości wyklucza odpowiedzialność za czyn. Rzecz się ma podobnie, gdy wartościom nada się rangę koncepcji socjologicznej. Są one regulatorami życia społecznego ustalonymi na podstawie umowy społecznej. Uzasadnienie takowych wartości może opierać się na podstawowych paradygmatach i tym samym potwierdzać ich obiektywizm lub też może dotyczyć różnego rodzaju dowolnych dóbr, takich jak przyjemność czy użyteczność. Niemniej w drugim przypadku o odpowiedzialności podmiotu można by mówić tylko wtedy, gdy skutek czynu miałby wartość przyjemności lub użyteczności. Odpowiedzialność moralna nie miałaby miejsca z uwagi na brak odniesienia do wartości moralnej. Należy także zauważyć, iż często powstrzymanie się od realizacji dóbr przyjemnych czy użytecznych jest faktycznym urzeczywistnieniem dobra moralnego (Ingarden, 1972, s. 109-114).

Fenomenologia wskazuje na duchowy wymiar osoby. Poznanie wartości może mieć miejsce także poprzez poznanie drugiego człowieka i odkrycie jego powinności. Odbywa się ono poprzez tzw. *wczucie*, oznaczające zagłębienie się we wnętrze osoby. Pozwala ono także odkryć jej emocje oraz stany fizjologiczne. *Wczucie* jest niedoskonałą formą poznania, odwołującą się do własnych, analogicznych doświadczeń. Jest to pewna forma *empatii emocjonalnej*, która nigdy nie będzie poznaniem całkowitym, lecz pozwala ujawnić aksjologiczną strukturę człowieka, służącą do lepszego poznania samego siebie (Kłoczowski, 2005, s. 36-38).

Fenomenologiczna koncepcja wartości umiejscawia dobro, prawdę i piękno w kategorii wartości duchowych. Wartości te istnieją obiektywnie i absolutnie, mając swoje ściśle określone miejsce w hierarchii. Współistnieją one wraz z innymi wartościami jako byty idealne, umiejscowione poza podmiotem. Stąd też mówi się, że wartości są dane człowiekowi *a priori*. Ów aprioryzm jest określeniem ontologicznego statusu wartości, nie zaś cech podmiotowych, jak ma to miejsce w ujęciu Kanta.

1.5.2. Współczesna filozofia chrześcijańska i jej aksjologiczny kontekst

Współczesna myśl chrześcijańska wyróżnia się różnorodnością stanowisk (Tischner, Mounier, de Chardin, Maritain, Wojtyła, Krąpiec), czerpiąc z różnych szkół filozoficznych. W niniejszym rozdziale zostaną przytoczone poglądy Karola Wojtyły oraz Józefa Tischnera. Ich prezentacja zostanie ograniczona do treści aksjologicznych, pozostawiając teologiczny dorobek autorów. W przypadku Wojtyły chodzi w głównej mierze o zapoznanie się z jego wykładnią filozoficzną, poprzedzającą okres pontyfikatu i tym samym wyodrębnienie jej istoty bez bagażu doświadczenia wynikającego z pełnienia funkcji Głowy Kościoła. Personalizm Karola Wojtyły ujawnia się w transcendentnym rozumieniu osoby, tj. bytu wolnego, czyli niezależnego od sfery przedmiotowej. Wolność woli skierowanej na dobro, poprzez którego realizację ujawnia się dynamizm osoby, jest w pewnym sensie uzależniona od prawdy. Paradoksalnie, owo uzależnienie pozwala być wolnym w stosunku do płaszczyzny przedmiotowej. Poznanie prawdy, dobra i piękna ma miejsce na drodze rozumu, ich realizacja natomiast ujawnia się w czynie, poprzedzonym danym wyborem. Relacja podmiotu do wartości wskazuje na jego duchowy wymiar, wynikający nie tylko z rozumowego poznania, lecz będący empirycznym składnikiem egzystencji (Wojtyła, 2000a, s. 182-183, 199).

Etyka K. Wojtyły umocowana jest na realistycznej koncepcji bytu, sięgającej swymi korzeniami Arystotelesa a później św. Tomasza. Oznacza to, iż dobro jest tożsame z bytem, rozpoznawanym rozumowo i będącym celem działania człowieka. Autor zakłada, że człowiek jest w stanie poznać prawdę. Wynika stąd, iż działanie winno być poprzedzone namysłem a działanie moralnie pozytywne ma swoje korzenie w prawidłowym oglądzie rzeczywistości. Wybór

różnych dóbr konstytuuje człowieka, jednak dobrem go wyróżniającym jest dobro moralne (Wojtyła, 2000b, s. 28-38).

Należy także zauważyć, iż myśl Wojtyły zawiera elementy fenomenologiczne. Jednym z nich jest m.in. przeżycie wartości. Wiąże się ono z pojęciami prawdy i dobra, wskazując na zależności pomiędzy nimi. Ten rodzaj poznania dotyczy prawdy aksjologicznej, będącej tym samym prawdą o dobru czy też prawdą o wartości danego przedmiotu. *Prawda praktyczna* natomiast, to zgodność istoty z rzeczą, bez orzekania o jej wartości. Poznanie określane jako przeżycie jest poznaniem intuicyjnym. W procesie tym podmiot jest podmiotem biernym, przez który przepływa strumień świadomości czy też *treści poznawczych*, przy jednoczesnym poczuciu braku sprawczości, wyrażonym przez *chce mi się*. (Wojtyła, 2000a, s. 186-188).

Rozróżnienie dwóch rodzajów prawd wskazuje jednocześnie na istnienie dwóch porządków: dóbr i wartości. Pierwsze z nich istnieją obiektywnie i są tożsame z bytem, wartości zaś istnieją zawsze w relacji do podmiotu (widoczna niekonsekwencja wobec myśli fenomenologicznej, w której wartości istnieją poza podmiotem i bez względu na podmiot). Każda wartość jest związana z *życiem wewnętrznym* osoby i jej otwarciem, którego rezultatem będzie podjęcie działań w celu osiągnięcia wartości. Często dzieje się tak, iż obiekt staje się wartością z uwagi na nadanie mu rangi wartości przez podmiot, są to tzw. *wartości konwencjonalne*. Wartości moralne natomiast wywołują w podmiocie pewną powinność determinującą do ich realizacji. Przy czym owa powinność jest mimo wszystko bardziej pierwotna niż wartość (w przeciwieństwie do Schelera). Hierarchia dóbr osadzona jest w pojęciu wolności (co zauważył także Tischner). Im wyższa wartość, tym większa wolność w dokonywaniu jej wyboru. Oryginalnym rozwiązaniem dotyczącym ustalenia hierarchii wartości jest wyodrębnienie wartości ontycznych w perspektywie wspomnianego już pojęcia doskonałości. Zatem wyróżnia się: *wartości bytu nieożywionego*, *wartości istoty żywej*, *wartości osoby* i *wartości Boga*. Byt umiejscowiony najwyżej w hierarchii wartości jest w pełni doskonały, zaś byt najniższy, doskonały w stopniu najmniejszym (Wrońska, 2000, s. 16-21).

Nie można analizować aksjologicznych poglądów K. Wojtyły z pominięciem pojęcia Boga, który jest pełnią doskonałości i Dobrem Najwyższym. Oznacza to jednocześnie, iż Bóg nie musi doskonalić się poprzez

spełnianie aktów. Człowiek natomiast, będący bytem dynamicznym a jednocześnie niedoskonałym, spełnia się poprzez swoje czyny i swoje wybory. To spełnienie pełni funkcję doskonalącą osobę a jednocześnie zbliżającą ją do Boga. Każdy byt w pewnym sensie ma swój udział w Dobru Najwyższym. Im ten udział jest większy, tym dany rodzaj dobra wyżej stoi w hierarchii. Dobra duchowe są przedkładane nad dobra materialne, tak jak dobro duszy jest ważniejsze niż dobro ciała. Doskonalenie osoby w szczególny sposób odbywa się poprzez realizację dobra moralnego, przypisanego tylko człowiekowi. Pomimo, iż pojęcie dobra moralnego zawiera się w ogólnym pojęciu dobra, w pewien sposób porządkuje ono dobra pozostałe. Zatem bycie moralnie dobrym człowiekiem pozwala na doskonalenie innych rodzajów dóbr i realizację siebie w innych aspektach życia. Potwierdza się tym samym zasada znana już w filozofii starożytnej, iż poprzez swoje czyny osoba staje się twórcą samego siebie (Wrońska, 2000, s. 17-18).

Filozoficzna myśl K. Wojtyły nie jest metodycznie uprawianą aksjologią. Widoczne są w niej wpływy tomizmu i fenomenologii. Można także odnieść wrażenie, iż pojęcia: dobro i wartość, czasami pokrywają się zakresowo. Niemniej, uderza tutaj afirmacja osoby, będącej bytem wolnym i dynamicznym, realizującym wartości w horyzoncie celu ostatecznego, jakim jest Bóg.

Refleksja aksjologiczna Józefa Tischnera opiera się na innym fundamencie niż myśl K. Wojtyły. Autor *Myślenia według wartości* (Kraków, 2002, s. 201) poddaje krytyce nurt filozofii tomistycznej, kierując się w stronę fenomenologii. Jego poglądy wychodzą od obiektywnej hierarchii wartości, obecnej w świecie zastanym przez podmiot, którego wyróżnikiem jest konieczność ciągłego dokonywania wyborów, czyli *przedkładania* jednych wartości nad inne. W perspektywie obiektywizmu aksjologicznego, opartego m.in. na opisanej klasyfikacji M. Schelera, istotnym jest motyw wolności. Jej zakres wzrasta wraz z miejscem wartości w hierarchii. Oznacza to, że im wyższa wartość, tym większa swoboda jej uznania. Wartość zdaje się mówić, *jeśli chcesz możesz mnie wybrać* (Tischner, 2002a, s. 479-481).

Człowiek jest poddawany dwóm rodzajom doświadczenia. Doświadczeniu agatologicznemu oraz doświadczeniu aksjologicznemu. Pierwsze z nich jest doświadczeniem pierwotnym i odnosi się do odkrywania dramatu dobra i zła. Jest tożsame z doświadczeniem metafizycznym, porządkującym podstawowe wymiary

egzystencji. Wskazuje ono także na *tragiczność bytu ludzkiego* i dotyczy *bycia w świetle dobra*. Doświadczenie aksjologiczne opiera się na doświadczeniu agatologicznym. W jego obrębie ujawnia się wolność rozumiana jako możliwość dokonywania wyboru. Dzięki niemu podmiot jest w stanie preferować a następnie wybierać, po czym podejmować działania redukujące ową tragiczność ludzkiego bytu (Tischner, 2002a, s. 486-487).

Te dwa rodzaje doświadczeń prowadzą od obiektywnej hierarchii wartości ku drugiemu człowiekowi, jako podmiotowi powinności etycznej. W ten sposób tworzy się filozofia dialogu, prowadząca ku filozofii dramatu, której podstawą jest dramat dobra i zła (Gadacz, 2007, s. 177).

Człowiek jako wartość, będący jednocześnie źródłem powinności, jest istotą dramatyczną, opisaną przez trzy komponenty: *otwarcie na innego człowieka, otwarcie na scenę dramatu i przepływający czas*. Czas jest rozumiany jako czas między dwoma podmiotami, zaś jego doświadczenie musi występować z doświadczeniem drugiej osoby. Jego terażniejszość posiada znamiona przeszłości, zaś ciągłość jest *substancją dramatu*. Definiowanie sceny dramatu, czyli zastanej rzeczywistości, jest zależne od konkretnego podejścia ontologicznego. W filozofii dramatu natomiast jest miejscem spotkania i przestrzenią wolności, w której człowiek intencjonalnie *czyni sobie ziemię poddaną*. Otwarcie na drugiego człowieka ma charakter dialogiczny. W nim zatem druga osoba nie jest przedmiotem, lecz *Innym*, którego można poznać dopiero, wówczas gdy stanie się uczestnikiem dramatu. Relacje pomiędzy uczestnikami dramatu wyznaczone są poprzez roszczenie – zobowiązanie. Świadomość roszczenia drugiej osoby wywołuje poczucie zobowiązania, na które *trzeba* odpowiedzieć (Tischner, 1990, s. 11-13). Zatem drugi człowiek sam jest wartością, a także fundamentem podstawowych wartości etycznych. *Spotkanie drugiego człowieka w jego tragiczności otwiera naszą świadomość na świat obiektywnego dobra i zła, obiektywnych wartości i antywartości – obiektywnych, bo wkorzenionych w realne ludzkie tragedie* (Tischner, 2002a, s. 367).

Wskazanie na człowieka jako źródła powinności etycznej wynika z dobrej woli podmiotu. Nawiązując do myśli Kanta, w człowieku przejawia się dobra wola, choć powierzchownie kieruje się ku złu. Faktycznie zaś, celem działań człowieka jest jakieś dobro. W relacji dialogicznej każdy z uczestniczących w niej podmiotów odwołuje się do dobrej woli drugiego. W ten sposób tworzy się *dialog*

dobrej woli, dający możliwość etycznego działania w stosunku do *roszczeń* drugiego, jak również będący okazją do samousprawiedliwienia (Tischner, 2002a, s. 364-365).

Poznanie wartości (zgodnie z założeniami fenomenologii) ma charakter intuicyjny rozumiany jako wyczucie wartości. Na drodze racjonalnej nie jest także możliwe zdefiniowanie człowieka. Jego czyny mogą wynikać z niewłaściwych intencji, jak również przekonania mogą być wynikiem wcześniej dokonanego czynu. Zatem, człowieka należy postrzegać poprzez *sposób bycia*. Jest to pojęcie szersze, zawierające w sobie wszelkie komponenty jego aktywności psychicznej, praktycznej i duchowej (Tischner, 2002a, s. 369).

Człowiek, w chwili dokonywania wyboru wartości, winien kierować się wartością formalną, jaką jest *bezkompromisowość*. Urzeczywistnianie jej poprzez realizację zła prowadzi do *bezwzględności*, zaś poprzez wybór dobra ku *dzielności*. Dzielność jest także wartością, którą można rozpatrywać dwuaspektowo, tj. jako dzielność wobec samego siebie oraz dzielność wobec świata wartości. Dzielność wobec samego siebie to umiejętność poświęcenia i rezygnacji z jednej wartości (subiektywnie bliskiej) na rzecz innej. U jej podstaw leży dobra wola oraz poczucie obowiązku. Bycie dzielnym wobec świata wartości przejawia się poprzez gotowość do wyboru w danej sytuacji wartości obiektywnie wyższej a tym samym rezygnacji z wartości niższej. Wybór wartości wyższej pozwala odróżnić dobro od zła i wskazać na uniwersalny charakter wyboru. Jednocześnie jest wyborem skutecznym, czyli podmiot osiąga zamierzony cel, jak również redukuje *bezpośrednie niebezpieczeństwo grożące dobrej woli człowieka* (Tischner, 2002a, s. 374-377, 380-390).

Niemniej, każdy z wyborów winien być osadzony w zastanej rzeczywistości, tak aby nie cechował się postawą etycznego utopizmu lub etycznego fatalizmu. Pierwsza z nich polega na próbie wyboru wartości najwyższej, podczas gdy konkretna sytuacja uniemożliwia jej realizację. Druga postawa zakłada niemożność realizowania jakichkolwiek wartości wyższych, absolutyzując wartość wolności, będącą rozumną koniecznością (Tischner, 2002a, s. 377-380).

Filozofia J. Tischnera w swoim centrum stawia człowieka jako istotę dramatyczną, uwikłaną w świat wartości. Odrzuciwszy filozofię tomistyczną, oparł się na fenomenologii, wskazując na niemożność racjonalnego poznania

Boga, będącego absolutnym Dobrem, absolutną świadomością i wolnością (Gadacz, 2007, s. 163-167).

1.6. Filozofia egzystencjalna, czyli subiektywno-objektywne ujęcie wartości

Ostatnim z nurtów filozoficznych, omówionych w perspektywie aksjologicznej, jest filozofia egzystencjalna. Umieszczenie jej w niniejszej pracy wynika z podstawowego zagadnienia, będącego przedmiotem rozważań. Chodzi o motyw wyboru, będący wyróżnikiem egzystencjalizmu.

Istotę myśli egzystencjalnej trafnie wyraża W. Tatarkiewicz (2001, t. III, s. 348), wskazując na jej specyficzne motywy. *Motyw humanizmu* oznacza, iż podstawą zainteresowania jest *istnienie ludzkie*, czyli egzystencja. *Motyw infinityzmu* wskazuje na relacje osoby będącej bytem śmiertelnym z nieskończonością. *Motyw tragizmu* mówi o życiu, biegnącym w *bojaźni i drzeniu* z uwagi na perspektywę śmierci. *Motyw pesymizmu* definiuje ludzkie życie poprzez pryzmat nicości, która nie jest w stanie dać oparcia człowiekowi, a także wskazać zasad, wedle których ma żyć.

Filozofia egzystencjalna afirmuje niepowtarzalność i indywidualność każdej osoby. Wynika ona z różnorodnych przesłanek. U Jeana Paula Sartra negacja Boga wyklucza istotę człowieka. Sartre jednocześnie postuluje, aby ten zrealizował *projekt* siebie poprzez akty wyboru. Jest to *projekt egzystencjalny, wybór samego siebie*. Ludzka egzystencja zamknięta w kategoriach: działać, mieć, być faktycznie ogranicza się do aspektu *bycia*, umożliwiającego ciągle *stawanie się* (Sartre, 1998, s. 25-27; Puszek, 1997, s. 131).

Soren Kierkegaard, przeciwstawiając się systemowej filozofii Hegla, kładzie nacisk na subiektywną egzystencję każdej osoby, w której może ona realizować prawdy obiektywne. Mówi zatem, iż *subiektywizm jest prawdą*. Wskazuje na autodeterminację w dokonywaniu wyborów, pełniących jednocześnie funkcję autokreacyjną. Każdemu wyborowi, niezależnie od rodzaju wartości, towarzyszy *bojaźń i drzenie* (Toeplitz, 1975, s. 65-66, 77-81, 111-113).

Gabriel Marcel wychodzi zaś od pojęcia doświadczenia, jego początek to doświadczenie obecności w świecie, określane przez *ja*. Doświadczenie jest zawsze przeżyciem indywidualnym, osobowym a tym samym subiektywnym. *Homo viator*, poprzez ciągle doświadczenia, zmienia sposób postrzegania świata

i sposób postrzegania siebie. Marcel stwierdza, iż *niczego o sobie nie mogę twierdzić, co byłoby naprawdę mną samym, niczego co byłoby trwałe, nie podlegające krytyce i działaniu czasu* (Marcel, 1984, s. 14-21, 139-140).

Egzystencjalizm nie zajmuje bezpośredniego stanowiska wobec dobra czy prawdy. Nie jest także typową filozofią aksjologiczną. Jego analiza pozwala sformułować tezę, iż pomimo zaprzeczania istnieniu istoty człowieczeństwa, jest ona realizowana poprzez wolność wyboru. Jest to wolność absolutna, która wiąże się z odpowiedzialnością. Jej konsekwencją są *mdłości* (Sartre), *bojaźń i drżenie* (Kierkegaard) lub też złączenie się w *komunii Boga z człowiekiem* (Marcel). Można zatem stwierdzić, iż poprzez wolność człowiek realizuje dobro, a także poznaje prawdę. Wartości te nie są bytami idealnymi, lecz powstają wskutek twórczej działalności człowieka, realizującego swój projekt życia w subiektywnej egzystencji. Tym samym, jednostka w swoim życiu realizuje wartości subiektywne i, na drodze ich realizacji, dochodzi do wartości obiektywnych.

1.7. Interdyscyplinarne ujęcie wartości

Niniejszy rozdział zawiera wybrane psychologiczne i socjologiczne koncepcje wartości. Samo umiejscowienie wartości w tych dyscyplinach oznacza ich względne i subiektywne ujęcie. W przypadku psychologii status wartości jest uzależniony od cech podmiotu, w przypadku socjologii wynika z umowy społecznej czy też akceptacji określonych wartości przez daną grupę.

1.7.1. Psychologiczne koncepcje wartości

Psychologia, jako nauka opisująca zachowanie i motywacje podmiotu, w kręgu swoich zainteresowań także posiada problematykę wartości. Już sama specyfika wymienionej dyscypliny wskazuje, że wartość, w tym przypadku, będzie badana od strony podmiotu. Warunkiem istnienia wartości jest wybierający podmiot. Indywidualne różnice w *odczytywaniu* wartości badanych z tej perspektywy wskazują na ich subiektywny charakter. Zatem uogólniając, psychologię wartości można włączyć w nurt subiektywnego ujęcia wartości.

Definicja wartości w aspekcie psychologicznym cechuje się wielością znaczeń. Wartość jest tożsama z *obiektami pożądanymi*. Może być również definiowana jako postawa selekcyjna motywów a tym samym być uznawana za

kryterium wyboru motywów. Wartość to także cel działań oraz środek służący do jego użycia, jak również kryterium wyboru celu (Matuszewicz, 1975, s. 9).

Definiowanie wartości w psychologii jest uzależnione od jej konkretnej koncepcji psychologicznej, zaś inna linia podziału jest wyznaczona poprzez wizję człowieka jako bytu wielowymiarowego, nieograniczonego do sfery czysto psychicznej. Należy zauważyć, iż bogactwo poglądów i stanowisk uniemożliwia przedstawienie całej problematyki wartości w ujęciu psychologicznym. Zatem konieczne jest ograniczenie się do wskazania jej głównych nurtów, przyjmując jednocześnie aksjologiczną optykę.

Kierunek psychoanalityczny, wskazujący na dominację wewnątrzsterownej motywacji, opisuje proces internalizacji wartości w procesie faz rozwojowych występujących w dzieciństwie oraz pojawiających się wówczas konfliktów. Szczególnie istotna jest tutaj faza analna oraz falliczna. Pojawiające się wówczas kompleksy zostają zredukowane poprzez identyfikację dziecka z rodzicem tej samej płci oraz uwewnętrznienie jego systemu wartości. Przed ukończeniem szóstego roku życia zostaje ukształtowane *superego*, będące systemem zakazów i nakazów, które są zgodne z oczekiwaniami rodziców, zaś przyswajane nieświadomie, cechują się trwałością i niezmiennością. Drugim źródłem nabywania wartości jest *ego idealne* rozumiane jako zbiór wyobrażeń o sobie samym oraz przyszłych celach. Jego geneza według Freuda wynika z odłączenia dziecka od matki, co jest tożsame z utratą obiektu miłości. Wówczas dziecko generuje idealny obraz samego siebie będący *substytutem utraconego narcyzmu dziecięcego*, zakorzenionego w bezwarunkowej miłości matki. Superego oraz ego idealne pełnią funkcje zbliżone do sumienia, które reguluje zachowanie poprzez poczucie winy lub skruchy czy też przez poczucie zadowolenia. Istotną rolę odgrywają tutaj wartości moralne, zmuszające niejako podmiot do ich realizacji oraz nadające jego zachowaniu ogólny kierunek działania. W celu sprawnego funkcjonowania ważne jest także uświadomienie konfliktów wartości oraz zaakceptowanie ich określonego systemu. Zatem psychoanaliza ogranicza się do wskazania podstaw procesu wyboru wartości, nie pełni zaś funkcji normatywnej, określającej powinności podmiotu (Oleś, 1989, s. 25-27).

Nurt behawiorystyczny wskazuje na człowieka jako osobę reaktywną, poszukującą wzmocnień. Zachowanie jest wyznaczane poprzez czynniki zewnętrzne, co jednocześnie redukuje wolność jednostki. Wzmocnienie tożsame

jest tutaj z wartością. Wartość pozytywna to pozytywne wzmocnienie, określane jako nagroda i analogicznie wartość negatywna jest karą, czyli negatywnym wzmocnieniem. Widoczny jest tutaj subiektywizm wartości, wynikający z warunkowania podmiotu, określającego, co jest dla niego wartością pozytywną bądź negatywną. Różnice pomiędzy preferencjami podmiotu wskazują na różnice w statusie wartości w kategoriach pozytywny – negatywny. Wzmocnień wartości nie ogranicza się tylko do wymiaru indywidualnego, lecz mogą dotyczyć one określonej grupy, kultury lub gatunku. Z uwagi na fakt, iż podmiot poszukuje pozytywnych wzmocnień, zaś unika negatywnych, zasadnym jest ustalenie ogólnych wartości pozytywnych, mogących stanowić fundament dla wartości moralnych i rozstrzygać w przypadku ich konfliktu (Oleś, 1989, s. 27-28).

Psychoanaliza oraz behawioryzm, pomimo swojego wkładu w myśl psychologiczną, redukują wolność osoby, sprowadzając ją do nieświadomych popędów i konfliktów, bądź też determinantów zewnętrznych. Tym samym pojęcie wartości jest tutaj zubożone i nieadekwatne do tych koncepcji, w których akcentuje się podmiotowość i wolność jednostki.

Dwoma kolejnymi kierunkami psychologicznymi, rozpatrywanymi w perspektywie wartości, są nurt humanistyczny oraz poznawczy.

Przedstawicielem nurtu humanistycznego jest Abraham Maslow, twórca tzw. *hierarchii potrzeb*. Podejście humanistyczne ujmuje osobowość człowieka w sposób holistyczny, nie separując jej pojedynczych struktur. Ważny jest także indywidualizm i niepowtarzalność osoby. Istotnym elementem jest tutaj potrzeba, która pełni funkcje motywacyjne, a jednocześnie jest celem działań jednostki. Człowiek może podejmować zadania, które są środkiem do osiągnięcia celu, w sposób nieświadomy. Ostatecznie zaś ów cel ogranicza się do potrzeb jednostki. Zatem, cel wynikający z potrzeby można utożsamić z wartością, jaką przedstawia (Maslow, 1990, s. 57-58). Elementem, który pomaga wpisać teorię Masłowa w perspektywę wartości, jest hierarchiczność potrzeb, którą można odnieść do hierarchii wartości.

Potrzebą, leżącą najniżej w hierarchii, jest potrzeba fizjologiczna, niezbędna do prawidłowego funkcjonowania organizmu. Wyżej znajduje się potrzeba bezpieczeństwa, rozumiana jako dążenie do osiągnięcia stabilizacji życiowej, przewidywalności, możliwości zakotwiczenia się w dobrze zorganizowanej i usystematyzowanej rzeczywistości. Kolejną potrzebą jest

potrzeba przynależności i miłości, związana ze społecznym wymiarem życia, zaspokajana najpierw w rodzinie, następnie w innych grupach społecznych. Potrzebą kolejną jest potrzeba szacunku, wyrażona na dwóch płaszczyznach. Pierwsza to samoakceptacja i uznanie własnej tożsamości, druga zaś odnosi się do akceptacji środowiskowej. Następną z potrzeb to potrzeba samourzeczywistnienia. Jej zaspokojenie polega na samorozwoju i może być realizowane w różnorodnych aspektach życia (Maslow, 1990, s. 72-86). Potrzebą znajdującą się na szczycie hierarchii, która została dodana przez Maslowa w późniejszym okresie jego działalności naukowej, jest potrzeba transcendencji, ukazująca duchowy wymiar człowieka i determinująca do wykraczania poza zastaną rzeczywistość (Zimbardo, 1998, s. 404).

Pojawienie się wyższej potrzeby jest uzależnione od zaspokojenia potrzeby stającej niżej w hierarchii. Do zaistnienia potrzeby wyższej wystarczające jest zaspokojenie częściowe, gdyż pełne wydaje się całkowicie niemożliwe. Niemniej jeśli potrzeba niższa nie jest w żadnym stopniu zaspokojona, to potrzeba wyższa nie pojawi się. Oznacza to, iż od stopnia zaspokojenia potrzeby niższej, uzależniona jest intensywność pojawienia się potrzeby wyższej. Istotnym jest, iż hierarchia potrzeb winna być postrzegana w kontekście ciągłego procesu, nie zaś w kategoriach nagłych zmian. Pomimo to człowiek nie jest w stanie osiągnąć pełnej satysfakcji z wybranych wartości, tożsamyh tutaj z zaspokojeniem odpowiednich potrzeb (Maslow, 1990, s. 25, 95-96).

Zhierarchizowane potrzeby mają względnie uniwersalny charakter. Wykraczają one poza uwarunkowania kulturowe, które *narzucają* jednostce sposób zaspokojenia określonej potrzeby. Różnorodne możliwości zaspokajania potrzeb wynikają z różnic poszczególnych społeczności i związane są ze świadomą motywacją, uświadomionymi celami, do których dąży jednostka. U ich podstaw leżą natomiast nieświadomione potrzeby podstawowe. Szczególnie jest to widoczne w sposobie zaspokojenia potrzeby samourzeczywistnienia. Jej realizacja jest zależna od uwarunkowań historycznych i kulturowych, jak również od naturalnego potencjału tkwiącego w człowieku (Maslow, 1990, s. 96-97; Matusiewicz, 1975, s. 28).

Psychologia poznawcza definiuje człowieka jako wolny i świadomy podmiot swoich działań. Głównym elementem osobowości, wyróżnianym przez przedstawicieli tego nurtu, są struktury poznawcze, będące systemem informacji

nabytych poprzez doświadczenie a dotyczących środowiska, w którym funkcjonuje podmiot oraz wiedzy o nim samym. Drugim z istotnych elementów jest tzw. metabolizm informacyjny, polegający na przetwarzaniu wszelkich informacji oraz ich stosownej selekcji w celu częściowego odrzucenia lub zapamiętania (Kozielecki, 1995, s. 191-192).

W ramach poznawczego nurtu psychologii warto wskazać koncepcję Milтона Rokeacha. Uważa on, że *wartość jest to trwale przekonanie, że specyficzny sposób zachowania lub stan finalny egzystencji jest osobowo lub społecznie lepszy od przeciwstawnego lub odwrotnego sposobu postępowania lub stanu finalnego egzystencji*. Wartości realizowane przez daną osobę stanowią oddzielny system, niemniej ich całkowita liczba jest względnie niewielka. Źródłem wartości jest kultura, społeczeństwo, w którym funkcjonuje jednostka, a także sama osobowość. Różnice indywidualne polegają na tym, iż poszczególne jednostki realizują te same wartości, lecz w różnorodnym stopniu. Wartość, definiowana jako przekonanie, posiada trzy komponenty: kognitywny, afektywny i behawioralny, wskazujące odpowiednio na wiedzę, uczucia oraz gotowość do ukierunkowania działania jako niezbędne elementy jej realizacji. M. Rokeach dokonuje dychotomicznego podziału wartości na wartości instrumentalne i wartości ostateczne. Wartości ostateczne dzielą się na wartości osobowe, np. sukces, zdrowie oraz wartości społeczne, np. pokój, równość; zaś wartości instrumentalne na wartości moralne (związane z poczuciem winy) i sprawnościowe (związane z poczuciem wstydu) (Oleś, 1989, s. 39-40; Matuszewicz, 1975, s. 64).

Na gruncie polskiej psychologii poznawczej wartości opisuje m.in. Józef Kozielecki. Według autora wartości pełnią funkcję *regulatora* w życiu osobniczym i wyznaczają typowy dla jednostki styl życia. Są względne, gdyż uzależnione od cech osobowych i środowiska. Wartości są wytworem człowieka, zaś ich obiektywizm ogranicza się do kontekstu społecznego. Można je także utożsamiać z celem działania jednostki. Nadają kierunek ludzkiej działalności, dokonując wartościowania; ustalają hierarchię wartości; wyznaczają plan działania prowadzący do obranego celu; pobudzają motywację do działania (trudniejszy cel zwiększa mobilizację); dają możliwość porównania zaplanowanego celu i faktycznie zrealizowanej wartości (Kozielecki, 1987, s. 23-26; 1998, s. 220).

Powyższe zdefiniowanie wartości wpisane jest w transgresyjną koncepcję człowieka. Jest to tzw. człowiek środka, z przeważającą motywacją egoistyczną, określaną jako egoizm umiarkowany. W wyborze wartości przejawia się polimotywacyjne działanie jednostki. Zatem wybór wartości jest realizowany poprzez działania ochronne, ściśle związane z potrzebami jednostki na płaszczyźnie materialnej i duchowej oraz poprzez działania transgresyjne, polegające na ciągłym przekraczaniu siebie, i zastanej rzeczywistości, oraz przejawiające się w wyznaczaniu coraz to nowych celów. Należy zauważyć, że na istotę działań transgresyjnych składają się dwie podrzędne motywacje – motywacja egoistyczna *hubriss* oraz motywacja poznawcza, ukierunkowana na wartość samą w sobie. Istotną cechą motywacji transgresyjnej jest utrzymywanie a nawet zwiększanie napięcia motywacyjnego jednostki przy osiągnięciu kolejnych wyznaczonych celów. Zatem realizacja wyznaczonej wartości nie tyle redukuje motywację, co ją zwiększa (Kozielecki, 1998, s. 15-23; 1987, s. 45-50, 1995, s. 234-236).

Autor transgresyjnej koncepcji człowieka dokonuje kilku podziałów wartości, stosując różne kryteria. Z uwagi na przeżycie związane z wyborem wartości wyróżniamy wartość pozytywną oraz wartość negatywną, które związane są odpowiednio z odczuwaniem przyjemności lub niepożądanymi uczuciami. Innym podziałem wartości uzależnionym od ich przedmiotu, jest podział na wartości użyteczne typu *mieć* oraz wartości symboliczne typu *być*. Pierwsze z nich dają wymierne korzyści i są zorientowane na konkretny użyteczny cel. Wartości symboliczne zaś zawierają w sobie wartości intelektualne, estetyczne, moralne i duchowe. Przypisanie danego przedmiotu do określonego typu wartości jest uzależnione od motywacji i osobowości podmiotu (co podkreśla subiektywizm wartości na płaszczyźnie psychologicznej). Zatem ten sam przedmiot może przybierać różną wartość lub spełniać kryteria przynależności do każdego z dwóch ich rodzajów (Kozielecki, 1995, s. 218-219).

Ostatni podział wartości, wskazujący na ich różnorakie rodzaje, czerpie swoje nazewnictwo z mitologii. Wartości dionizyjskie odnoszą się do przyjemności, komfortu, wygody. Wartości heraklesowe dotyczą zdobycia i utrzymania władzy oraz dominacji. Wartości prometejskie łączą się z postawą altruistyczną i prospołeczną. Wartości sokratyczne tożsame są z samopoznaniem, samodoskonaleniem czy też samorozwojem. W życiu poszczególnych jednostek

wartości te nie występują w czystej formie, zaś ich różnorodne łączenie i nasilenie składa się na indywidualny styl życia jednostki. Według autora, obecnie do wartości dominujących, należą wartości dionizyjskie i heraklesowe (Kozielecki, 1995, s. 223-225; 1998, s. 221-222).

W ramach poznawczego nurtu psychologii sformułowana została *Regulacyjna Teoria Osobowości*. Zgodnie z jej kanonem człowiek jest podmiotem i kreatorem rzeczywistości, czerpiącym i przetwarzającym informacje. *Sieć Wartości* to jeden z jej elementów, uzależniony od trzech czynników: emocjonalnego, środowiskowego oraz twórczego. Można stwierdzić, iż każdy z powyższych czynników w pewnym sensie determinuje wartości realizowane przez podmiot. Czynniki emocjonalny jest obecny na poziomie mechanizmów popędowo-emocjonalnych i dotyczy zaspokajania podstawowych potrzeb człowieka. Zaspokojenie potrzeby wywołuje emocję pozytywną, zaś jej deprywacja emocję negatywną. Zatem czynnik powyższy ogranicza jednostkę do działania na płaszczyźnie przyjemność – przykreść, co oznacza redukcję wyboru wartości do wartości hedonistycznych. Niezbędnym do funkcjonowania w społeczeństwie jest czynnik środowiskowy. Ogranicza on popędowe działania jednostki i dostosowuje jej aktywność do norm społecznie akceptowanych. Owo dostosowanie następuje w wyniku procesu wychowania czy też nabywania doświadczenia. Jest ono egzekwowane poprzez system kar i nagród, służący do uwewnętrznienia akceptowanych norm. Czynniki twórczy wskazuje na wolność człowieka, rozumianą jako możliwość dokonywania wyborów. Dzięki niemu człowiek przekracza uwarunkowania biologiczno-środowiskowe i może, poprzez twórczą aktywność, przekraczać rzeczywistość. Działanie jednostki i dokonywanie wyborów jest uwarunkowane jej motywacją, zgodnie z twierdzeniem, że *motyw jest zasadą wyboru*. Motywacja jest nabywana w wyniku doświadczenia jednostki, uzyskiwania informacji oraz własnej działalności (Reykowski, 1980, s. 16-26).

Sam proces wartościowania odbywa się na trzech płaszczyznach: emocjonalnej, praktycznej oraz słownej. Sfera emocjonalna odnosi się do przeżyć osoby, które mogą być pozytywne lub negatywne w stosunku do określonych przedmiotów czy zjawisk. Sfera praktyczna wyraża się poprzez konkretne działania podmiotu, mające na celu realizację danej wartości lub jej zaniechanie. Sfera słowna tożsama jest z umiejętnością symbolicznego tworzenia pojęć.

Wówczas podmiot tworzy ogólne pojęcia, odnoszące się do poszczególnych wartości oraz dokonuje ich hierarchizacji, wyznaczając w ten sposób fundament służący do dokonywania konkretnych wyborów (Tamże, s. 28-29).

Kształtowanie *Sieci Wartości* określa, co dla człowieka jest dobre a co jest złe (w znaczeniu subiektywnym) oraz pełni funkcję przypisywania wartości określonym rzeczom. Tak rozumianymi wartościami mogą być przedmioty fizyczne, osoby, instytucje, idee czy światopogląd. Wartość szeroko rozumianego przedmiotu staje się wartością dla człowieka z różnych przyczyn, będących jednocześnie kryterium podziału wartości. Wartość użyteczna jest wartością z uwagi na zaspokojenie różnorodnych potrzeb jednostki. Wartość osobowa wynika z konieczności określenia swojej wartości na tle innych osób. Wartość normatywna formułuje się w danej społeczności i jest regulatorem stosunków międzyludzkich, obejmujących również daną jednostkę. Wartość autoteliczna jest wartością samą w sobie i nie odnosi się do interesów jednostki czy też wymagań społecznych. Jej wykształcenie wymaga intensywnego obcowania z przedmiotem wartości, informacji o nim, jego doświadczania i działania w jego sferze. (Reykowski, s. 29-32).

Omawiając koncepcję wartości w świetle literatury psychologicznej wartą omówienia wydaje się teoria osobowości Gordona Allporta. Jej analiza wskazuje, iż posiada ona elementy występujące w nurcie psychologii humanistycznej, a także zawierające się w jej koncepcjach poznawczych. Postulowany indywidualizm oraz niepowtarzalne postrzeganie świata wskazuje na wpływ podejścia humanistycznego, podczas gdy samoświadomość, realizm oraz intencjonalność działań odnosi się do koncepcji poznawczej (Oleś, 2003, s. 115-116).

Każda osoba wytwarza indywidualny i niepowtarzalny system znaczeń, rozumiany jako specyficzny sposób widzenia świata oraz własne odniesienie się do zastanej rzeczywistości. Daje on podstawę do podejmowania działań intencjonalnych. Ich rozpoznanie jest możliwe poprzez ustalenie indywidualnej interpretacji przeszłości oraz określenie intencji odnoszących się do czasu przyszłego, a zawierających się w takich pojęciach jak: *nadzieje, pragnienia, ambicje i aspiracje*. Intencje wraz z unikalnym systemem znaczeń oraz *biologiczną energią* generują aktywność człowieka, skierowaną na świat zewnętrzny lub samego siebie, zaś łącznie z subiektywnym światem uczuć

i przekonań tworzą tzw. *proprium*, czyli wewnętrzną jedność, własną tożsamość. Ujawnia się ona w indywidualnej filozofii życia, wyznaczonej poprzez określony system wartości, który, według autora, jest najważniejszą cechą każdej jednostki. Poszczególne wartości mogą pełnić funkcję generującą motywację osoby. Jest to możliwe, kiedy wartość zajmuje wysokie miejsce w subiektywnej hierarchii wartości osoby, przy jednoczesnym traktowaniu jej jako wartości obiektywnej, czyli obowiązującej powszechnie i uniwersalnie. Ten sposób ujmowania wartości podtrzymuje napięcie motywacyjne, służące jej osiągnięciu, zgodnie z twierdzeniem, że *ideały są motorem kształtowania osobowości* (Tamże, s. 119-121).

G. Allport dokonuje podziału wartości poprzez wyróżnienie sześciu typów ludzi, odpowiadających określonym wartościom. Klasyfikację przyjął za Eduardem Sprangerem:

- typ teoretyczny – poszukuje prawdy, cechuje się poznawczym nastawieniem do świata,
- typ ekonomiczny – preferuje wartości utylitarne, praktyczne, a także materialne,
- typ estetyczny – poszukuje wartości piękna, formy i harmonii,
- typ społeczny – wykazuje postawę altruistyczną, jest skierowany na drugiego człowieka,
- typ polityczny – dąży do takich wartości jak, władza, walka, rywalizacja,
- typ religijny – jest ukierunkowany na wartości absolutne, dające poczucie jedności i doskonałości (Oleś, 2003, s. 124).

Powyższa koncepcja wskazuje na indywidualizm osoby, jej doświadczenie oraz godzi dwa podejścia wobec wartości, łącząc ich subiektywne postrzeganie z obiektywną (powszechną) hierarchią.

Przegląd wymienionych nurtów wskazuje, iż problematyka wartości w psychologii jest w sposób szczególnie przydatna, wówczas gdy człowiek jest definiowany w kategoriach podmiotowych, jako byt świadomy, przekraczający własne ograniczenia i tym samym zmieniający siebie, i zastaną rzeczywistość. Ważne jest zatem, iż poszczególne nurty psychologiczne ukazują wieloaspektową aktywność człowieka oraz jego indywidualizm, tym samym nie ograniczają się do ujmowania osoby wyłącznie na płaszczyźnie psychologii, lecz przesuwają akcent na wymiar duchowy przejawiający się w dążeniu do wartości.

1.7.2. Wartości w ujęciu socjologicznym

W niniejszym rozdziale zostaną przedstawione wybrane koncepcje wartości w wybranych nurtach socjologicznych. Wychodząc od ustalenia przedmiotu socjologii należy stwierdzić, iż są to: *zjawiska i procesy tworzenia się różnych form życia zbiorowego, struktury różnych form zbiorowości ludzkich, zjawiska i procesy zachodzące w tych zbiorowościach wynikające ze wzajemnego oddziaływania ludzi na siebie, siły skupiające i siły rozbijające te zbiorowości, zmiany i przekształcenia zachodzące w tych zbiorowościach* (Szczepański, 1965, s. 9).

Wartości, będące przedmiotem zainteresowania socjologii, najogólniej pełnią funkcję regulatora życia społecznego. Ich obiektywizm ma podłoże społeczne, nie zaś ontologiczne. Socjologia nie wypowiada się co do statusu wartości, lecz koncentruje się na ich opisie i przyczynach ich występowania w danym społeczeństwie, a także bada zależności jakie pomiędzy nimi zachodzą.

W związku z tym, że w koncepcjach socjologicznych wartości mają charakter społeczny, można je definiować, jako:

- przedmioty lub przekonania o nienormatywnym charakterze, determinujące względnie podobne przeżycia psychiczne i działania jednostek jako członków grup społecznych,
- przekonania rozpowszechnione w grupie społecznej, określające godne pożądania sądy i zachowania członków grupy,
- *przekonania określające godne pożądania cechy poszczególnych grup społecznych lub społeczeństwa jako całości* (Mariański, 1989, s. 164-165; Misztal, 1980, s. 18).

Socjologiczne ujęcie wartości wskazuje na ich związek z przeżyciem jednostki lub zbiorowości. Zatem wartość jest definiowana jako: *zbiorowe lub indywidualne przeżycie powstające pod wpływem oddziaływania na człowieka różnego rodzaju bodźców, pochodzących ze świata zewnętrznego*. Na podstawie przeżyć podmiot formułuje oceny, przyczyniające się do nadawania wartościom *obiektywności socjologicznej*, czyli tzw. *śluszości* (nie jest ona tożsama z klasyczną definicją prawdy). Ma to miejsce, wówczas gdy owe oceny są tożsame w obrębie danej zbiorowości. Aby mówić o *śluszości*, musi występować podmiotowa zgodność i faktyczny autentyzm na linii przeżycie – wartość – ocena (Borowski, 1992, s. 73, 78-79, 92-93, 97).

Obiektywizacja wartości nadaje im wyższy status. Wartość realizowana indywidualnie jest usytuowana niżej w hierarchii. Pierwszym etapem nadania jej statusu obiektywnej, jest przekazanie związanych z nią przeżyć danej społeczności. Kolejnym etapem jest uzgodnienie wartości tych przeżyć na płaszczyźnie społecznej oraz zapoczątkowanie ich funkcjonowania w społecznej świadomości. Wówczas wartości takie funkcjonują jako powszechniki, potwierdzone poprzez kolejne przeżycia w wymiarze indywidualnym i zbiorowym (Borowski, 1992, s. 87-88).

W aspekcie socjologicznym wartość połączona jest z pojęciem *mody*. Niektóre rodzaje wartości w sposób ciągły funkcjonują w danym społeczeństwie, inne zaś zostają czasowo zredukowane, aby po pewnym czasie ponownie zaistnieć w świadomości społecznej. Moda jest uzależniona od poszczególnych osób danej społeczności, co jest argumentem za socjologiczną *obiektywizacją wartości*. Zmiany w jej obszarze nie wynikają z modyfikacji w obrębie wartości, lecz ze zmian podmiotowych związanych z przeżyciami psychicznymi. Istotną rolę pełni tutaj presja ogółu na jednostkę, która w pewien sposób narzuca realizację jednych wartości a zaniechanie innych (Borowski, 1992, s. 85-86).

Podziałem wskazującym na zależności pomiędzy podmiotem a społecznością, w której on funkcjonuje, jest podział na wartości odczuwane i wartości uznawane. Wartość odczuwana jest tożsama z pragnieniem jednostki, które wiąże się z emocjonalnym aspektem osobowości, ukierunkowanym na *przedmiot atrakcyjny*. Wartość uznawana natomiast posiada aspekt społeczny i przedstawia się dla podmiotu jako wartość obiektywna, domagająca się uznania. Człowiek odczuwa potrzebę uznania danej wartości, co wskazuje, że *wartość uznawana jest funkcją wartości odczuwanej* (Ossowski, 1967, s. 73).

Stosunek pomiędzy wymienionymi rodzajami wartości może nosić znamiona konfliktu. Wynika to z faktu, iż wartości odczuwane odnoszą się do płaszczyzny osobowej, zaś wartości uznawane są realizowane na płaszczyźnie społecznej. Ich poszczególne hierarchie nie są ze sobą tożsame. Każda wartość odczuwana jest jednocześnie wartością uznawaną. Zaś wartość uznawana nie musi być dla jednostki atrakcyjna, jednak powinność jej uznania sprawia, że człowiek ma potrzebę jej odczucia (Ossowski, s. 79-81).

Zmiany w obrębie zakresu wartości odczuwanych i wartości uznawanych oraz ich wzajemnych relacji mają swoje źródło w społeczności, w kręgu której

egzystuje dana jednostka. Określona grupa społeczna wpływa na skalę wartości odczuwanych przez jednostkę, która to przyswaja je na dwa sposoby. Może spontanicznie i bezwiednie kształtować swój pozytywny stosunek emocjonalny do wartości, będących powszechnie odczuwanymi w grupie i dzięki temu współodczuwać je razem z grupą lub poprzez wpływ grupy wartości uznawane, lecz nie odczuwane modyfikuje na wartości jednocześnie odczuwane i uznawane. W przypadku wejścia osoby do społeczności uznającej inną hierarchię wartości niż grupa poprzednia, jednostka uznaje wartości nowej grupy. Jednocześnie wartości odczuwane nie zostają wyparte przez jednostkę, lecz nabierają cech instynktów. Jest to zjawisko *instynktywizacji*, podczas którego osoba przeciwstawia wartości odczuwane wartościom obowiązującym w nowej grupie. Każde funkcjonowanie w nowym środowisku jest uwarunkowane zmianą wartości uznawanych, które nie redukują wartości wcześniej nabytych (odczuwanych), lecz mogą je ubogacać lub być przyczyną wewnętrznych konfliktów (Ossowski, 1967, s. 81, 83-84).

Innym podziałem wartości jest podział na wartości codzienne i wartości uroczyste. Wartości codzienne dotyczą przeżyć pojedynczej osoby, zaś wartości uroczyste obowiązują w danej zbiorowości i pełnią funkcję konsolidacyjną. W obu przypadkach wartości mają względny charakter, czyli zależą od indywidualnych hierarchii lub różnorodnych obowiązujących norm i wzorów. Podczas gdy przeżywanie wartości codziennych z reguły ograniczone jest do sfery prywatności, to przeżycie związane z wartościami uroczystymi jest eksponowane na tle danej grupy, w celu *troski o fasadę* (Ossowski, 1967, s. 90-94). Pomędzy wartościami codziennymi a uroczystymi może dochodzić do konfliktu w kategoriach przeżycie – powinność. Dotyczy on *ważności przedmiotów i wydarzeń*. Większą ważność przypisuje się wartościom uroczystym (powinność) przy jednoczesnym intensywniejszym przeżywaniu wartości codziennych. W praktyce w życiu człowieka dominują wartości codzienne, będące kryterium wyboru. Wartości uroczyste, nawet w społecznościach, w których powinny być preferowane, z reguły są wartościami drugorzędnymi (Ossowski, 1967, s. 94-95). Wartości uroczyste w znacznej mierze są usankcjonowane w systemach społecznych i mają swoje umocowanie w autorytecie społeczności, wzorach i normach *wymuszanych* na członkach grupy, tworząc *ducha grupy*. Źródłem wartości codziennych może być społeczność, lecz również czynniki

indywidualne. Takie same wartości codzienne mogą być realizowane w indywidualnym, prywatnym życiu członków danej grupy. Dlatego też jednostka może przyjąć obie skale wartości z tego samego środowiska, tj. skalę wartości uroczystych i wartości codziennych (Ossowski, 1967, s. 96).

Analizując koncepcję wartości w perspektywie socjologicznej, warto wskazać na poglądy twórcy humanistycznego nurtu socjologii Maxa Webera. Zakładał on, iż nauka winna eksplorować ukryte sensy znaczeń oraz wartości, kryjące się za powierzchownością faktów doświadczanych zmysłowo. Przeciwwstawiał się on pozytywistycznemu paradygmatowi obecnemu w myśli socjologicznej (Sztompka, 2003, s. 23-24).

Weber wyznaje dwa pozornie przeciwstawne poglądy. Uważa on z jednej strony, iż rzeczywistość społeczna pozbawiona jest obiektywnego sensu (a co za tym idzie wartości), zaś sensy występujące w czasie przeszłym odnosi do *dziedziny nienaukowych sądów wartościujących*. Zatem nauka nie jest w stanie odkryć wartości obiektywnych. Ich ujawnienie jest możliwe poprzez *walkę*, w której ujawniają się przeciwstawne systemy wartości, subiektywnie absolutne dla każdej ze stron. Jej przedmiotem są także wartości najwyższe, ideały będące siłą napędową poszczególnych społeczności. Z drugiej strony poglądy Webera wskazują, iż uznaje on możliwość obiektywnego dojścia do prawdy na płaszczyźnie nauki, która winna być w pewnym stopniu *odizolowana* od przeciwstawnych sobie i zwalczających się wartości. W celu przewyciężenia powyższych sprzeczności M. Weber dokonuje rozróżnienia sądu wartościującego i odniesienia do wartości. Pojęcie sądu wartościującego nie powinno występować w obrębie nauk społecznych, zaś brak odniesienia do wartości wydaje się niemożliwy. Wartości współtworzą kulturę i tym samym nadają sens fragmentowi rzeczywistości. Ich brak w wymiarze osobowym uniemożliwia jakikolwiek wybór, a także odczytywanie przeszłych i obecnych sensów oraz znaczeń. Istotne zatem jest stwierdzenie, iż *żadne fakty społeczne nie są ważne same przez się, lecz tylko przez swe powiązanie z naszymi wartościami* (Szacki, 1981, t. II, s. 519-521).

Max Weber dokonał specyficznego połączenia wartości. Uznał on, iż w społeczeństwach protestanckich motywacja dotycząca realizacji wartości pracy, wynika z pobudek religijnych, to jest. chęci osiągnięcia wartości religijnej jaką jest zbawienie. Należy zaznaczyć, iż koncepcję tę zbudował w kontekście etosu

protestanckiego, w którym wymiar etyczny poza pracą miały takie wartości, jak: ascetyczność, systematyczność, indywidualizm. Powyższa asocjacja wartości ma swoje źródło w protestanckiej koncepcji Boga i zbawienia. Zgodnie z jej założeniami Bóg jest bytem transcendentnym, czyli niezależnym od ludzkiego działania, odległym i arbitralnym w swoich decyzjach. Brak jest funkcji *pośrednika* pomiędzy Bogiem a człowiekiem, zaś zgodnie z zasadą predestynacji los, w tym także zbawienie, jest z góry przesądzone i niezmiennie. Ten sposób myślenia pozornie powinien prowadzić do bierności. Jeśli wszystko jest z góry przesądzone, to ludzka aktywność nie ma znaczenia, gdyż w żaden sposób nie wpłynie na decyzję Boga. Niemniej, wygenerował on aktywność na płaszczyźnie pracy. Człowiek, będący bożym *narzędziem*, chciał mieć pewność zbawienia i pracować na bożą chwałę, gdyż nic więcej nie był w stanie zdziałać. Nie oznacza to, iż praca była środkiem do osiągnięcia zbawienia, lecz *znakiem wybrania* oraz sposobem wypełnienia czasu, którego marnowanie było przewinieniem przeciwko Bogu. Zatem praca niejako dawała pewność zbawienia i była wartością autoteliczną, prowadzącą do samodoskonalenia (Krasnodębski, 1999, s. 52-56).

M. Weber dokonał także analizy związku pomiędzy wartościami politycznymi, rozumianymi jako dążenie i utrzymanie władzy a wartościami etycznymi. Aby pogodzić te dwa porządki wartości, wyróżnił on etykę odpowiedzialności, biorącą pod uwagę skutki działań oraz etykę przekonań, wskazującą na samo działanie. Rozróżnienie takie wynika z obserwacji rzeczywistości, która dostarcza niezbitych dowodów, że nic nie jest jednoznaczne i bezwzględne, także na płaszczyźnie etycznej. Człowiek realizujący wartości polityczne musi w znacznej mierze kierować się etyką odpowiedzialności, nastawioną na skutek. Niemniej, etyka przekonań pozwala wyznaczać tamtej pewne granice i tym samym ograniczać jej pragmatyczny horyzont. W rzeczywistości etyka odpowiedzialności i etyka przekonań uzupełniają się, tworząc realny obraz człowieka, realizującego wartości polityczne. Do pewnego stopnia rezygnuje on z własnych przekonań w celu osiągnięcia pożądanego skutku, podobnie jak człowiek wierzący zawiesza swój rozum w obliczu dogmatu. Tym samym Weber wskazuje, iż działanie pozytywne, w sensie etycznym, nie może ograniczać się do etycznych motywów, lecz musi brać pod uwagę cel (skutek) dokonanych wyborów (Krasnodębski, 1999, s. 86-88).

Kolejną teorią socjologiczną wartą omówienia w kontekście wartości jest myśl George'a Herberta Meada, twórcy symbolicznego interakcjonizmu. W koncepcji tej wartością najwyższą jest społeczeństwo. Człowiek, rodzący się jako istota biologiczna, tylko poprzez kontakt i interakcje nabywa wszelkich komponentów rzeczywistości i tym samym jest w stanie w niej funkcjonować. Ważnym jest fakt, iż nie chodzi tylko o treści owych komponentów, lecz także o samą umiejętność ich przyswajania, czyli szeroko rozumiane uczenie się (Sztompka, 2003, s. 398; Krzemiński, 1986, s. 27).

Interakcje symboliczne, zachodzące w danej społeczności, funkcjonują w obrębie języka służącego do uświadamiania znaczeń oraz komunikacji, myślenia abstrakcyjnego, powstawania osobowości (samopoznanie i samorozwój) oraz instytucji społecznych, stanowiących ramy komunikacji (Szacki, 1981. t. II, s. 621). Można stwierdzić, iż w powyższej koncepcji społeczeństwo jest wartością samą w sobie, gdyż poprzez nie człowiek jest w stanie rozwijać się i egzystować, a także jest nośnikiem wszelkich wartości, które człowiek nabywa.

W trakcie życia społecznego, zwłaszcza osadzonego w *grupach pierwotnych*, takich jak rodzina, grupa zabawowa czy też wspólnota lokalna, wykształca się tzw. jaźń, składająca się z dwóch komponentów, określanymi jako: *I – ja* oraz *me – mnie*. Podczas gdy *I* dotyczy indywidualnych cech osobowości, różniących poszczególne jednostki i jest *jaźnią autonomiczną*, *me* jest symbolicznym odbiciem społeczeństwa i umiejscowionych w nim wartości, zinternalizowanych przez osobę, a określanymi jako *jaźń refleksyjna*. Proces socjalizacji jest realizowany w trzech etapach. Etap zabawy cechuje się spontanicznością, bezrefleksyjnością i chaosem interakcji. Etap gry jest wyższą formą, w której pojawia się świadomość drugiej osoby oraz definiowanie poszczególnych ról. Ostatni etap to uświadomienie i uogólnienie reguł gry zakończone *krytyczną refleksją* jednostki o sobie, pełnionych rolach i realizowanych wartościach (Sztompka, 2003, s. 398-399; Krzemiński, 1986, s. 59-62).

W koncepcji G.H. Meada wartości to *przedmioty społeczne*, które pełnią funkcję scalającą dane społeczeństwo. Nie istnieją one poza podmiotem, lecz są tożsame z jego doświadczeniem, zaś ich istota zależy od ich znaczenia dla poszczególnych osób. Każda z grup charakteryzuje się inną skalą *przedmiotów*

społecznych – wartości oraz nadaje im różne znaczenia, dzięki którym możliwy jest opis danej grupy i jej poznanie. Ważnym jest także fakt, że zakres *przedmiotów społecznych* – wartości jest zmienny, czyli ulega modyfikacji w danej grupie. Niemniej istnieje kategoria wartości względnie niezmiennych, wywołujących podobne reakcje u członków społeczności (Szacki, 1981. t. II, s. 627).

Twórcą polskiej socjologii akademickiej, który jednocześnie zajmował się problematyką wartości, był Florian Znaniecki (Sztompka, 2003, s. 52). Sformułował on koncepcję aksjologiczną określaną mianem *kulturalizmu*. Oznacza to, iż autor godzi dwa podejścia wobec wartości, tj. podejście subiektywne i podejście obiektywne, nadając wartościom jednocześnie podwójny status. Podmiot poprzez swoją aktywność *nadaje* wartości danemu przedmiotowi. Zatem nie jest to odkrycie wartości, lecz ich kreacja. Jednocześnie wartości owe mają charakter obiektywne, gdyż funkcjonują w przestrzeni ogólnospołecznej, czyli są komponentami kultury. Subiektywizm wartości dokonuje się poprzez ujęcie fragmentu rzeczywistości jako doświadczenia, poszerzenie go i nadanie mu znaczenia. Z aktywnej postawy podmiotu wynika *antropocentryczna filozofia wartości* (Jankowska, 1996, s. 34-44).

F. Znaniecki wyróżnił ideały współczesnej cywilizacji, które można utożsamiać z wartościami, do których dąży człowiek. Ideał panowania nad przyrodą przejawia się w zdobywaniu władzy nad światem. Ideał bogacenia się to realizacja wartości materialnych w wymiarze indywidualnym i społecznym, której istotą jest nie tyle bierne posiadanie, co twórcze pomnażanie dóbr. Ideał postępu to poszukiwanie wartości prawdy poprzez aktywność podmiotu. Demokratyczny ideał narodowy wyraża się nie tylko poprzez formalny ustrój, lecz pełni funkcję solidaryzującą naród, jako obszar wspólnej kultury i wspólnych wartości. Ideał religijny nie ogranicza się do przyjmowania poszczególnych dogmatów, lecz legitymizuje wartości duchowe oraz aktywizuje do podejmowania konkretnych działań. Ostatni z ideałów odnosi się do sfery estetyki, cechującej się różnorodnością nurtów a jednocześnie odmienną wartością artystyczną. Istotnym jest fakt, iż każdy z wymienionych ideałów – wartości może być realizowany przy użyciu pozytywnych lub negatywnych wartości – środków. Ich ostateczna selekcja jest zależna od podmiotu wybierającego. F. Znaniecki przyczyn kryzysu cywilizacji upatrywał w poglądach materializmu historycznego, przedkładającego

wartości ekonomiczne nad wartości kulturowe, przy jednoczesnej redukcji człowieka do wymiaru biologicznego, z pominięciem sfery kultury. Tym samym upatrywał humanistycznej odnowy w realizacji wartości duchowych przejawiających się, w takich dziedzinach, jak: nauka, religia, sztuka i przedkładaniu ich nad wartości materialne (Jankowska, 1996, s. 138-144).

Analizując socjologiczną koncepcję wartości, nie można pominąć twórcy francuskiej socjologii Emila Durkheima. Starał się on określić charakter relacji pomiędzy jednostką przejawiającą tendencję emancypacyjną a społeczeństwem i jego potrzebami. Negował jednocześnie naturalizm socjologiczny, wskazując na konieczność edukowania jednostki, przy równoległym *organizowaniu społeczeństwa* (Szacki, 1981, t. I, s. 414-415). Wartości funkcjonujące w społeczeństwie są pierwotnymi w stosunku do wartości poszczególnych jednostek. Zatem osoba funkcjonująca w zastanej rzeczywistości odtwarza obowiązujący społecznie kod wartości. Jego negowanie powoduje nałożenie na osobę różnorodnych form represji społecznych (Szacki, 1981, t. I, s. 423).

Terminem analizowanym przez E. Durkheima są *fakty społeczne*, które utożsamia z *rzeczami*. Z tego sposobu definiowania wynikają dwie konsekwencje. Pierwsza z nich odnosi się do podejścia badawczego, które winno opierać się na obiektywizmie metodologicznym i apatii emocjonalnej. Druga natomiast idzie w kierunku dookreślenia pojęcia *rzeczy* jako ogółu rzeczywistości występującej poza podmiotem, wprowadzając ostre rozróżnienie pomiędzy sferą osobową a rzeczywistością społeczną (Szacki, 1981, t. I, s. 417-419). Zatem *jest faktem społecznym wszelki sposób robienia, utrwalony lub nie, zdolny do wywierania na jednostkę zewnętrznego przymusu; albo inaczej: taki który jest w danym społeczeństwie powszechny, mający jednak własną egzystencję, niezależną od jego jednostkowych manifestacji* (cyt. za Szacki, 1981, t. I, s. 419). Z definicji powyższej wynika, że do sfery faktów społecznych należą także wartości, będące jednocześnie głównym składnikiem świadomości zbiorowej, nadrzędnej wobec świadomości jednostki i tym samym będącej *świadomością świadomości*, uwarunkowanej czynnikami środowiskowymi i cechami dziedzicznymi jednostek, z których składają się społeczności (Tchorzewski, 2002, s. 43). Dokonując podziału wartości E. Durkheim wyróżnił wartości: religijne, moralne, estetyczne, ekonomiczne i prawa (Szacki, 1981, t. I, s. 433; Kotłowski, 1968, s. 66-68).

Sformułował on także koncepcję człowieka rozdwojonego – *homo duplex*. Owo rozdwojenie przebiega pomiędzy: duszą i ciałem, zmysłami i rozumem oraz instynktem i świadomością. Uogólniając, przejawia się ono w dwóch wymiarach życia, to jest. osobowym i społecznym. Pomiędzy nimi istnieje permanentny konflikt, wobec którego staje jednostka. Jednym ze środków do przewyciężenia tego konfliktu są wartości religijne, poprzez które człowiek przekracza własny egoizm i jest w stanie realizować wartości uniwersalne. Istotnym jest fakt, iż wszelkie wartości ograniczające instynktowne działania jednostki, mają swoje źródło w społeczeństwie i poprzez nie są uwewnętrzniane. Zatem byt społeczny jest nadrzędnym wobec bytu jednostkowego i pełni funkcję kreatora wartości, *czyniąc z człowieka istotę rozumną i moralną*. W przeciwnym razie wartości wyższe należałoby sprowadzić do biologicznego wymiaru jednostki (Szacki, 1981, t. I, s. 420-421).

Omówione koncepcje dowodzą wyższości bytu społecznego nad bytem osobowym. Ten pierwszy jest kreatorem wartości, które jednocześnie regulują zachodzące procesy społeczne. Osoba natomiast odczytuje wartości umiejscowione w warstwie społecznej i je urzeczywistnia, bądź też nadaje wartość przedmiotom tam zastanym.

1.8. Aksjologiczny kontekst refleksji pedagogicznej

W niniejszym rozdziale zostaną przedstawione zależności pomiędzy aksjologią a wychowaniem i nauczaniem. Oczywistym jest fakt, iż myśl pedagogiczna ma swoje fundamentalne źródło w filozofii. Odpowiedź na pytanie, czym jest świat, kim jest człowiek i jaki jest sens jego egzystencji, daje podstawę do uzasadnienia wszelkich działań wychowawczych. Sama zaś teoria wartości, jako jedna z dziedzin filozofii, ściśle łączy się z problematyką wychowania. Punktem wspólnym jest humanizm obu dyscyplin. Kręgiem swoich zainteresowań obejmują one człowieka, rozumianego jako specyficzny byt egzystujący w danej rzeczywistości. Niezależnie od koncepcji ontologicznej wartości człowiek (czy jako twórca czy odkrywca wartości) zawsze egzystuje w ich specyficznym świecie. Dlatego też jego działalność zwłaszcza w stosunku do drugiej osoby (tym bardziej, jeśli jest świadoma i celowa) urzeczywistnia pewne wartości (Cichoń, 1996, s. 97-98; Wołoszyn-Spirka, 2002, s. 49-51).

Analizując literaturę przedmiotu, należy stwierdzić, iż faktycznie problematyka powyższa sprowadza się do dwóch problemów: jakie wartości winny być utożsamiane z celami wychowania i nauczania oraz jakie jest ich uzasadnienie i w jaki sposób wartość wolności jest urzeczywistniana w procesie wychowawczym. Tym problemom w głównej mierze zostanie poświęcony niniejszy rozdział.

1.8.1. Cele wychowania i ich aksjologiczne uzasadnienie

Zasada celowości ma swoje umocowanie w filozoficznym oglądzie świata, wskazującym na teleologię zastanej rzeczywistości i zachodzących w niej procesów. Człowiek, będący jego częścią, jest także poddawany ogólnie funkcjonującym regułom. Zatem, każda jego działalność zmierza do określonego celu. Jedną z nich jest proces wychowania, właściwy tylko rodzajowi ludzkiemu (Czerny, 1998, s. 63).

Celem wychowania jest *postulowany stan osiągnany w wyniku oddziaływań wychowawczych*, czyli tzw. *standard wychowawczy*, ujawniający się w dwóch obszarach: poznawczo-instrumentalnym oraz motywacyjno-emocjonalnym. Pierwszy z nich przejawia się w poznaniu szeroko rozumianej rzeczywistości oraz dokonywaniu w niej zmian. Drugi natomiast odnosi się do relacji wychowanka do otaczającego świata, drugiego człowieka, a także wartości i sensu życia. Cel wychowania uzasadniany jest na fundamencie aksjologii. Tym samym, za każdym celem wychowania kryje się określona wartość (Łobocki, 2006, s. 124).

Jak stwierdza Karol Kotłowski: *Wychowując dzieci i młodzież staramy się zawsze osiągnąć jakiś cel, przedstawiający zdaniem naszym jakąś wartość. [...] W tym sensie nie ma pedagogiki bezwartościowej [...] bo inaczej żadna działalność wychowawcza nie miałaby sensu* (1968, s. 33). Podobny pogląd formułuje Adolf Szoltysek: *Każda formuła edukacyjna jest osadzona w mniej lub bardziej uświadomionej przez twórcę ontologii wartości: ontologia jako wzorzec stanowi cel edukacji, zaś dobrane środki i metody mają umożliwić urzeczywistnienie celu* (1998, s. 192) oraz Władysław Cichoń: *Refleksja filozoficzno-aksjologiczna [...] znajduje wyraz zarówno w doborze treści i ustaleniu celów wychowania, jak i w postulowaniu wymogów, które powinien spełniać nauczyciel i wychowawca* (1996, s. 136). Niemniej, wydaje się, iż wartość, na której ufundowany jest określony cel wychowania, nie może być

wartością dowolną lub arbitralnie wyznaczoną przez wychowawcę. Jej źródłem jest zastany kod kulturowy, w którym wzrasta wychowanek (Czerny, 1998, s. 64).

Cel wychowania może być także uzasadniany na podstawie założeń określonego nurtu wychowania (co zostanie przedstawione w dalszej części pracy). Ten zaś posiada swoje odniesienie do danej koncepcji antropologicznej oraz wizji rzeczywistości. Można zatem stwierdzić, iż wskazanie celu wychowania jest uzależnione do sposobu widzenia świata i człowieka przez danego wychowawcę.

Zgodnie z poglądami Mieczysława Łobockiego, głębokie a jednocześnie skuteczne uzasadnienie celów wychowania winno być oparte na wartościach uniwersalnych, transcendentaliach, takich jak: prawda, dobro i piękno lub normach moralnych, sformułowanych w formie zakazów lub nakazów. Najbardziej zasadne natomiast jest określenie celów wychowania w kontekście prawa naturalnego. Wówczas człowiek będący istotą rozumną i posiadającą wolną wolę, jest w stanie formułować cele wychowania, przekraczając te, które są powołane *ze społecznego ustanowienia* (co może powodować kolizję z prawem naturalnym) i jednocześnie pozostawać w zgodzie z własnym sumieniem (Łobocki, 2006, s. 125-126).

W tym miejscu warto wskazać zależności pomiędzy pojęciami wartość – norma – cel wychowania. Wielokrotnie cel wychowania tożsamy jest z wartością, która winna być zinternalizowana przez wychowanka lub pożądaną normą, której ma przestrzegać. Zatem zakresy powyższych pojęć, jeśli nie są tożsame, to w znacznym stopniu się pokrywają. Niemniej wartość definiuje się jako to, co jest cenne i godne wyboru. Pojęcie to jest używane, aby wykazać wysoką ocenę przedmiotu. Norma natomiast ujawnia się w *wypowiedziach powinnościowych* (*trzeba, należy się, powinno, musi*), które wskazują na pożądaną sposob zachowania w danych okolicznościach. Mogą być one artykułowane w stosunku do samego siebie, a także w stosunku do drugiej osoby. Cel wychowania, jako *świadomie zaprojektowany rezultat oddziaływań wychowawczych*, jest formułowany wówczas, *gdy pragnie się wskazać na spodziewane efekty pracy wychowawczej* (Tamże, s. 127-128).

Określenie celów wychowania jest zależne od konkretnego nurtu i wartości, jakie on preferuje. Niemniej, można dokonać podziału celów wychowania uwzględniając inne kryterium. Zatem cele wychowania mogą

występować w formie zwerbalizowanej. Są wówczas określane jako cele formalne, zaś ich realizacja ma miejsce na gruncie wychowania instytucjonalnego. Cele niewerbalne, czyli *nieformalne*, są osiąganę w naturalnym środowisku wychowawczym, najpełniej zaś w rodzinie (Łobocki, 2006, s. 125).

Interesującą wydaje się być klasyfikacja celów wychowania, które nie odnoszą się wprost do wartości (ich obecność ujawnia się dopiero w dalszym oglądzie), zaś dotyczą szeroko rozumianej zmiany w osobowości wychowanka. Zatem wyróżnia się:

- cele kreatywne (typu: *wywołać...*, *ukształtować...*, np. nowe zainteresowanie, nowe przekonanie),
- cele optymalizujące (typu: *zwiększyć...*, *wzmóc...*, *poszerzyć...*, np. wrażliwość, zaangażowanie),
- cele minimalizujące (typu: *osłabić...*, *ograniczyć...*, np. agresję, nadmierną wrażliwość),
- cele korekcyjne (typu: *przekształcić...*, *zmienić...*, np. postawę, przekonania) (Łobocki, 2006, s. 125).

Wartym wskazania jest także podział celów wychowania na cel osiągnięty i cel osiągany. Pierwszy z nich ma miejsce wówczas, gdy wychowanek, pod wpływem oddziaływań zinternalizował wartość, uzasadniającą dany cel. Proces taki uważa się za zakończony, zamknięty, wyrażający się poprzez *statyczny stan* psychiki. Cel osiągnięty przez wychowanka, pomimo jego uwewnętrznienia, ujawnia się w zewnętrznej sferze aktywności, zwłaszcza zaś w przestrzeni społecznej. Można stwierdzić, iż cel osiągnięty jest celem adaptacyjnym do zastanych uwarunkowań społeczno-kulturowych. Jego istota najpełniej wyraża się w realizowaniu *społecznej* etykiety. Cel osiągany natomiast dotyczy rozwojowego aspektu wychowanka. Zadaniem wychowawcy jest tylko zainicjowanie osiągnięcia określonej wartości, czyli tzw. *wdrożenie do samowychowania*. Wychowanek, podejmując trud samorozwoju, będzie samodzielnie odkrywał daną wartość, pogłębiał jej znaczenie i urzeczywistniał. Tak rozumiany rozwój, odnoszący się do wewnętrznego wymiaru człowieka, nie ma swojego stanu finalnego i może być realizowany przez całe życie (Sośnicki, 1967, s. 97-99).

Wyznaczanie celów wychowania nie jest wolne od niedoskonałości. Samo narzucenie celu może być interpretowane jako uprzedmiotowienie osoby wychowanka. Można nawet stwierdzić, iż sprzyja ono ograniczeniu jego wolności

i uniemożliwia swobodny rozwój (który to właśnie może być uznany za cel, jak postuluje antypedagogika). Zatem istnieje niebezpieczeństwo, iż cel wychowania będzie nadrzędny w stosunku do samej osoby wychowanka i jego godności (Czerny, 1998, s. 64). Formułowanie celów wychowania może prowadzić do uogólnień o zbyt obszernym zakresie znaczeniowym. W ten sposób określano cele w nurcie pedagogiki socjalistycznej (która zostanie omówiona w dalszej części pracy), posiłkując się przy tym pojęciem ideału wychowania. Ogólnikowe formułowanie celów wychowania sprzyja formułowaniu różnorodnych celów szczegółowych oraz ich odmiennej, a nawet przeciwnej interpretacji. Tym samym, ujawnia się konfrontacja dwóch wymiarów: ogólnego celu wychowania oraz indywidualnego i podmiotowego charakteru wychowanka. Indywidualność wychowanka generuje nieokreśloność samego procesu wychowania i przeczy jednocześnie ogólnemu charakterowi stawianych celów. Inną niedoskonałością związaną z określaniem celów wychowania jest ich wielość. W pedagogice socjalistycznej sformułowano trzydzieści dwa cele, które winny być realizowane w procesie wychowania. Oczywiście jest fakt, iż nadmiar celów uniemożliwia ich skuteczne osiągnięcie. Istnieje również obawa czy wszystkie cele wychowania przedstawiają tę samą wartość czy też ich wartość faktycznie jest zredukowana właśnie przez ich wielość (Tamże, s. 64-65; Łobocki, 2006, s. 128-130).

Jak już stwierdzono, cele wychowania winny być oparte na wartościach czy też na transcendentaliach, jako pojęciach o szerszym zakresie znaczeniowym. W przypadku tych drugich możliwe są niekonsekwencje, wynikające z ogólności samych pojęć (co zaznaczono powyżej). W tym miejscu należy stwierdzić, iż prymat w procesie wychowania wiodą wartości duchowe lub też inaczej nazywane wartości moralne. Celem wychowania moralnego, prowadzącego do ukonstytuowania całej struktury aksjologicznej człowieka, jest uzyskanie dojrzałości moralnej wychowanka. Aby ją osiągnąć należy wyznaczyć cel pośredni, tzw. *cel globalizujący*. Jego istota wyraża się poprzez uznanie człowieka – osoby jako wartości nadrzędnej. Ważne jest holistyczne ujmowanie osoby ludzkiej i rezygnacja z wyróżniania struktur natury psychologicznej. Stanem wewnętrznym, który winien osiągnąć wychowanek, jest *dążenie do równowagi funkcjonalnej – harmonii wewnętrznej*. Są to pojęcia przeciwstawne do terminu rozwój moralny czy też postęp moralny. Wraz z moralnym rozwojem istnieje niebezpieczeństwo moralnego samooszukiwania się czy też moralnej obłudy,

prowadzącej w konsekwencji do absolutyzowania swoich ocen i czynów z pominięciem moralnych racji innych. *Harmonia wewnętrzna* ujawnia się w chwili dokonywania wyborów moralnych, gdzie każdy z nich pozostaje wolną decyzją podmiotu, a nie jest wynikiem moralnego postępu (Szczęsny, 2001, s. 95-96).

Równowaga funkcjonalna podmiotu winna ujawniać się w relacjach osoby do samej siebie oraz w relacjach osoby do świata zewnętrznego. Jest to możliwe poprzez kształtowanie struktur *poznawczo – ewaluacyjnych*. Dzięki nim człowiek jest podmiotem swoich działań i internalizuje określony system wartości. Struktury te wpływają na emocjonalny wymiar osoby a tym samym na wyobrażenie o podejmowanych decyzjach, jak również na same decyzje i ich konsekwencje. Tym samym, wyznaczają *przestrzeń możliwych wyborów* (Szczęsny, s. 96-97).

W problematyce celów wychowania istotnym elementem jest związek pojęcia wartości z oceną. Przedmioty posiadające pozytywną ocenę aksjologiczną są tożsame z pojęciem wartości. Oczywistym jest stwierdzenie, iż wartością może być każdy przedmiot materialny lub niematerialny. Nie stanowi to jednak przesłanki do rezygnacji z celów wychowania. W aspekcie edukacyjnym istotny jest fakt, jakie wartości są cenione przez osobę a jakie cenione być powinny, a także modyfikowanie i uzasadnienie poszczególnych wartości. W kontekście celów wychowania istotnym jest podział wartości na dwie podstawowe kategorie: wartości autoteliczne oraz wartości wtórne (wartość – środek). Wartości autoteliczne dzielą się na trzy kategorie: wartości własne, wartości bliskie i wartości cudze. Wartości własne podlegają dalszemu podziałowi na: wartości stanu wewnętrznego osoby, wartości relacji z innymi, wartości relacji z otoczeniem oraz wartości relacji z całą rzeczywistością (wszechświatem). Powyższy podział wartości opiera się na subiektywnych ocenach podmiotu, widocznych w klasyfikacji i podziale wartości autotelicznych. Oceny te, odwołując się do stanów własnych, bliskich lub cudzych, wskazują na wartości cenne dla podmiotu, jednocześnie zawierają w sobie informację o subiektywnym postrzeganiu rzeczywistości. Zatem, *można powiedzieć, że wartości stanowią wytyczne dla wyboru określonych stanów rzeczy jako celów wychowania w ogóle a moralnego w szczególności* (Szczęsny, 2001, s. 97-99). Tym samym, w procesie

wychowania celowe jest wskazywanie na pożądane wartości własne, a także selekcję informacji będących częścią oceny lub też ich właściwą interpretację.

Jak już stwierdzono, w formułowaniu celów wychowania, istnieje możliwość ich uogólnienia i ujawnienia się różnic wynikających z ich szerokiego pojęcia zakresowego. Niemniej, w literaturze przedmiotu pojawiła się próba wyprowadzenia celów wychowania z transcendentaliów: prawdy, dobra i piękna, określanych także jako ideał wychowania (Olbrycht, 2000, s. 19-20). Cytując za Stanisławem Nalaskowskim, ideał wychowania oznacza *syntezę celów nauczania i wychowania oraz związanych z nim wartości*. Na tę syntezę składa się refleksja antropologiczna zawarta w pytaniu *Kim jest człowiek?* a także pytanie o status współczesnego świata oraz rzeczywistości antycypowanej, wyrażone w pytaniu *Jaki jest i jaki będzie otaczający nas świat?*, jak również namysł nad sensem życia, ujęty w pytaniu *Jaka jest rola człowieka w tym świecie, czyli jaki jest sens życia człowieka?* Sformułowanie ideału wychowania (po uprzednim częściowym zredukowaniu pytania o przyszłość świata) w ten sposób pozwala wyznaczać cele wychowania w *duchu paidei*, czyli prawdy, dobra i piękna (Tamże, s. 20-21). Należy zaznaczyć, iż cytowany wyżej autor sam wyznaczył współczesne cele wychowania, zawierające się w proponowanej koncepcji transcendentaliów. Nalaskowski do celów tych zaliczył wartości: wolność, odpowiedzialność i godność ludzką (Olbrycht, 2000, s. 26).

Wyznaczenie prawdy, dobra i piękna jako celów wychowania i określenie ich mianem *paidei*, implikuje określone przesłanki ontologiczne, determinując status powyższych celów. Oczywistym jest fakt, iż prawda, dobro i piękno mogą być różnorodnie ujmowane, co jest zależne od danego stanowiska filozoficznego. Niemniej, w procesie wychowania postuluje się nadanie im obiektywnego charakteru i uznanie za immanentną część bytu, nie zaś za wytwory podmiotowe (co godziło by w samą definicję *paidei*). Istotny jest również fakt, iż same transcendentalia są pojęciem szerszym zakresowo niż pojęcie wartości. Tym samym, wyznaczają one poszczególne ich kategorie, w których dobro odnosi się do wartości etycznych, prawda do wartości poznawczych, zaś piękno do wartości estetycznych. Wychowanie w duchu *paidei* zmierza do personalistycznej wizji człowieka. Tym samym, poprzez ową aksjologiczną triadę człowiek ma stawać się osobą. Będąc bytem cielesno-psychiczno-duchowym, posiada niezbywalną godność i wolność. Dzięki temu może się samodoskonalić i realizować powyższe

wartości, wchodząc w relacje z innymi. Źródłem prawdy, dobra i piękna jest *Byt Absolutny*, który uprawomocnia ich obiektywny status oraz ważność w procesie wychowania (Olbrycht, 2000, s. 40-41, 186-188).

Wynika z powyższego, że wskazanie na dobro, prawdę i piękno jako cel wychowania, jest możliwe i wolne od błędu uogólnienia. Aby tak się stało, konieczne jest zachowanie kilku przesłanek. Prawda, dobro i piękno winny być ujmowane obiektywnie, i absolutnie. Mają być także wartościami osobowymi, przy jednoczesnym ich urzeczywistnianiu w relacji z innymi. Ich zakorzenienie w Absolutie nadaje im transcendentny status.

Aktualne emancypacyjne tendencje w edukacji sprzyjają przewartościowaniu jej celów. Ich dotychczasowa ważność zawierająca się kolejno w pojęciach: wiadomości – sprawności – postawy ulega zmianie na rzecz wartości pozwalających rozwijać osobowość. Tym samym, w praktyce pedagogicznej odchodzi się od prymatu wiadomości i sprawności na rzecz kształtowania postaw, i odczytywania wartości. Zmiana ta ma prowadzić do uzdrowienia modelu edukacji i osiągnięcia dojrzałości aksjologicznej przez wychowanka, a co za tym idzie być szansą na dokonanie zmian zagrożonej cywilizacji (Frączek, 2002, s. 23-25).

1.8.2. Związki dydaktyki z aksjologią

Niniejszy rozdział będzie dotyczył dydaktyki i jej związków z aksjologią. Zostanie w nim przedstawiona definicja pojęcia dydaktyka, jej funkcje oraz związek z wartościami. Szczególnie istotne jest tutaj zaakcentowanie rysu aksjologicznego.

Sam termin dydaktyka wywodzi się od greckiego *didaktikos* co oznacza pouczający, zaś termin *didasko* oznacza – uczyć. Dydaktyka jest *sztuką nauczania* a ściśle terminem tym *określa się ten dział pedagogiki, który zajmuje się wykrywaniem, ustalaniem prawidłowości procesu nauczania i uczenia się*. Wymienione tutaj dwa komponenty: nauczanie i uczenie się tworzą komplementarną całość, posiadającą wspólny cel oraz scaloną środkami służącymi do jego osiągnięcia. Przedmiotem badań dydaktyki jest analiza wszelkich czynności zachodzących w obrębie procesu nauczania i uczenia się. Należy stwierdzić, iż w przeszłości zawężano te dwa terminy do pojęcia kształcenia. Aktualnie można zauważyć tendencję do rozszerzenia zakresu

znaczeniowego nauczania i uczenia się a tym samym pojęcia dydaktyki do aspektu rozwoju wszystkich wymiarów osobowości wychowanka. Ten pogląd wydaje się być zasadny, gdyż procesu kształcenia nie da się wyizolować od samego wychowania, podobnie jak nie jest możliwe odseparowanie jednego wymiaru osobowości wychowanka (Bereźnicki, 2007, s. 13-18).

Do nowożytnych systemów kształcenia można zaliczyć tradycyjny system Herbartowski oraz system progresywistyczny, tzw. Deweyowski. Pierwszy z nich został zainicjowany przez Johanna Friedricha Herbarta. Postuluje on, zgodnie z wyżej wymienioną tezą, nauczanie wychowujące. Oznacza to, iż dzięki nauczaniu kształtuje się osobowość wychowanka, zwłaszcza zaś jego wola i uczucia. Podstawową wartością jest wiedza, która winna zostać przyswojona i wykorzystana w praktyce. Jej przekazywanie odbywa się poprzez cztery etapy: jasność, kojarzenie, system i metoda. Jasność odnosi się do przedstawienia treści, które mają być przekazane oraz ich uzasadnienia. Kojarzenie winno dotyczyć powiązania wiedzy nowej z wiedzą już nabytą. System to uporządkowanie wiedzy nabytej. Metoda zaś polega na wykorzystaniu tej wiedzy w praktyce. Cechami tego systemu był formalizm i rygoryzm, które redukowały spontaniczną aktywność uczniów. Wiedza, będąca wartością, winna być powtarzana a jej przyswojenie kontrolowane i oceniane przez nauczycieli (Kupisiewicz, 2005, s. 55-56).

W opozycji do tradycyjnego systemu kształcenia powstał system progresywistyczny Johna Deweya. W jego założeniach nauczanie winno mieć wartość środka do rozwiązywania konkretnych życiowych problemów. Zatem, ściśle wiąże się tutaj z doświadczeniem. Można stwierdzić, iż wartością podstawową jest czyn (aktywność) ucznia oraz jego spontaniczność i kreatywność. Sam proces nauczania to rozwiązywanie przez ucznia realnych problemów, z którymi spotyka się w życiu, nie zaś problemów pozornych. Ich rozwiązanie winno generować w uczniach przeświadczenie nowo odkrytych rozwiązań i własnej twórczości. W systemie tym, nie tyle sama wiedza jest wartością, co jej umiejętne wykorzystanie na drodze racjonalnej i praktycznej (Kupisiewicz, 2005, s. 56-59).

Współczesny system kształcenia opiera się m.in. na elementach systemu tradycyjnego i progresywistycznego. Jego postulatem jest różnorodny a tym samym całościowy proces poznawania odbywający się poprzez doświadczenie,

rozum i działanie, przewyższający jednostronne poznanie empiryczne, racjonalne bądź pragmatyczne. Winien być on realizowany równolegle w toku nauczania, od rozpoczęcia przez dziecko edukacji szkolnej. Uczeń, poprzez interakcje z otaczającą go rzeczywistością, poznaje ją oraz uwewnętrznia w swojej świadomości. Konieczna ku temu jest aktywność ucznia przejawiająca się poprzez zabawę, uczenie się oraz pracę. Założenia współczesnego systemu kształcenia starają się znaleźć złoty środek w zakresie udziału nauczyciela w tym procesie (a tym samym także w procesie transmisji wartości). Nauczyciel nie może wyręczać ucznia w procesie poznania i przekazywać gotowej wiedzy. Nie może także pozostawić ucznia samego sobie. Rozwiązaniem postulowanym jest funkcja pomocnicza i korygująca nauczyciela, przy jednoczesnej samodzielności ucznia w procesie poznania. Należy także jeszcze raz podkreślić łączność kształcenia z procesem wychowania a tym samym nadanie mu rysu aksjologicznego (Kupisiewicz, 2005, s. 60-62).

W drugiej połowie XX wieku w Polsce, jak również w Europie istniała tendencja pomijania problematyki wartości w dydaktyce. Ich brak w procesie kształcenia ujawnił braki edukacji aksjologicznej nauczycieli, co miało swoje bezpośrednie przełożenie na świadomość aksjologiczną wychowanków i przyczyniło się do kryzysu wartości na płaszczyźnie kulturowej. Aktualnie można zauważyć powrót tematyki aksjologicznej, jak również pojawienie się określenia *dydaktyka wartości*, które odnosi się do holistycznego rozwoju osobowości wychowanka, akcentując jego humanistyczny wymiar (Bereźnicki, 2007, s. 26, 41-42). Istotę rzeczy oddaje stwierdzenie Kazimierza Denka, iż *proces kształcenia jest kreowaniem ciągów poznawczych i zrozumiałych sytuacji aksjologicznych, w których uczeń ma możliwość poznania, zrozumienia, przyjęcia (lub odrzucenia) i włączenia wartości w strukturę własnego doświadczenia* (cyt. za Bereźnicki, 2007, s. 44).

Z samego definiowania pojęcia *dydaktyka* oraz określenia jej przedmiotu wynika, że wartością leżącą u jej podstaw jest prawda, określana tutaj jako wartość poznawcza. Oczywistym jest fakt, iż można mówić o różnorodnych definicjach prawdy, uzależnionych od danej opcji filozoficznej, czy też poglądów pojedynczego myśliciela. Szczególnie bliska dydaktyce jest klasyczna definicja prawdy, umiejscowiona w obiektywnej hierarchii wartości (Bereźnicki, 2007, s. 57-60).

Z perspektywy niniejszej pracy istotna jest zależność wartości i celów kształcenia. Zależność pomiędzy wartościami a celami wychowania została już wcześniej opisana. Analizując związek wartości i celów kształcenia, należy zadać pytanie, które z nich są bytami pierwotnymi, tkwiącymi *blżej istoty kształtowania człowieka w procesach edukacyjnych*. Odpowiedź na to pytanie jest uzależniona od statusu, jaki się nada wartościom. Jeśli zostaną uznane za istniejące obiektywnie, poza podmiotem, wówczas będą źródłem ideału wychowania, z którego wynikają cele wychowania i kształcenia. Wartości te nie muszą być atrakcyjne, jak również uświadomione przez ucznia, jednak powinny być istotne i ważne dla ich przekaziciela (Bereźnicki, 2007, s. 61-63). Aby tak się stało, konieczna jest edukacja aksjologiczna nauczycieli, realizowana w procesie kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Jej treść winna zawierać informacje na temat sposobu istnienia wartości, ich różnorodnych hierarchii oraz konsekwencji wyboru. Oznacza to tzw. *alfabetyzację aksjologiczną pedagogów* (Bereźnicki, 2007, s. 44-45).

Warto także zauważyć, iż w systemie kształcenia propagowanym przez Deweya istnieje odwrotna, od wyżej opisanej, zależność pomiędzy wartościami i celami kształcenia. To co jest ważne dla podmiotu, czyli określona wartość, nie jest wartościowa *sama z siebie* lub z uwagi na osadzenie na wartości wyższej, lecz ujawnia się w wyniku działania i aktywności jednostki nastawionej na osiągnięcie danego celu (Bereźnicki, 2007, s. 62).

Pomocne ku temu jest sformułowanie celów kształcenia ogólnego w formie tzw. *taksonomii*, dzięki którym nauczyciel będzie w stanie ocenić stopień internalizacji danych wartości. Szczególnie znana jest taksonomia Beniamina S. Blooma, odnosząca się do dziedziny poznawczej oraz dziedziny emocjonalnej. Dziedzina poznawcza składa się z następujących elementów podstawowych: wiedza, rozumienie, analiza, synteza, ocenianie. Do dziedziny emocjonalnej zaliczamy:

- recepcję, na którą składa się: świadomość, chęć odbierania, uwaga skierowana lub wybiórcza,
- działanie składające się z: akceptacji, chęci działania, satysfakcji z działania,
- wartościowanie, na które składa się: akceptacja wartości, wybór wartości, zaangażowanie w wartości wybrane,

- organizację z elementami: pojęciowe ujęcie wartości, tworzenie systemu wartości,
- wybór własnego systemu wartości z takimi elementami, jak: podporządkowanie postępowania wartościom i przekształcanie systemu wartości w pogląd na świat.

Powyższa taksonomia ukazuje proces internalizacji wartości (uwewnętrznienia), poczynając od samej świadomości ich istnienia aż po utworzenie indywidualnej hierarchii wartości, generującej określony światopogląd. Ujawnia zatem istotną funkcję wartości w procesie kształcenia (Okoń, 1996, 78-82).

Kolejnym pojęciem występującym w procesie kształcenia są jego treści sformułowane w danym programie nauczania. Treści te oraz sam program jest określany terminem *curriculum*. Oznacza on *tor wyścigów rydwanów*, gdzie analogicznie jak w przypadku programu nauczania można wyróżnić cel, drogę i środki służące realizacji celowi wychowania. Zakres tego pojęcia odnosi się nie tylko do samego kształcenia, lecz może dotyczyć całości wpływów wychowawczych (Bereźnicki, 2007, s. 121; Okoń, 1996, s. 87). Termin ten jednoznacznie kojarzy się z drogą, rozumianą jako droga życia, gdzie *homo viator* pokonuje kolejne etapy, realizując przy tym ideał samorozwoju. Można tam również doszukać się aksjologicznych konotacji, ujawniających się w wartościach realizowanych podczas owej drogi oraz w wartości – celu, będącej jej kresem.

Ustalenie treści kształcenia zawartych w danym programie szkolnym jest opracowane na podstawie uniwersalnych kryteriów, które odnoszą się do: dziecka jako osoby i jego rozwoju; zmieniającego się społeczeństwa; kultury z nauką, jako jej komponentem. Pierwsze kryterium – dziecko i jego rozwój – uwzględnia stopień rozwoju dziecka i jego potrzeb, tak by przekazywane treści nie przekraczały jego możliwości intelektualno-emocjonalnych. Można zatem stwierdzić, iż to uczeń jest wartością osobową, wyznaczającą treści kształcenia (Okoń, 1996, s. 89-93).

Drugie z kryteriów, czyli *zmieniające się społeczeństwo*, zawiera kilka wartości, których poznanie, poprzez nabycie wiedzy i sprawności, pozwoli na kreatywną relację pomiędzy uczniem a daną wartością. Należą do nich: ojczyzna i własny naród, inne narody, życie społeczno-obywatelskie kraju, edukacja, praca zawodowa, rodzina. Wartość *ojczyzna i własny naród* polega na w kształtowaniu

postawy patriotyzmu czynnego, przejawiającego się w poczuciu odpowiedzialności za środowisko lokalne i swój kraj. Wartość *życie społeczno-obywatelskie kraju* jest spokrewniona z wartością ojczyzny. Kładzie się w niej akcent na wychowanie obywatelskie, obejmujące wiedzę o państwie oraz umiejętności pozwalające na kształtowanie czynnej postawy obywatelskiej. Wartość odnosząca się do *innych narodów* wymaga podawania treści kształtujących postawy internacjonalistyczne oraz poznawczy i emocjonalny stosunek do innych narodowości. Wartość *edukacji* winna wyznaczać takie treści kształcenia, które będą fundamentem wiedzy budowanej przez całe życie, wytworzą potrzeby edukacyjne ucznia generujące jego motywację, będą sprzyjać *nabywaniu sprawności w samodzielnym uczeniu się* czy też będą determinowały procesy samokształcenia i samowychowania. Wartość *pracy* odnosi się w głównej mierze do treści zawodowych, niemniej postuluje się nabycie danego poziomu wiedzy ogólnej z dziedziny humanistyki oraz nauk przyrodniczych i ścisłych, jak również umiejętności w zakresie operacji umysłowych, które będą stanowiły podbudowę dla specjalistycznej wiedzy zawodowej. Wartość *rodziny* wyznacza treści kształcenia w zakresie umiejętności wypełniania ról rodzicielskich, zwłaszcza w zakresie pełnienia funkcji opiekuńczo-wychowawczych, przy uwzględnieniu podlegającego ciągłym zmianom społeczeństwa (Okoń, 1996, s. 93-96).

Ostatnim z kryteriów wyznaczających treści kształcenia jest *kultura*. Wincenty Okoń definiuje kulturę jako *ogół wytworzonych przez ludzi wartości naukowych, moralno-społecznych, artystycznych i technicznych oraz procesy uczestnictwa w tych wartościach, i tworzenia nowych wartości*. Można stwierdzić, iż definicja ta zawiera wyraźny rys aksjologiczny. Człowiek nie tylko uczestniczy w wartościach przez siebie wytworzonych, lecz także kreuje nowe wartości. Kultura to zbiór wartości i procesy uczestnictwa. Należy także zaznaczyć, iż nie są tutaj wymienione wszystkie wartości. Treści kształcenia, opierające się na fundamencie kultury, winny zawierać poznawanie wybranych dóbr kultury, wytwarzanie przez młodzież różnych wartości oraz przeżywanie wartości kulturowych. Jednocześnie wskazuje się, iż aktualne treści kształcenia ograniczają się do wartości poznawczych, pomijając inny ich rodzaj (Okoń, 1996, s. 96-99).

W niniejszym rozdziale przedstawiono związki dydaktyki z wartościami. Wydaje się, iż powyższa analiza literatury przedmiotu jednoznacznie wskazuje na

takie asocjacje. Wartości są obecne w samym przedmiocie tej dyscypliny, jej celach i treściach, jak również założeniach przeszłych i współczesnych założeniach systemowych. Istotne znaczenie ma fakt, iż nie jest możliwe wyizolowanie kształcenia z procesu wychowania, umocowanego w danym systemie wartości.

1.8.3. Wybrane nurty pedagogiki i ich aksjologiczny kontekst

W niniejszym rozdziale przedstawione zostaną wybrane nurty pedagogiki w kontekście urzeczywistnianych przez nie wartości. Wartością łączącą sam proces wychowania jest wolność realizowana pomiędzy jej uczestnikami. Zgadając się zatem ze stwierdzeniem, iż *spór o koncepcje wychowania jest w istocie sporem o wartości* (Kwaśnica, 1987, s. 111), można dokonać ich dychotomicznego podziału, określanego jako racjonalność adaptacyjna i racjonalność emancypacyjna, przy czym pojęcie *racjonalność* oznacza sposób widzenia człowieka i świata.

Racjonalność adaptacyjna opiera się na utylitarnym porządku wartości, które są przeliczalne w sensie ekonomicznym i społecznym. Zgodnie z terminem *adaptacja* widoczna jest w tej racjonalności aprobata stanu zastanego i konsumpcja dóbr. Świat postrzegany jest w kategoriach: *momentalistycznej*, w której ważne jest to co *tu i teraz* oraz *indywidualistycznej*, opisującej świat jako zbiór obiektów relatywnych do potrzeb konkretnej jednostki. Działanie w ramach racjonalności adaptacyjnej ma charakter *instrumentalny*, tzn. ma celu przetwarzanie dóbr przedmiotowych w celu ich opanowania i podporządkowania (Kwaśnica, 1987, s. 59-62).

Racjonalność emancypacyjna wyraża wartości duchowe, symboliczne, które nie są policzalne czy też zakorzenione bezpośrednio w przedmiotach, a są *relacjami w przestrzeni międzyludzkiej*. Życie postrzegane jest w kategorii zmiany, nie zaś adaptacji. Świat opisywany jest *procesualnie*, tzn. oprócz terażniejszości istotna jest także przeszłość i przyszłość, które stanowią jeden ciąg doświadczeń, będących istotnym także dla innych osób. Świat ma zatem charakter *wspólnotowy*. Działanie cechuje się *komunikacją*, polegającą na współdziałaniu jednostek za pomocą wartości symbolicznych, dzięki czemu ujawnia się podmiotowość istoty ludzkiej (Kwaśnica, 1987, s. 70-74). Warto zauważyć, iż zakresy powyższych racjonalności nie są tożsame np. z emancypacją

rozumianą jako wyzwolenie kobiet czy też celami pedagogiki emancypacyjnej, o czym będzie mowa poniżej.

Człowiek doświadcza obu typów racjonalności, ponieważ są one *dwoma wymiarami każdej osobowości*. Nie jest natomiast możliwe, aby te dwa typy doświadczenia były obecne w ludzkiej egzystencji na tym samym poziomie. Zawsze jeden typ racjonalności przeważa nad drugim. Dzieje się tak, gdyż każdy z nich opiera się na odmiennych, wykluczających się rodzajach wartości i tym samym na odmiennym postrzeganiu człowieka i świata (Kwaśnica, 1987, s. 83-84). Na fundamencie racjonalności adaptacyjnej opierają się teorie wychowania autorytarnego, podczas gdy racjonalność emancypacyjna wyrażona jest poprzez teorie antyautorytarne. Odmienne rodzaje wartości preferowanych w danych racjonalnościach winny mieć swoje odzwierciedlenie w całokształcie działalności pedagogicznej (Śliwerski, 1998, s. 27-28).

Należy przy tym zaznaczyć, iż teoretyczny podział racjonalności a co za tym idzie dwóch odmiennych podejść pedagogicznych, nie posiada swojego analogicznego odniesienia do praktyki pedagogicznej. W rzeczywistym życiu jednostki występują zawsze dwa rodzaje doświadczeń. W swojej egzystencji realizuje ona dwa typy wartości, jak również urzeczywistnia je w praktyce pedagogicznej, przy czym zawsze jeden rodzaj racjonalności (a tym samym dane podejście pedagogiczne) przeważa nad drugim. Można zatem stwierdzić, iż dwie racjonalności stają się nie tyle fundamentem wykluczających się teorii wychowania, ile są raczej *dwoma biegunami jednej całości* (Śliwerski, 1998, s. 29-30).

Współczesną myśl pedagogiczną cechuje różnorodność teorii i nurtów oraz stosowanych kryteriów podziału. Niemniej, każdy z nich można zawrzeć w opisanych wyżej typach racjonalności.

1.8.3.1. Aksjologiczny kontekst pedagogiki chrześcijańskiej

Pedagogika chrześcijańska opiera się na specyficznej wizji świata oraz człowieka. Jej fundamentem jest *prawda objawiona* w osobie Chrystusa. Myśl chrześcijańska rozwijała się na przestrzeni wieków wielonurtowo, co także ma miejsce do chwili obecnej. Pedagogika religii zawsze odnosi się do bytu absolutnego – Boga, będącego źródłem i celem ludzkiej egzystencji. Stąd

człowiek jest bytem *transcendentnym*, przekraczającym zastaną rzeczywistość i zmierzającym do Absolutu (Kunowski, 1997, s. 93-95).

Człowiek jest istotą wolną, mogącą dokonywać wyborów, za które jest odpowiedzialny. Akcentuje się także godność i niepowtarzalność każdej istoty ludzkiej, wyrażoną w personalizmie chrześcijańskim. Pedagogika chrześcijańska opiera się na założeniu, iż człowiek egzystuje w obiektywnym świecie wartości, tj. niezależnych od subiektywnego podmiotu i absolutnych wobec uwarunkowań cywilizacyjnych. Wzorem godnym naśladowania jest Chrystus, będący *Prawdą* i uosobieniem tejże obiektywnej hierarchii wartości (Tischner, 1994, s. 29-30).

Personalistyczne postrzeganie człowieka podkreśla nie tylko jego indywidualizm, lecz także dostrzega w każdej osobie ludzkiej (niezależnie od wieku czy stanu psychofizycznego) podmiotowość. Osoba będąca podmiotem jest wartością samą w sobie. Zawsze powinna być celem, nigdy zaś środkiem dla drugiego człowieka (co jest tożsame z imperatywem kategorycznym Kanta). Dlatego też w wychowaniu [...] *ma zawsze chodzić o człowieka i jego prawdziwe dobro*, co powinno znaleźć swoje odbicie w praktyce wychowawczej oraz w procesie samowychowania (Wrońska, 2000, s. 62-64; Kunowski, 1997, s. 101).

Wartość człowieka jako osoby wyraża się właśnie w jego godności i niepowtarzalności. Samo życie jest już wartością, gdyż w nim można urzeczywistniać inne wartości. Wartość pomimo to jest wtórna do powinności. Człowiek, co prawda, odczuwa doświadczenie wartości, jednak istotą osoby staje się jej powinność, tj. *akt chcenia wyboru dobra*, czyli nie wartość domaga się realizacji, lecz podmiot odczuwa powinność urzeczywistnienia wartości, co świadczy o jego moralnej dojrzałości. W pewnym sensie człowiek nadaje wartościom *wymiar bezwzględności*, gdyż bez woli podmiotu nie jest możliwa realizacja danych wartości. Jednym z celów wychowania chrześcijańskiego będzie zatem wykształcenie u wychowanka odczucia powinności, tak aby chciał on czynić dobro, tj. realizować wartości (Wrońska, 2000, s. 79-81).

Źródłem wszelkich wartości jest Bóg, będący miłością. Miłość zatem leży u podstaw myśli chrześcijańskiej i chrześcijańskiego wychowania. Można stwierdzić, iż jest jego głównym celem czy też fundamentem wszelkich innych wartości, które są jednocześnie celami wychowania (Kunowski, 1997, s. 89).

Miłość jest największą z tzw. cnót wlnych, czyli będących darem Boga (oprócz *wiary* i *nadziei*). Miłość musi być zawsze budowana w relacji osobowej.

Jest bezinteresowna i jest niejako *afirmacją osoby*, której dobro staje się najważniejsze. Może być rozpatrywana także w kategorii potrzeb człowieka, które towarzyszą mu przez całą egzystencję. Oczywistym jest, iż obowiązkiem rodziców i wychowawców jest zaspokojenie tej potrzeby, co staje się niezbędnym do prawidłowego rozwoju wychowanka. Miłość winna być urzeczywistniana nie tylko w relacji wychowanek – wychowawca, lecz we wszelkich relacjach międzyludzkich a tym bardziej w środowisku rodzinnym, na płaszczyźnie mąż – żona, co z kolei staje się fundamentem wprowadzenia dziecka w świat wartości. Miłość jako cel wychowania *powinna stać się powinnością i celem człowieka*, który wyrażony jest w postawie altruizmu (Wrońska, 2000, s. 97-98; Kunowski, 1997, s. 100).

Wartością godną realizacji i będącą celem wychowania jest także wolność. Jest ona rozumiana jako dar i jako zadanie dla człowieka. Wolność daje możliwość dokonywania wyborów, stąd należy wychowywać do *umiejętnego wybierania* i kształtować właściwą motywację, opartą na gruncie moralności, będącej najważniejszym kryterium wyboru. Naturalne wydaje się, iż człowiek powinien wybierać dobro, natomiast odrzucać zło. Dlatego też postuluje się kształtowanie sumienia, jako wskaźnika pozwalającego odróżnić dobro od zła. Wolność pozwala samostanowić o sobie. Samostanowienie to wybór określonych wartości, wybór uwarunkowany jednak wymienionym już kryterium. Realizacja tej wartości jako celu wychowania powinna: ukazywać wychowankowi przestrzeń jego wolności, wskazywać na właściwe wybory; prowadzić do pełnej dojrzałości, wyrażonej w świadomości możliwości samostanowienia i samowychowania. Winna także ukazywać właściwe kryteria tychże wyborów (Wrońska, 2000, s. 90-93).

Wartość wolności ściśle łączy się z kolejną wartością, określoną także jako cel wychowania, tj. odpowiedzialnością. Jest to odpowiedzialność za własne czyny, czyli *odpowiedzialność za siebie*. Odpowiedzialnością podstawową jest tzw. *odpowiedzialność moralna*, dotycząca człowieka jako osoby dobrej lub złej (w sensie etycznym). Dotyczy ona także innego rodzaju wartości, na które człowiek odpowiada swoją powinnością i ich realizacją. Oznacza to, iż człowiek jest odpowiedzialny za wybór wartości, które urzeczywistnia. Realizacja celu odpowiedzialności w procesie wychowania to rozbudzenie emocjonalnego odczucia wychowanka oraz refleksji nad własnym działaniem i konsekwencją

swoich czynów. Jest to możliwe poprzez stawianie różnorodnych zadań i inicjowanie sytuacji wychowawczych a wraz z rozwojem wychowanka do *pociągania go do odpowiedzialności* za własne czyny. Obowiązek rodziców i wychowawców to odpowiedzialność za wychowanka. Może być ona realizowana, kiedy dojrzały wychowawca jest w pełni odpowiedzialny za siebie (Tamże, s. 94-97).

Trzy wartości, tj. miłość, wolność i odpowiedzialność swymi korzeniami sięgają do wartości dobra i prawdy, które można rozumieć także jako *prawda o dobru*, czyli ukazania czym jest dobro. Drugim z korzeni opisanych wartości jest wartość osoby ludzkiej. Wartości, rozumiane jako cele wychowania, winny być wyznacznikami wartościowego życia oraz *składnikiem osobowości wychowanka*, po uprzednim uwewnętrznieniu (Wrońska, 2000, s. 89).

Opisane wartości, stanowiące cele wychowania, składają się na tzw. *wartość idealną*, czyli ideał wychowania będący *najwyższym celem i ogółem celów*. Takim ideałem w pedagogice chrześcijańskiej jest doskonałość moralna. Pełne osiągnięcie ideału (zgodnie z definicją) nie jest możliwe, gdyż doskonały może być tylko Bóg. Człowiek może co najwyżej dążyć do ideału poprzez ciągle doskonalenie się. Proces doskonalenia trwa przez całe życie i dokonuje się w dobrych czynach, w których osoba *staje się* (Tamże, s. 100-102).

Spełnianie czynów etycznie dobrych jest warunkiem osiągnięcia *Wartości Najwyższej*, tj. możliwości obcowania z Bogiem, jako *Dobrem Nieskończonym*. Stąd też wszelkie cele doczesne w pewnym sensie zmierzają do celu ostatecznego, jakim jest Bóg. Pomocne w procesie doskonalenia się są tzw. cztery cnoty kardynalne, które należy rozwijać, aby czynić dobro. Są to: roztropność, dotycząca *usprawnienia rozumu praktycznego, rozsądku*; sprawiedliwość, odnosząca się do *usprawnienia woli*; umiarkowanie związane z władzą pożądaną; męstwo, *łamiące przeszkody w wykonaniu dobrego czynu* (Kunowski, 1997, s. 100).

Doskonałość moralna, do której powinien dążyć każdy człowiek, jest tożsama z wartością świętości (Wrońska, 2000, s.106-107). Nosiciel tej wartości będzie jednocześnie wzorem osobowym dla wychowanka, będzie ideałem godnym naśladowania. Jego cechy odnoszą się do wartości najwyższych, nadających sens wszelkim innym wartościom. Wzór osobowy będzie tym samym

wzorem uniwersalnym, niezależnym od uwarunkowań historyczno-kulturowych. Wzorem takim jest Chrystus (Tamże, s. 110).

Można zatem określić cel wychowania chrześcijańskiego jako *urobienie doskonałego chrześcijanina naśladowującego Chrystusa* (Kunowski, 1997, s. 98).

Chrystus jest pełnią doskonałości i wzorem idealnym. *Wzorem osobowym* natomiast może być każda osoba, która przez moralne doskonalenie się do tego ideału dąży. Wychowanek zatem, zwłaszcza we wczesnych stadiach życia, winien dany wzór osobowy naśladować, aby przyswoić wartości przezeń uosobione i, w miarę osiągania dojrzałości, realizować je w procesie samowychowania (Wrońska, 2000, s. 113, 119).

Nie można przy tym zapominać o godności i wolności wychowanka a istotą procesu wychowania nie może być *urobienie przyzwyczajień*, które może prowadzić do pewnego automatyzmu w działaniu, bez faktycznego uwewnętrznienia wartości. Taka metoda wychowania jest pożądana w procesie kształcenia i może stanowić *wstęp do wychowania sensu stricte* (Tischner, 1994, s. 31-32; Wrońska, 2000, s. 115).

Wychowawca winien raczej ukazywać wartości i je realizować w ten sposób, aby wychowanek sam odkrył *atrakcyjność* określonych wartości i chciał je urzeczywistniać. Dotyczy się to również wartości moralnych czy religijnych, które są *atrakcyjne* z uwagi na wysokie umiejscowienie w hierarchii. U podstaw wychowania leży zatem wartość wolności człowieka, zgodna z bożym zamysłem. Normy i cele wychowania powinny zawsze wynikać z wartości i posiadać w nich umocowanie (Tischner, 1994, s. 31-37).

Ważnym postulatem jest także ciągle doskonalenie się wychowawcy. Powinno się ono odbywać na płaszczyźnie intelektualnej, wyrażonej we właściwym formułowaniu celów wychowania oraz postawie *rozumienia* wychowanka. Istotna jest samoświadomość wychowawcy, iż mimo bycia naturalnym wzorem i autorytetem dla wychowanka, jest on daleki od idealnego wzoru osobowego, i dlatego też nie powinien absolutyzować swojej osoby (Tamże, s. 37-42).

Fundamentem wychowania chrześcijańskiego jest obiektywna i absolutna hierarchia wartości. Często wykorzystywana jest tutaj teoria wartości (a właściwie jej elementy) Maxa Schelera (zob. Kunowski, 2003). Poznanie wartości może odbywać się na drodze racjonalnej, co jest zgodne z myślą św. Tomasza

(Kunowski, 1997, s. 96-97), lub też na podstawie *naturalnego wyczucia wartości*, co z kolei odpowiada myśli fenomenologicznej (Tischner, 1994, s. 35). Istotą wychowania jest osoba Chrystusa jako najwyższy wzór i ideał, będący jednocześnie Bogiem, czyli wartością absolutną, do której człowiek powinien dążyć.

1.8.3.2. Aksjologiczny kontekst pedagogiki kultury

Człowiek, będący istotą organiczną, funkcjonuje w świecie natury, przyrody, tworząc jeden z jej elementów. Będąc istotą społeczną, tworzy relacje z innymi ludźmi, funkcjonuje w danej społeczności, co jest jednym z warunków zapewnienia prawidłowego funkcjonowania. Te wymiary istnienia nie wystarczą człowiekowi. Stąd też człowiek wytwarza specyficzne dobra (dobra kultury), które obiektywizuje i do nich dąży. Dzięki nim człowiek w pewnym sensie jest także twórcą samego siebie. Przystawanie tychże dóbr jest jednym z zadań pedagogiki kultury, której założenia, ujęte w perspektywie aksjologicznej, zostaną omówione.

Sergiusz Hessen definiuje kulturę jako zespół *nieruchomych, absolutnych, dóbr* – wartości. Należy do nich dążyć w procesie wychowania. Według innych pedagogów, kultura to nie tylko wytworzone dobra, lecz *proces duchowy*. Proces ów składa się z trzech elementów:

- *rozumienie i używanie gotowych dóbr kulturalnych,*
- *wytworzenie nowych dóbr kulturalnych,*
- *urabianie nowych pokoleń na istniejącej kulturze do czynnego i twórczego w nich udziału* (proces wychowania) (Hessen, 1997b, s.25-26).

Bogdan Nawroczyński widzi źródło wartościowania w człowieku. Uważa, iż niektóre wartości posiadają *oczywisty charakter*. Do oczywistości człowiek dochodzi w wyniku doświadczenia lub na drodze intuicyjnej. Podstawą obiektywnego wartościowania jest tzw. organ wartościowania, czyli sumienie pozwalające odczytać wartości obiektywne i podporządkować im subiektywne wartości jednostki. Warunkiem właściwego wartościowania jest dobrze ukształtowane sumienie czy też *sumienie wyrobione*. Przy takim założeniu trudność sprawia właściwe zdefiniowanie pojęcia *sumienie dobrze ukształtowane*, co w efekcie nie prowadzi do jednoznacznych rozstrzygnięć (Kotłowski, 1968, s. 46).

Ku obiektywnemu postrzeganiu wartości skłania się S. Hessen, któremu bliskie jest podejście absolutystyczne. Zastępuje on *wartość* terminem *dobro*, twierdząc, iż jest ono *obiektywnym układem* czy też *absolutnym uduchowieniem świata*. Wartości według Hessena tworzą tzw. *warstwę kulturową*, składającą się z trzech warstw podrzędnych: cywilizacyjnej, obywatelskiej i duchowej. Hessen wychodzi z podobnego założenia co Scheler, iż to wartości są *nieruchome* i należy je urzeczywistniać, czyli wartość domaga się realizacji z uwagi na swoją atrakcyjność (Hessen, 1997b, s. 12-26).

W ramach pedagogiki kultury funkcjonują różnorakie rodzaje i hierarchie wartości. B. Nawroczyński wyróżnia począwszy od najniższego stopnia:

- Wartości animalne – dotyczące rozwoju fizycznego człowieka i związane z kategoriami przyjemności – przykrości.
- Wartości normatywne – odnoszące się właśnie do dóbr kultury, będących *nosicielami* tychże wartości. Ich cechą jest *walor* posiadający tzw. *moc zobowiązania*.
- Wartości absolutne – rozumiane jako ogólnoludzkie pryncypia, trwające idealnie, nadające sens dobrom kultury (Kotłowski, 1968, s. 49-51; Tchorzewski, 2002, s. 33).

Hessen natomiast podzielił wartości na: moralne, prawne, naukowe, artystyczne, gospodarcze i religijne. Wartości te tworzą całość kultury. Celem wychowania jest osiągnięcie wszystkich tych wartości. Dziedziny życia nieobjęte znaczeniami wymienionych wartości a będące celami wychowania, np. wychowanie fizyczne oraz psychiczne, są połączeniem wymienionych wartości, w tym przypadku wartości moralnych, artystycznych i naukowych (Hessen, 1997a, s. 223-224).

Wychowanie, dla pedagogów kultury, to *przekształcanie indywidualności w osobowość*. Indywidualność to komponenty trzech wartości: wegetatywnej, zwierzęcej i duchowej. Celem wychowania jest wykształcenie umiejętności *obiektywizowania pewnych stanów świadomości w trwałym świecie rzeczy materialnych*. Cel ów jest realizowany na płaszczyźnie duchowej i przejawia się umiejętnością obcowania z wartościami, odkrywania wytworzonych już wartości kultury i postawą twórczą. Może on być realizowany przy zachowaniu podobieństw treści struktur wartości i podmiotu (Kotłowski, 1968, s. 54).

Jak stwierdza Hessen: *W każdej dziedzinie ducha dają się zauważyć szczególne prawa, które nie są pierwotne, lecz jakby stosowane: prawa odsłaniania tych pierwotnych praw przez podmiot i w nim ich urzeczywistniania. Te prawa kształcenia tkwią przy tym głęboko zarówno w istocie osobowości, jak i w istocie obiektywnych wartości, jako też w formie bytowania ducha obiektywnego, czyli tradycji kulturalnej, w której wartości te same przez się posiadające tylko idealną «ważność», urzeczywistniają się* (1997a, s. 81). Stwierdzenie powyższe precyzyjnie oddaje założenia pedagogiki kultury.

Myśl Hessena opiera się na obiektywnych założeniach aksjologicznych Schelera, a także elementach myśli Hegla, wskazując na *ducha obiektywnego*, którego urzeczywistnienie wymaga aktywności podmiotu.

Owa aktywność została opisana jako *wartość kształcenia*. Nie stanowi ona elementu kultury, nie jest wartością autonomiczną, lecz wartością – środkiem służącym do osiągnięcia innych obiektywnych wartości kulturowych. Aby tak się stało, sam proces kształcenia musi uwzględniać specyfikę poszczególnych dziedzin kultury oraz wynikające z nich uwarunkowania. W tym sensie wartość kształcenia nie posiada *autonomii przedmiotowej*. Niemniej, posiada ona *autonomię personalną* (osobową). Jej istota ujawnia się w wolności podmiotu względem wartości. Faktycznie o wartościach można mówić dopiero w perspektywie wolności, gdzie podmiot dokonuje autonomicznego wyboru, zaś wartość cechuje domaganie się realizacji (założenie to jest oczywiście zaczerpnięte z myśli fenomenologicznej). Ważnym elementem założeń pedagogiki kultury jest fakt obiektywnego istnienia wartości, czyli niezależnego od podmiotu, przy jednoczesnym ich urzeczywistnianiu przez subiektywny podmiot w perspektywie wolności. Ta perspektywa winna być realizowana w procesie wychowania, wówczas gdy ma się na myśli kształcenie człowieka, nie zaś jego urabianie czy tresurę (Hessen, 1997a, s. 68-73).

Z wartością kształcenia spokrewniona jest, a według niektórych autorów nawet tożsama, wartość etyczna. Ich wspólna płaszczyzna ujawnia się w osobowym charakterze obu wartości. Każda z nich odwołuje się także do wolności osoby oraz poczucia jej powinności i tylko w jej perspektywie jest faktycznie realizowana. Niemniej, pomiędzy powyższymi wartościami występują także różnice. Człowiek, realizujący wartość etyczną, nie zawsze urzeczywistnia wartość kształcenia. Zaś kształcenie będące moralną powinnością może wchodzić

z nią w kolizję. Postrzeganie dobra moralnego od strony podmiotu, nie zaś z perspektywy jego obiektywnej hierarchii, implikuje tzw. *moralne kształcenie*, pozwalające na jej odczytywanie. Wówczas internalizacja dobra etycznego jest tożsama z podmiotem i jego osobowością. Odnosząc się do treści powyższych wartości, należy wskazać, iż treścią wartości etycznych jest tzw. *personalizacja* obiektywnej hierarchii wartości, czyli jej odwzorowanie w osobowości. Natomiast na treści wartości kształcenia składają się wartości etyczne oraz inne wartości kultury (Tamże, s. 73-74).

Dorobek naukowy wspomnianego już w niniejszej pracy F. Znanieckiego nie ogranicza się tylko do myśli socjologicznej. Jego rozważania odnoszą się także do pedagogiki, jako nauki normatywnej, wpisując się jednocześnie w jej kulturowy nurt. Można stwierdzić, iż kultura jest *naturalną* sferą życia człowieka. Dzięki niej rozwija on osobowość i wyraża swoją indywidualność. Z jednej strony człowiek poznaje wartości kultury i odkrywa ich znaczenie, z drugiej natomiast jest twórczym podmiotem niezdeteminowanym czynnikami zewnętrznymi, ukierunkowanym na sferę ducha (Jankowska, 1996, s. 103).

Jak stwierdza Znaniecki: *Wychowanie przedstawia się wychowującemu, a za jego sprawą i wychowankowi, jako wprowadzenie do owego świata nadmysłowego i nadspołecznego, tym samym zaś uniezależnienie osobnika zarówno od warunków materialnych, jako też od społecznego otoczenia. Jako adept czystej wiedzy, religii wychowanek staje się czymś innym i czymś więcej niż członkiem społeczeństwa, zaczyna żyć życiem odrębnym i samoistnym, wolnym od presji grupy społecznej, a które jednak przez swoją treść idealną umożliwia mu stykanie się społeczne ze wszystkimi, którzy w świecie idealnym uczestniczą, rozszerza zakres jego społecznego porozumienia i współdziałania poza wszelkie granice grup społecznych, łączy go z ludźmi najodleglejszymi w przestrzeni i w czasie i najbardziej obcymi* (cyt. Za Jankowska, 1996, s. 171).

Powyższy fragment wskazuje jednoznacznie, iż Znaniecki łączy socjologiczny funkcjonalizm z kulturalizmem. Podczas gdy pierwsze podejście odnajduje cele wychowania w celach grup społecznych, które opisuje; kulturalizm stara się je normować i ujawniać właśnie w sferze kultury. W podejściu socjologicznym wartością jest sama grupa i jej struktura. Dlatego też głównym celem jest utrzymanie głębokich relacji w jej wnętrzu, tak aby doprowadzić do maksymalnego scalenia struktury, przy jednoczesnym negatywnym stosunku do

grup zewnętrznych. Do celów szczegółowych należą: obowiązek uczestnictwa w skupianiu społecznym grupy, obowiązek stosowania się do wzorców obyczajowych, obowiązek zapewnienia materialnych warunków bytu grupy, obowiązek przechowywania kultury duchowej, obowiązek udziału w dążeniach rozwojowych grupy. W sferze kulturalizmu najwyższą wartością jest *dobro społeczne*. Jest ono rozumiane w sposób ogólny i przedkładane nad interesy poszczególnych grup oraz pojedynczych jednostek. Poprzez wychowanie winno się zredukować antagonizmy występujące pomiędzy różnymi grupami a wzajemne relacje oprzeć na *altruizmie zbiorowym*. Ten cel można osiągnąć poprzez wychowanie osoby twórczej, mającej potencjał do przekształcania zastanej rzeczywistości przy jednoczesnym uczestnictwie w życiu danego społeczeństwa. Zatem, nie rezygnując z relacji społecznych, kreować siebie i świat. Realizacja wartości kulturowych winna mieć miejsce nie tylko w okresie dorosłości, lecz także w okresie dzieciństwa. Poprzez twórcze uczestnictwo w kulturze, wychowanek wykształca system wartości naczelných, do których należą: *mądrość i dobroć, twórczość kulturowa i zdolność do współpracy oraz otwarcie na innych* (Jankowska, 1996, s. 163-174).

Reasumując, pedagogika kultury wskazuje na świat wartości duchowych jako wartości naczelných. Duchowość nie jest jednak utożsamiana z religią, lecz w głównej mierze odnosi się do świadomości człowieka, jego racjonalnej warstwy i zmysłu etycznego. Jednocześnie człowiek pozostaje wolnym podmiotem swoich działań i kreatorem siebie oraz otaczającej go rzeczywistości.

1.8.3.3. Aksjologiczny kontekst pedagogiki społecznej

Na pytanie czym jest pedagogika społeczna, odpowiada jej twórczyni Helena Radlińska: *Pedagogika społeczna jest nauką praktyczną, rozwijającą się na skrzyżowaniach nauk o człowieku (biologicznych i społecznych) z etyką i kulturoznawstwem (teorią i historią kultury) dzięki własnemu punktowi widzenia. Można go najkrócej określić jako zainteresowanie wzajemnym stosunkiem jednostki i środowiska, wpływem warunków bytu i kręgu kultury na człowieka w różnych fazach życia, wpływem ludzi na zapewnienie bytu wartościom przez ich przyjęcie i krzewienie oraz przetwarzanie środowisk «siłami człowieka w imię ideału»* (cyt. za Kamiński, 1972, s. 10).

Powyższa definicja ukazuje dwa rodzaje wartości. Jedną z nich jest wartość osobowa – człowiek, druga zaś to szeroko rozumiane środowisko, co jest wyróżnikiem pedagogiki społecznej. Środowisko, w którym funkcjonuje jednostka, można definiować w kategorii wartości lub rozumieć je jako nośnik wartości szczegółowych. Pomiędzy jednostką a środowiskiem zachodzi wzajemna transmisja wartości. Człowiek czerpie poszczególne wartości ze środowiska, czyli *zapewnia im byt przez przyjęcie i krzewienie*, jednocześnie zaś sam je *przetwarza*, niejako dodając wartości w imię ideału (por. Kamiński, 1972, s. 36).

Jak stwierdziła E. Marynowicz-Hetka, w przypadku pedagogiki społecznej wartość jest definiowana jako *wyobrażenie* w relacji *ja – ja* oraz w relacji *ja – inny*. Jest to tzw. *wartość relacyjna*. Owa relacyjność jest głównym wymiarem koncepcji człowieka, ujawniającej się w pedagogice społecznej. W mniejszym stopniu wartość jest określana jako *cenność*, będąca celem działania osoby. To drugie rozumienie wartości pełni funkcję normatywną i wskazuje na uniwersalne wartości, które, w wyniku relacyjnych działań podmiotów, mogą być urzeczywistniane lub transmitowane. *Wartości relacyjne* umożliwiają tworzenie *fundamentu*, na który opiera się transmisja wartości uniwersalnych. Relacyjność wartości ujawnia się w komunikacji pomiędzy osobami oraz w twórczych i animacyjnych działaniach podmiotów (Marynowicz-Hetka, 2007, s. 559; Marynowicz-Hetka, 2009, s. 47-48).

Wyróżnia się ona na tle innych nurtów pedagogicznych przez ujęcie wychowania, jako wzajemnej relacji jednostki i środowiska. Konsekwencją tego jest wpływ *warunków bytu i kultury* na osobę, jak również *wplywu ludzi na zapewnienie bytu wartościom, przez ich przyjęcie i krzewienie*. Istotne jest również owo *przetwarzanie środowiska «siłami człowieka w imię ideału»* (Kukułowicz, 1998, s. 168).

Zgodnie z definicją wychowania, sformułowaną przez cytowaną już Radlińską, *do zakresu wychowania należy wszystko, co wspomaga wzrost i wrastanie, co wprowadza w świat wartości* (cyt. za Kukułowicz, 1998, s. 168). Widoczne są tutaj dwa komponenty wychowania: wzrost i wrastanie, które posiadają aksjologiczny wymiar. Wzrost, który odbywa się w wymiarze fizycznym i duchowym, *jest procesem autonomicznym*, realizowanym w perspektywie wieczności. W jego toku wychowanek sam jest bytem

ukierunkowanym na nabywanie wartości. Wrastanie natomiast jest realizowane poprzez uczestnictwo i zmianę środowisk, i grup. Jest trwałe wówczas, gdy opiera się na wartościach podstawowych i niezmiennych, zwłaszcza zaś wartościach duchowych. Wprowadzenie wychowanka w świat wartości winno w znacznej mierze odbywać się poprzez przykład wychowawcy (Kukułowicz, 1998, s. 168-170).

Z perspektywy pedagogiki społecznej istotne znaczenie ma samo pojęcie *środowiska*, pełniącego funkcję wychowawczą i socjalizującą, tak więc będącego nośnikiem wartości. Oczywiście jest, iż podstawowym i najbliższym środowiskiem człowieka jest jego środowisko rodzinne. W dalszym kręgu znajduje się środowisko lokalne, dalej zaś środowisko okoliczne, np. miasto. Siła oddziaływania danego środowiska na człowieka maleje wraz z powiększaniem się jego zakresu. Jednocześnie osoba rozwija się, m.in. poprzez internalizację różnorodnych wartości, w toku uczestnictwa w każdym z kręgów. Można zatem uznać, iż jest to rozwój od kręgu rodziny aż do społeczeństwa globalnego. Należy także zaznaczyć, iż pomimo poszerzania kręgów środowiska, jednostka nadal jest pod wpływem tych kręgów środowiskowych, w których realnie już nie funkcjonuje, tj. np. w rodzinie macierzystej. Dzieje się tak poprzez uprzednio nabyte tam doświadczenia oraz uwewnętrznione wartości (Pilch, 1995, s. 160-161).

W kręgu zainteresowana pedagogiki społecznej pozostaje zwłaszcza środowisko lokalne, chociażby biorąc pod uwagę *typ wychowania*, odnoszący się do ulepszania środowiska jego siłami (Kamiński, 1972, s. 32). Jak stwierdza Tadeusz Pilch: *Środowisko lokalne to gromada ludzi zamieszkujących ograniczone i względnie izolowane terytorium, posiadających i ceniących wspólną tradycję, wartości i symbole, instytucje usługowe i kulturowe, świadomych jedności, odrębności i gotowości do wspólnotowego działania, żyjących w poczuciu przynależności i wewnętrznego bezpieczeństwa* (1995, s. 157). Powyższa definicja wskazuje, iż środowisko lokalne jest nośnikiem wartości, które pełnią jednocześnie funkcję wzmacniającą więzi społeczne w danym środowisku. Wartości te są realizowane wspólnotowo, poprzez członków środowiska, zarazem mogą stać się jego wyróżnikiem.

Warunkiem zaistnienia wspomnianych więzi społecznych jest występowanie dwóch komponentów: styczności przestrzennej oraz łączności

psychicznej. Łączność psychiczna przejawia się poprzez identyfikację ze środowiskiem, gdzie istotną rolę odgrywają wspomniane wyżej wartości wspólnotowe. Styczność przestrzenna natomiast wyraża się poprzez stałą obecność i kontakt z drugim człowiekiem oraz jego miejsce w *przestrzeni życia* (Tamże, s. 160). Można zatem zaryzykować stwierdzenie (zgodnie z filozofią dialogu), iż druga osoba jest wartością, którą należy odczytać i się do niej odnieść.

Aleksander Kamiński definiuje człowieka jako osobę *bio-socjo-kulturalną*, której odpowiadają odmienne *sytuacje wychowawcze*. Chodzi zatem o rozwój fizyczny, rozwój społeczny oraz rozwój kulturalny. Rozwój fizyczny to po prostu wzrost organizmu na płaszczyźnie psychosomatycznej. Rozwój społeczny (szczególnie istotny z punktu widzenia tej dyscypliny) polega na umiejętności podejmowania różnorodnych ról społecznych, przy jednoczesnym rozszerzeniu wpływów środowiskowych poprzez oddziaływanie nowych grup. Rozwój kulturalny natomiast to internalizacja *wartości kultury materialnej i duchowej* (1972, s. 29-30).

Należy zauważyć, iż wymieniony autor, pominął psychiczny aspekt rozwojowy. Można zatem przyjąć, iż osoba nabywająca doświadczenia w aspekcie biologicznym, społecznym i kulturowym, poszerzając je oraz internalizując poszczególne elementy, rozwija się również na płaszczyźnie psychicznej (Szmidt, 1998, s. 142-143).

W takim zdefiniowaniu osoby można także wyróżnić trzy płaszczyzny wartości, odpowiadające danemu rozwojowi. Rozwój fizyczny łączy się z przyswajaniem wartości witalnych, rozwój społeczny to realizacja wartości społecznych, zaś rozwój kulturalny to internalizacja wartości duchowych.

W ramach omawianej dyscypliny postuluje się także *konceptję człowieka zdolnego do działania*. Jest ona szczególnie istotna w perspektywie praktyki społeczno-pedagogicznej. *Człowiek zdolny do działania* cechuje się wysokim stopniem samoświadomości, obejmującej także jego atuty i deficyty, empatią oraz indywidualną tożsamością. Przejawia gotowość do podejmowania działań. *Samo działanie* wyraża się w tzw. *tworzeniu instytucji*, które nie jest tożsame z relacyjnością, lecz odnosi się do wymiaru aksjologicznego, gdyż pozwala na realizację pożądanых wartości (*wyobrażeń finalnych*) (Marynowicz-Hetka, 2007, s. 558).

Pedagogika społeczna posługuje się terminem *model*, będącym fragmentem rzeczywistości i jej istotnych komponentów. Odnosi się on do rzeczywistości zastanej, realnej lub też do rzeczywistości postulowanej. Odpowiednio, składa się tym samym z dwóch struktur: wzoru oraz wzorca. Wzór odnosi się do faktycznego wymiaru rzeczywistości i wyraża realne zachowanie człowieka, cechujące się powtarzalnością, wzorzec zaś dotyka postulowanego zachowania człowieka i postulowanej wizji rzeczywistości. Rozróżnienie powyższe jest istotne w perspektywie zdiagnozowania danego problemu pedagogicznego oraz ustalenia możliwości jego przezwyciężenia (Kamiński, 1972, s. 52-55).

Powyższy podział można ująć w perspektywę aksjologiczną, określając wzór jako wartość lub zbiór wartości realizowanych, zaś wzorzec jako grupę wartości postulowanych, których urzeczywistnianie jest pedagogicznie uzasadnione.

Płaszczyzna aksjologiczna jest również widoczna w trzech typach działań wychowawczych, przytoczonych przez Kamińskiego. Należą do nich:

- *kontakt między wychowawcą i wychowankiem, oparty na wzajemnym stosunku wychowawczym: wychowawca – wychowanek,*
- *wychowanie zespołowe w grupie,*
- *wychowanie w toku ulepszania środowiska siłami ludzi tego środowiska* (Tamże, s. 32).

Wzajemna relacja wychowawca – wychowanek ujawnia ich osoby jako indywidualne wartości, będące jednocześnie nosicielami wartości szczegółowych, podlegających transmisji. Relacja wychowanek – grupa ukazuje grupę jako wartość i nosiciela wartości szczegółowych. Pomiędzy grupą a wychowankiem dochodzi do transmisji wartości, gdzie wychowanek przejmuje wartości grupy, będącej jednocześnie ich utrwalaczem i pełniącej funkcję normatywną. W ostatnim przypadku nosicielem wartości jest środowisko.

Ważnym terminem jest również pojęcie sił twórczych lub *sił społecznych*, przekształcających środowisko. Termin ten został wprowadzony przez Radlińską i analizowany przez Kamińskiego. Autor definiuje go, wyróżniając jego trzy komponenty. Pierwszy z nich to *jednostki ludzkie*, cechujące się obiektywną hierarchią wartości, z akcentem na wartości społeczne, uwrażliwione na drugiego człowieka. Drugi komponent to *sfera materialna* – realna, czyli szeroko

rozumiane instytucje zaspakajające potrzeby jednostek i grup. Ostatni komponent, ważny z perspektywy niniejszej pracy, to *wartości niematerialne*: idee społeczne, teorie intelektualne, wzorce kulturalne, normy moralne, wartościowe tradycje, zwyczaje, wizje lepszego jutra (Kawula, 1996, s. 283).

Pedagogowie społeczni nie zajmowali się wprost zagadnieniami z pogranicza aksjologii. Nie formułowali także określonych hierarchii i systemów wartości (jak miało to miejsce w przypadku pedagogów kultury). Niemniej, jak starano się wykazać w powyższym podrozdziale, tematyka wartości, pomimo iż nie w sposób intencjonalny, jest obecna w myśli pedagogiki społecznej. Szczególnego znaczenia nabiera tutaj wartość osoby – wychowanka oraz środowisko, wypełnione wartościami i ich wzajemne relacje w zakresie nabywania, i transmisji wartości.

1.8.3.4. Aksjologiczny kontekst pedagogiki socjalistycznej

Wychowanie socjalistyczne oparte jest na poglądach Karola Marksa, wyrażonych w koncepcji materializmu historycznego. Stąd też podstawowym założeniem jest nadanie wszelkiemu bytowi charakteru materialnego. Materia tożsama z bytem jest dynamiczna i dzięki temu może zmieniać się w subtelniejsze formy, będące stanami świadomości, i tym co zwykło się określać jako duchową stronę bytu. Zatem wszelka duchowość jest także *materią subtelniejszą*. Ten pogląd odrzuca całą sferę duchowości oraz istnienia Boga, jest zatem ateizmem. Główna formuła materializmu historycznego głosi, iż *byt społeczny określa świadomość*. Oznacza to, że warunki materialne, ekonomiczne danego społeczeństwa wyznaczają treści świadomości, to jest wpływają na psychikę jednostki. Czynniki ekonomiczne dzielą społeczeństwo na zwalczające się klasy, będące jednocześnie źródłem rozwoju społecznego. Człowiek jest natomiast *całokształtem stosunków społecznych*. Wynika stąd, iż owe stosunki tworzą człowieka. Zatem człowiek przynależy do danej grupy społecznej i jednocześnie jest *odbiciem* tychże stosunków społecznych. U podstaw filozofii marksistowskiej leży ideał walki (także walki klas), będący motorem napędowym rozwoju. Walka to ścieranie się dwóch przeciwieństw, która w konsekwencji doprowadza do wyższej formy rozwoju (Kunowski, 1997, s. 130-133; Tchorzewski, 2002, s. 44-45). Należy zastrzec, iż cytowani wyżej autorzy nie byli zwolennikami pedagogiki socjalistycznej, lecz przedstawiali jej główne założenia.

Naukowe przesłanki marksizmu wykluczają sposób rozumienia wartości jako idei czy bytów egzystujących poza człowiekiem. Filozofia marksistowska nie wypracowała jednoznacznych rozstrzygnięć ontologicznych. Wartość łączy się tutaj, z człowiekiem przy jednoczesnych skłonnościach do nadania wartościom cech obiektywności. Genezą wartości mogą być także zwalczające się klasy społeczne. Klasa, która zwyciężyła, narzuca swój system wartości klasie przegranej. Taka geneza wartości implikuje ich historyczność a tym samym zmienność i relatywizm (Kotłowski, 1968, s. 89-91, 94-95).

Aksjologia marksistowska nie godzi się na względność i subiektywizm wartości. Do takich poglądów skłania się Tugarinov, twierdząc, iż *wartości to przedmioty, zjawiska i ich własności*. Dokonuje on podziału wartości na wartości życia i wartości kultury. Wartości kultury dzieli na wartości materialne, wartości społeczno-polityczne oraz wartości duchowe. Odróżnia jednocześnie przedmiot wartości od sądów oraz świadomości podmiotu, zbliżając się tym samym do ich obiektywnego ujmowania (Cichoń, 1996, s. 22).

Z punktu widzenia socjalistycznej teorii wychowania na temat wartości wypowiada się Heliodor Muszyński. Postrzega wartości w ujęciu psychologii, łącząc je tym samym z osobowością. Warunkiem jej rozwoju jest *przeobrażenie się popędu w świadome dążenie do realizacji wartości*. Ugruntowaniem takiego dążenia jest wyrobiona postawa wobec wartości. Sama wartość to *pojęcie abstrakcyjne* a właściwie *treści pojęć ogólnych czy abstrakcyjnych*, wobec których człowiek przyjmuje daną postawę (Tamże, s. 137-138).

Według Muszyńskiego najwyższą wartością *jest człowiek, jego szczęście i rozwój*. Jest to jednocześnie przesłanka do umieszczenia aksjologii marksistowskiej w obrębie humanizmu. Taki humanizm jest pozbawiony elementów transcendencji oraz personalizmu. Transcendencja została wykluczona poprzez podstawowe założenia materialistyczne, natomiast personalizm ustąpił miejsca kolektywizmowi. Stąd też humanizm socjalistyczny jest zawsze rozumiany jako rozwój całej społeczności czy też klasy. Szczęście jednostki przyczynia się do dobrostanu społeczeństwa. Samo w sobie jest także wartością, którą można osiągnąć w ustroju socjalistycznym (Muszyński, 1974, s. 247).

Inne wartości wymieniane przez Muszyńskiego, to *ideał społeczeństwa socjalistycznego* oraz *ideał wychowania socjalistycznego*. Społeczeństwo socjalistyczne staje się środkiem do osiągnięcia szczęścia człowieka. Powinno

zatem stworzyć takie warunki, które pozwolą to szczęście osiągnąć. *Ideal wychowania socjalistycznego* jest tożsamy z cechami osobowości, lecz takimi, które są niezbędne dla funkcjonowania w społeczeństwie socjalistycznym, a także dla jego rozwoju (Cichoń, 1996, s. 106).

Ideal wychowania musi być zatem określany zawsze w kontekście społeczeństwa. Jest on także sumą celów wychowawczych. Głównym celem wychowania socjalistycznego jest *wszechstronny rozwój* człowieka i osiągnięcie szczęścia. Cele wychowania dotyczą także pożądaných zmian w osobowości wychowanka, tak aby osiągnął on *osobowość dojrzałą*. Jest to możliwe tylko poprzez połączenie *ideału wychowania* z konkretnymi zadaniami, jakie przynosi zastana rzeczywistość społeczna. Zadania, do których powinno przygotować wychowanie socjalistyczne, są tożsame z rolą społeczną. Zatem role społeczne są jednocześnie celami wychowania, które ujęte w *ideal wychowania*, tworzą wartość. Muszyński przedstawia następujące role:

- społeczna rola obywatela, związana z aktywnością obywatelską oraz odpowiedzialnością za kraj,
- rola racjonalnego konsumenta, rozumiana jako współuczestnictwo w konsumpcji, nadającej jej *masowy i demokratyczny charakter*,
- rola współtwórcy kultury, dzięki niej człowiek jest twórcą nowej kultury i także współtwórcą siebie,
- społeczna rola członka kolektywu, dotycząca udziału w różnorodnych grupach społecznych i zadaniach, wyznaczonych przez te grupy,
- społeczna rola członka rodziny, będącej podstawową komórką społeczną, podlegająca ciągłym zmianom (Muszyński, 1974, s. 240-245).

Zagadnieniem wartości z punktu widzenia pedagogiki zajmował się także Karol Kotłowski. Jego myśl pedagogiczna wykracza poza sferę pedagogiki socjalistycznej, z którą się nigdy nie utożsamiał (B. Śliwerski wskazał, iż dorobek K. Kotłowskiego, wpisuje się w nurt pedagogiki filozoficzno-normatywnej) (zob. Śliwerski, 1998, s. 47-60), natomiast jej poszczególne elementy łączą się z tym nurtem, pomimo całościowego, wielowymiarowego dorobku autora. Analizował on zwłaszcza rolę wartości moralnych w procesie wychowania. Autor nie formułuje definicji wartości, mając świadomość, iż zależy ona od podstawowych założeń filozoficznych, a także konkretnej dyscypliny naukowej (1968, s. 34).

Wyróżnia następujące rodzaje socjalistycznych idei podstawowych, mających swoje odzwierciedlenie w wartościach etycznych: *proletariacki humanizm – kolektywizm, patriotyzm – internacjonalizm, praca – świadoma dyscyplina – poszanowanie własności społecznej* (Kotłowski, 1976, s. 60).

Proletariacki humanizm – kolektywizm rozumie podobnie jak Muszyński. Podstawą jest materialistyczny światopogląd. Humanizm rozumiany osobowo jest podrzędny do kolektywizmu, z uwagi na *nieśmiertelne społeczeństwo*, które zostaje ulepszone poprzez doskonalenie się i działalność jednostki.

Patriotyzm nie wyklucza internacjonalizmu, lecz go potwierdza. Dzieje się tak, gdy narodowy proletariatus realizuje cele wspólne dla ogółu proletariuszy.

Praca jest pojmowana jako wartość socjalistyczna, która *wyraża* człowieka, lecz nie może być narzędziem wyzysku a jej dobra winny być sprawiedliwie dzielone. Aby tak się stało, należy dążyć do kolejnej wartości – *dyscypliny świadomej*, będącej samodyscypliną. Jej egzekwowanie nie może uwłaczać godności człowieka.

Poszanowanie własności społecznej łączy się z wartością odpowiedzialności za dobro wspólne i własność publiczną (Tamże, s. 52-59).

Kotłowski odrzuca konieczność określania *ideału wychowania*, wskazując, iż jego wewnętrzne treści mogą być ze sobą sprzeczne a samo pojęcie *ideału* jest nieostre i niedookreślone. W zamian proponuje *wykształcenie konkretnych, wszechstronnie rozwiniętych osobowości budowniczych socjalizmu*. Cel ten można osiągnąć poprzez *modelowanie osobowości* (Kotłowski, 1976, s. 72-73). U jej podstaw leży pojęcie charakteru, określonego jako *stała sprawność powściągliwa w imię akceptowanych przez siebie zasad postępowania wyznaczonych przez jakiś system wartości* (Tamże, s. 77). Charakter jest zatem pewną stałą strukturą bez treści (system wartości może być różny), którą w toku modelowania można wypełnić treścią pożądaną przez wychowawcę. Istotą modelu *budowniczego socjalizmu* jest wykształcenie *charakteru moralnego*, który opiera się na czterech filarach. Trzy z nich odwołują się bezpośrednio do greckiej triady wartości: prawdy, dobra i piękna. Czwarty filar to wartość witalna rozumiana jako *dobrostan psychofizyczny i sprawność organizmu* (Kotłowski, 1976, s. 76-82).

Autor stara się pogodzić wartość prawdy i dobra z założeniami marksistowskimi. Prawda dotyczy *ogólnej aktywności intelektualnej, naukowego*

rozwiązania problemów, jest tożsama z naukowym światopoglądem. Dobro zawiera w sobie opisane już wartości etyczne: humanizm – kolektywizm, patriotyzm – internacjonalizm, praca – świadoma dyscyplina. Piękno natomiast to umiejętność *przeżywania uczuć estetycznych*. Tę wartość trudno dostosować do filozofii marksistowskiej, lecz jest ona pożądana w procesie wychowania (Kotłowski, 1976, s. 82). Atutem tej koncepcji jest założenie, iż wymienione wartości etyczne można przekazywać w każdej fazie rozwojowej dziecka, dostosowując oczywiście ich treści do wieku wychowanka, podczas gdy inne koncepcje uzależniają internalizację wartości moralnych od osiągnięcia odpowiedniego wieku przez wychowanka, przesuwając czas internalizacji na okres adolescencji (Kotłowski, 1976, s. 86-87).

Osiągnięcie tychże celów jest możliwe w procesie wychowania, które jest *świadomym i celowym urabianiem osobowości* (Muszyński) lub też *oddziaływaniem człowieka na drugą świadomość w celach wychowawczych* (Kotłowski). Działania takie w pedagogice socjalistycznej opierają się na wypracowanych zasadach i metodach wychowania (zob. Kotłowski, 1976, s. 134-162; Muszyński, 1974, s. 344-347).

1.8.3.5. Aksjologiczny kontekst pedagogiki postmodernizmu

Zakładając, że przesłanki teoretyczne mają swoje odzwierciedlenie w zastanej rzeczywistości, należy uznać, iż postmodernizm nie pozostaje bez wpływu na teorie edukacyjne, realizowane w ramach instytucji oświatowych. Inspiracje postmoderny widoczne są w nurtach pedagogiki krytycznej czy antypedagogiki, a także w pedagogice pragmatyzmu (uznając pragmatyzm za część postmoderny).

Zakwestionowanie wartości absolutnych i oparcie na relatywizmie, osadzonym w danym *czasie i miejscu*, wynikającym bądź to z kontekstu historycznego, bądź ze stosunku władzy narzucającej wygodną dla niej *metanarrację* lub też z *lingwistycznego zwyczaju*, ma swoje odzwierciedlenie w celach wychowania, przekazywanych treściach i praktyce pedagogicznej (Melosik, 2006a, s. 454, 457).

Podstawową wartością jest zatem *różnica* czy też *różnia* (termin analizowany przez Derridę). *Różnica* jest warunkiem bycia i punktem wyjścia do ontologicznych rozważań. Owa *różnia* dotyka teoretycznego, aksjologicznego

i osobowego aspektu wychowania. W płaszczyźnie teoretycznej neguje wiedzę obiektywną i naukę, zakładającą jej szczątkowość i fragmentaryczność, podważając tym samym prezałożenia pedagogiki. Aspekt aksjologiczny sprowadza się do pluralistycznego charakteru wartości. Ich wielość dotyczy *wszystkich płaszczyzn i poziomów; począwszy od polityki oświatowej, skończywszy na rzeczywistości klasy szkolnej. Różnica*, odnosząca się do osoby, neguje jej istotę czy też *linearną tożsamość*, wskazuje na występujące sprzeczności, napięcia, wielość ról, zadań czy wymiarów. Można stwierdzić, iż właśnie *różnia* jest istotą człowieka, będącego zlepkiem różnych tożsamości i *ja* (Szkudlarek, Śliwerski, 1992, s. 65-66; Melosik, 2006a, s. 459-460).

W ten sposób formułowane przesłanki ontologiczno-aksjologiczne uprawniają wychowanka do poszukiwania i poznawania *wielu rzeczywistości*, tak aby wyjść *poza obręb swojego oswojonego doświadczenia* i dokonać odpowiedzialnego wyboru, zaakceptowanej wersji zastanego świata. W innym przypadku pedagogika ponowoczesna będzie tożsama z *pedagogiką milczenia*, bowiem wszelkie jej postulaty mogą być uznane jako zagrożenie dla innych koncepcji, z racji nadania im z góry określonego znaczenia. Mogą stać się także materiałem dla dekonstrukcji znaczeń, pod którymi kryje się symboliczna przemoc (Melosik, Szkudlarek, 1998, s. 36-37).

Pomimo takiego niebezpieczeństwa należy sformułować pewną pulę problemów i zagadnień, na które współczesna pedagogika powinna odpowiedzieć, co nie jest tożsame z budową nowego paradygmatu na *fundamencie metafizyki*. Jedno z pytań dotyczy związku edukacji i polityki, rozumianej jako władzy, która narzuca własną i wyłączną wersję rzeczywistości. Władza pod pozorem aksjologicznego ładu przemycza do treści nauczania własne interpretacje sensów i uzyskuje polityczną korzyść, jest to widoczne dzięki dekonstrukcji. Konieczne jest rozbudzenie świadomości oraz akceptacja tego faktu ze strony pedagogów, co powinno mieć wyraz w *uwzględnieniu politycznych kontekstów edukacji przez teorie pedagogiczne* (Tamże, s. 38-39).

Drugim z obecnych problemów jest związek pedagogiki postmodernizmu z kulturą. Jej aktualna istota wyraża się nie tylko w różnorodności, ale także w procesie unifikacji oraz egalitaryzacji jej odmian. Kultura *wysoka* i kultura *popularna* nakładają się na siebie i na przemian przenikają. Obraz jest główną formą przekazu i charakteryzuje się większym oddziaływaniem na jednostkę.

Poprzez obraz osoba kształtuje postawy i dokonuje *samoidentyfikacji*. Ponadto tak rozumiana kultura staje się obecna w dyskursie społecznym. Powyższe cechy wskazują, że jest ona nośnikiem wielu, różnorodnych wartości, notorycznie internalizowanych przez daną społeczność. Stąd też pełni funkcje edukacyjne (Melosik, Szkudlarek, 1998, s. 39-40). Niedocenienie tego faktu umiejscawia pedagogikę w obowiązującej aktualnie metanarracji i adaptuje ją do rzeczywistości zastanej. Zatem redukuje jej funkcję w ponowoczesności, która ma polegać na zakwestionowaniu obecnego kodu znaczeniowego i wskazaniu innych alternatywnych możliwości definiowania świata. Tym samym ogranicza wychowankowi możliwość wyboru a co za tym idzie, oddziałuje negatywnie na jego samorozwój (Tamże, s. 42-44).

Krytyczną wizję pedagogiki jako nauki określił Szkudlarek (1994, s. 397-404). Twierdzi, iż nie wykształciła ona odpowiedniego aparatu naukowego, a także *nie jest w stanie sprostać kryteriom poprawności metodologicznej żadnej z pokrewnych dziedzin nauki oraz nikt w zasadzie nie traktuje tej dyscypliny poważnie*. Pedagogika nie mieści się także w dychotomicznym podziale kategorii językowych, realizowanych przez filozofię dekonstrukcji w ramach *ustrukturywania języka*. Te kategorie przyczyniają się do budowania tożsamości, opartej na przeciwieństwach, wyrażanych na drodze językowej. Takimi przeciwieństwami są, np.: dobry – zły, prawda – fałsz, piękny – brzydki. Przez określenie własnej tożsamości buduje się także tożsamość innych, nadając im negatywne znaczenie. Pedagogika jako nauka plasuje się pomiędzy tymi przeciwieństwami, pełniąc rolę *gorszego innego*. Rzeczywistość tworzona przez językowe dualizmy nie obejmuje swoim zakresem stanów pośrednich, to jest takich, w jakich aktualnie znajduje się pedagogika.

W celu nadania pedagogice właściwej rangi jest ona poddawana zabiegom *unaukowienia* oraz *ufilozoficznienia*. *Unaukowanie* jest jednocześnie ukryciem relacji edukacja – polityka i przemycaniem przez władzę treści wychowujących (o czym była mowa wyżej). *Ufilozoficznienie* zaś to oparcie pedagogiki na metafizycznych paradygmatach i założeniach. Obecnie wydaje się ono nieskuteczne i *nie umożliwia zbliżenia do realności społecznych procesów pedagogicznych*. Teoria pedagogiczna powinna koncentrować się na zagadnieniach społecznych, tak aby odkrywać przyczyny i siły, narzucające aksjologiczno-kulturowe konteksty, tożsamości i modele wychowania. W takim

przypadku wskazane niedoskonałości pedagogiki mogą paradoksalnie stać się jej zaletami, które ujawniają siły i władzę, nadając rzeczywistości odpowiedni dla nich sens (Szkudlarek, 1994, s. 404-405).

Zasadnym staje się zatem związek pedagogiki z dziedziną tzw. *studiów kulturowych*. Ich koncepcja powstała w Wielkiej Brytanii, w *środowisku ludzi związanych z edukacją dorosłych*. Celem zaś było zbadanie asocjacji pomiędzy edukacją dorosłych a współczesną kulturą, rozumianą jako kultura masowa. Badania w zakresie studiów kulturowych dotyczą kilku obszarów. Dotyczą tzw. *produkcji kulturowej*, wyrażanej w stylu życia, realizowanym przez poszczególne jednostki. Odnoszą się także do *tekstów [...] będących rezultatem tej produkcji, wpływających na kształt zuniwersalizowanych form kultury; «odczytań» owych tekstów (uwarunkowanych zarówno na poziomie szczególności, konkretności, jak i na poziomie abstrakcyjnym i uniwersalnym)* (Szkudlarek, 1994, s. 405-406; Melosik, Szkudlarek, 1998, s. 40-41). Ostatnim obszarem badań jest tzw. *kultura przeżywana*, mająca swój aspekt osobowy i społeczny, która wyraża się poprzez, wymienioną jako pierwszą, *produkcję kulturową*. Każdy z powyższych obszarów jest w pewnym sensie nośnikiem różnorodnych wartości. Zatem, jak już wspomniano, szeroko pojęta kultura (przede wszystkim uwzględnienie kultury masowej) i jej aspekty pełnią funkcje edukacyjne i wskazują na pluralizm, i względność kulturową wartości, przez co poniekąd odwołują się do postmodernistycznego paradygmatu. Dorosły, poprzez obcowanie z kulturą o wymiarze symbolicznym i materialnym, a także poprzez dokonywane wybory, kształtuje własną tożsamość oraz przyczynia się do samorozwoju. Założenia badawcze *studiów kulturowych* wskazują na wyjątkową zbieżność edukacji i kultury a nawet na stosunek tożsamości. Jest to warunek konieczny, aby pedagogika pełniła funkcje wychowujące a przez to wpływała na kreowanie tożsamości, a także kultury. Ten wpływ ma sens, wówczas gdy założymy, iż *artykulacja, czy inaczej wypowiedanie świata, pełni funkcję kreującą rzeczywistość*. Nie jest zatem obiektywnym opisem rzeczywistości (gdyż takowa nie istnieje), lecz jej reprezentacją, *mającą zawsze charakter kontekstualny i jednocześnie kreujący* (Szkudlarek, 1994, s. 406-408; Melosik, Szkudlarek, 1998, s. 41-42).

Do aktualnych zadań pedagogiki należy zanegowanie teleologii wychowania, gdyż z góry określone cele ograniczają możliwość wyboru

wychowanka a co za tym idzie redukuje jego potencjał rozwojowy. W taki sam sposób sformułowane jest jedno z podstawowych założeń antypedagogiki, odrzucającej wszelkie intencjonalne działania wychowawcze, definiowanej jako *całkowita rezygnacja z roszczeń wychowania*. Oznacza to, że *radikalna krytyka pedagogiki wpisuje się w stylistykę postmodernistycznej ideologii, nawołującej do uwolnienia ludzi od wszelkich uwarunkowań i tradycyjnych zobowiązań, by delegować wszystkie najistotniejsze problemy (i ich rozwiązania) na samą jednostkę* (Śliwerski, 1998, s. 327, 329).

Pierwotny wgląd w cechy teorii antypedagogicznej sugeruje odwrót od wartości, jako celów procesu wychowania. Jednak jak słusznie zauważył przytaczany już Kotłowski (1968, s. 33), *Wychowując dzieci i młodzież, staramy się zawsze osiągnąć jakiś cel, przedstawiający zdaniem naszym jakąś wartość [...] W tym sensie nie ma pedagogiki bezwartościowej [...] bo inaczej, żadna działalność wychowawcza nie miałaby sensu*.

Antypedagogika także nie jest ogołocona z aksjologicznego paradygmatu. Szczególną rolę odgrywa tutaj wolność wychowanka. Wszelka działalność wychowawcza jest postrzegana jako pewnego rodzaju manipulacja czy też chęć uzyskania kontroli nad wychowankiem, co jest jednoznaczne z redukcją jego wolności. Dlatego też poprzez wychowanie rozumie się *wspieranie* lub też *pomaganie* wychowankowi (Śliwerski, 2006, s. 439-440). Wynika z tego, że relacja wychowanek – wychowawca powinna opierać się na płaszczyźnie partnerstwa, nie może być natomiast stosunkiem podrzędno-nadrzędnym. Aby tak się stało, należy uznać za wartość naturalny potencjał wychowanka, zakładając, iż człowiek jest dobry w swojej naturze, jest bytem indywidualnym i podmiotem działania. Wychowawca musi w pewnym sensie zaufać wychowankowi, tak aby odpowiedzialność za niego nie ograniczyła wolności wychowanka (Szkudlarek, Śliwerski, 1992, s. 118; Śliwerski, 1998, s. 331).

Sam proces wychowania nie może być postrzegany jako przygotowanie do dorosłego życia, lecz winien brać pod uwagę fakt, iż dziecko uczy się *tu i teraz w sposób naturalny i samodzielny*. Tak pojmowane wychowanie jest wejściem, w postulowaną jako *kultura przyszłości, kulturę prefiguratywną*. Charakteryzuje się ona tym, iż to młode pokolenie wyznacza płaszczyznę aksjologiczną oraz standardy życia, podczas gdy dorośli czerpią od nich wiedzę i wartości. Zaufanie w wolność i naturalny potencjał wynika z obserwacji młodego pokolenia, które

nieobarczone doświadczeniami, wykazuje autentyzm, spontaniczność oraz intuicyjne wycucie wartości (Szkudlarek, Śliwerski, 1992, s. 117, 119-120).

Antypedagogika jest przedmiotem krytyki, zwłaszcza z punktu widzenia chrześcijaństwa. U podstaw krytyki leżą inne założenia antropologiczno-metafizyczne. Krytycznie ocenia się brak celowości wychowania oraz pojęcie wolności dziecka i możliwości jego samostanowienia. Dziecko nie jest w stanie dokonywać właściwych dla siebie wyborów, gdyż nie ma wykształconego racjonalnego oglądu rzeczywistości i tym samym nie jest w stanie wybierać dobra ani poznawać prawdy. Dlatego też jego wybory będą etycznie naganne. To co antypedagogika nazywa wolnością wychowanka, jej krytyka definiuje jako dowolność lub samowola. Antypedagogika jest także szkodliwa z punktu widzenia wychowawców. Redukuje się tutaj pojęcie odpowiedzialności za drugą osobę oraz traktuje życia jako zadanie; ogranicza się powołanie człowieka do bycia rodzicem oraz zubaża jego możliwości samorozwojowe. W ten sposób rozbijana jest rodzina, będąca wspólnotą, która winna się realizować i rozwijać właśnie wokół wspólnych celów i zadań (Bławat, 1995, s. 47-51).

Innym kierunkiem teorii wychowania, który określa relacje edukacja – system społeczny, jest pedagogika krytyczna. Jej zbieżność z cechami postmoderny widoczna jest chociażby w próbie demaskowania proponowanej wersji rzeczywistości oraz podmiotów, które takowe wersje narzucają. Sceptyczne ujmowanie świata prowadzi do wyznaczenia powinności, która odróżnia się od tego co jest zastane. Prowadzi także do refleksji nad edukacją, która wyrażona jest w zdaniu: *edukacja zniewala, ale wyzwolenie wymaga edukacji*. Celem pedagogiki krytycznej jest nie tylko ustalenie czynników zniewalających, lecz także wskazywanie na możliwość rozszerzenia zakresu wolności w wymiarze indywidualnym i zbiorowym (Szkudlarek, 2006, s. 364-366). Są to cechy, które wpisują pedagogikę krytyczną w postmodernistyczny dyskurs.

Zniewolenie, dokonywane w toku edukacji, to przedstawianie jednej wizji rzeczywistości. Na płaszczyźnie kultury jest to tak zwana *reprodukcja kulturowa*, której założenia mają bezpośredni wpływ na praktykę wychowawczą. Wychowanek, w pewnym sensie, jest wtłoczony w z góry określony kod kulturowy, doświadczając tym samym przemocy symbolicznej. Taka dominacja jest szczególnie widoczna na terenie szkoły. Osoby odbiegające od narzuconego

systemu są bądź to ignorowane, bądź poddawane tzw. *treningowi milczenia*, co oznacza uległość wobec większości i bierność w warstwie werbalnej. Ten rodzaj polityki prowadzi do pogłębiania nierówności i niesprawiedliwości społecznej (Szkudlarek, 2006, s. 367-370).

Można zatem stwierdzić, iż pedagogika krytyczna troszczy się o interesy tych, którzy różnią się od zastanego systemu i tym bardziej nie są zdolni do zmanifestowania swojego *ja*. Dlatego, iż pozostają w mniejszości, winni otrzymywać *pomoc*. Wartościami jest tutaj indywidualizm i podmiotowość jednostki a tym samym jej wolność. Ich realizacja możliwa jest na drodze przewyciężenia dominujących systemów i obecnej praktyki oświatowej. Jeśli zatem *edukacja wyzwala*, przedmiotem jej zainteresowania winny być następujące wymiary:

- *dostrzeganie i akceptowanie różnic społecznych, tzw. polityka różnicy,*
- *dopuszczanie różnorodności wypowiedzi i uczenie młodych ludzi aktywnego zabierania głosu, tzw. polityka głosu,*
- *uczenie aktywnego działania na rzecz zmiany nieakceptowanych cech życia społecznego, tzw. nadanie władzy* (Szkudlarek, 2006, s. 370).

Powyższe postulaty mogą zostać osiągnięte poprzez dialog zwany *racjonalnością komunikacyjną*. Ma on dotyczyć norm i wartości. Żaden z uczestników dialogu nie jest faworyzowany i poddawany chociażby pośredniemu zniewoleniu przez struktury władzy. Celem dialogu jest dążenie do prawdy i tzw. *uzgodnienie wartości*. Stąd konieczne jest, aby uczestnicy dialogu mieli taką sama możliwość wypowiedzenia szczerze, uznawanych przez siebie norm, a także ich kwestionowania, co powinno prowadzić do ustalenia wspólnie akceptowanych sądów. Walorem tak podjętego dialogu jest ubogacenie i emancypacja jednostek, a także zmiana dyskursu społecznego, który *zapewniałby symetryczny podział szans i faktyczną równość w zakresie wyboru i dokonywania wszystkich aktów mowy* (Śliwerski, 1998, s. 245-248).

Owo *uzgodnienie wartości* prowadzi do ich obiektywizacji i ustalenia pewnego *uniwersum*, które obowiązuje jednostki, a także społeczeństwo. Tym samym szeroko pojęta edukacja ma wymiar nie tylko osobowy, lecz także społeczny i *staje się ona podstawowym intermedium pomiędzy rozwojem jednostki a rozwojem społecznym* (Tamże, s. 250-251).

Wartością w pedagogice krytycznej jest wolność rozumiana jako wolność jednostki od danego systemu. Wolność można osiągnąć realizując inną wartość, którą można określić jako walka. Walka na poziomie osoba – system ma na celu demaskację struktur narzucających jedną wizję rzeczywistości, zapewnienie możliwości realizowania odmiennych dyskursów oraz zadbanie o interesy mniejszości.

Zakładając, że myśl neopragmatyczna jest elementem postmodernistycznej ideologii (Życiński, 2001, s. 24), należy wskazać na jej elementy i inspiracje we współczesnej edukacji. Sam pragmatyzm zakłada w aspekcie epistemologicznym empiryzm przy jednoczesnym odrzuceniu metafizyki. Uzależnia istnienie wartości od podmiotu, wskazując, że ich poznanie odbywa się tylko na drodze działania, mającego na celu *zdobywanie kontroli nad środowiskiem*. Również prawda i wiedza mają charakter względny, i są uzależnione od walorów użytkowych. Jednocześnie pragmatyzm absolutyzuje wartość jaką jest *działanie*, podnosząc ją do rangi ostatecznego kryterium wartości (Melosik, 2006b, s. 309-311; Gutek, 2003, s. 89-91).

Zgodnie z powyższymi założeniami, nauczanie powinno opierać się na doświadczeniu i działaniu, gdyż jest najskuteczniejszą formą edukacji. Nie może być ona realizowana w oderwaniu od życia, gdyż jest jego immanentnym elementem. Bezzasadne wydaje się także formułowanie celów wychowania, gdyż ich *abstrakcyjność* prowadzi do używania niewłaściwych środków i w pewnym sensie *zniewolenia* czy też podporządkowuje edukację wyłącznie tym celom. Jedynym celem edukacji jest rozwój osiągnany właśnie przez doświadczenie i działanie. Dzięki nim dochodzi to tzw. *rekonstrukcji doświadczeń*, które polega na uzyskiwaniu kontroli nad doświadczeniami przyszłymi, poprzez doświadczenie przeszłe czy teraźniejsze (Melosik, 2006b, s. 312-313; Gutek, 2003, s. 103-104).

Zatem jako wartość możemy także określić *doświadczenie*, które jest w tym sensie wartościowe, gdyż przyczynia się do rozwoju i pozwala kontrolować przeszłe doświadczenia.

Współczesny neopragmatyzm, uosobiony w poglądach Richarda Rorty, czerpie z podstawowych paradygmatów pragmatyzmu. Wskazuje się na niemożność odróżnienia obiektywizmu i subiektywizmu. Neguje się obecność wartości w warstwie społecznej a ewentualne konflikty można rozwiązywać poprzez odniesienie się do *konwencji i anegdot* (Życiński, 2001, s. 106, 111).

Relatywizacja prawdy dyskwalifikuje ją jako wyznaczony cel wychowania. Jednak prawda, będąca *przeważającym konsensusem społecznym* lub też *nieprzymuszonym porozumieniem*, powinna być przekazywana młodszym pokoleniom, nie jako wartość metafizyczna, lecz jako warunek socjalizacji i uczestnictwa w demokratycznym społeczeństwie. Jednak widoczna jest tutaj pewna niekonsekwencja, wyrażona w zdaniu *edukacja dla wolności nie może się rozpocząć przed narzuceniem pewnych więzów* (Melosik, 2006b, s. 320).

Wartością pierwotną w stosunku do prawdy jest wolność. Jest ona warunkiem samorealizacji jednostki. Celem edukacji jest zaś dostarczenie możliwości wyboru odpowiedniego dla jednostki *stylu życia*. W swym wyborze jednostka nie może być ograniczana przez uwarunkowania lub intencjonalne wpływy społeczne i polityczne. Wybór *stylu życia* należy do prywatnej sfery jednostki, która ma być wolna od czynników zewnętrznych. Do zadań edukacji natomiast należy poszerzanie zakresu wolności jednostki (Tamże, s. 321-322).

Analiza powyższych nurtów pedagogiki pozwala na określenie ich cech wspólnych. Wartością łączącą te nurty jest wolność. Jest ona przedstawiana jako wolność wychowanka, to jest jako posiadanie możliwości decydowania o sobie i działania. Jest to także wolność od wpływów wychowawczych, a także systemu, którego wychowanek jest elementem. Postulowany jest także pluralizm w aspekcie aksjologicznym a tym samym tolerancja wobec różnorodności. Brak wyznaczonych celów wychowania sprowadza je do sfery osobistych decyzji. Tym samym, kontestowany jest obiektywizm aksjologiczny, w którym doszukuje się podwójnych sensów, przemocy wobec wychowanka czy też, wpływów ukrytych w danych strukturach władzy. Należy przy tym zaznaczyć, iż podział powyższych nurtów jest podziałem umownym.

Poszczególni autorzy dokonują różnorodnych podziałów, powołując się na inne kryteria (por. Szkudlarek, 2006; Gutek, 2003). Powyższe cechy są wspólne dla opisanych nurtów i odnoszą się do dobra i indywidualnego rozwoju wychowanka, wyzwalając od narzuconych schematów myślenia i działania.

2. DOROSŁOŚĆ W UJĘCIU AKSJOLOGICZNYM

2.1. Dorosłość w ujęciu aksjologicznym

Pojęcie dorosłości jest terminem wieloznacznym i interdyscyplinarnym. Każda próba jego definicji musi opierać się w pierwszej kolejności na założeniach dyscypliny naukowej, z perspektywy której będzie definiowana, następnie zaś na teorii funkcjonującej w jej obrębie. Istotne jest także rozróżnienie dorosłości, będącej przedmiotem opisu, który odnosi się do zastanego porządku aksjologicznego, a także próby nadania jej ram uniwersalnych i tym samym wskazania dorosłości postulowanej. Określenie, jaka dorosłość być powinna, wydaje się szczególnie istotne z punktu widzenia andragoga, wspierającego w rozwoju osobę dorosłą, w myśl uprzednio obranego systemu wartości. Treść niniejszego rozdziału zawiera analizę *dorosłości* w kontekście wybranych koncepcji psychologicznych i socjologicznych oraz, co szczególnie istotne, analizę pojęcia *dorosłość* zawartą w literaturze andragogicznej.

2.1.1. Wybrane psychologiczne teorie dorosłości

Wydaje się, iż miarodajną definicję dorosłości można sformułować poprzez analizę tych kierunków psychologii, które ujmują dorosłego w kategoriach wolnego podmiotu. I tak, dorosłość w podejściu behawiorystycznym lub psychoanalitycznym sprowadza się w pierwszym przypadku do uznania swojej zewnątrzsterowności lub pozytywnego (lub nie) rozwiązania nieuświadomionych konfliktów występujących w dzieciństwie. Tym samym opis dorosłości w kategoriach psychologicznych jest możliwy, wówczas gdy podmiot jest istotą świadomą oraz podmiotem własnej aktywności. Istotnym elementem jest także indywidualizm każdej osoby dorosłej oraz wynikające z niego różnice. W niniejszym rozdziale zostaną przeanalizowane wybrane psychologiczne koncepcje dorosłości. Ich wspólną cechą jest dynamiczne ujmowanie dorosłości i wskazanie na jej aspekty rozwojowe, i aksjologiczne. Ta forma uprawiania psychologii jest widoczna w tzw. psychologii cech, wyrażonej w pięcioczynnikowej teorii osobowości. Poniżej wyróżniono pięć czynników,

z których każdy zawiera cechy osobowości dorosłego, wyrażone przez dwie skrajności:

Neurotyczność: Spokojny – Zamartwiający się,
Zrównoważony – Kapryśny,
Zadowolony z siebie – Użalający się nad sobą,
Zrelaksowany – Napięty,
Nieemocjonalny – Emocjonalny,
Odporny – Podatny na zranienia,

Ekstrawertyczność:

Skryty – Serdeczny,
Nietowarzyski – Towarzyski,
Małomówny – Rozmowny,
Bierny – Aktywny,
Trzeźwy – Skłonny do zabawy,
Nieczuły – Namiętny,

Otwartość na doświadczenia:

Praktyczny – Obdarzony wyobraźnią,
Nietwórczy – Twórczy,
Konwencjonalny – Oryginalny,
Preferujący ustalony porządek – Preferujący urozmaicenie,
Niezaciekawiony – Zaciekawiony,
Konserwatywny – Postępowy,

Ugodowość:

Bezwzględny – Pobłażliwy,
Podejrzliwy – Ufny,
Skąpy – Hojny,
Wroggi – Uległy,
Krytyczny – Wyrozumiały,
Drażliwy – Dobroduszny,

Sumienność:

Niedbały – Sumienny,
Leniwy – Pracowity,
Nieorganizowany – Dobrze zorganizowany,

Niepunktualny – Punktualny,
Nie mający celów życiowych – Ambitny,
Wycofujący się – Wytrwały (McCrae, Costa, 2005, s. 16).

W powyższej teorii cechy należy zdefiniować jako: *wymiary różnic indywidualnych pod względem tendencji do wykazywania spójnych wzorców w zakresie myślenia, uczuć i działań* (McCrae, Costa, 2005, s.40). Pochodzenie cech nie jest uwarunkowane środowiskowo, lecz genetycznie (co jest kontrowersyjnym założeniem powyższej teorii). Charakteryzują się one hierarchiczną strukturą, tak że cechy szczegółowe tworzą cechy ogólne (co opisano powyżej). Istotnym elementem teorii pięcioczynnikowej jest twierdzenie, iż cechy rozwijają się do około 30 roku życia, zaś później pozostają stałe lub zmieniają się w stopniu nieznaczącym. Oznacza to, iż dorosłość zawarta w cechach osobowości jest strukturą stałą, niepodlegającą modyfikacji. Niemniej cechy nie są jedynym elementem teorii pięcioczynnikowej. Do jej pozostałych komponentów zaliczają się: charakterystyczne przystosowania, biografia obiektywna, obraz siebie oraz wpływy zewnętrzne. Zaś pomiędzy poszczególnymi komponentami zachodzą procesy dynamiczne. *Charakterystyczne przystosowanie* to umiejętność funkcjonowania w zastanej rzeczywistości. Dorosły, wchodząc w interakcję, wykształca *wzorce w zakresie myślenia, uczuć i zachowania*. U ich podstaw leżą właśnie cechy osobowości oraz szeroko rozumiane doświadczenie, wchodzące w skład *biografii obiektywnej*. W jej toku dorosły realizuje także swoje cele i plany, działając jednocześnie zgodnie z cechami osobowości. *Obraz siebie* to samoświadomość, ujawniająca się na drodze poznawczej i emocjonalnej, zgodna z cechami oraz spajająca tożsamość dorosłego. *Wpływy zewnętrzne* natomiast oddziałują w dwóch wymiarach: w stosunku do osobowości, celem wykształcenia charakterystycznych przystosowań; oraz właśnie z charakterystycznymi przystosowaniami w celu regulacji zachowania. Jak już stwierdzono, pomiędzy powyższymi komponentami zachodzą procesy dynamiczne, które przejawiają się w dynamice uniwersalnej (powszechnej), rozumianej jako ciągła aktywność dorosłego w celu przystosowania się na płaszczyźnie *poznawczej, afektywnej i wolicjonalnej* oraz dynamice różnicującej, specyficznej dla danej osobowości, i jej cech (McCrae, Costa, 2005, s. 226).

Względna niezmiennosc cech osobowosci czlowieka doroslego nie oznacza, iz nie podlega on zadnym zmianom. Ciaglym zmianom podlega biografia obiektywna doroslego, będaca jednym z elementow systemu osobowosci. Wchodzac w reakcje z jej innymi komponentami, ktore wymieniono powyzej, wpływa rowniez na zachowanie doroslego. Jednak zmiana zachowania osoby doroslej nie implikuje zmiany osobowosci. Oznacza to, iz osobowosc jest stala, zaś zmienia się tylko zachowanie. Owa zmiana uwarunkowana jest sytuacja w jakiej znajduje się dorosły. Dla przykladu, osoba dorosla, wykazujaca się duzym stopniem aktywnosci fizycznej, utrzyma tę aktywnosc przez cale zycie, lecz może zmienić jej zakres i kierunek, z uwagi na zmieniajace się okolicznosci zewnetrzne, a także zachodzace w niej procesy starzenia (McCrae, Costa, 2005, s. 246-247).

Kolejnymi elementami systemow osobowosci, podlegajacymi zmianom, są charakterystyczne przystosowania, ktore zawieraja w sobie zmienne wartosci i postawy, zmienne role spoleczne oraz zmienne relacje interpersonalne. Wczesna doroslosc charakteryzuje się wieksza mozliwoscia realizacji nowych wartosci oraz zmianami w ich hierarchii niz u osob starszych. Dzieje się tak, gdyz stale poszerzajace się z wiekiem doswiadczenie, przewaza nad atrakcyjnoscia pojawiajacych się nowych wartosci oraz wszelkie zmiany w systemie wartosci osob, ktore przekroczyly wczesna doroslosc, mogą powodowac utrate wymiernych korzyści, np. prestiżu czy pozycji zawodowej. Oczywistym jest fakt, iz na przestrzeni zycia, zmieniają się role spoleczne czlowieka. Takze w obrębie samej doroslosci można wskazac wielosc rol związanych nie tylko z wiekiem doroslego, lecz z pelnionymi przez niego funkcjami. Niemniej, zgodnie z powyższa teoria osobowosci, role spoleczne, pomimo iz same ulegaja zmianom, nie wpływaja jednoczesnie na zmiane osobowosci doroslego. Na płaszczyźnie pelnienia rol spolecznych tworzy się relacje interpersonalne. Tym samym, wówczas gdy zmienia się zawartosc danej roli, zmienia się rowniez sama relacja. Inaczej jest w przypadku, gdy poprzez role wyraża się ceche (ktora jest niezmienna). Wtedy relacja interpersonalna jest także niezmienna (McCrae, Costa, 2005, s. 248-252).

Ostatnim z elementow systemu osobowosci, ktory podlega zmianom, jest obraz siebie. Jeśli jest on utozsamiany z cechami, to po częsci jest staly, podobnie jak same cechy. Najczęsciej jednak wynika on z roli, jaka czlowiek pełni

w danym okresie życia i jaka go definiuje. Tożsamość dorosłego łączy się z pełnieniem stałej roli. Niemniej, jeśli sama rola jest zmienna, to zmienia się także obraz siebie a co za tym idzie własna tożsamość. Zatem zadaniem rozwojowym dorosłego jest *dostosowanie obrazu siebie do zmieniających się ról* (Tamże, s. 253). Teoria pięcioczynnikowa opisuje dorosłość za pomocą cech. Jej założenia potwierdzone empirią wskazują, że faktyczna dorosłość zaczyna się około 30 roku życia. Wówczas to cechy są ukształtowane i pozostają niezmiennie do końca życia. Zatem w kontekście powyższej teorii, dorosłość jawi się, z jednej strony jako niezmienna, co może zaprzeczać wolności dorosłego, z drugiej zaś, jest okresem, w którym dorosły, poprzez swoją aktywność jest w stanie kreować siebie i swoje życie a tym samym doświadczyć fenomenu wolności.

W przeciwieństwie do wymienionej teorii pięcioczynnikowej, dorosłość, z punktu widzenia psychologii, jest także ujmowana w kategorii czysto dynamicznej, gdzie nie jest stanem zastanym, lecz procesem, w którym ujawnia się aktywność dorosłego. Aktywność, określana także jako uczenie się, jest pojęciem bardzo szerokim, gdyż odnosi się do całości doświadczenia, które może dotyczyć gromadzenia informacji, a także przyswajania określonych czynności. Można zatem stwierdzić, iż dorosłość to nabywanie nowych doświadczeń a tym samym uczenie się (co wskazuje także na andragogiczny kontekst dorosłości). Jego źródłem są indywidualne doświadczenia jednostki, jak również doświadczenia innych osób, czyli tak zwanych doświadczenie społeczne, którego najwyższą formą jest umiejętność wnioskowania z doświadczeń innych. Przedmiotem uczenia się są różnorakie obszary rzeczywistości. W pierwszej kolejności dorosły gromadzi informacje o własnej osobie i w ten sposób tworzy własną tożsamość. Równolegle uczy się funkcjonowania w zastanej rzeczywistości, poprzez przyswajanie obowiązujących wartości i norm wraz z ich uzasadnieniem, reguł wykształconych pomiędzy jednostkami, antycypowanie pożądanych (idealnych) oraz faktycznych stanów przyszłych (Łukaszewski, 1984, s. 200-223).

Osobowość dorosłego będąca, dynamiczną strukturą, składa się z połączonych ze sobą *elementów poznawczych*, nabytych w skutek uczenia się, *elementów projekcyjnych* – czyli antycypowania stanów przyszłych, a także programów, czynności oraz reguł. Zatem można stwierdzić, iż osobowość jest procesem, który wypracowuje programy działania oraz przetwarza informacje

w celu sprawnego funkcjonowania dorosłego. Czynniki, integrujące osobowość, pochodzą z zewnątrz i są to zadania narzucane lub w sposób wolny wybierane przez dorosłego oraz *obiekty centralne* (wartości), subiektywnie ważne dla osoby. Ich pochodzenie ma także źródło w samej osobowości i przejawia się w postaci reguł formułowanych w dużym stopniu ogólności oraz w wynikających z nich hierarchizacji (hierarchii wartości) (Łukaszewski, 1984, s. 353-358).

W tej koncepcji dorosłości wyróżniamy także trendy rozwojowe czy też kierunki rozwoju, które są wynikiem funkcjonowania człowieka w zastanym świecie i gromadzenia przez niego doświadczenia. Zostały one sformułowane jako *dychotomiczne pary*, wskazujące przekroczenie stanu niższego i przejście do stanu wyższego. Niemniej internalizacja stanu wyższego nie wyklucza obecności stanów niższych. Trendy rozwojowe nie posiadają struktury hierarchicznej i tym samym nie można stwierdzić stopnia ich ważności. Poniżej wyróżniono niektóre z nich (istotne w kontekście całości pracy):

- *od regulacji popędowej do regulacji poznawczej* z kluczowym elementem uczenia się jako podstawy funkcjonowania w świecie (wartość natury ulega przekształceniu w wartość uczenia się),
- *od hedonistycznych do poznawczych kryteriów oceny* (wartość hedoniczna przekształca się w wartość poznawczą),
- od antycypacji prostych do wyobrażenia stanów idealnych (wartości) spełniających *funkcje regulatorów zachowania się*,
- *od konkretności do abstrakcyjności*, czyli od kierowania się wrażeniami zmysłowymi do kierowania się pojęciami (wartość konkretna – wartość abstrakcyjna),
- od tego co *tu i teraz* do tego co istotne w perspektywie całego życia,
- od konieczności natychmiastowej gratyfikacji do umiejętności jej odroczenia,
- *od impulsywności do refleksyjności*, gdzie motywacja mająca podłoże emocjonalne ma ustąpić racjonalnej,
- *od braku odpowiedzialności do poczucia odpowiedzialności* za własne czyny i ich konsekwencje,
- od zewnątrzsterowności do wewnątrzsterowności w działaniu,
- od działań egocentrycznych do działań prospołecznych,

- od bierności w sferze świadomości i sferze działania do kreatywności (Łukaszewski, 1984, s. 369-373).

Poza rozwojem, mającym swoje umocowanie w doświadczeniu dorosłego, istotny jest także rozwój twórczy, podczas którego dorosły jest jego aktywnym podmiotem. Właśnie aktywność, będąca istotą człowieka, a także istotą dorosłości, jest przyczyną jego rozwoju i pozwala odróżnić rozwój oparty na doświadczeniu od rozwoju twórczego. Aby ten drugi zaistniał, człowiek winien mieć zaspokojone potrzeby podstawowe, w tym potrzeby biologiczne oraz potrzebę poczucia bezpieczeństwa (podobnie jak w koncepcji Masłowa). Twórczy rozwój dorosłego jest możliwy, gdy ten kieruje się *wizją stanu idealnego*, cechującą się znacznym stopniem ogólności. Oznacza to, iż funkcję motywacyjną pełni stan idealny, przedstawiający dla dorosłego wartość umiejscowioną wysoko w jego osobistej hierarchii. Wartość sformułowana ogólnie pozwala na twórcze poszukiwania sposobów jej realizacji. Innym warunkiem twórczego rozwoju dorosłego jest posiadanie wizji wzrostowej, w przeciwieństwie do wizji konsumpcyjnej. W pierwszym przypadku cel, który zamierza osiągnąć dorosły, jest odraczany, w tym sensie, że jest zdobywany, nie zaś osiągnięty (wówczas rozwój jest celem samym w sobie). W przypadku wizji konsumpcyjnej, motywacja rozwojowa redukuje się bezpośrednio po osiągnięciu wcześniej zamierzonego celu. Cechą wizji sprzyjającej twórczemu rozwojowi jest także jej otwartość. Polega ona na ciągłym odnajdywaniu nowych sposobów realizacji obranego celu oraz umiejętności ujawnienia zależności pomiędzy nimi. Pożądane jest także, aby dorosły nie ograniczał swoich wizji (wartości) do aspektu indywidualnego, lecz umiejscowił je na płaszczyźnie społecznej, czyli osiągając wartości prospołeczne, rozwijał własną osobowość. Istotnym elementem rozwoju jest oparcie go na pozytywnych emocjach dorosłego, zwłaszcza na *nadziei*, na której winien on opierać swoje zamierzenia. Nie jest zatem pożądana motywacja wynikająca z emocji negatywnych, będących reakcją na wpływy środowiska (Łukaszewski, 1984, s. 377, 392-402).

Powyższa koncepcja nadaje dorosłości dynamiczny charakter. Wynika on z jednej strony z ciągłego gromadzenia doświadczenia, z drugiej zaś z twórczej aktywności dorosłego. Należy przy tym zauważyć, iż w jednym i drugim przypadku ujawnia się aksjologiczny kontekst dorosłości, dający podstawę do stwierdzenia, iż nie ma dorosłości bezwartościowej. Wartości te ujawniły się

choćby w opisanych wyżej trendach rozwojowych, jak również w tak zwanych *wizjach* generujących twórczy rozwój dorosłego.

Definiowanie dorosłości, z perspektywy psychologicznej, jest zasadne w przypadku propozycji koncepcji osobowości, podanej przez Włodzimierza Szewczuka (1990, s. 207). Jak stwierdza: *Osobowość jest to ta (i tylko ta) struktura w obrębie życia psychicznego człowieka, która umożliwia świadomy sposób istnienia, kierowanie swoim życiem i regulowanie współżycia z innymi*. Do owej struktury należą: samoświadomość, plan życiowy, światopogląd i charakter. Samoświadomość to inaczej świadomość refleksyjna, wyrażona w stwierdzeniu *wiem, że wiem*. Może być ona utożsamiana z *ja*. Poprzez nią dorosły przeżywa własne istnienie, zaś swojej aktywności nadaje podmiotowy charakter. Plan życiowy zawiera w sobie cel, do którego zmierza dorosły oraz motywację, służącą do jego osiągnięcia. Jednym z komponentów jest także program, będący sposobem realizacji wyznaczonego celu. Światopogląd to wiedza o zastanym świecie przy jednocześnie wyznaczonym kryterium jego wartościowania. Pozwala on odnaleźć sens egzystencji i miejsce dorosłego w zastanej rzeczywistości. Charakter natomiast, *to zespół sposobów postępowania człowieka określających jego stosunek do innych ludzi i do samego siebie jako podmiotu działania* (Szewczuk, 1990, s. 204-207). Warto dodać, że w plan życiowy dorosłego wpisują się określone wartości, utożsamiane z celami, jakie zamierza on osiągnąć poprzez jego realizację. Tym samym wartości spełniają funkcję motywacyjną, ukierunkowującą aktywność dorosłego na dany cel (Szewczuk, 1988, s. 230-231).

Wymienione komponenty struktury stanowią jedną całość. Tym samym zmiana w jednym z nich wywołuje zmianę pozostałych, a nawet całkowitą redukcję. Oznacza to, iż jest możliwe funkcjonowanie bez osobowości. Tym samym osobowość nie jest tożsama z całością życia psychicznego jednostki, lecz jest jednym z jego elementów. Zatem to człowiek jest osobowością, którą może rozwinąć lub zredukować: *człowiek w toku życia uczy się bycia osobowością, zaś może funkcjonować psychicznie nie mając osobowości* (Szewczuk, 1990, s. 217).

Ten sposób definiowania osobowości faktycznie wskazuje na psychiczne wyznaczniki dorosłości. Dorosły winien być samoświadomym podmiotem, wyznaczającym sobie cele i nadającym sens własnej egzystencji, wchodzącym w relacje z innymi. W ten sposób zmierza ku dojrzałości i staje się osobowością (Tamże, s. 216). Doświadczenie jednak wskazuje, iż osoba obiektywnie dorosła,

czyli ta, która ukończyła określony wiek, nie zawsze jest osobowością w opisanym wyżej znaczeniu a tym samym nie jest osobą dojrzałą, a co więcej do owej dojrzałości nie jest w stanie się zbliżyć.

Wartością konstytuującą dorosłość jest wartość odpowiedzialności. Ujawnia się ona w dwóch wymiarach: indywidualnym i społecznym. W wymiarze indywidualnym dorosły jest odpowiedzialny za własną aktywność, natomiast wymiar społeczny odpowiedzialności ma swoje umocowanie w złożonym systemie powiązań społecznych pomiędzy dorosłym a środowiskiem, w którym on funkcjonuje i wyraża się w umiejętności wykształcenia przez dorosłego tożsamości, odpowiadającej danej grupie. Poprzez odpowiedzialność dorosły konfrontuje swoje plany z rzeczywistymi, możliwymi działaniami i tym samym równoważy emocjonalną płaszczyznę życia psychicznego z jego racjonalnym wymiarem. Druga wartość ujawniona w okresie dorosłości to samodzielność. Można stwierdzić, iż jej źródłem jest wskazana wyżej podmiotowość dorosłego. Samodzielność jest wartością – środkiem do osiągnięcia innych celów. Przejawia się także w wyznaczaniu planów życiowych oraz ustalaniu programów ich realizacji. Jej urzeczywistnianie oraz powiększanie zakresu ma miejsce na płaszczyźnie nabywanego doświadczenia życiowego. W indywidualnym życiu dorosłego samodzielność może być wyrażona z jednej strony poprzez jego aktywne i twórcze działanie, z drugiej zaś zredukowana do biernego poddania się biegowi zdarzeń. We wczesnej dorosłości ma miejsce konfrontacja pomiędzy planami i marzeniami jednostki a realną egzystencją. Jej skutkiem jest przynajmniej częściowa rezygnacja z wcześniejszych zamierzeń, a także wykształcenie postawy dojrzałej, przejawiającej się w zrozumieniu sensu życia i akceptacji faktu, iż jego treść wypełniona jest po części trudnościami. Jednocześnie wykształca się sposób radzenia z nimi, w postaci zwiększenia tolerancji na pojawiający się stres, a także determinacja i wytrwałość do ich pokonywania (Szewczuk, 1959, s. 40-44).

Dorosłość, przejawiającą się w samodzielności i aktywności, można definiować z perspektywy sumienia osoby dorosłej, które jest tutaj pojęciem czysto psychologicznym, odizolowanym od elementów ontologicznych. Można mówić o *sytuacji sumieniowej* rozumianej jako konflikt działania dorosłego z jego zasadami moralnymi, oraz o tzw. *zachowaniu sumieniowym*, ujawniającym się na skutek tego konfliktu a będącym *całościowym reakcją wewnętrzną*

(*emocjonalno-myślowych*) i *zewnętrznych (ruchowo-wyrazowych)* (Szewczuk, 1988, s. 67, 72). Dorosłość winna cechować się *dojrzałym zachowaniem sumieniowym*. Aby tak się stało, konieczna jest świadomość dokonania czynu, niezgodnego z uwewnętrznionymi zasadami, jak również poczucie winy, połączone z negatywnym stanem emocjonalnym, negatywna samoocena dorosłego, a także ujawnienie się potrzeby wzmocnienia zaburzonego poczucia własnej wartości (Tamże, s. 82-83). Niemniej, źródłem kształtującym sumienie są uwarunkowania społeczne, narzucające osobie określone normy (Szewczuk, 1959, s. 135). Tym samym dojrzała dorosłość to przestrzeganie tychże norm lub wykształcenie dojrzałych zachowań, po ich przekroczeniu.

Kategorię dorosłości warto rozważyć także z punktu widzenia teorii rozwojowej, zaproponowanej przez Kazimierza Dąbrowskiego. Ważne jest zwłaszcza jej aksjologiczne tło i funkcje pełnione przez określone wartości. Jest to widoczne już w samej definicji osobowości: *Osobowość jest to samoświadoma, samowibrana, samopotwierdzona i samowychowująca się jedność właściwości psychicznych, realizująca swój hierarchiczny, konkretny ideał indywidualny i społeczny* (1988, s. 41). Zgodnie z interpretacją samego autora, pojęciem kluczowym jest tutaj pojęcie wartości. Osoba winna je odkryć, być świadoma ich wyboru a następnie potwierdzać je w trakcie nabywania kolejnych doświadczeń i jednocześnie rozwijać się w kierunku *konkretnego* ideału. Składa się on z dwóch komponentów *indywidualnego* i *społecznego*. Można zatem uznać, iż owe komponenty, będące składowymi ideału, są tym samym wartościami rozwojowymi dorosłego i celami jego aktywności. Do *wartości indywidualnych* należą, między innymi zainteresowania; uzdolnienia; talenty, które umożliwiają podjęcie wysiłku rozwojowego; uczucie miłości i przyjaźni; samoidentyfikacja; samoświadomość. *Wartości społeczne* to: odpowiedzialność za innych, empatia, świadomość społeczna. Powyższe komponenty stanowią całość, co oznacza, iż nie jest możliwe rozwijanie tylko jednego z nich i tym samym rozwój jednego implikuje rozwój drugiego komponentu. Tak ujęte wartości rozwojowe nadają życiu sens (Dąbrowski, 1974, s. 6-8; 1988, s. 41).

Dąbrowski proponuje zdefiniowanie wartości w aspekcie rozwojowym. Stwierdza, iż: *wartości jako normy są jednocześnie zjawiskami empirycznymi i normatywnymi, przeżywanymi subiektywnie, sprawdzalnymi i wymierzalnymi obiektywnie* (Dąbrowski, 1974, s. 40). Powyższa definicja, sformułowana

w szerszej koncepcji rozwojowej, wskazuje na doniosłą rolę podmiotu. Dorosły, między innymi poprzez działanie dynamizmów, będących elementami jego *środowiska wewnętrznego*, generuje tzw. *wybuch wartości*, przechodząc od sfery biologicznej do warstwy duchowej. Do dynamizmów tych należą, m.in.: *zdziwienie w stosunku do siebie samego, zaniepokojenie sobą, poczucie niższości w stosunku do samego siebie i niezadowolenie z siebie, poczucie wstydu i winy, dynamizm przedmiot – podmiot w sobie* (Dąbrowski, 1988, s. 15, 36). Dorosły wyznacza sam sobie hierarchię wartości, ku której ma dążyć. Pomimo jego subiektywnego przeżywania jawi się ona jako obiektywna, co potwierdza jej normatywny statut. Jednocześnie wartości są *zjawiskami empirycznymi*, to jest ujawnionymi w procesie rozwojowym danej grupy osób. Ów obiektywizm wartości wyraża się poprzez funkcje, jakie one pełnią w procesie rozwoju, zapewniając także *zdrowie psychiczne* dorosłego (Dąbrowski, 1974, s. 39-40; 1988, s. 15). Powyższa koncepcja wartości staje w opozycji do subiektywnego ujmowania wartości, definiowanych jako wytwór podmiotu. O ile wartości są *przeżywane subiektywnie*, to ich *sprawdzalność* i *wymierzalność* przejawia się w dobrostanie psychicznym podmiotu, dążącego do wartości wyższych.

Należy zauważyć, iż powyższa koncepcja osobowości oraz ujęcie wartości, jest wpisane w szerszą teorię *dezintegracji pozytywnej*. Według autora, jest to proces wielopoziomowy oraz wielowymiarowy. Jego istota polega na dezintegracji niższego wymiaru osobowości i dzięki temu, osiągnięciu jej wyższego poziomu. Celem końcowym tego procesu jest osiągnięcie osobowości, rozumianej w myśl wymienionej wyżej definicji, czyli jako realizowanie swojego ideału czy też swojej hierarchii wartości. W tym sensie nie każdy dorosły posiada osobowość, lecz może przejawiać co najwyżej pewien *potencjał rozwojowy* (Dąbrowski, 1988, s. 13, 42).

Sam proces rozwoju wymaga *trudu istnienia*, gdyż naznaczony jest konfliktami wewnętrznymi, napięciami czy też wzmożoną *pobudliwością psychiczną*. W jego toku mogą ujawniać się także stany lękowe czy depresyjne. Ich objawy nie tyle wskazują na stan chorobowy dorosłego, co są przesłanką, wskazującą na tkwiący potencjał rozwojowy (Dąbrowski, 1986, s. 19-22; 1988, s. 43).

Ważnym elementem jest także pojęcie *psychicznego środowiska wewnętrznego*, którego rozwój redukuje reaktywność osoby i wpływy zewnętrzne,

ku podmiotowości przejawiającej się w stosowaniu *normy wewnętrznej*. Warto przytoczyć definicję psychicznego środowiska wewnętrznego, które: *jest strukturą różnorodnych dynamizmów psychicznych, występujących na różnych poziomach rozwoju osobowego, pozostających w okresowej harmonii, a przede wszystkim w konfliktach jednopoziomowych i wielopoziomowych. Jest to środowisko, w którym rozgrywa się dramat wewnętrzny człowieka dążącego przez napięcia, konflikty, retrospekcje i prospekcje, ku osobowości i jej ideałom, a zatem coraz wyższej hierarchii wartości i celów* (Tamże, s. 41-42).

W rozwoju osobowym możemy wyróżnić jego pięć poziomów. Poziom najniższy cechuje się silnymi, prymitywnymi popędami, którym jest podporządkowana inteligencja. Jednostka nie posiada konfliktów wewnętrznych, jak również nie jest w stanie przyjąć postawy empatycznej. Na drugim poziomie dostrzec można załączki psychicznego środowiska wewnętrznego i występowanie ambiwalencji i ambitendencji. Osoba, nie kieruje się jeszcze działaniami zgodnymi z hierarchią wartości, lecz nie *godzi się* na redukcję do poziomu najniższego. Trzeci poziom rozwojowy wyróżnia się największą zmianą jakościową. Obecna już hierarchia wartości, jest odczytywana przez podmiot wielopłaszczyznowo. To odkrywanie wartości występuje na poziomie racjonalnym i afektywnym, nadając sens życiu jednostki i jednocześnie generując konieczność dalszego rozwoju. Na tym poziomie dochodzi do wspomnianych już konfliktów i napięć. Czwarty poziom przejawia się w ugruntowaniu hierarchii wartości. Podmiot, zdeterminowany rozwojowo, podejmuje działania autokreacyjne, skutkujące poszerzającą się samoświadomością i samoakceptacją. Zaczyna być zauważana *harmonia* wartości indywidualnych i społecznych, zaś jednostka jest w stanie zapanować nad występującymi jeszcze konfliktami. Najwyższy, piąty poziom rozwojowy, jest uwieńczeniem procesu rozwojowego. Przejawia się w takich dynamizmach jednostki, jak: autonomia i autentyczność, a także cechuje się największym stopniem świadomości, samoświadomości i empatii. Tym samym można mówić wówczas o tzw. dynamizmie ideału osobowości. Ideał ten jest nazywany *ideałem empirycznym*, gdyż jest on osiągalny i nie pozostaje tylko konstrukcją teoretyczną (Dąbrowski, 1986, s. 42-46).

Powyższa koncepcja dorosłości wydaje się szczególnie istotna z punktu widzenia andragogiki. Jest to koncepcja dorosłości dynamicznej a zarazem nie wolnej od negatywnych zjawisk psychicznych. Wskazuje, że dorosłość jest nie

tylko fenomenem rozwojowym, lecz okresem konfliktów wewnętrznych i napięć. Ich przezwyciężenie wymaga trudu ze strony dorosłego, lecz jest możliwe i osiągalne. Ważnym elementem teorii jest jej aksjologiczne podłoże, gdzie dorosły podejmuje trud rozwoju i dzięki niemu jest w stanie osiągnąć sens życia.

Analiza wymienionych koncepcji dorosłości wskazuje, że jej istotą jest aktywność człowieka dorosłego i przekraczanie tego, co zastane, w wymiarze osobowym i społecznym. Dorosłość w ujęciu rozwojowym, akcentująca aktywność dorosłego, była także szeroko opisywana przez innych autorów (zob. Brzezińska, 2005; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2005; Harwas-Napierała, Trempała, 2005). Jest ona z jednej strony osadzona na określonym fundamencie aksjologicznym, z drugiej zaś ów fundament przekracza, dokonując jednoczesnej redukcji wartości i pozyskiwania nowych.

2.1.2. Wybrane socjologiczne koncepcje dorosłości

Dorosłość z perspektywy socjologicznej może być rozpatrywana z punktu widzenia pełnionych ról społecznych, a także w aspekcie określonych współcześnie aksjologicznych trendów występujących na płaszczyźnie danej zbiorowości. Pomimo obiektywnego charakteru ról społecznych (obiektywnego w tym sensie, że naocznego i doświadczanego przez społeczność) zmianie może ulegać sposób ich pełnienia. Sposób ten może wynikać właśnie z obecnego pluralizmu aksjologicznego. Należy także zauważyć, iż w koncepcjach socjologicznych dwa wymiary dorosłości indywidualny i zbiorowy, są komplementarne, a także w pewnym sensie przenikają się, tworząc pełnym wymiar dorosłości.

Rola społeczna to *zbiór praw i obowiązków wiążących każdego, kto zajmuje daną pozycję społeczną, bez względu na cechy osobiste*. Jednocześnie pozycja społeczna (status) to *wyróżnione i nazwane w danej kulturze typowe miejsce w społeczeństwie, które zajmować może wiele różnych osób* (Sztompka, 2003, s. 110).

Współczesna dorosłość, podobnie jak inne komponenty rzeczywistości, podlega procesowi *segmentalizacji*, rozumianej jako rozdzielenie poszczególnych ról społecznych a tym samym sfer życia, bez odniesienia do łączącej ich zasady czy też punktów stykowych. Tym samym dorosłość jako kategoria społeczna jawi się jako indywidualny stan, określany przez osobowe dokonywanie wyborów i ich

arbitralne uzasadnienie. Taka sytuacja prowadzi do subiektywnego odrzucenia danej roli społecznej i jej przewartościowania, czyli kreacji według indywidualnych zamierzeń. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest *dramat uznania*. Polega on na rozbieżności pomiędzy wizją dorosłości, realizowaną przez jednostkę, a wizją uznaną społecznie. *Dramat uznania* generuje samoświadomość dorosłego w zakresie względności jego wyborów oraz separuje role pełnione w dorosłości od jego tożsamościowego rdzenia (Bokszański, 2005, s. 19-21).

Socjologiczne ujęcie dorosłości ma swoje odzwierciedlenie w aktualnych wątkach postmodernistycznych. Dlatego też nie jest ona ujmowana linearnie, jako ciągły proces stawania się, lecz jest *zbiorem epizodów*. Konsekwencją tak definiowanej dorosłości jest trudność w uchwyceniu jej istoty. Poszczególne *epizody* są odseparowane od siebie i tym samym w żaden sposób na siebie nie wpływają, a także nie implikują kolejnych. Dorosłość cechuje się tymczasowością rozumianą jako brak emocjonalnego zaangażowania w pełnienie określonych ról społecznych oraz relacje z innymi. Zatem może ujawniać się także na płaszczyźnie małżeństwa i rodziny (Tamże, s. 255).

Współczesna dorosłość jest usytuowana pomiędzy dwoma biegunami, wyrażonymi poprzez dwa typy aktywności, ujęte w osobach turysty i włóczęgi. *Turysta* to dorosły cechujący się właśnie ową tymczasowością. Jest ona widoczna w braku przywiązania nie tylko do określonych wartości, lecz także osób i miejsc. Przeszłość, rozumiana jako doświadczenie, nie ma znaczenia dla tego co tu i teraz. Dorosły – *turysta* neguje wszelką stałość w przywiązaniu nie tylko do określonych wartości, lecz także do osób i miejsc, tym samym powstrzymuje się od zaangażowania i *zaciągania długofalowych zobowiązań*, jak również nie przywiązuje się do jednego rodzaju profesji. Zabiegi te prowadzą do braku zdefiniowania dorosłego i jednocześnie samej dorosłości. Dorosły – *turysta* nie posiada wyznaczonego celu swojej podróży, jak również nie nadaje jej scalającego sensu. Cel i sens są płynne i tymczasowe, zawierające się w *sekwencji epizodów*. Dorosły – *włóczęga* to osoba nieprzystosowana do współczesnego świata. Jej dorosłość nie przystaje do dorosłości turysty. Dorosłość włóczęgi to brak możliwości dokonywania wyborów w zakresie kreacji swojej egzystencji. Tymczasowość i brak stałości nie wynika z wolnego wyboru, lecz jest zdeterminowana czynnikami zewnętrznymi. Zatem jedynym kryterium odróżniającym dorosłość turysty od dorosłości włóczęgi jest wolność wyboru

(Bokszański, 2005, s. 236-237). W tym miejscu warto zauważyć, iż dorosłość turysty, dająca możliwość wyboru, nie jest wykorzystana w celu autokreacji, lecz pozostaje na poziomie tymczasowości i braku pogłębienia sensu.

Współczesny dorosły funkcjonuje w społeczeństwie, którego wyróżnikiem jest zmiana i szybkość. Zmiana jest także nieodłączną cechą indywidualnej i społecznej dorosłości. W tym kontekście warto także opisać dorosłość, nie rezygnując z socjologicznej perspektywy. Oczywistym jest, że każda jednostka, w tym także osoba dorosła, egzystuje w wymiarze personalnym i społecznym. W tym znaczeniu dorosłość jest tożsama odpowiednio z podmiotem działającym oraz ze strukturą, będącą całością społeczną. Należy zauważyć, iż owa struktura nie jest sumą podmiotów ani też *bytem metafizycznym*. Podobnie, pojedynczy dorosły jest *podmiotem ograniczonym w działaniu*, umiejscowionym pomiędzy pełną autonomią i całkowitym uzależnieniem. Istotnym jest fakt, iż funkcjonowanie struktury nie jest tożsame z sumą działań podmiotów, mimo że się na niej opiera, lecz polega na własnej dynamice i jakościowo nowych własnościach. Niemniej każdy podmiot tworzy strukturę i jest jednocześnie jej częścią, zaś struktura nie może istnieć bez tworzących ją podmiotów (Sztompka, 1993, s. 202-205). Dorosłość może zatem odnosić się do konkretnego podmiotu, realizującego się poprzez działanie lub do struktury rozwijającej się poprzez funkcjonowanie.

Dorosłego cechuje się posiadanie dwóch form świadomości. Są to: świadomość praktyczna i świadomość dyskursywna. Oznacza to, iż dorosły jest świadomy swoich czynów, jak również ma świadomość tej świadomości (samoświadomość). Podobnie społeczność, w której funkcjonuje dorosły, jest w stanie *monitorować* własne dokonania oraz *monitorować to monitorowanie*, czyli wykazywać świadomość dyskursywną (Sztompka, 1993, s. 210).

Synteza dwóch komponentów rzeczywistości: podmiotu i struktury, tworzy tak zwaną podmiotowość świata społecznego. Podmiotowość ta jest warunkowana przez struktury oraz przez podmioty. Samo warunkowanie zaś polega na ograniczeniach i możliwościach, wynikających z cech podmiotu oraz cech struktury. Tak jak podmiot i struktura tworzą syntetyczny komponent rzeczywistości społecznej, zwany podmiotowością, tak działania podmiotu i funkcjonowanie struktur tworzy *praxis*. Jest ono *dialektyczną syntezą tego, co dzieje się w społeczeństwie i tego, co robią ludzie*. *Praxis*, podobnie jak

podmiotowość, *podlega ograniczeniom i ułatwieniom*, wyznaczanym przez działanie podmiotu i funkcjonowanie struktur (Sztompka, 1993, s.205-206). Można zatem stwierdzić, iż dorosłość w wymiarze społecznym, może być utożsamiana z podmiotowością, czyli syntezą podmiotu i struktury oraz z *praxis*, rozumianą jako połączenie działania i funkcjonowania. W ten sposób koncepcja dorosłości ujawnia się w swojej warstwie potencjalnej (odnoszącej się do podmiotu i struktury) oraz warstwie realizacji, w której zawiera się funkcjonowanie i działanie. Dorosły zatem jest z jednej strony względnie autonomicznym bytem, z drugiej zaś częścią struktury, w której egzystuje.

W perspektywie powyższej teorii dorosłość jest dynamicznym procesem, ujętym w ramy czasowe. Wymienione już *praxis* kształtuje podmiotowość, która ujawnia się w czasie późniejszym, przy jednoczesnej zmianie samego *praxis*. Tym samym, funkcjonowanie i działanie wpływają odpowiednio na struktury i podmioty, przy czym sam wpływ ujawnia się w czasie przyszłym. Wartym odnotowania jest również fakt, iż zmianie ulega nie tylko sama dorosłość, będąca tutaj kategorią społeczną, lecz także sposoby jej modyfikacji. Aktualnie zauważa się tendencje zwiększające obszar autonomii oraz samoświadomości, przyczyniającej się do wzmożonej kontroli nad własną egzystencją (Tamże, s. 214, 218-219).

O dorosłości można mówić także w kontekście procesów globalizacyjnych. Przenikanie tego co globalne z tym co lokalne prowadzi do stanu, w którym prywatne życie jednostki łączy się z wymiarem ogólnospołecznym. Tym samym *po raz pierwszy w dziejach ludzkości jaźń i społeczeństwo są ze sobą wzajemnie powiązane w wymiarze globalnym*. Współczesny dorosły funkcjonuje w społeczeństwie ryzyka, gdzie nie ma jasno wyznaczonych reguł działania. W związku z tym jego funkcjonowanie i aktywność polegają na dokonywaniu wyborów wedle stosowanego kryterium zysków i strat. Współczesna dorosłość cechuje się zwiększoną ilością sytuacji, w której człowiek musi dokonać wyboru. Każda z nich niesie ze sobą wielość możliwości, przy jednoczesnym braku pewnych kryteriów wyboru, którymi mógłby kierować się dorosły (Bokszański, 2005, s. 265-266).

Dorosły generuje tzw. *projekt refleksyjny*, będący częścią jego tożsamości. Projekt ten jest procesem polegającym na *podtrzymywaniu ciągłości określonej narracji*, nie zaś stanem. W ten sposób zaprojektowana tożsamość nie jest

wyróżnikiem indywidualności dorosłego i jego relacji ze światem, lecz rutynowym działaniem, pewnego rodzaju grą, umożliwiającą istnienie w świecie społecznym. Projekt refleksyjny na płaszczyźnie świadomości urzeczywistnia się poprzez realizację określonego stylu życia. Jest on sposobem wyrażania tegoż projektu, a także umożliwia jego podtrzymywanie. Pomocna w tym jest jeszcze inna kategoria określana jako *strategiczne planowanie życia*. Dzięki niej dorosły wyznacza przyszłe wybory i określa własną biografię (Tamże, s. 267-269).

Dorosłość w znaczeniu socjologicznym może być definiowana poprzez tożsamość w znaczeniu społecznym, nie zaś indywidualnym. Współczesny kontekst kulturowy zakłada istnienie kilku tożsamości, poprzez które można zdefiniować dorosłość.

Tożsamość w ponowoczesności nie jest jednoznacznie określona i charakteryzuje się zasadą *możesz być każdy*. Ograniczając się zatem do pojęcia tożsamości, współcześnie można wyróżnić *tożsamość globalną przezroczystą*. Jej cechą jest *całkowita niewrażliwość na różnice kulturowe*. Dorosły o takiej tożsamości potrafi funkcjonować w każdym społeczeństwie i każdej kulturze, gdyż nie jest w stanie dostrzec różnic między nimi, i nie ma potrzeby ich poznawania. Jest nastawiony na sukces i na działanie. Pomagają w tym takie cechy, jak: komunikatywność, otwartość, przyjazna powierzchowność (Melosik, Szkudlarek, 1998, s. 60).

Inną współczesną tożsamością opisującą dorosłość jest *tożsamość globalna każda*. W przeciwieństwie do tożsamości przezroczystej jej cechą jest *nadwrażliwość na różnice kulturowe*. Dorosły o takim nastawieniu *wtapia się* w kulturę, w której żyje i staje się jej częścią. Często zmienia miejsca egzystowania, poznając przy tym nowe konteksty kulturowe i różne społeczności. Nie posiada tożsamości stałej, lecz zmienia się, dostosowując do zastanego kodu kulturowego. W rezultacie nie jest w stanie wskazać, która z tożsamości kreującej dorosłość, jest autentyczna (Tamże, s. 61-62).

Kolejnym rodzajem tożsamości jest *tożsamość upozorowana*, wyrażona w *autentycznej nieautentyczności*. Dorosły sam nadaje znaczenie rzeczywistości, która może przybierać nieograniczoną ilość definicji. Nie ma tutaj miejsca na różnice kulturowe w ujmowaniu dorosłości, gdyż różnica *staje się kategorią zbędną* a świat rzeczywisty zastąpiony iluzorycznym, wykształconym przez media i ideologie. Następnym typ tożsamości to *tożsamość supermarket*. Jest związana

z postawą konsumpcji. Dostarcza iluzji pozornej wolności i mocy projektowania własnego *ja*. Zależy od obowiązującej mody i postuluje *możesz być każdy* (po trochu) *jednocześnie*. Rzeczy materialne, symbole, style stają się ofertą handlową, którą trzeba kupić (Melosik, Szkudlarek, 1998, s. 63-65).

W odpowiedzi na fragmentaryzację dorosłości i jej powierzchowność wytworzyła się *tożsamość typu brzytwa*. Jej istota opiera się na różnicy względem świata zewnętrznego. Różnica dotyczy wartości wyższych: duchowych, religijnych. Staje się ona podstawą do budowania nowej tożsamości przy jednoczesnej konstatacji zastanego kodu kulturowego. Tożsamość oparta na wyższych wartościach daje poczucie pewności i stabilności we współczesnym, zmiennym, niedookreślonym świecie (Tamże, s. 67-68).

Dorosłość może również zostać opisana z perspektywy indywidualności i jednocześnie zawierać się w wymiarze społecznym. Składają się na nią różnorakie cechy, przypisane tylko jednej osobie, które determinują jej zachowanie w różnych wymiarach egzystencji. Pojęcie indywidualności ściśle wiąże się z tożsamością osoby. Dorosły na początku musi sobie uświadomić, kim jest, jakie są jego cele, co jest dla niego wartościowe. Odbywa się to pod wpływem oddziaływań innych osób. Samoświadomość jest podstawą procesu trwającego przez całe życie człowieka, jest to proces *lokowania się*. Polega on na *porządkowaniu ludzi i rzeczy zgodnie z ideą siebie i ideą własnego stosunku do innych*. *Lokowanie się* to także szeroko rozumiana działalność człowieka dorosłego, którego podstawą jest właśnie owo *porządkowanie* nadające życiu sens i cel (Szczepański, 1988, s. 43-45). Można zatem stwierdzić, iż owo lokowanie jest pewnego rodzaju negocjowaniem dorosłości, pomiędzy dorosłością indywidualną a dorosłością w wymiarze społecznym.

Głównym elementem indywidualności jest świat wewnętrzny człowieka. Jest on definiowany w specyficzny sposób. Odrzuca się całokształt przeżyć psychicznych (świadomych i nieświadomych) człowieka, gdyż uważa się je za *odbicie świata zewnętrznego*, warunkującego treści i formę tych przeżyć, które występują powszechnie i są jednakowe dla całej populacji ludzkiej. Świat wewnętrzny jest ściśle związany z indywidualnością, przez co jest charakterystyczny tylko dla pojedynczej osoby (Tamże, s. 81-82). Przejawia się on w *indywidualnym sposobie istnienia*, mającym swoje podłoże w wolności jednostki. Wolność jest rozumiana jako możliwość przeciwstawienia się naciskom

społecznym *świata zewnętrznego*, opierającego się na tym, co wspólne i powszechne. Jest także rozumiana jako samokontrola na płaszczyźnie biologicznej i psychicznej. Świat wewnętrzny to najgłębsza struktura dorosłego, mogąca wpływać na procesy psychiczne, gdyż wypływa właśnie z indywidualności osoby, wyznaczając jej zachowanie (Szczepański, 1988, s. 85-86).

Świat wewnętrzny składa się z kilku komponentów. Jednym z nich jest wiedza, lecz nie jest wiedzą potoczną ani praktyczną. Jest najczęściej nieświadomiona i dotycząca pytań, na które człowiek nie znajduje odpowiedzi w *świecie zewnętrznym*, tj. społeczeństwie, filozofii, religii. Mogą to być pytania o sens i cel życia lub też związane z codzienną ludzką egzystencją (Tamże, s. 88-89). Kolejnym elementem świata wewnętrznego jest *system indywidualnych wartości*, będący podstawą wspomnianego już procesu *lokowania się w świecie zewnętrznym*. Osobista hierarchia wartości często nie jest tożsama z hierarchią *świata zewnętrznego*. System wartości kształtuje się na podstawie wiedzy zdobytej przez jednostkę i jest przede wszystkim wiedzą o *świecie zewnętrznym*. Wykazuje dużą niezmienność i raz ukształtowany pozostaje odporny na wpływy otoczenia (Szczepański, 1988, s. 89-90).

Nieodłącznym elementem ludzkiego istnienia jest dokonywanie wyborów. Odbywają się one na płaszczyźnie *świata wewnętrznego i zewnętrznego*. W *świecie wewnętrznym* człowiek kieruje się indywidualnymi zasadami (często odmiennymi od zasad innych). W *świecie zewnętrznym* natomiast działa na podstawie ogólnie przyjętego prawa czy też norm wyznaczających funkcjonowanie (Tamże, s. 90-91). Ostatnim z komponentów *świata wewnętrznego* jest *poczucie własnej wartości*, które nie jest rozpatrywane w odniesieniu do innych osób, lecz jest *wartością indywidualną*. Stąd też jako *indywidualność* często nie przestrzega ogólnie przyjętych norm i wzorów zachowań, nie chcąc przez to stracić własnej tożsamości (Szczepański, 1988, s. 93-94).

Świat wewnętrzny jest niejako światem równoległym w stosunku do *świata zewnętrznego*. Jest on ograniczony do samej *indywidualności* bez szeroko rozumianego środowiska. W obecnych czasach coraz trudniej można się do niego odwoływać, gdyż współczesna cywilizacja charakteryzuje się nadmiarem informacji i bodźców (Tamże, s. 89-91). W tej perspektywie dorosłość

zinternalizowana funkcjonuje wspólnie z dorosłością społeczną. Pomiedzy nimi może dochodzić do relacji konfliktowych lub do relacji opartych na stosunku tożsamości.

Ważną funkcją indywidualności jest *autonomia działania*. Nie ogranicza się tylko do możliwości przeciwstawiania się *światu zewnętrznemu* czy też do samokontroli, lecz dotyczy także nabywania przez *indywidualność* wiedzy, niezbędnej do rozwiązywania problemów, których nie może rozwiązać w *świecie zewnętrznym*. Często są to problemy egzystencjalne, takie jak: cierpienie, śmierć, samotność, przemijanie. Podobnie też hierarchia wartości *świata wewnętrznego* jest autonomiczna w stosunku do hierarchii obowiązującej w danym społeczeństwie. Dlatego też człowiek posiada *dwa sposoby istnienia: istnienie indywidualne* (niezależne) oraz *istnienie społeczne* (Szczepański, 1988, s. 97). *Istnienie indywidualne* pełni znaczącą rolę w życiu społeczeństwa, polegającą m.in. na utrzymaniu jego tożsamości. Przyczynia się do tego wewnętrzna hierarchia wartości, która jest tworem spójniejszym i mniej podatnym na zmiany niż system wartości obowiązujący w danej grupie, przez co stoi na straży utrzymania ciągłości społeczeństwa i ograniczając działania destrukcyjne (Tamże, s. 191-192).

Dorosły, świat swoich wartości wewnętrznych niejako *nakłada* na otaczającą go rzeczywistość, nadając jej bardziej osobisty charakter lub też w rzeczywistości podobne wartości odnajduje i w ten sposób wytwarza poczucie tożsamości całego społeczeństwa (Szczepański, 1988, s. 195).

Podsumowując, powyższą analizę socjologiczną, można uznać, iż dorosłość ujmowana w niej, w aspekcie aksjologicznym, jest uzależniona od rodzaju wartości dominujących w danym społeczeństwie. Dorosły natomiast pozostaje w sytuacji bądź to konfliktu osobistej hierarchii wartości z hierarchią zastaną w danej społeczności, bądź dokonuje modyfikacji hierarchii osobistej, dostosowując ją w pewnej mierze do wartości uznawanych społecznie. Może także oddziaływać na społeczeństwo, proponując realizację własnej hierarchii wartości. Sytuacja komfortowa ma miejsce, wówczas gdy wartości dorosłego będą przynajmniej w pewnym stopniu tożsame z wartościami realizowanymi przez społeczeństwo.

2.1.3. Dorosłość jako kategoria andragogiczna

Pojęcie *dorosłość* jest poza terminem *edukacja* podstawową kategorią andragogiczną, pozostająca w zainteresowaniu edukacji dorosłych. Przegląd literatury andragogicznej pozwala sformułować stwierdzenie, iż kategoria *dorosłość* była analizowana przez polskich andragogów: Helenę Radlińską, Olgę Czerniawską, Elżbietę Dubas, Ryszarda Urbańskiego-Korż i Mieczysława Malewskiego. Ich wnioski zostaną przedstawione w niniejszym rozdziale.

2.1.3.1. Dorosłość w ujęciu Heleny Radlińskiej

Kategorią dorosłości zajmowała się już prekursorka polskiej andragogiki Helena Radlińska. Dorosłość nie zamyka się w swej konwencjonalnej formie, wyznaczonej przez określony wiek. Dorosłość jest wartością dynamiczną i rozwojową, odnoszącą się do warstwy duchowej i fizycznej (Radlińska, 1947, s. 9). Jest wówczas wartością – środkiem, dzięki któremu dorosły jest w stanie realizować wartości duchowe i materialne.

Autorka, powołując się na Stefana Szumana, utożsamia *dorosłość* z *psychiką dojrzałą*, przejawiającą się w dokonywaniu wyborów wartości, które składają się na *afirmację życia*. Jednocześnie wskazuje, iż sama *dorosłość* nie opiera się na wartościach abstrakcyjnych, lecz najpełniej ujawnia się poprzez realizację wartości realnych, wyrażonych w *zadaniach* jakie stoją przed dorosłym. Wartością normatywną wobec tychże zadań winna być odpowiedzialność za dokonane wybory (Tamże, s. 11).

Jak stwierdza autorka: *...wychowanie dorosłych obejmuje kształcenie umysłowe i poddawanie uczuć, ułatwia wartościowanie, wprowadza w istniejący dorobek, uświadamia i rozbudza siły, ukazuje sposoby zaspokajania potrzeb, stosowania powściągów i dopomaga do zdobycia osobistej sprawności* (Radlińska, 1947, s. 18).

Powyższe funkcje wychowania przejawiają aksjologiczny profil a tym samym wskazują normatywny kształt *dorosłości*. Kształcenie umysłowe i *poddawanie uczuć* to faktycznie postulowanie o obecność takich wartości, jak *prawda* i *piękno*. Dorosły winien umiejętnie poruszać się w świecie wartości zastanych (*istniejący dorobek*) oraz zaspokajać potrzeby, poprzez realizację określonych wartości, które także winien umiejętnie wybierać (*ułatwia wartościowanie*).

Kryterium wartościowania dorosłego są wartości duchowe, przekraczające i porządkujące wartości dnia codziennego. Są one internalizowane poprzez tzw. *środowisko niewidzialne* wraz z wartościami, *które istnieją tylko w przeżyciach ludzkich* (Tamże, s.18, 26). Oznacza to, iż dorosłość, przejawiająca się w realizacji wartości realnych, uzewnętrznionych, ma swoje uzasadnienie w wartościach o innym statusie a więc w wartościach duchowych i to w wymiarze osobowym, zawartym w przeżyciu jednostki. Są one odpowiedzią na *potrzeby duchowe*, które dorosły zaspokaja, *poszukując stanowiska, stosunków towarzyskich, miłości, sposobów wcielania swych ideałów* (Radlińska, 1947, s. 29).

Wartości duchowe przejawiają się, nie tylko w *rozległej wiedzy*, lecz są ujawniane poprzez *mądrość życiową*. Jest ona nabywana w wyniku poszerzania doświadczenia dorosłego i generuje jego aktywność, ukierunkowaną na zmianę rzeczywistości zastanej. Tym samym mądrość *konstytuuje ludzką dorosłość jako dojrzałość* (Dubas, 2004, s. 203).

Dorosłość, według H. Radlińskiej, osadzona jest na dwóch komponentach: wartościach jednostkowych oraz wartościach społeczno-kulturalnych. Pierwsze z nich odnoszą się do rozwoju jednostki, cechując się dynamizmem i indywidualizmem, ukierunkowanym na osiągnięcie dojrzałości wedle uprzednio określonego ideału. Drugie zaś wskazują na dorosłość opartą na wymiarze wspólnotowym, w którym dorosły funkcjonuje, asymilując i przetwarzając wartości tam zastane. Zatem autorka postuluje taką wizję dorosłości, poprzez którą osoba doskonali się, zmierzając ku dojrzałości, jak również zbliża się do szczęścia (Tamże, s. 203).

Rozważania Radlińskiej nad dorosłością mają szczególny rys aksjologiczny. Dorosłość, będąca wartością, środkiem, służy do wyboru wartości konstytujących ludzką egzystencję. W procesie tym szczególną rangę przypisuje wartościom duchowym, lecz jednocześnie nie pomija wartości realnych, realizowanych w codzienności. Zwraca uwagę na dynamikę dorosłości i jej cel, jakim jest dojrzałość, przejawiający się w odpowiedzialności i mądrości życiowej, prowadzącej do szczęścia.

2.1.3.2. Dorosłość w ujęciu Olgi Czerniawskiej

Kategoria dorosłości była rozpatrywana również przez Olę Czerniawską. Jak słusznie autorka zauważa, już sama etymologia słowa dorosły wskazuje na osobę, która *przestała czy skończyła rosnąć*. Autorka rozpatruje *dorosłość* w dwóch aspektach. W aspekcie obiektywnym, jako okres życia określony poprzez ustalony wiek i normę społeczną, jak również w sensie subiektywnym, odnoszącym się do przeżyć osoby. Dorosły poddawany wpływom sytuacji i wydarzeń na płaszczyźnie osobistej oraz społecznej sam refleksyjnie odkrywa siebie jako osobę dorosłą. Wchodzenie w dorosłość w wymiarze obiektywnym oraz subiektywne jej odkrywanie poprzedzone jest *zjawiskiem progu*. Można rozważać, w jaki sposób ów próg zostaje przekroczony i jaka jest jego forma oraz czy dotyczy wszystkich aspektów ludzkiej egzystencji w wymiarach *bio-socjo-kulturowych*. Przekraczanie progu może być jednorazowym aktem lub procesem (Czerniawska, 1996, s. 41; 2000, s. 32-33; 2007, s. 13).

We współczesnej dorosłości ujawniają się takie wartości, jak: pewność siebie, odpowiedzialność, autorytet, władza. Niemniej dorosły rezygnuje z ich realizacji, skłaniając się w *świat wartości młodych* i tym samym, uciekając od odpowiedzialności (Czerniawska, 2000, s. 33). Czerniawska rysuje także normatywny model dorosłości, stawiając określenie go za jedno z zadań andragogiki. W tym wymiarze dorosłość winna być tożsama z dojrzałością. Dorosły winien cechować się wielopłaszczyznową samoświadomością, odnosząca się do jego wymiaru osobowego, społecznego, uniwersalnego. Dzięki temu będzie w stanie obiektywizować samego siebie oraz inne osoby. Co istotne z punktu widzenia niniejszej pracy, dorosły *umie dokonywać wyboru wartości moralnych, filozoficznych, politycznych i swojego miejsca w świecie* (Czerniawska, 1996, s. 43; 2000, s. 34-35; 2007, s. 14-15).

Autorka dokonuje pewnej klasyfikacji wartości, wskazując na wartości moralne, jako najbardziej istotne; postuluje, że jednym z elementów dorosłości winna być umiejętność dokonywania wyborów. Jednocześnie można założyć, iż dorosły posiada jakieś kryterium owego wyboru, wypracowane w toku jego życia. Jest ono generowane przez doświadczenie życiowe, które z kolei wynika z *uczestniczenia w różnych sytuacjach, styczności społecznych, z wewnętrznymi przeżyciami i własnego postępowania*. Wydaje się, iż Czerniawska, akcentując element samoświadomości oraz obiektywizacji, opowiada się za udziałem

obiektywnego kryterium wyboru w życiu dorosłego, nie określając szczegółowo normatywnej hierarchii wartości, która winna być przez niego realizowana (Czerniawska, 2000, s. 35).

Jak już stwierdzono, autorka wyróżniła również obiektywny aspekt dorosłości. Jest to obiektywizm w sensie społecznym, gdzie dorosłość jest wyznaczona poprzez wiek i role (do jego opisu wykorzystwała koncepcję *zegara społecznego*). Jest on skonstruowany z kilku elementów: *status wieku, status roli społecznej, uznawanej za przysługującą wiekowi chronologicznemu oraz norma społeczna, wyrażająca przyjęte zachowania w danej kulturze dla określonej roli społecznej i wieku kalendarzowego* (Czerniawska, 1996, s. 44; 2000, s. 36; 2007, s. 15-16). Koncepcja ta pozwala uchwycić dorosłość, z jednej strony, jako obiektywny fakt społeczny, z drugiej zaś wskazuje na jej złożoność, wynikającą z różnorodnych relacji pomiędzy wymienionymi elementami. Status roli społecznej oraz normy społecznej pomimo obiektywnego charakteru (w sensie społecznym) jest także poddawany determinantom cywilizacyjno-kulturowym oraz uwarunkowaniom podmiotowym i biograficznym. Zmiany takie następujące w określonym czasie, wpływają na konkretną realizację dorosłości i pełnionych w niej ról. Tym samym dorosłość na jej konkretnym etapie, określonym poprzez przedział wiekowy, może różnić się w perspektywie czasowej oraz kulturowej (Czerniawska, 1996, s. 45-46; 2000, s. 37).

Autorka opowiada się także za dynamicznym modelem dorosłości. Sam dynamizm jest warunkiem przechodzenia z jednego stanu do drugiego a tym samym generuje indywidualny i całościowy rozwój dorosłego. W przypadku edukacji dorosłych chodzi o pokonywanie kolejnych etapów na drodze ku dojrzałości. Tym samym dorosły jest zdolny do ciągłego *stawania się*. Przejawia się ono w możliwości dokonywania wyborów, podejmowaniu odpowiedzialności. Treść dorosłości jest w znacznym stopniu uwarunkowana zewnętrznymi i *zależy od ofert i bodźców występujących w sytuacjach uczenia się*. Nie redukuje to podmiotowości dorosłego, będącego istotą rozumną i wolną a tym samym zdolną do refleksji i trudu autoedukacji (Czerniawska, 1996, s. 37-38, 40; 2000, s. 29, 32; 2007, s. 12).

Czerniawska wyróżniła obiektywny, w tym przypadku społeczny, aspekt dorosłości oraz aspekt subiektywny, odnoszący się do przeżyć osoby. Postuluje także normatywny model dorosłości, definiowany jako dojrzałość. Jego

osiągnięcie winno odbywać się w toku jednostkowej egzystencji i zmierzać do obiektywizowania rzeczywistości, i swojej osoby. Istotnym elementem dorosłości jest także proces wartościowania, uzależniony od czynników podmiotowych i społecznych.

2.1.3.3. Dorosłość w ujęciu Ryszarda Urbańskiego-Korża

Ryszard Urbański-Korz rozpatruje dorosłość jako wartość społeczną. Jest to możliwe, wówczas gdy zostanie ona ujęta w prakseologiczne ramy. Istotnym elementem jest wówczas wiek, będący wyznacznikiem dorosłości oraz podejmowane w związku z jego przekroczeniem określone role społeczne. Tak definiowana dorosłość może jawić się jako wartość obiektywna, czyli osiągnięta w danym wieku. W większości jest to przedział od ukończenia 17 roku życia do ukończenia 21 roku życia. Bliższa analiza wskazuje jednak, iż obiektywna dorosłość może być pozorna. Źródłem tej rozbieżności jest sam dorosły, który osiągnąwszy wiek legitymizujący go do nazywania dorosłym, poprzez swoje zachowanie lub cechy osobowe, plasuje się poniżej jej poziomu. Możliwa jest także sytuacja odwrotna, w której osoba, która wiekowo nie przekroczyła progu dorosłości, wykazuje dojrzałość cechującą dorosłego. Zatem konieczne jest wyróżnienie z prakseologicznego aspektu dorosłości podejścia behawioralnego oraz podejścia motywacyjnego. Dorosły w sensie behawioralnym podejmuje takie czynności i zachowania w określonych sytuacjach, które odpowiadają społecznym wymogom dorosłości, spełniają je, wykazując jednocześnie trwałe tendencje. Aspekt motywacyjny odnosi się do stałych cech osobowości, specyficznych dla osób dorosłych. Dzięki nim dorosły jest w stanie podejmować zachowania cechujące okres dorosłości. Źródłem normotwórczym, stwierdzającym jakie zachowanie i cechy osobowości wyrażają dorosłość, jest społeczeństwo i ugruntowana w nim konwencja. Prakseologiczna interpretacja dorosłości faktycznie sprowadza ją do ról społecznych i związanych z nimi zadań (aspekt behawioralny) oraz osobowości, która jest w stanie im sprostać (aspekt motywacyjny). Można zatem stwierdzić, iż jest to dorosłość *dana*, w tym sensie, iż jej osiągnięcie jest możliwe dzięki osiągnięciu odpowiedniego wieku oraz społecznemu przystosowaniu. Tak definiowana dorosłość redukuje wysiłek dorosłego w celu ciągłego doskonalenia się i autokreacji. Nie pozwala także na

przekraczanie zastanego kontekstu społecznego (Urbański-Korż, 1994, s. 102-104; 1995, s. 8-10).

Stanowisko przeciwne, określane jako antropologiczne, nie redukuje dorosłości do *kategorii zamkniętej przez konwencję społeczną*, lecz definiuje ją jako całościowy proces, w którym dorosły winien przekraczać samego siebie i tym samym stale się doskonalić. Dorosłość nie ogranicza się do pełnienia danych ról społecznych, lecz odnosi się do istoty człowieczeństwa, tożsamości i autentyzmu. Z tej perspektywy dorosłość jest wartością wychowawczą, ujawniającą się właśnie poprzez dynamikę przechodzenia do stanu coraz to bardziej doskonałego, dzięki wysiłkowi samorozwojowemu, podejmowanemu przez osobę dorosłą. Można stwierdzić, iż jest to ciągle *uczenie się* dorosłości, a także uczenie się siebie (Urbański-Korż, 1994, s. 104; 1995, s. 10).

Dorosłość, rozumiana w kontekście antropologicznym, może pełnić funkcję *scalenia i upodmiotowienia kultury humanistycznej i technicznej*, której rozwarstwienie obserwuje się współcześnie (można stwierdzić, iż owe dwa wymiary kultury są zakorzenione w dwóch porządkach wartości, u Arystotelesa były to odpowiednio cnoty etyczne i intelektualne). Jak stwierdza Urbański-Korż, aktualnie dorosłość ogranicza się tylko do wymiaru prakseologicznego, zaś wymiar *humanistyczno-kreacyjny* jest w znacznym stopniu zredukowany. Postuluje się zatem, aby dorosły realizował owe dwa wymiary kultury, dokonując jej *percepcji, kreacji i transmisji* (Urbański-Korż, 1994, s. 106-107). Oznacza to, iż autor postuluje pewien stan doskonały. Realizując go, dorosły komplementarnie urzeczywistniałby dwa porządki wartości a tym samym wdrażałby *upodmiotowienie* kultury. Środkiem do osiągnięcia tego celu jest praktykowanie dorosłości, właśnie w kontekście antropologicznym, czyli kreującym rzeczywistość, a także samego dorosłego.

Ważnym elementem tak rozpatrywanej dorosłości jest kontekst czasu. Postuluje się, aby dorosły realizował wartość, jaką jest dorosłość, z pozycji przeżywanego czasu teraźniejszego. Jest to tzw. *recentywistyczna* (aktualistyczna) *interpretacja dorosłości*. Zgodnie z jej założeniami dorosły winien realizować wartości w czasie teraźniejszym, tj. tu i teraz. Odwoływanie się do czasu przeszłego oraz do przyszłości może prowadzić do znaczących zmian w hierarchii wartości dorosłego. Ich istota będzie przejawiała się w tworzeniu wartości fikcyjnych lub też całkowitej rezygnacji z aksjologicznych podstaw, na rzecz

informacyjnych i materialnych substytutów. W rezultacie będzie sprzyjać kreowaniu wizji człowieka zdeterminowanego poprzez zaszłe uwarunkowania bądź przyszłe stany, redukując jego podmiotowość i możliwość przekraczania zastanej rzeczywistości (Urbański-Korż, 1995, s. 11-13; zob. Dubas, 2004, s. 204-205).

Autor opisuje dorosłość w dwóch wymiarach: prakseologicznym oraz antropologicznym. W pierwszym z nich wyróżnił aspekt behawioralny oraz motywacyjny. Ujawniając aspekt motywacyjny wskazał na ważność cech osobowościowych, będących wyznacznikiem dorosłości i tym samym zaakcentował jej psychologiczną sferę. Wyróżniając wymiar antropologiczny, postuluje samorozwój jednostki, nadając dorosłości status wartości wychowawczej. Jej realizacja jest możliwa poprzez terażniejsze urzeczywistnianie wielowymiarowych wartości kultury.

2.1.3.4. Dorosłość w ujęciu Mieczysława Malewskiego

Pojęcie dorosłości analizuje także Mieczysław Malewski. Wyróżnił on trzy aspekty dorosłości. Zatem dorosłość to *stan społeczny człowieka; proces rozwoju psychicznego oraz proces społeczno-kulturowy*. Dorosłość, definiowana jako stan społeczny, nie ma podłoża aksjologicznego. Jest ufundowana w konwencji społecznej, osiągnięta, *nie wymaga* podjęcia trudu samorozwojowego. Ten aspekt dorosłości nie może także pełnić funkcji normatywnej, ograniczając się do jej opisu. Pozostałe dwa stanowiska cechują się potencjalnym dynamizmem rozwojowym i są osadzone na płaszczyźnie wartości. Dorosłość jest więc procesem ciągłego *stawania się*, zmierzającym ku osiągnięciu dojrzałości, a dojrzałość jest wartością postulowaną i ujętą w ramach ideału. Dorosłość, ujęta w ramy rozwoju procesu psychicznego, cechuje się: wielokierunkowością i wielowymiarowością; realizacją przez dorosłego indywidualnej hierarchii wartości, ukierunkowanej na cel – dojrzałość. Uzależniona jest od postulowanego zdefiniowania dorosłego i istoty jego rozwoju. Dorosłość, będąca procesem społeczno-kulturowym, zakorzeniona jest w wartościach wspólnotowych, ujawniających się w kulturze oraz życiu społecznym. Istotny jest element zmiany dorosłości w warstwie aksjologicznej, modyfikowany przez *społeczno-kulturowy* kontekst. Zatem, nie jest to dorosłość będąca stanem społecznym, lecz dorosłość

zakorzeniona w aksjologicznym kodzie *społeczno-kulturowym*, wyznaczającym indywidualną hierarchię wartości dorosłego (Dubas, 2004, s. 206-207).

Autor wskazuje także na dorosłość ujętą w krytycznym paradygmacie. Zmiany cywilizacyjne, zachodzące w obrębie pracy i jej podziału, wygenerowały różnice w zakresie zdobytego doświadczenia, powodując separację *podmiotu od przedmiotu, poznania od działania, wartości od faktów, teorii od praktyki*. Jednocześnie nauka *godzi się* na taki stan rzeczy i legitymizuje go, pełniąc funkcje adaptacyjne, przy jednoczesnym przekazywaniu treści określonych aksjologicznie. Dzięki temu dorosły jest przystosowany do zastanej rzeczywistości oraz określonej ideologicznie *sfery społecznej* (Malewski, 1998, s. 145).

Samo wyodrębnienie z biegu ludzkiego życia okresu dorosłości i oddzielenie go od okresu dzieciństwa wynikało ze stosunku do pracy, rozumianej jako *produkcja przemysłowa*. Wówczas dorosłość pozornie pełni funkcje normatywne, lecz faktycznie *podporządkowuje* dorosłych ustalonej wersji rzeczywistości i organizacji społeczeństwa oraz włącza ich w poszczególne role społeczne. Podobnie w wymiarze personalnym, dorosłość mająca ujawniać się w rozwoju osobowości, faktycznie ogranicza się do przystosowania do zastanych stosunków społecznych, wpisując się w *społeczne stosunki władzy i panowania*. Przejawiają się one, m.in. w postulacie *potrzeb edukacyjnych*, przyjmujących charakter normatywny i pełniących *funkcje perswazyjne*. Zatem posiadanie *potrzeb edukacyjnych* jest zgodne z ustalonym kanonem rzeczywistości, zaś ich brak jest jego zaprzeczeniem. Tym samym wszelkie próby definiowania dorosłości, z perspektywy krytycznej, mają podłoże nie tyle teoretyczne co ideologiczne (Tamże, s. 145).

Autor wyróżnia trzy kategorie dorosłości, odnosząc je do ról społecznych, rozwoju psychicznego oraz procesu społeczno-kulturowego. Dwa ostatnie wymiary mają wyraźny rys aksjologiczny. Autor posługuje się również terminem *dojrzałość* jako celu rozwojowego dorosłego. W paradygmacie krytycznym istnieje jeden, narzucony model dorosłości, mający na celu adaptację dorosłego do zastanych warunków, po ich uprzednim określeniu, przy jednoczesnym zaniechaniu emancypacji osoby dorosłej i tym samym jej samorozwoju.

Rozważania powyższych autorów nad pojęciem dorosłości pozwalają sformułować jej dwie kategorie: obiektywną (społeczną) oraz subiektywną

(osobową, dynamiczną). Z punktu widzenia andragogiki dorosłość subiektywna jest tą wartością, poprzez którą dorosły może dokonywać permanentnej autokreacji. Jej stanem finalnym jest dojrzałość, opisana przez wskazanych autorów. Zwłaszcza w rozważaniach Radlińskiej, Czerniawskiej i Dubas, dojrzałość jawi się jako realizacja obiektywnej (w sensie ontologicznym) hierarchii wartości z nadaniem ważności wartościom duchowym. Oznacza to, iż andragodzy, opisujący kategorię dorosłości, opowiadają się za jej subiektywną formą, rozumianą jako potencjalny okres rozwojowy. Tak definiowana dorosłość otwiera drogę do edukacji dorosłych, także w sferze edukacji aksjologicznej. Niemniej ta subiektywnie przeżywana dorosłość, najpełniej wyraża się, wówczas gdy osoba realizuje wartości obiektywne. Zatem postulowany model dorosłości zawiera elementy obiektywno-subiektywne. Są one rozumiane w ten sposób, iż poprzez dorosłość subiektywną osoba dochodzi do jej obiektywnej realizacji, nie tylko w zakresie pełnienia ról społecznych, lecz przede wszystkim w wymiarze egzystencjalnym.

Analizując termin dorosłość w kategoriach obiektywno-subiektywnych, należy zwrócić uwagę na jeszcze jeden element. Dorosłość, jako kategoria obiektywna, odnosząca się do pełnienia ról społecznych, jest obiektywna na mocy konwencji społecznej i ufundowana na kodzie kulturowym, obecnym w danej społeczności. Nie jest to jednak kategoria obiektywna w sensie ontologicznym, gdyż ta, jak już stwierdzono, ujawnia się poprzez urzeczywistnianie obiektywnej (ontologicznie) hierarchii wartości w indywidualnych wyborach dorosłego. Podobnie, subiektywny wymiar dorosłości może oznaczać realizację określonego, indywidualnego stylu życia lub odkrycie wartości obiektywnych, w wyniku życiowego doświadczenia.

2.1.3.5. Dorosłość w ujęciu Elżbiety Dubas

Elżbieta Dubas analizując pojęcie dorosłości wyróżniła kilka podstawowych paradygmatów, poprzez które opisywana jest powyższa kategoria. Po części są one zawarte w refleksji innych andragogów.

Dorosłość w paradygmacie aksjologicznym wskazuje na rozwojowy dynamizm człowieka. Występuje on w trakcie całej ludzkiej egzystencji. Oznacza to, iż także dorosłość jest strukturą dynamiczną, zmieniającą się. Jednocześnie cechuje się indywidualnością, tak jak niepowtarzalne jest życie każdej jednostki.

Zatem dorosłość jest tożsama z drogą życiową człowieka, zaś dorosły jako *homo viator* pokonuje jej kolejne etapy i występujące trudności. Aktualnie można zauważyć *nadaktywność rozwojową*, wynikającą z uwarunkowań cywilizacyjnych, która nie tyle sprzyja samemu rozwojowi, co go redukuje, ponieważ na drodze rozwoju winien znaleźć się czas ograniczonej aktywności, by ponownie ją zintensyfikować (Dubas, 2005a, s. 43-44).

Dorosłość w paradygmacie socjologicznym odnosi się do ról społecznych, pełnionych przez osobę dorosłą. Człowiek, uzyskując określony wiek, staje się osobą pełnoletnią, z wszelkimi przysługującymi mu prawami w sferze publicznej. Istotnym jest fakt, iż sam zakres roli społecznej, pełnionej przez dorosłego, ulegał zmianie w perspektywie społeczno-historycznej. Szybkość współczesnych zmian utrudnia pełnienie określonych ról, tym bardziej, iż istnieje dowolna paleta sposobów ich pełnienia (Tamże, s. 43-44). Tym samym dorosłość będąca w tym paradygmacie *kategorią obiektywną* przekształca się w *fenomen subiektywny*, zaś dorosły, funkcjonujący w erze informatyczno-informacyjnej, poszerza zakres swojej wiedzy, aby umiejętnie funkcjonować w zmieniającej się i pluralistycznej rzeczywistości (Dubas, 2002a, s. 149-151).

Dorosłość w paradygmacie biograficznym to zbiór indywidualnych, zapamiętanych doświadczeń jednostki, które ukształtowały jej tożsamość i mogą wpływać na dalsze *stawanie się* dorosłego. Doświadczenia te mogły odnosić się do *wydarzeń osobistych* oraz *wydarzeń globalnych*. Konieczne jest przy tym wypracowanie *kompetencji biograficznej* jako *umiejętności uczenia się z własnego doświadczenia*, na którą składają się dwa komponenty: refleksja biograficzna, odnosząca się do wydarzeń we wszystkich wymiarach czasu (przeszłość – terażniejszość – antycypowana przyszłość) oraz zdolność *kierowania własnym życiem*, rozumiana jako mądrość prowadząca do zadowolenia z jego biegu. Wówczas dorosły staje się *istotą biograficzną* o indywidualnym i niepowtarzalnym bagażu doświadczeń, ujawnionych w aspekcie całościowym lub wplecionych w *tematyczne linie biograficzne*, odnoszące się do poszczególnych dziedzin życia (Dubas, 2005a, s. 48-50).

Dorosłość w paradygmacie edukacyjnym odnosi się do kluczowego, z punktu widzenia andragogiki, pojęcia *edukacja*, rozumianego jako *proces szeroko rozumianego uczenia się człowieka, realizowanego pod wpływem zewnętrznie ukierunkowanego kształcenia (nauczania) i wychowania, ale również,*

i w przeważającym stopniu, w wyniku podejmowanego samokształcenia i samowychowania, uczenia się możliwego we wszystkich wymiarach aktywności człowieka i w ciągu całego życia jednostki (Dubas, 2005a, s. 27). Na edukację składają się dwa komponenty: *uczenie się*, wskazujące na aktywność własną dorosłego oraz jego uczestnictwo w *systemie edukacji dorosłych* (Dubas, 2005a, s. 27). Paradygmat ten wskazuje, że istotą człowieka dorosłego jest edukacja, zaś trzy kategorie: życie ludzkie – rozwój – uczenie się, definiują jego egzystencję oraz wskazują na jej sens (Dubas, 2005a, s. 51-53).

Ostatnim paradygmatem opisującym dorosłość jest paradygmat aksjologiczny, szczególnie istotny z perspektywy niniejszej pracy.

Z uwagi na uwarunkowania społeczno-polityczne powojennej Polski tematyka aksjologiczna nie była przedmiotem zainteresowań edukacji dorosłych. Pole zainteresowań andragogiki ograniczyło się do człowieka dorosłego jako uczestnika *formalnych i nieformalnych procesów kształcenia, stanowiących przedłużenie lub uzupełnienie wykształcenia nabytego w szkołach [...] jak również kształcenie praktyczne* (cyt. za Półturzycki, 2004, s. 14). Zatem, przedmiotem edukacji dorosłych było uzupełnienie wiedzy oraz nabywanie nowych umiejętności (Półturzycki, 2004, s. 11-14).

Przemiany ustrojowe otworzyły andragogikę na pluralizm koncepcji i nurtów oraz umożliwiły formułowanie nowych teorii, wskazujących na aksjologiczny kontekst dorosłości.

W ujęciu aksjologicznym sam okres dorosłości jest wartością, w którym osoba dorosła urzeczywistnia poszczególne wartości szczegółowe i przez to staje się autokratozem. Rodzaj tychże wartości w pewnej mierze jest zależny od samej definicji pojęcia *dorosłość*. Dorosłość może być zatem definiowana jako podmiotowość tożsama z samodzielnością, odpowiedzialnością za swoje życie, przy jednoczesnym osamotnieniu wobec jego problemów. Pomimo iż zmienia się *wnętrze* dorosłości, jest ona pewnym stałym etapem rozwojowym (paradygmat aksjologiczny). W takim ujęciu, wartością dorosłości godną urzeczywistnienia jest samodzielność i odpowiedzialność (Dubas, 2005a, s. 44; 2004, s. 199, 204).

Elżbieta Dubas dokonała analizy kategorii, jaką jest dorosłość, z perspektywy dojrzałości. Aktualnie dorosłość wykracza poza *kategorię obiektywną*, stając się tym samym *fenomenem subiektywnym*. Tym samym nie jest ona *stanem osiągniętym*, lecz *jest zadana*. O dorosłości, rozumianej jako *stan*

osiągnięty, można mówić poprzez kontekst pełnionych ról społecznych, zaś przede wszystkim wskazując na osiągnięcie pełnoletniości. Dorosłość *zadana* odnosi się do rozwoju dorosłego, cechującego się wielokierunkowością i ukierunkowanego na osiąganie doskonałości, wyrażonej także poprzez kategorię jaką jest dojrzałość (Dubas, 2001a, s. 17-18; Dubas, 2002a, s. 149). Można zatem stwierdzić, iż dorosłość jako wartość obiektywna, staje się wartością subiektywną, realizowaną w indywidualnej egzystencji osoby.

Szczególnie przydatne wydają się trzy wymiary dojrzałości, przytoczone za Chlewińskim: autonomia w myśleniu i działaniu, zgodnym z uprzednio zinternalizowanym systemem wartości; podmiotowe traktowanie drugiego człowieka; umiejętność rozpoznawania własnej motywacji przy jednoczesnym zaniechaniu stosowania *prymitywnych mechanizmów samooszukiwania się* (Dubas, 2001a, s. 19).

Dorosłość, łączona z dojrzałością, zawiera się w czterech stopniowalnych kategoriach: pełna dojrzałość, częściowa dojrzałość, brak dojrzałości oraz dojrzałość ambiwalentna. O dojrzałości pełnej można mówić, wówczas gdy dorosły ma *poczucie spełnienia*, wynikające z różnorodnych celów, osiągniętych na różnych płaszczyznach życia. Dojrzałość częściowa cechuje się połowicznym osiągnięciem celów, które odnoszą się do wybranych aspektów życia. Brak dojrzałości cechuje osoby, będące na przedprożu dorosłości, których to dorosłość wynika ze względów formalnych i tym samym nie były one w stanie realizować wyznaczonych przez siebie celów lub też pomimo przekroczenia przedproża dorosłości żadnych celów nie osiągnęły. Wreszcie dojrzałość ambiwalentna wyraża się poprzez niepewność i trudności związane z jej określeniem (Dubas, 2005a, s. 21).

Dorosłość ujmowana w perspektywie dojrzałości wskazuje, iż jest ona wartością subiektywną. Ujęcie jej w aksjologiczne ramy może być uzasadnione reakcją podmiotu na osiągnięte przez nią cele. Owo poczucie spełnienia w przypadku osiągnięcia dojrzałości pełnej wskazuje, iż tak rozumiana dorosłość jest wartością. Subiektywne ujęcie dorosłości wynika z faktu, iż to podmiot ostatecznie określa, który stopień dojrzałości osiągnął. Oczywiście jest, iż mogą w tym względzie występować różnice indywidualne, gdzie każdy z podmiotów pomimo osiągnięcia porównywalnych celów, w porównywalnych warunkach, będzie inaczej plasował siebie na skali dojrzałości.

Rozpatrywanie pojęcia dorosłość w kategoriach obiektywno-subiektywnych jest możliwe poprzez społeczną analizę współczesności i zachodzących w niej procesów. Pomocne jest wówczas dokonanie rozróżnienia społeczeństwa na tradycyjne i otwarte. Dzięki niemu można wyodrębnić cechy dorosłości, specyficzne dla każdego z nich. Społeczeństwo tradycyjne charakteryzuje się stałą hierarchią wartości; jednostka musi przystosować się do obowiązujących norm i obyczajów. Regulatorem zachowania jest kultura i religia oraz wynikająca z nich symbolika, a także obrzędowość. Można zatem stwierdzić, iż jednostka adaptuje się do zastanej rzeczywistości, lecz jednocześnie w znacznej mierze redukuje własną indywidualność. W społeczeństwie tradycyjnym dorosłość jawi się jako kategoria konwencjonalna (dla tego społeczeństwa także obiektywna) a dorosły realizuje zadania związane z pełnionymi przez niego rolami społecznymi. Szczególną rolę wyznacza płeć dorosłego, zaś wyraźna granica dorosłości jest określona przez wiek. Istotnym jest także fakt, iż dorosły, sam realizując zastane wartości, podtrzymuje ich trwanie, a także przekazuje je następnemu pokoleniu.

Społeczeństwo otwarte można scharakteryzować używając terminów: zróżnicowanie i wybór. Owo zróżnicowanie odnosi się do *statusów – ról*, nie tyle wyznaczonych przez płeć, ile wynikających z *cech nabytych* poprzez zwiększenie podziału pracy. Należą do nich: zawód, wykształcenie, pozycja społeczna. Zróżnicowanie widoczne jest także w relacjach pomiędzy poszczególnymi grupami społecznymi, opartymi na zasadzie konkurencji, a także właśnie w dziedzinie wartości i wynikających z ich realizacji wielorakich stylów życia. Tym samym ujawnia się tutaj drugi termin określający społeczeństwo otwarte, czyli *wyбір*. Dorosły sam ustala własną hierarchię wartości i ją realizuje. Może ją modyfikować, a także dokonywać przewartościowań, na rzecz wartości nowych lub uprzednio stojących niżej w hierarchii. Dorosłość społeczeństwa otwartego często pozbawiona jest sensu, poprzez negację warstwy religijnej i duchowej, przy jednoczesnej realizacji wartości konsumpcyjnych. Jej różnorodność i wieloaspektowość utrudnia dorosłemu sprawną realizację wszystkich kontekstów dorosłości i determinuje go do podjęcia wysiłku edukacyjnego, w celu poznania *jak być dorosłym* (Dubas, 2001b, s. 77-83).

W ramach modyfikującego się społeczeństwa otwartego można mówić także o dorosłości w postmodernizmie (który został opisany w niniejszej pracy).

Cechy postmodernizmu bezwzględnie odciskają swe piętno na samej dorosłości. Jej cechą jest *nieprzejrzystość* i całkowita dowolność w doborze ustalenia kryteriów. Negacja prawdy ontologicznej implikuje subiektywizm dorosłego i złudne poczucie wolności. Pozorna wolność, rozumiana jako nieograniczona możliwość wyborów, faktycznie uniemożliwia podejmowanie decyzji, powodując poczucie egzystencjalnej pustki. Dorosłość, podobnie jak inne komponenty rzeczywistości, podlega permanentnym zmianom i jest definiowana w kategorii konsumpcji i mody. Następujące po sobie modele dorosłości determinują dorosłego do ich realizacji, pozbawiając go jednocześnie sensu i odkrycia istoty człowieczeństwa (Dubas, 2001b, s. 83-86).

Powyższa analiza wskazuje, iż o dorosłości można mówić w kategoriach obiektywnych i subiektywnych. Niektóre zmiany zachodzące w jej definiowaniu można określić jako zmiany ilościowe w zakresie kryteriów dorosłości. Podczas gdy dorosłość obiektywna w głównej mierze wyróżnia się poprzez role związane z płcią oraz wiekiem, ilość poszczególnych kryteriów wzrasta, w ten sposób, że przy jednoczesnej redukcji kolejnych regulatorów i komponentów życia społecznego (które wcześniej wyznaczały dorosłość obiektywną), wzrasta subiektywizm jednostki, i tym samym jego indywidualne definiowanie, i realizowanie dorosłości. Wydaje się, iż problemem nie jest subiektywne definiowanie dorosłości, lecz realizacja w jej ramach wartości niższego rzędu, które nie tyle prowadzą do autokreacji dorosłego, co są odpowiedzią na *wymogi* współczesnego świata. Stąd też zasadnym wydaje się postulat powrotu do szeroko rozumianej duchowości (zob. Dubas, 2002a, s. 153-154).

O dorosłości można mówić także w kontekście tzw. ery informacyjnej. Wartością, wyróżniającą się w tak rozumianej dorosłości a tym samym godną realizacji, jest *wiedza*. Staje się ona wartością – środkiem do osiągnięcia pożądanej pozycji społecznej oraz szczęścia dorosłego. Zatem dorosłość będąca wartością, poprzez pryzmat ery informacyjnej, staje się *edukacyjnym okresem życia*, w którym edukacja jest nie tylko koniecznością, wynikająca z określonych uwarunkowań, lecz jest przede wszystkim *pasją życia i wartością*. Oznacza to, iż edukacja umożliwia umiejętne poruszanie się dorosłego w zmieniającej się rzeczywistości. Najistotniejszą funkcją edukacji jest przybliżanie dorosłego do osiągnięcia szczęścia, będącego celem działania każdej osoby. Aby tak się stało, sama edukacja winna opierać się na fundamentach aksjologicznych,

pozwalających niejako *na nowo* podejmować role pełnione przez dorosłego i tym samym budować jego tożsamość. Istotnym elementem jest także zwrócenie się ku duchowemu wymiarowi egzystencji, *wykraczającemu poza ramy ortodoksyjno-religijne*. Edukacja, odnosząca się do szeroko rozumianej duchowości dorosłego, ułatwia poszukiwania sensu życia i przyczyni się do jego samorozwoju (Dubas, 2002a, s. 153-154).

Należy zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt dorosłości rozważany, przez wymienioną autorkę. Chodzi o ujęcie dorosłości w perspektywie uniwersaliów kulturowych. W nich zawarte są również wartości, niepodlegające zmianie ze względu na czas i miejsce występowania. W latach 2003/04 Elżbieta Dubas przeprowadziła badania (100 osób dorosłych), których analiza pozwoliła wyodrębnić kategorie aksjologiczne występujące w domu rodzinnym osób badanych. Do najczęściej wskazywanych wartości zaliczono: rodzinę, tradycję, kształcenie, religię, awans zawodowy, społeczny i ekonomiczny.

Badani, jako uniwersalia *osobiście ważne*, wyróżniali wartości, które zostały połączone w *cztery trajektorie życiowych wyborów i realizacji*. Najczęściej występujące okazały się:

- trzy wartości ewangeliczne: religia – wiara, nadzieja, miłość,
- wartość wykształcenia: wiedza, potrzeba kształcenia, uczenie się i wychowanie,
- wartość tradycji: święta, tradycja, zwyczaje, rytuały,
- wartość głębokich więzi międzyludzkich: miłość, przyjaźń.

Z perspektywy powyższych badań, rysuje się obraz człowieka dorosłego, zakorzonego w tradycji i jednocześnie wykazującego potrzebę przekraczania tego co zastane, i poszerzania swojej wiedzy, i doświadczenia (wartość wykształcenia). Tym samym dorosłość może być opisywana poprzez przeciwstawne terminy stabilność – zmiana. Jednocześnie ten sam dorosły realizuje się poprzez relacje z innymi osobami, jak również poprzez wartości transcendentne. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, iż potrzebuje więzi realnych, międzyludzkich oraz transcendentnych realizowanych, m.in. poprzez religię (Dubas, 2007, s. 46-48).

Autorka, analizując pojęcie dorosłości, dokonała jej podziału, stosując kryterium obiektywno-subiektywne. Dokonała także opisu samej dorosłości wskazując na ewolucję tej kategorii, uwarunkowaną zmianami cywilizacyjnymi.

Ujawniła również jej normatywny aspekt, posiłkując się pojęciem dojrzałości, przy jednoczesnym wskazaniu dorosłości będącej *fenomenem subiektywnym* i kluczowym pojęciem wpisującym się w andragogiczne założenia edukacji.

2.2. Dorosłość jako przestrzeń realizacji wartości

Dorosłość, jest z jednej strony, podstawową kategorią andragogiczną wymagającą, definiowania, z drugiej zaś, jako okres życia, jest przestrzenią realizowania różnorodnych wartości. W rozdziale poniższym zostanie omówiona polska dorosłość oraz jej cechy, uwzględniające specyficzną sytuację polityczno-społeczną drugiej połowy XX wieku. W dalszej części rozdziału zostaną wskazane wartości realizowane przez współczesnego dorosłego i tym samym definiujące dorosłość oraz wartości postulowane, których obecność wyznacza, jaka być powinna współczesna dorosłość.

2.2.1. Aksjologiczny wymiar polskiej dorosłości w dobie przemian

Rozkład systemu komunistycznego był możliwy poprzez sprzeczności zawarte w jego paradygmacie. Komunizm na płaszczyźnie ontologicznej był systemem *pozoru*. Jego założenia teoretyczne nie miały odzwierciedlenia w rzeczywistości. Niemniej, ideologia systemu nie była negowana. Jej pogłębianie i refleksja, z jednej strony *obnażyłaby nagą przemoc i absurd*, z drugiej zaś prowadziła do *zanegowania własnej tożsamości*. Władza popierała i wdrażała system nakazowo- rozdzielczy, w celu kontroli sfery ekonomicznej. Jednocześnie tej kontroli była pozbawiona poprzez brak wolnego rynku, pozwalającego dostarczać niezbędnych informacji. Brak kontroli nad systemem wynikał także z upaństwowienia dóbr i środków produkcji. Jednostka nie była zainteresowana kondycją finansową danego zakładu, gdyż faktycznie nie była w najmniejszym stopniu jej współwłaścicielem i dysponentem. Tym samym wyrażała się tylko przez pracę, dającą możliwości względnego utrzymania. Jednopartyjność, uzasadniana na płaszczyźnie *historii* i *obiektywnych praw*, zatem pozornie odpowiadająca kanonom sprawowania władzy, jednocześnie wykluczała jakiegokolwiek konfrontacje i uprawianie polityki, absolutyzując i autorytarnie narzucając swój ogląd rzeczywistości. Tak zwane państwa bloku wschodniego

w wielu dziedzinach były uzależnione od państw kapitalistycznych. W związku z tym tworzono wewnętrzne struktury i instytucje, mające na celu zredukowanie tego uzależnienia. Instytucje te były wzorowane na instytucjach państw kapitalistycznych. Podstawowe różnice pomiędzy dwoma systemami sprawiały, iż kopiowanie rozwiązań *zachodnich* w bloku socjalistycznym, nie spełniało swoich funkcji. Dochodziło tym samym do kolejnej sprzeczności. Uzależnienie państw demokracji ludowej od krajów kapitalistycznych rosło wraz z powoływaniem nowych struktur i instytucji, mających pełnić funkcje uniezależniające (Staniszkis, 1994, s. 47-50).

W połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku Polska znalazła się w sytuacji *pogranicza* [...] *pomiędzy komunizmem a demokratycznym kapitalizmem*. Było to widoczne w wymiarze osobowym i instytucjonalnym. Polegało na wybiórczym realizowaniu różnorodnych *tradycji* i tworzeniu z wybranych, niespójnych elementów, jednej całości, określanej jako *połowiczność* a przejawiającej się w *braku zdolności do myślowej samoidentyfikacji*. Samo kryterium wyboru owych *tradycji* także nie było jednoznacznie określone. Taka sytuacja prowadziła do kryzysu tożsamości człowieka dorosłego lub jej *ambiwalencji* na płaszczyźnie kultury. Nie było tym samym możliwości wyboru propozycji kulturowych i ich częściowego odrzucenia lub zaadaptowania, w zależności do specyficznego kodu kulturowego (Staniszkis, 2001, s. 147-150).

Współcześnie polska dorosłość znajduje się specyficznej sytuacji. Z jednej strony, niesie za sobą bagaż doświadczeń nabytych w okresie realnego socjalizmu, z drugiej zaś, w coraz większym stopniu staje się częścią społeczności globalnej i podlega wpływom postmodernistycznej kultury. Każde ze społeczeństw wykształca specyficzne dla siebie formy regulowania relacji międzyludzkich, zwane *systemami aksjonormatywnymi*. Należą do nich systemy religijny, prawny i moralny. Każdy z powyższych systemów posiada odmienny, niepokrywający się z drugim system wartości (trafnym przykładem są zagadnienia dotyczące ludzkiej płciowości oraz powinności z nią związanych). Dorośli, funkcjonujący w danej społeczności, są zobowiązani do jednoczesnego przestrzegania norm i wartości, obowiązujących w każdym z systemów. W ten sposób dochodzi do konfliktu pomiędzy wartościami i konieczności wyboru jednej nich. Ta sytuacja rodzi dylematy moralne, będące przyczyną frustracji

i stresu. Dodatkowym czynnikiem konfliktogennym jest fakt, iż dorosły funkcjonuje w różnorodnych grupach społecznych, posiadających różne systemy aksjonormatywne. Tym samym dochodzi do kolizji wartości, realizowanych w odmiennych grupach. Konflikt ów jest zatem konfliktem podwójnym, tj. pomiędzy systemami oraz pomiędzy grupami (Kwaśniewicz, 2001, s. 64-67).

Tego typu konflikty nie omijają także współczesnego polskiego dorosłego. Wraz z odzyskaniem wolności nastąpiła powolna zmiana systemów aksjonormatywnych, a także pojawienie się nowych, konkurencyjnych, które zaczęły funkcjonować w nowo tworzących się grupach społecznych. Dodatkową cechą systemów jest ich płynność i zmienność, będąca wynikiem postmodernistycznych wpływów. Jednocześnie część dorosłych nadal jest głęboko osadzona w systemie, który był aktualny w czasach realnego socjalizmu. Opisane okoliczności stają się przyczyną *anomalii* i w rezultacie prowadzą do redukcji funkcji systemów aksjonormatywnych. Członkowie społeczności nie przestrzegają zasad z nich wynikających i tym samym, przyczyniają się do *destrukcji więzi społecznych i rozpadu społeczeństwa*. Zasadnym wydaje się zatem uogólniony pogląd, iż kryzys wartości jest naturalnym zjawiskiem w społeczeństwach, przechodzących transformację ustrojową (Kwaśniewicz, 2001, s. 68-70).

Warto także zauważyć, iż dorosły, funkcjonujący w poprzednim systemie, posiadał podwójny system wartości. Taka sytuacja miała swoje źródło w samych założeniach owego systemu, który redukował jednostkę, zastępując godność osoby kolektywem, a także uniemożliwiał realizację podstawowych potrzeb, oczekiwań, aspiracji. Tym samym sprzyjał tworzeniu postaw oportunistycznych. Dorosły był określany jako *homo duplex*, żyjący w dwóch odmiennych rzeczywistościach. Jedna, dotyczyła jego wewnętrznych przekonań oraz wartości, realizowanych na płaszczyźnie prywatnej, np. w rodzinie. Druga, odmienna, odnosiła się do sfery publicznej, tego *co było przeznaczone na pokaz, na użytek oficjalny i odświętny*. Różnice pomiędzy poszczególnymi systemami wartości wpływały negatywnie na możliwości adaptacyjne jednostek, w nowych uwarunkowaniach systemowych (Kojder, 1999, s. 8).

Wymienione systemy aksjonormatywne, zwłaszcza zaś religijny i moralny, nie są poddawane *nieformalnej kontroli społecznej*, czyli krytyce lub aprobacie danej grupy. W przeszłości zjawiska negatywne były szczególnie piętnowane na

terenach wiejskich. Obecnie dorosły staje się anonimowy oraz autonomiczny w swoim działaniu. Dezaprobatą danej grupy może być utożsamiana z ingerencją w prywatność i intymność osoby. Niezależnie od oceny takich tendencji należy stwierdzić, iż sprzyjają one społecznemu przyzwoleniu na wiele zjawisk negatywnych (np. łapownictwo). Jednocześnie społeczeństwo żąda usprawnienia i skuteczności działania *formalnej kontroli społecznej*, rozumianej jako organy ścigania (Kwaśniewicz, 2001, s. 70-71). Należy także stwierdzić, iż obecnie dorosły nie wykształcił jeszcze mechanizmów samokontroli. Widoczne przyzwolenie społeczne na wiele zjawisk patologicznych oraz aksjologiczny chaos nie pozwalają wyznaczyć jednoznacznych norm i standardów zachowania. Tak zwana *destrukcja normatywności* przejawia się także w tym, iż dorosły nie bierze pod uwagę chociażby potencjalnej formy kontroli społecznej, realizuje wyznaczone cele wbrew formalnym normom (Kojder, 1999, s. 22).

Na płaszczyźnie teoretycznej można wyróżnić cztery nurty transformacji wartości oraz wynikających z niej norm, będących udziałem współczesnej polskiej dorosłości. Należy do nich, m.in. *model sekularyzacji moralności*. Obecne procesy ześwieadczenia wypierają chrześcijański model norm etycznych, a także redukują motywację religijną w procesach decyzyjnych, dotyczących wyboru oferowanych wartości. Pomimo formalnej przynależności społeczeństwa do Kościoła Katolickiego jego funkcja zawęża się do płaszczyzny religijnej i kulturowej, wyłączając jego aspekt moralny lub co najwyżej traktując go wybiórczo. Taki proces jest postrzegany subiektywnie jako kryzys moralny lub jako emancypacja i wyrównywanie powszechnie obowiązujących standardów. Model ten jest zawarty w postmodernistycznym paradygmacie, nadając temu co *tu i teraz* rangę absolutną. Tym samym przeszłość, rozumiana jako tradycja, traci na znaczeniu w chwili dokonywania wyborów wartości (Mariański, 1999, s. 245-247).

Drugim z nurtów jest *model indywidualizacji moralności*. Jego cechy są tożsame z istotnymi elementami postmodernistycznego dyskursu. Jest określany przez takie wyróżniki, jak *niepewność i wieloznaczność*. Ważnym elementem jest wolność jednostki, rozumiana jako stałe poszerzanie zakresu wyboru. Każdy wybór wartości i każdy styl życia ma taką samą rangę moralną, gdyż to dorosły jest jedynym autorytetem moralnym, i sam rozstrzyga, co jest dla niego dobre lub złe, tym bardziej, że ustanowione w przeszłości wzorce tracą na znaczeniu. Taka

sytuacja prowadzi do wykształcenia społeczeństwa ryzyka z dominującymi wartościami takimi, jak: przyjemność, cielesność, konsumpcja. Tym samym postulat *więcej autonomii* oznacza w rzeczywistości *więcej anomii* (Tamże, s. 247-251).

Kolejny model to *model transformacji wartości*. Zakłada on, iż za zmianami ustrojowymi idą zmiany aksjologiczne. Mają one miejsce w dwóch obszarach: wartości akceptacji i obowiązku (odnoszącej się do przeszłości) oraz wartości samorozwojowych (dotyczących tego co tu i teraz). W sytuacji zmiany powyższe grupy wartości tworzą ze sobą relacje, mające odniesienie w danym społeczeństwie. Do relacji tych należą: konserwatyzm wartości, promujący wartości akceptacji i obowiązku kosztem wartości samorozwojowych; przewrót wartości, gdzie znaczenie mają wartości samorozwojowe kosztem wartości akceptacji i obowiązku; zanik wartości w obydwóch kategoriach oraz synteza, tj. równouprawnienie wartości akceptacji i obowiązku i wartości samorozwojowych. Wartości akceptacji i obowiązku odnoszą się do takich cech, jak: uczciwość, ofiarność, samoopanowanie, gotowość do przystosowania się. Wartości samorozwojowe na płaszczyźnie społecznej dotyczą równości, demokracji oraz wyzwolenia od autorytetów. Na płaszczyźnie jednostkowej są tożsame bądź z wartościami hedonicznymi, bądź z postawą indywidualistyczną. Najbardziej pożądanym społecznie procesem transformacji wartości jest proces syntezy, uwzględniający ich dwa rodzaje, sprzyjający wieloaspektowemu rozwojowi społecznemu oraz jednostkowemu i w związku z tym w społeczeństwach *zmiany* funkcjonują wartości *stare* i *nowe*. Obecny aksjologiczny chaos utrudnia dokonywanie wyborów i posiadanie stabilnej hierarchii wartości, lecz nie czyni tego niemożliwym. Pomimo pluralizmu aksjologicznego widoczny jest także pewien stały kanon wartości podstawowych a tym bardziej widoczna jest potrzeba posiadania takiego kanonu, zwłaszcza przez osoby będące na przedprożu dorosłości. Dlatego też postulowanie *końca człowieka* jest na tę chwilę językowym nadużyciem (Mariański, 1999, s. 251-254).

Ostatnim modelem jest *model dechrystianizacji moralności*, zakładający, na podstawie oglądu rzeczywistości, iż pomimo tendencji sekularyzacyjnych zauważa się także tendencje przeciwne, określane jako *odnowa religijna*. Paradoksalnie, niepewność, będąca cechą postmodernizmu, staje się przyczyną

powrotu do tego co pewne i niezmiennie, tj. do wartości religijnych. Postawa owa wynika z niezaspokojonych potrzeb poczucia sensu i pewności osób dorosłych, które funkcjonują w świecie płynności i zmiany. Powrót do realizowania wartości religijnych oraz motywacja moralna z nich wynikająca, nie odnoszą się bezpośrednio do dogmatów głoszonych przez dany Kościół. Podobnie jak w innych sferach życia zauważa się także w tej dziedzinie pluralizm, dotyczący szerokiej oferty Kościołów, ruchów religijnych, itp. Ich aktywność polega na kontestowaniu współczesnego świata i propozycji przewartościowań, przywracających utracony sens (Tamże, s. 254-255).

Transformacja wartości, realizowanych przez współczesnego polskiego dorosłego, nie jest procesem jednowymiarowym. Wszystkie opisane powyżej modele, pomimo iż w części się wykluczają, są obecne na polskiej płaszczyźnie społecznej. Generalnie przeważają te, które są odzwierciedleniem postmodernistycznej kondycji człowieka, jednak i tutaj występuje duże zróżnicowanie, uzależnione od danych grup społecznych i ich specyfiki. Zauważalny kryzys moralny współczesnej dorosłości nie ma swoich źródeł w procesie transformacji, lecz był widoczny w czasie realnego socjalizmu (pomimo niekwestionowanego autorytetu Kościoła Katolickiego, który bardziej opierał się na takich wartościach jak wolność i godność, niż dogmaty i prawdy wiary). Czas transformacji ów kryzys pogłębił i *dodał* kolejne nowe elementy, i aspekty (Mariański, 1999, s. 255-257).

Funkcjonuje także pogląd, iż transformacji ustrojowej, nazywanej *radykałną zmianą systemową*, towarzyszą dwa *typy reakcji społecznej*, tj. fundamentalizm i pragmatyzm. Dychotomiczny podział postaw wynika z kryzysów i *normatywnej pustki* na płaszczyźnie instytucji państwowych, tożsamy z sprawowaniem władzy, czyli tzw. makrosystemie; na płaszczyźnie innych instytucji, organizacji, ruchów społecznych itp., określanych jako mezosystem; a także na płaszczyźnie mikrostruktury odnoszącej się bezpośrednio do najbliższego otoczenia jednostki (Wnuk-Lipiński, 1996, s. 237,241). Deprywacja podstawowych norm i wartości, na wszystkich wymienionych płaszczyznach, przyczyniła się do poszukiwania podstawowych zasad postępowania, opartych na fundamentalnych wartościach. Szczególną rolę odegrał tutaj Kościół Katolicki, będący instytucją, która potrafiła oprzeć się destrukcyjnym wpływom ustrojowym, a także w minionym systemie stanowiła

szczególny obszar wolności, niezależnie od światopoglądu osób, które tam funkcjonowały. W czasie transformacji Kościół wypełnił płaszczyznę mezzosystemu a proponowany system wartości zajął pustkę aksjologiczną na poziomie jednostek i społeczności. Jednoznaczne stanowisko Kościoła w sprawach moralności (np. aborcja) stało się przyczyną polaryzacji dwóch przeciwnych stanowisk i tym samym poszerzyło zakres formowania się tożsamości społeczeństwa bądź to w oparciu o wartości religijne, bądź w opozycji do nich (Tamże, s. 242-244).

Opcja fundamentalistyczna w stosunku do zmian społecznych opiera się na jednej kategorii wartości, określanych jako *spójne*, np. wartości religijne, narodowe. Tym samym dokonuje podziału w społeczeństwie, konfrontując osoby o innym systemie wartości. Podział, dokonujący się w warstwie symbolicznej, faktycznie się urzeczywistnia, konsolidując osoby o przeciwstawnych, lecz także fundamentalistycznych systemach wartości. Ewentualny kompromis czy tolerancja opozycyjnych systemów jest w znacznej mierze utrudniona (Wnuk-Lipiński, 1996, s. 245). Drugim typem reakcji na zmiany systemowe jest reakcja pragmatyczna. Z jej definicji wynika, iż dotyczy działania w ramach zysków i strat. Istotnym elementem w warstwie mikrostruktury jest poziom konsumpcji, zaś w warstwie mezzosystemu – szeroko rozumiany interes danej grupy. Reakcja pragmatyczna jest możliwa, wówczas gdy prawidłowo zostaną określone skutki obniżenia konsumpcji, wyznaczone środki do jej polepszenia, a także osobowa antycypacja, nastawiona na osiągnięcie wyznaczonego celu. Jej realizacja odbywa się także na podstawie odwzorowania zachowań, funkcjonujących na płaszczyźnie mezzosystemu, zwłaszcza wtedy, gdy zostanie osiągnięty sukces. Opcja pragmatyczna, troszcząc się o własną korzyść, wywiera nacisk na instytucje sprawujące władze. Jednocześnie buduje nową tożsamość dorosłych, opierającą się na celach wyznaczanych przez grupy. Posiada większy zakres potencjalnego kompromisu w realizacji własnych celów w stosunku do konkurencyjnych grup (Wnuk-Lipiński, 1996, s. 245-249).

Refleksja nad aktualną kondycją polskiej dorosłości skłania do wniosków, iż wpływ wartości realnego socjalizmu nadal intensywnie oddziałuje na wyobraźnię Polaków. Pytanie retoryczne stawia Tischner (2005, s. 141): *Czy można płynąć przez rzekę i nie zamoczyć się? Płynęliśmy wszyscy i każdy czuje się zamoczony.* Formułując taki pogląd, autor zakłada, iż rzeczywistość, w której

funkcjonuje dana osoba, zawsze wywiera na nią określony wpływ, niezależnie od świadomości, działalności czy deklaracji.

Dorosły, czerpiący idee z poprzedniego systemu, jest określany jako *klient komunizmu, homo sovieticus*. Najwyższymi wartościami są dla niego: *praca, udział we władzy, poczucie własnej godności*. Klient komunizmu jest uzależniony od powyższych wartości i traktuje je absolutnie. Nie mogąc ich obecnie osiągnąć, poszukuje maksymalnej stabilizacji i pewności, roszcząc sobie prawo do ich bezwzględnej realizacji. Tym samym *homo sovieticus*, za cenę bezpieczeństwa, *ucieka od wolności* (Tischner, 2005, s. 141). Staje się także jednym z przykładów uniwersalnej postawy oraz lokalnej motywacji, zakorzenionej w specyfice realnego socjalizmu, obcej większości społeczeństw dobrobytu.

Postać *człowieka sowieckiego* osadzona jest na materialistycznej koncepcji bytu. Jego potrzeby nie wychodzą poza horyzont tego co tu i teraz, zaś do kanonu wartości najwyższych należy dodać wartości witalne. Bezrefleksyjność wynika z wyznawanej zasady, iż to *byt określa świadomość* a *bycie sobą* wyrażone jest w słowach: *sprzedać wolność za chleb* (Tamże, s. 187). Klient komunizmu nie mógł posiadać żadnej własności, gdyż takowa stała w sprzeczności z kolektywistycznym dobrem. Jednocześnie nie był w stanie wyzbyć się potrzeby posiadania. Zatem zaczął *używać*, realizując ideał *socjalistycznego konsumpcjonizmu*. Jego paradoksem jest to, iż konsumowanie nie wymaga posiadania, gdyż konsumowana jest *własność społeczna*. Odwagi w działaniu dodają mu proste mechanizmy obronne, polegające na przypisywaniu innym swoich negatywnych cech oraz postawa roszczeniowa (Tischner, 2005, s. 154, 188-189).

Warto zauważyć, iż dorosły, opisywany w kategorii *homo sovieticus*, ma kilka cech wspólnych z *człowiekiem postmodernym*. Obaj *uciekają od wolności oraz realizują wartości witalne, a także konsumują dobra*. Różnice między nimi widoczne są w kategorii posiadania. Podczas gdy *człowiek postmoderny ma nadmiar dóbr i wielość możliwości wyboru, «człowiek sowiecki» takowych dóbr nie posiada a wybór ograniczony jest do określonego z góry celu*. Pomimo, że *realny socjalizm stał się systemem niewydolnym i błędnym w swoich założeniach, był oparty na jednej z «metanarracji» rozumianej jako marksizm z wyróżniającymi go pojęciami takimi jak racjonalizm, materializm dialektyczny*

czy praca. Jak wiadomo postmodernizm przeczy każdej metanarracji, wieszcząc jednocześnie «śmierć podmiotu».

W powszechnej opinii, cechy, spersonifikowane w pojęciu *człowieka sowieckiego*, odzwierciedlają kondycję polskiej dorosłości lub też do chwili obecnej stanowią jego istotne elementy. Mówi się także o jej kryzysie, upatrując przyczyn w upadku systemu totalitarnego. Kryzys ów dotyczył nie tylko sfery ekonomicznej i politycznej, lecz przekładał się na długotrwały, aksjologiczno-normatywny chaos. Nadal aktualna w polskiej dorosłości wydaje się być różnica pomiędzy wartościami deklarowanymi a wartościami realizowanymi. Tożsamość poszczególnych grup jest kształtowana na podstawie jej korzyści, ewentualnie interesu poszczególnych jednostek danej grupy. Dominujący egoizm określa daną społeczność jako *brudną wspólnotę* lub *społeczeństwo kolejkowe*. W nim bowiem normy narzucane są z zewnątrz i pełnią funkcję regulatora w sprawiedliwej dystrybucji poszczególnych dóbr. Faktycznie jednostki opierają relacje z innymi na wartościach utylitarnych, które przechodzą we *wrogość*, jeśli wymierne dobro jednostki jest zagrożone (Skąpska, 1994, s. 96-97). Absolutyzowanie własnych interesów jest wyróżnikiem kultury, określanej jako *kultura cynizmu, manipulacji i obojętności* (Sztompka, 1999, s. 276).

Jedną z przyczyn powyższej sytuacji jest kryzys wartości określanej, jako *zaufanie*. Jej brak widoczny jest w relacjach interpersonalnych osób dorosłych, jak również na szeroko rozumianej płaszczyźnie kulturowej, będącej obszarem ujawnienia się *syndromu braku zaufania*. Przejawia się on w niechęci społeczeństwa do zmian i preferowaniu funkcjonowania w sprawdzonej rzeczywistości kulturowej. Innymi wskaźnikami jego występowania są takie zjawiska, jak: *prowidencjalizm, korupcja, zdobywanie środków obronnych, izolacjonizm, paternalizm i eksternalizacja* oraz *odrzućcie partycypacji, nastroje pesymistyczne, klimat przeczekania, poczucie niepewności* (Kojder, 1999, s. 22-23).

Wraz z upadkiem systemu komunistycznego otworzyła się droga do wolności, mająca swój osobowy i społeczny aspekt. Poprzedni ustrój cechował autorytaryzm i nadzór nad poszczególnymi osobami i grupami. Tym samym dorosły był jednostką zniewoloną, lecz jednocześnie nie ponosił odpowiedzialności za swoje działania. Godził się, aby odpowiedzialność była

domeną władzy, która za utratę wolności dawała poczucie bezpieczeństwa. Z drugiej strony, aparat władzy *właczał* dorosłego w tę specyficzną relację, nie dając mu możliwości wyboru. Ówczesny dorosły nie był w stanie *uciekać od wolności*, gdyż nie miał potencjalnej możliwości jej doświadczenia. *Ucieczka od wolności* rozpoczęła się z chwilą jej odzyskania i polegała na ciągłości roszczeń wobec państwa, które miało pełnić funkcję zabezpieczająco-ochronną w stosunku do społeczeństwa i tym samym nadal za nie odpowiadać. Powyższy mechanizm można także nazwać *wyuczoną bezradnością*, która była obecna w polskiej dorosłości lat 90. i jest nadal obecna do dzisiaj. *Wyuczona bezradność* to inaczej stan *zagubienia* i *sieroctwa społecznego*, spowodowanego nieprzewidywalnością i utratą poczucia kontroli. W wymiarze społecznym może być on spotęgowany, gdy inne jednostki osiągają sukces. Wówczas rodzi się mechanizm obronny, zwany projekcją, przypisujący innym odpowiedzialność za własne niepowodzenia. W wymiarze jednostkowym *wyuczona bezradność* może mieć charakter *samospełniającego się proroctwa*. Dorosły, mając przeświadczenie o swojej bezradności, zaprzestaje działać, z góry zakładając, iż nie jest w stanie zmienić swojej sytuacji. Zaniechanie aktywności potwierdza przyjęte z góry błędne założenie. W ten sam sposób osoba dorosła popada jednocześnie w tzw. błędne koło i nie jest w stanie zmienić swojej sytuacji (Wnuk-Lipiński, 2003, s. 275-276).

Zmiany ustrojowe, w tym także takie, które charakteryzują się ewolucyjnym i pokojowym charakterem, przyczyniają się do wzrostu *oczekiwań społecznych*, odnoszących się do poprawy warunków bytowania. Są to oczekiwania wobec tych grup, które dzięki swojej działalności spowodowały owe zmiany. Jeśli oczekiwania nie zostają spełnione, społeczność poszukuje innych, odmiennych elit, licząc na ich skuteczność w realizacji wzrostu poziomu życia. Inną podobną formą wyrażania swoich potrzeb przez społeczeństwo są roszczenia. W stosunku do oczekiwań są one bardziej skonkretyzowane. Obie postawy są zatem obecne w polskiej dorosłości czasu przemian. Ich uzasadnienie odbywa się w perspektywie wieloaspektowej. Jedną z nich jest uzasadnienie *przez tradycję*. Odwołuje się ono do czasu minionego, uzasadniając postulowane oczekiwania lub roszczenia pozytywnym stanem przeszłym, wyrażonym w twierdzenia: *zawsze tak było, tak było w dawnych dobrych czasach*. Celem tak formułowanych oczekiwań jest zachowanie lub odzyskanie takich przywilejów,

które zaspokajały potrzeby społeczne w przeszłości. Innym aspektem jest uzasadnienie egalitarne, opierające się na założeniu, iż wszyscy członkowie danej społeczności mają takie same potrzeby. Tym samym niedopuszczalne są indywidualne różnice w ich zaspokajaniu. Kolejny aspekt określany jest jako *merytokratyczny*. Ilość dystrybuowanych dóbr powinna zależeć od indywidualnego nakładu i wysiłku. Społecznie pożądanym stanem są różnice pomiędzy jednostkami danej społeczności, które wynikają z konkretnego zaangażowania i kompetencji poszczególnych osób. Ostatnim z aspektów, o przejściowym charakterze, występującym w toku transformacji jest aspekt nazywany *oczekiwaniem na owoce zwycięstwa*. Opiera się na złudnym przeświadczeniu, że transformacja ustrojowa prowadzi do natychmiastowej poprawy warunków bytowych (Wnuk-Lipiński, 1996, s. 254-256; 2003, s. 275-276).

Każda transformacja ustrojowa w pewnej mierze dokonuje zmiany systemu wartości, preferowanych przez osoby dorosłe. Nowe mogą być podstawą aksjologiczną przyszłego ustroju, tzw. nowym paradygmatem, z którego wywodzą się wartości szczegółowe, rozpowszechniane w danym społeczeństwie. Taka zmiana nie zawsze koreluje z systemem wartości pojedynczego człowieka dorosłego, charakteryzującego się subiektywizmem i niepowtarzalnością. Nowy system społeczny, nieodpowiadający konkretnej jednostce, może ograniczać jej wybory i preferencje aksjologiczne. Dla dorosłego, o innym systemie wartości, ten sam nowy system daje możliwości realizacji różnorodnych wartości i poszerza zakres wyborów. Podobna sytuacja ma miejsce na płaszczyźnie danej społeczności. Interesy grup, wykreowane w poprzednim systemie, nie są realizowane z uwagi na całościowy rozkład *struktur społecznych i instytucjonalnych*. Zabiegając o ich utrzymanie, poszczególne grupy stawiają opór radykalnym reformom państwa w obawie przed ich utratą. Przekłada się on na *zachowania wyborcze* i sprzyja spowolnieniu koniecznych zmian (Wnuk-Lipiński, 1996, s. 258-259; 2003, s. 276-277). Paradoksem jest fakt, iż grupy, które odnosiły się sceptycznie do zmian ustrojowych i tym samym gospodarczych, wymiernie najwięcej na nich zyskały. Natomiast grupy animujące i wspierające zmiany stały się *ofiarami* transformacji. Taka sytuacja przyczyniła się do wzmocnienia postaw pesymistycznych, nieufności w możliwość zmian oraz niechęci do władzy i państwa. Jednocześnie spowodowała formułowanie

interesów grupowych w kategoriach *tu i teraz*, z pominięciem *długoterminowych korzyści dla całego społeczeństwa* (Wnuk-Lipiński, 2003, s. 278-279).

Aksjologiczno-tożsamościowy fundament polskiego społeczeństwa powinien być budowany na trzech filarach. Jeden z nich opiera się na społecznym rozumie i uczuciach. Dotyczy wspólnotowego przeżywania wartości i umożliwia nadawanie sensu wszelkiej działalności ludzkiej oraz wyrzeczeniom, podejmowanym przez jednostki. Drugi filar stanowią idee, odnoszące się bezpośrednio do celów, wyznaczanych przez społeczeństwo. Pełnią one funkcje motywacyjne. Ich określenie powinno się odbywać na drodze *społecznej komunikacji i wymiany argumentów*, zakotwiczonych w aspekcie historycznym, kulturowym czy moralnym. Ostatnim filarem są nawyki dotyczące wyuczonych struktur odpowiedzialnych za procesy poznawcze oraz postawy. Zostały one nabyte w czasach *realnego socjalizmu*, stąd też mogą być w części tożsame z, opisanymi wyżej, cechami *klienta komunizmu* (Skąpska, 1994, s. 99-101).

Istotnym elementem odbudowy aksjologicznej kondycji polskiej dorosłości jest odrodzenie się *więzi moralnej*, będącej pogłębionym przypadkiem *więzi społecznej*. Posiada ona trzy komponenty: zaufanie, będące podstawą relacji międzyosobowych; lojalność, określana jako *powinność nie naruszająca zaufania*, czyli niejako odpowiedź na zaufanie drugiej osoby; solidarność, tj. uwrażliwienie na dobro drugiej osoby i działanie na jej rzecz, nawet wbrew własnym interesom. Takie postawy pozwalają na utożsamianie się pojedynczego dorosłego z daną grupą społeczną i określanie siebie w kategoriach *my* (Sztompka, 1999, s. 269-270).

Aktualnie zauważa się postulowane, wspólne przeżywanie wartości. Są to tzw. *wartości postmaterialistyczne*, wyszczególnione jako *samorealizacja, jakość życia, harmonia ze środowiskiem naturalnym, pokój, godność człowieka*. Realizowane są poprzez nowe ruchy społeczne, np. ekologiczne, feministyczne, konstytuujące się w poprzek różnorodnych grup i tym samym intensyfikujące *wieź moralną*. Widoczne są również spontaniczne formy protestu przeciwko brutalizacji życia i obniżeniu standardów moralnych. Są one realizowane jako działania intencjonalne, będące świadomym sprzeciwem wobec zastanej sytuacji. Przyczyniają się również do wzmocnienia *więzi moralnej*. Szczególnie nową tendencją jest formowanie *więzi moralnej* na płaszczyźnie informatycznej. Grupy osób, korzystających z Internetu, stają się *wirtualną wspólnotą*, posiadającą swoje

zasady i swój etos. Zaletą tych grup jest możliwość tworzenia więzi, które nie są ograniczone przestrzenią i mogą obiegać cały świat. Ważnym elementem kształtowania więzi jest odrodzenie ruchów religijnych, sprzyjających odnowie moralnej, o czym była mowa wyżej (Tamże, s. 278-280).

Kondycję polskiej dorosłości w dobie transformacji można określić jako co najmniej złożoną. Rozwój gospodarczy a tym samym cywilizacyjny sprawia, że Polacy, w coraz większym stopniu odwzorowują, styl życia państw Europy Zachodniej. Poza oczywistymi walorami, dotyczącymi poprawy jakości bytu, można także zauważyć zagrożenia wynikające z postmodernistycznych wpływów. Niemniej nadal obecne są w polskim społeczeństwie aksjologiczne naleciałości okresu realnego socjalizmu. Złożoność aksjologiczna społeczeństwa ma także miejsce w sferze prognoz. Widoczne są różnorakie tendencje w preferowaniu określonych systemów wartości.

Uogólniając, można stwierdzić, iż linia podziału przebiega pomiędzy tym, co materialne i wymierne a tym, co duchowe i symboliczne. Człowiek dorosły staje w trudnej sytuacji wyboru. Trudności te wynikają z aksjologicznego chaosu i szerokiego zakresu możliwości wyboru. Paradoksalnie, w czasie zniewolenia, to jest w okresie realnego socjalizmu, występowała polaryzacja systemów aksjologicznych a niewielki zakres wyboru pozwalał dorosłemu dokonywać wyborów świadomych i jednoznacznych. Dziś konieczna jest permanentna edukacja aksjologiczna, aby dokonywane wybory przyczyniały się do ciągłego doskonalenia dorosłego i odnalezienia sensu egzystencji.

2.2.2. Wybrane wartości realizowane przez współczesnego dorosłego

W niniejszym rozdziale zostaną przedstawione wartości realizowane przez współczesnego człowieka dorosłego. Do wartości, wpisujących się we współczesną orientację aksjologiczną, należą, m.in.: indywidualizm, konsumpcjonizm oraz cielesność. Wybór właśnie tych wartości, jako wartości realizowanych, został poprzedzony analizą literatury przedmiotu oraz obserwacją rzeczywistości. Poza wymienionymi wartościami poddano także analizie dwie wartości, ujawniające się w podstawowej aktywności człowieka dorosłego, czyli rodzinę i pracę. Należy stwierdzić, iż wartości: indywidualizm, konsumpcjonizm oraz cielesność, odzwierciedlają aktualną rzeczywistość aksjologiczną a tym

samym odciskają swoje piętno na realizacji wartości rodziny i pracy. Teza powyższa zostanie uzasadniona przy omawianiu poszczególnych wartości. W dalszej części pracy zostaną przedstawione te wartości, które dorośli winien aktualnie realizować, są one określane jako wartości postulowane.

2.2.2.1. Rodzina

Czy można ujmować rodzinę w kategoriach aksjologicznych? Nie jest to przecież wartość w takim rozumieniu, jakie proponuje chociażby obiektywne ujęcie wartości z jej stałą i niezmienną hierarchią. Wydaje się, iż o rodzinie jako jednej z podstawowych kategorii społecznych, można mówić właśnie z punktu widzenia jej wartości w odniesieniu do określonej zbiorowości. Niemniej rodzina ograniczona tylko do wartości społecznej pomija jej aspekt osobowy. Jest nim ujmowanie rodziny jako wartości dla jej pojedynczej osoby. Zatem, rodzina może być a być może powinna być wartością dla każdego z jej członków. Aby tak się stało, jednostka musi podjąć edukacyjny trud polegający na umiejętnym wypracowaniu relacji i postaw, w pierwszej kolejności do swojego partnera a następnie do wspólnego potomstwa. Ów trud edukacyjny ma także swoje aksjologiczne zabarwienie. Oczywistym wydaje się fakt, iż założenie rodziny wymaga korekty a nawet przewartościowania swojej hierarchii wartości. Owa edukacja pomimo, iż nie jest formalna, jest edukacją permanentną, z uwagi na ciągłą zmienność relacji interpersonalnych i dynamikę zmian związanych z funkcjonowaniem w rozwijającej się rodzinie. W takim sensie można ująć rodzinę w ramy wartości edukacyjnej, realizującej poprzez całość egzystencji, aktywność edukacyjną, uwarunkowaną nowymi wyzwaniami, zależnymi od etapu jej funkcjonowania.

W literaturze socjologicznej rodzina jest opisywana i badana w kategoriach grupy i instytucji społecznej. Grupa to co najmniej trzy osoby, wydzielone z większej społeczności, połączone wzajemną siecią relacji o podobnym systemie wartości. Cechy grupy są jednocześnie cechami rodziny. Wymienia się zatem pierwotność i wtórność rodziny, gdy jej geneza ma odpowiednio charakter spontaniczny lub zamierzony, jak również formalizm i nieformalizm (Bołoz, 1998, s. 26). Rodzinę można zaklasyfikować jako grupę jednocześnie formalną i nieformalną. Formalizm wyrażony jest przez pełnienie ról społecznych i wynikających stąd obowiązków, mających ogólnospołeczne uzasadnienie.

NiefORMALIZM rodziny to subiektywny i względny system wartości czy obyczajów, wedle którego rodzina funkcjonuje (Ziemska, 1975, s. 16).

Określanie rodziny jako instytucji społecznej wynika z jej zadaniowego charakteru. Ma on miejsce w obszarze realizowania tych zadań i wartości, które posiadają istotny kontekst społeczny, poprzez który rodzina potwierdza swój społeczny charakter, przy jednoczesnym posiadaniu legitymacji określonej społecznością do podejmowania ważkich działań, na rzecz dobra wspólnego (Bołoz, 1998, s. 26).

Jej funkcjonowanie opisywane jest w czterech wymiarach: psychologicznym, odnoszącym się do więzi pomiędzy członkami rodziny; społecznym, dotyczącym pełnionych ról; kulturowym, będącym przeniesieniem ogólnego kodu kulturowego na rodzinę i demograficznym, wskazującym na liczbę członków i miejsce zamieszkania. Poza rolami społecznymi, realizowanymi przez jednostki na płaszczyźnie rodziny, funkcjonuje termin *pozycja społeczna*, której wyznacznikami są *władza*, *prestiz*, *miłość* i *względy*. Pozycja władzy przejawia się poprzez jednostkowo dokonywane wybory. Ich ilość i znaczenie, odnoszące się do poszczególnych osób, wskazuje na ich pozycję w zakresie władzy. Prestiz jest tożsamy z uznawaniem autorytetu danego członka rodziny. Należy zauważyć, iż w wymiarze osobowym pozycja władzy nie musi pokrywać się z pozycją prestiżu. Pozycja *miłości* i *względów* dotyczy emocjonalnej sfery człowieczeństwa i ujawnia się poprzez pozytywne relacje emocjonalne w stosunku do danego członka rodziny. Powyższe pozycje społeczne mogą koncentrować się tylko na jednym członku rodziny bądź mogą być w różnoraki sposób rozproszone na pozostałe osoby (Kwak, 2003, s. 14-15).

Myśl socjologiczna pozwala na wieloaspektowe definiowanie rodziny i jej funkcji. Zgodnie z teorią strukturalno-funkcjonalną, rodzina to *podsystem* społeczeństwa, w którym funkcjonuje, wykonując zadania niezbędne do jego istnienia. Jest ona niejako organem współodpowiedzialnym za trwanie całego organizmu – społeczeństwa i jednocześnie ujawnia swój obiektywny charakter. Subiektywne ujęcie rodziny dokonuje się w ramach teorii interakcjonizmu symbolicznego. Tutaj rodzina pełni funkcje sensotwórcze. Poprzez interakcje pomiędzy jej członkami, dochodzi do budowania tożsamości w wymiarze jednostkowym, która to opiera się na świecie symboli, zinternalizowanym w toku wzajemnych relacji. Teoria wymiany wskazuje, iż pomiędzy poszczególnymi

członkami rodziny dochodzi do wymiany dóbr, pozwalających zaspokajać swoje potrzeby. Oczywiście jest, iż nie idzie tutaj tylko o dobra materialne. Środkami ich wymiany są: *miłość, status, informacja, pieniądze, dobra materialne, świadczona pomoc*. W podobny sposób rodzina jest opisywana w teorii ekonomicznej. Intensywniej eksponuje ona egoistyczną motywację jednostki, kierującą się kryterium korzyści i opłacalności. Ważnym wydaje się także systemowe ujęcie rodziny. Rodzina jest całością, na którą składają się jej członkowie. Jednak *całość nie jest tym co suma jej części*. Pomiędzy osobami, wchodzącymi w skład rodziny, dochodzi do wielokierunkowych interakcji. Do istoty rodziny należą pozornie dwa przeciwne procesy, tj. stabilizacja, której elementem jest pewna forma zamknięcia oraz otwartość na inne zewnętrzne struktury. Rodzina cechuje się swoistą dynamiką, dzięki której jest w stanie sprawnie funkcjonować w społeczeństwie, a także modyfikuje swoje struktury, *co zwiększa jej spójność i integrację* (Bołoz, 1998, s. 27-31).

Należy zauważyć, iż rodzina może spełniać cele, nazywane funkcjami rodziny. Wówczas sama staje się wartością – środkiem. Może być także celem samym w sobie a tym samym wartością autoteliczną. W takim przypadku działania jej członków są zdeterminowane dobrem rodziny (Ziemska, 1975, s. 26).

Literatura przedmiotu wskazuje na funkcje rodziny, tj. kierunki działań i cele realizowane w konkretnej egzystencji poszczególnej rodziny. Ich klasyfikacji można dokonać poprzez stosowanie kryterium społecznego, tj. definiowanie rodziny w kategoriach grupy bądź stosując kryterium *trwałość – zmienność*. Stosując pierwsze kryterium, wyróżniamy funkcje instytucjonalne, do których należą: funkcja prokreacyjna, ekonomiczna, opiekuńcza, socjalizacyjna, stratyfikacyjna (zapewniająca członkom dany status społeczny), integracyjna – regulująca zachowania społecznie pożądane oraz funkcje osobowe, tj. małżeńska, rodzicielska i braterska. Biorąc pod uwagę kryterium *trwałość – zmienność*, wyróżniamy dwa rodzaje funkcji: istotne (pierwszorzędne) oraz akcydentalne (drugorzędne). Funkcje istotne to: prokreacyjna, socjalizacyjna i miłości. Do funkcji akcydentalnych zaliczamy: ekonomiczną, opiekuńczą, stratyfikacyjną, rekreacyjną, integracyjną oraz religijną, która w pewnym zakresie pokrywa się z funkcją socjalizującą (Tyszka, 1982, s. 49-51).

Maria Ziemska (1975, s. 35-36) wyróżnia funkcje rodziny: prokreacyjną, zarobkową, usługowo-opiekuńczą, socjalizującą i psychohigieniczną. Inny

dychotomiczny podział funkcji to funkcje instytucjonalne, na które składają się: funkcja biologiczna, dotycząca przekazywania życia; funkcja ekonomiczna; funkcja ochronna; funkcja kulturalna, mająca na celu przekazywanie wartości; funkcja stratyfikująca; funkcja integrująca ze społeczeństwem oraz funkcje osobowe, tj. integrująca małżonków, rodzicielska, braterska. Generalizując, wszelkie funkcje rodziny można podzielić na uniwersalne, czyli niezależne od uwarunkowań historyczno-kulturowych oraz na funkcje zmienne, tj. zależne od kontekstu kulturowego. Funkcje uniwersalne mają naturalne źródło i dotyczą zaspokajania popędu seksualnego, posiadania potomstwa oraz jego socjalizacji i wychowania. Dodaje się także do nich funkcję ekonomiczną wraz z obowiązkami współmałżonków (Bołoz, 1998, s. 35-36).

Rodzina, będąca naturalną wspólnotą i miejscem rozwoju jednostki, rozpatrywana w kategoriach systemu, cechuje się zdolnością homeostazy, czyli zachowania względnej równowagi, pomimo niesprzyjających okoliczności. Rodzina, określana mianem zdrowej, charakteryzuje się:

- *elastyczną strukturą, z wyraźnymi granicami międzypokoleniowymi oraz autorytetem rodziców,*
- *trwałymi więziami wewnątrzrodzinnymi, przyczyniającymi się do rozwoju jednostek a nie je ograniczającymi,*
- *przejrzystą komunikacją, opartą na szczerości i poszanowaniu odmiennych sądów.*

Zdrowa rodzina kieruje się zasadą podmiotowości w stosunku do każdego z jej członków. Dzięki temu staje się miejscem realizowania poszczególnych indywidualności oraz zaspokajania potrzeb (Bołoz, 1998, s. 78-79).

Warunkiem trwałości małżeństwa jest realizacja miłości dojrzałej. Według Ericha Fromma, dorośli małżonkowie winni realizować ją poprzez urzeczywistnianie czterech elementów:

- aktywne skoncentrowanie się na sprawach życiowych i rozwoju tego, kogo kochamy,
- odpowiedzialność za zaspokajanie jego potrzeb fizycznych i psychicznych,
- szacunek dla tego, kogo kochamy, zdolność widzenia go takim, jakim jest i zdawanie sobie sprawy z jego niepowtarzalnej osobowości,
- znajomość siebie, znajomość partnera i wiedza o tym, czym jest miłość dojrzała (cyt. za Ziemska, 1975, s. 69).

Wspólne urzeczywistnianie przez małżonków wartości nadrzędnej prowadzi do pogłębienia wzajemnych relacji a tym samym przyczynia się do trwałości związku. Nie można zatem ograniczać małżeństwa do współistniejących dwóch indywidualności, ograniczających się do realizacji swoich celów (Ziemska, 1975, s. 60- 61).

Rodzina, będąca naturalną społecznością, pozwala zaspokajać jej członkom potrzeby społecznej styczności, poprzez które wyraża się społeczna istota jednostki. Tym samym, rodzina może w ramach tak zwanego *ułatwienia społecznego* stale przyczyniać się do rozwoju swoich członków, zwłaszcza zaś dzieci. W obszarze wychowania poprzez rodzinę kształtuje się osobowość dziecka oraz jego system wartości. Tak duże znaczenie rodziny w procesie wychowania i socjalizacji wynika z jej naturalnego charakteru, i struktury. Rodzina jest pierwszym środowiskiem życia dziecka, jest jednocześnie obszarem pierwszych interakcji, poprzez które buduje się jego doświadczenie. Istotna jest także trwałość rodziny jako grupy, która może opierać się na trzech rodzajach więzi: więź tradycji, więź sympatii oraz więź wartości. Można stwierdzić, iż w większości przypadków rodzina jest grupą małą. Dzięki temu relacje pomiędzy jej członkami są pogłębiane i bezpośrednie. Mała rodzina ułatwia identyfikację jednostek z grupą wyrażoną poprzez samookreślenie *my*. Wartości, realizowane poprzez rodzinę – grupę, stają się wartościami osobistymi jednostki (Ziemska, 1975, s. 12-15, 17).

Rodzina jest najważniejszym nosicielem i przekazicielem wartości następnemu pokoleniu. Wynika to z faktu, iż jest ona środowiskiem pierwotnym, w którym dziecko przebywa najdłuższy okres czasu i jest poddawane intencjonalnym i nieintencjonalnym wpływom jej członków. Znanym jest fakt, iż dziecko uczy się, m.in. na podstawie tzw. modelowania (Bandura), czyli obserwacji osób znaczących, jakimi są rodzice i powtarza te zachowania w podobnych sytuacjach. Transmisja wartości przebiega od bezwiednej ich internalizacji przez dziecko, poprzez nabycie świadomości, co jest dobre lub moralnie złe, aż po konieczność uzasadnienia pożądanego wartości i wzbudzenia motywacji do ich osiągnięcia (Bołoz, 1998, s. 164-165). Transmisja wartości w relacjach rodzice – dziecko cechuje się dwukierunkowością. Oznacza to, iż nie tylko rodzice przekazują dziecku dane wartości. Samo pojawienie się dziecka

w rodzinie wymaga radykalnej zmiany w hierarchii wartości rodziców i generuje takie wartości, jak miłość i twórczości (Tamże, s. 161).

Warunkiem prawidłowego rozwoju dziecka, a także międzypokoleniowej więzi, są właściwe postawy rodzicielskie. Są to: akceptacja w zakresie cech fizycznych i psychicznych dziecka, określana także jako *postawa otwartego serca*, dzięki niej dziecko pogłębia relacje z rodzicami; współdziałanie, w którym rodzice angażują się w poczynania dziecka, a także włączają je we własne przedsięwzięcia (relacje dwukierunkowe), dziecko buduje zaufanie do rodziców i jest w stanie pokonywać stawiane przed nim zadania; dawanie swobody, to obdarzanie dziecka wolnością, której zakres jest uzależniony od jego wieku, i nie powoduje redukcji autorytetu, co wpływa pozytywnie na uspołecznienie dziecka; uznanie praw dziecka, tj. postawa pomiędzy jego marginalizowaniem a uporczywą centralizacją; wymaga, co też wydaje się wpływa na budowanie pozytywnego obrazu dziecka i solidarności z innymi. Postawami negatywnymi wpływającymi, w zależności od ich nasilenia i innych czynników, destrukcyjnie na psychikę dziecka są, postawa: unikająca, odtrącająca, nadmiernie wymagająca i nadmiernie chroniąca (Ziemska, 1975, s. 86-90, 161-162).

Dzięki pozytywnym postawom dziecko ma zaspokajane swoje potrzeby. Do potrzeb podstawowych należy zaliczyć: potrzebę miłości; częsty kontakt z rodzicami; zainteresowanie; samourzeczywistnianie, czyli umożliwienie rozwoju zgodnego z potencjałem; godność – szacunek; brak lekceważenia; brak poniżania, czyli negatywnych określeń (Ziemska, 1975, s. 163-164).

Rodzina jest wartością społeczną z uwagi na jej decydujący wpływ na poszczególnych członków, zwłaszcza zaś dzieci. O wartości rodziny decyduje fakt, iż jest ona grupą o niewielkiej liczebności i dzięki temu relacje pomiędzy jej członkami są pogłębione i bezpośrednie. Rodzice, kreujący właściwości rodziny, są źródłem identyfikacji dla swoich dzieci. Znaczenie rodziców jako wzorów zachowań zwiększa się dzięki ich obopólnej miłości i autorytetowi wobec dziecka. Cechą istotną rodziny jest jej spójność, dotycząca realizacji wspólnych celów i pozwalająca negocjować cele indywidualne z celami grupy. Rodzina, która funkcjonuje w sposób prawidłowy, jest prawdopodobnie jedyną grupą społeczną, w której, między jej członkami występują tak silne uczucia pogłębiające wzajemne relacje. Tym samym, rodzina zaspokaja potrzeby swoich członków na poziomie *psychospołecznym* i materialnym (Ziemska, 1975, s. 149).

Rodzina jako wartość jest obecna w dokumentach doktryny katolickiej. Św. Augustyn wymienia trzy cele małżeństwa, które jednocześnie legitymizują współżycie cielesne współmałżonków. Należą do nich: potomstwo, wierność i sakrament. Na ich podstawie wytworzyły się dwa nurty opisujące wzajemne relacje. Pierwszy, wywodzący się z natury, wskazywał na potomstwo, jako główny cel małżeństwa. Drugi, odnosił się do duchowego charakteru małżeństwa. Sobór Watykański II zawarł powyższe nurty w wartość jaką jest miłość. Można zatem uznać, iż nadrzędny, pojedynczy cel małżeństwa składa się z dwóch wartości komplementarnych, tj. przekazywania życia oraz rozwoju małżonków (Bołoz, 1998, s. 63-65).

Rodzina jest wartością społeczną, *będącą wyrazem natury społecznej człowieka*. Zatem potwierdzony zostaje aspekt społeczny rodziny, poprzez który jest on definiowany w innych dyscyplinach naukowych. Małżonkom, tworzącym komunię osób, przepisywana jest taka sama godność i równe prawa. Z pewnością jednak istota rodziny łączy się z posiadaniem potomstwa, poprzez które komunია osób staje się wspólnotą określaną jako *my*. Poszczególne osoby mogą spełniać się w rodzinie, poprzez życie w *prawdzie i miłości*. Wynikają stąd podstawowe zadania rodziny: *tworzenie wspólnoty osób, służba życiu, udział w rozwoju społeczeństwa, uczestnictwo w życiu i posłannictwie Kościoła* (Jan Paweł II, 1994, s. 14-19; 2000, s. 26, 31).

Źródłem i celem rodziny jest Bóg, to on powołuje do życia człowieka będącego *jedynym na ziemi stworzeniem, którego Bóg chciał dla niego samego*. Jednocześnie człowiek może osiągnąć szczęście, żyjąc w Bogu i oddając się bezinteresownie innym. Zatem człowiek powinien realizować własną egzystencję, będącą jednocześnie udziałem w Bogu. Bezinteresowne oddanie się drugiemu człowiekowi ma właśnie miejsce w rodzinie, gdzie następuje współoddanie się cielesne i duchowe współmałżonkowi a następnie ma miejsce bycie darem dla swojego potomstwa, będącego *dobrem wspólnym*. Z powyższego założenia wynika, m.in. fakt nierozzerwalności małżeństwa jako sakramentu, co ma umocowanie w słowach Chrystusa: *A tak już nie są dwoje lecz jedno ciało. Co więc Bóg złączył człowiek niech nie rozdziela* (Pismo..., 1980, Mt. 19, 6) oraz obowiązek przestrzegania czystości małżeńskiej, gdzie każdy akt winien wyrażać aspekt jednoczący małżonków i aspekt prokreacyjny (Jan Paweł II, 1994, s. 23, 28, 35).

Tworzenie wspólnoty rodzinnej jest możliwe tylko, wówczas gdy jej fundamentem jest miłość. Winna to być miłość doskonała, tj. utożsamiana z Bogiem. Odnosi się ona do aspektu wspólnotowego, w tym przypadku, do rodziny, a także do aspektu osobowego. Poprzez miłość rodzina jest w stanie wzrastać i ciągle się doskonalić i to zarówno w wymiarze kształtowania postaw, jak również poprzez konkretne działanie. Nie dotyczy tylko współmałżonków, lecz odnosi się do wszystkich członków rodziny, pomimo iż jest względna i zależna od pozycji w strukturze rodziny. W wymiarze osobowym miłość nadaje sens ludzkiej egzystencji i prowadzi do samopoznania jednostki (Jan Paweł II, 2000, 32-33).

Rodzina i jej funkcjonowanie w perspektywie ostatnich stu lat uległy ogromnym przeobrażeniom. Ich przyczyn można upatrywać w procesach zewnętrznych – społecznych oraz w procesach wewnętrznych – indywidualnych. Ich przyczyna ma swoje źródło, m.in. w postępie technologicznym ujawniającym się w industrializacji i urbanizacji społeczeństw oraz w nowych prądach myślowych: emancypacji i feminizmie. Industrializacja jest tutaj rozumiana jako wytworzenie nowych form produkcji dzięki postępowi technologicznemu oraz umiejscowienie ich w miastach (urbanizacja). Industrializacja wzmaga *ruchliwość przestrzenną* oraz *ruchliwość społeczną*. Pierwsza z nich redukuje częstotliwość kontaktów w obrębie rodziny oraz jakość relacji, druga zaś umiejscawia poszczególnych członków rodziny w różnorodnych klasach społecznych, cechujących się odmiennym systemem wartości a tym samym utrudniając wzajemne kontakty. Funkcje pełnione przez rodzinę zostały w znacznym stopniu sformalizowane i zinstytucjonalizowane, zaś kompetencje rodziców, w zakresie przekazywania młodszemu pokoleniu umiejętności związanych z pozyskaniem pracy, niewystarczające. Wymienione procesy generują także indywidualistyczną orientację aksjologiczną. Oznacza to, iż wartości jednostkowe są przedkładane nad wartości realizowane przez całą rodzinę (Adamski, 2002, s. 141-143).

Procesy industrializacji i urbanizacji wpłynęły bezpośrednio na sposób realizowania przez rodzinę swoich funkcji. Funkcja ekonomiczna stanowiła czynnik integrujący rodzinę, wynikało to z wzajemnych zależności; każdy z członków rodziny pracował na jej rzecz. Zatem rozpad rodziny wielokrotnie przesądzał o braku zaspokojenia podstawowych potrzeb u jej członków.

Aktualnie, w wyniku emancypacji, kobiety poprzez pracę zawodową, uniezależniły się od mężczyzn i same zaspokajają swoje potrzeby. Istotnym elementem jest również fakt, iż obecnie praca wykonywana jest poza miejscem zamieszkania a nawet widoczne jest zjawisko emigracji za pracą. Czynniki te wpływają dezintegrująco na funkcjonowanie rodziny. Zatem rodzina i praca tworzą dwa konkurencyjne systemy wartości, wyrażające się odpowiednio poprzez moralność i tradycję oraz postęp, nowość i zmiany. Funkcja wychowawcza rodziny jest aktualnie w znacznym stopniu ograniczona i odnosi się do kształtowania osobowości. Inne aspekty wychowawcze, chociażby wiadomości i umiejętności zawodowe, zostały przejęte przez instytucje oświatowe. Funkcja religijna rodziny również uległa znacznej redukcji. Przyczyną tego stanu rzeczy jest zmniejszenie roli Kościoła w systemie społecznym oraz postępująca laicyzacja. W codzienności brak jest symboliki religijnej oraz religijnego dyskursu odnoszącego się do jej poszczególnych aspektów. Niemniej, funkcja religijna rodziny nie została całkowicie zredukowana i zależy od świadomości religijnej rodziców. Znaczne zmiany nastąpiły także w pełnieniu przez rodzinę funkcji rekreacyjnej. Widoczne są tutaj dwa nurty. Członkowie rodziny mogą spędzać czas wolny osobno a jego wypełnienie należy do wyspecjalizowanych firm. Rodzina ma również możliwość wspólnego spędzania czasu wolnego, realizując szeroko rozumianą konsumpcję (Adamski, 2002, s. 144-150).

Drugi rodzaj przemian, którym poddawana jest współczesna rodzina, to przemiany w jej wewnętrznej strukturze. Są one rozpatrywane trójaspektowo. Pierwszy aspekt to zmiana pozycji i ról małżonków, a także dzieci. Drugi aspekt odnosi się do *indywidualizacji* rodziny oraz zwiększenia wolności jej poszczególnych członków (tzw. autonomizacja). Aspekt trzeci to *zanik tradycyjnych, instytucjonalnych form małżeństwa i rodziny*, przy jednoczesnym oparciu rodziny na systemie wartości, i wywodzących się z nich norm wypracowanych przez jej członków. Odnosząc się do pierwszego aspektu, należy zwrócić uwagę na emancypację kobiet, przejawiająca się w podejmowaniu pracy zawodowej, co doprowadziło do zmiany zakresu ról małżonków. Aktualnie obserwuje się przejmowanie ról typowo męskich przez kobiety oraz ról żeńskich przez mężczyzn. Te dwa zjawiska to odpowiednio maskulinizacja kobiet oraz feminizacja mężczyzn. Emancypacja rodziny odnosi się także do oddzielenia

sfery seksualnej od prokreacji. Zmianie uległa także pozycja dziecka w rodzinie. W czasach przedindustrialnych było ono traktowane w kategoriach ekonomicznych i w hierarchii rodziny zajmowało jej obrzeża. Obecnie dziecko jest wartością centralną i sensotwórczą, wokół której skupia się aktywność małżonków, wielokrotnie także po jego usamodzielnieniu się. Drugi z aspektów zmian, czyli indywidualizacja rodziny oraz autonomizacja jej członków wskazuje, iż opisany w niniejszej pracy indywidualizm jednoznacznie wpływa także na rodzinę i jej funkcjonowanie. Mówi się zatem o indywidualizacji rodziny, która pomimo funkcjonowania w społeczeństwie otwartym, staje się *coraz bardziej zamknięta na szersze wpływy społeczne*. W przeszłości struktura rodziny i sposoby jej funkcjonowania były przenoszone na inne zbiorowości. Pomimo iż rodzina funkcjonowała w społeczeństwie zamkniętym, była otwarta na szersze wpływy społeczne. Drugi nurt indywidualizacji odnosi się do poszczególnych jej członków, łącząc się również z ich autonomizacją. Oznacza to, iż każdy z nich może realizować indywidualną hierarchię wartości, uzależnioną od różnego rodzaju środowisk, w których funkcjonuje. Rodzina przestała być także podstawą zabezpieczenia materialnego, gdyż każdy z jej członków musi oddzielnie zabiegać o własne utrzymanie. Trzecim aspektem przemian wewnątrz współczesnej rodziny jest redukcja instytucjonalnych form małżeństwa i rodziny, przy jednoczesnym wzroście aspektu *partnerstwa*. Tak rozumiana rodzina sama uzgadnia modele zachowań, sposoby funkcjonowania oraz negocjuje system wspólnych wartości. Tym samym, staje się mniej podatna na zewnętrzne, społeczne determinanty umocowane i sformalizowane w kulturze lub w określonych instytucjach, i wyrażane poprzez normy czy nakazy (Adamski, 2002, s. 161-174).

Źródeł zmian w funkcjonowaniu współczesnej rodziny można upatrywać także w filozofii postmodernizmu. Jak już wskazano, znaczenie religii i tradycji uległo redukcji a, co za tym idzie, zmieniają się role i pozycje społeczne. Zmniejsza się znaczenie ojca jako autorytetu i głowy domu, na rzecz partnerskich relacji pomiędzy małżonkami, co zwiększa wymiennieść i płynność ról. Zauważalną tendencją jest zmniejszenie liczby związków formalnych i posiadanego potomstwa. Jednocześnie ma miejsce wydłużenie wieku zawierania małżeństwa lub całkowite zaniechanie tworzenia związku i pozostawanie osobą samotną, tzw. singlem. Powyższy stan wynika z przesunięcia wartości

pożądanych przez dorosłych, tj. z wartości typu *być* do wartości typu *mieć*. Te drugie przejawiają się w trzech wymiarach: wzrost potrzeb dorosłego w zakresie podwyższania poziomu swojego wykształcenia; wzrost aspiracji dotyczących prestiżu wykonywanego zawodu i, co się z tym wiąże, konieczność doksztalcania się w wymiarze ogólnym i zawodowym; wzrost potrzeb w zakresie pomnażania dóbr materialnych, i świadczonych usług oraz konieczność pomnażania realnych dochodów, i oszczędności (Micyńska-Kowalska, 2008, s. 135-136).

Przyczyn takiego stanu rzeczy należy upatrywać w *osamotnieniu współczesnego człowieka*, wpisanego w postmodernistyczny paradygmat. Wszechobecna zmiana i ruch, wymuszone poprzez zewnętrzne determinanty, związane chociażby z mobilnością na rynku pracy, powodują z jednej strony, *wzrost kreatywności*, przyczyniając się do rozwoju dorosłego, z drugiej zaś, prowadzą do alienacji. Współczesny dorosły egzystuje pomiędzy różnymi hierarchiami wartości, przynależnymi do poszczególnych środowisk jego funkcjonowania. W rezultacie w żadnym z nich nie jest w stanie realizować swojego autentyzmu. Indywidualne cele jednostki mogą stać na przeszkodzie tworzenia wspólnoty z drugą osobą i realizowania celów wspólnych. Jednocześnie współczesny człowiek nie potrafi budować głębokich relacji, lecz ogranicza się do wyuczonej powierzchowności. Taka postawa wpływa destrukcyjnie na relacje małżeńskie. Jej źródłem jest już proces wychowania, w toku którego dziecko nawiązuje wiele relacji powierzchownych i, tym samym, nie jest w stanie wejść w relacje głębokie, oparte na potrzebie zaufania (Bołoz, 1998, s. 75-77). Realnym odzwierciedleniem powyższego stanu rzeczy są rozwody. Do najczęstszych przyczyn rozwodów należą: niewierność małżeńska, alkoholizm oraz niezgodność charakterów (Tamże, s. 81). Na tym polu szczególną rolę może odegrać szeroko rozumiana edukacja dorosłych. Dorosły winien podjąć wysiłki autokreacyjne w celu opanowania napięcia seksualnego i właściwego jego ukierunkowania. Jest także w stanie podjąć decyzję dotyczącą poddania się leczeniu z choroby alkoholowej. Może podjąć wysiłek zmierzający do doskonalszego poznania partnera i nabycia umiejętności komunikacyjnych. Na wszystkich trzech płaszczyznach dorosły może być wspierany przez profesjonalnie funkcjonujące instytucje, prowadzące daną terapię.

Z drugiej strony, istotnym jest fakt, iż badania wykonane w 1994 roku przez Centrum Badania Opinii Publicznej wskazywały, że 96% Polaków uważa

rodzinę za wartość najwyższą. Należy zatem stwierdzić, iż powszechny pogląd dotyczący kryzysu rodziny, faktycznie odnosi się do instytucji małżeństwa. Ten zaś winien być rozpatrywany w szerszym kontekście, jakim jest kryzys instytucji, które, z jednej strony, wyznaczają zakres funkcjonowania danej grupy, z drugiej zaś, poprzez działania kontrolne, redukują wolność poszczególnych jednostek (Bołoz, 1998, s. 40-41).

W ujęciu andragogicznym, dorosły pełni w rodzinie następujące role: małżonka, rodzica, zaś w dłuższej perspektywie babci czy dziadka lub też rodzica osamotnionego (Kawula, 1998, s. 11). Oznacza to, iż etapy życia rodzinnego są wpisane w jednostkową egzystencję oraz rozwój dorosłego. Pełnienie określonej roli przez dorosłego może być rozpatrywane dwuaspektowo. Można przyjąć pogląd, iż role pełnione w rodzinie przez dorosłego, wynikają z jego socjalizacji, czyli ich treść jest zinternalizowana naturalnie, bez intencjonalnych zabiegów, np. w wyniku naśladownictwa. Drugi pogląd natomiast akcentuje edukacyjny aspekt ról pełnionych w rodzinie przez osobę dorosłą. Wówczas to dorosły podejmuje aktywność edukacyjną i autoedukacyjną w celu przyswojenia treści pełnionych lub antycypowanych ról. Faktycznie przyswajanie owych treści odbywa się dwutorowo, czyli w wyniku socjalizacji oraz edukacji dorosłego, gdzie mówi się odpowiednio o socjalizacyjnej i edukacyjnej funkcji rodziny. Funkcja socjalizacyjna występuje szczególnie w tzw. *rodzinach tradycyjnych*, które są w pewnym sensie zamknięte na zewnętrzne trendy i style życia. W rodzinach takich następuje międzypokoleniowa transmisja wartości, rodzice przekazują wartości swoim dzieciom. Młodsze pokolenie wzrasta w zastanym systemie wartości i go internalizuje. Rodzina współczesna natomiast w większym stopniu pełni funkcję edukacyjną; dorosły podejmuje trud edukacyjny w celu właściwego (w jego przekonaniu) pełnienia roli. Przyczyn takiego stanu rzeczy należy upatrywać w cechach zastanej rzeczywistości, oferującej zarówno pluralizm wartości, jak również niepewność, wieloznaczność, zmienność. Cechy te odnoszą się także do ról pełnionych w rodzinie przez osobę dorosłą. Oznacza to, iż określona rola może być pełniona przez dorosłego w różnoraki sposób, co jest uwarunkowane, m.in. jego hierarchią wartości. Nie jest ona natomiast jedynie wynikiem naśladownictwa starszego pokolenia. Edukacja dorosłego w zakresie pełnionych ról w rodzinie odnosi się w głównej mierze do roli małżonka oraz do

roli rodzica na wszystkich etapach rozwoju życia dziecka i obejmuje edukację formalną, pozaformalną oraz nieformalną (Kargul, 2005, s. 66-67).

Pomimo symptomów zwiastujących kryzys rodziny oraz widocznych zmian w jej strukturze i funkcjonowaniu warto wspomnieć, iż rodzina nadal w pewnych obszarach może spełniać niepodważalne funkcje. Ze społecznego punktu widzenia szczególnie istotne jest, iż rodzina posiada możliwość zaspokajania wyższych potrzeb swoich członków oraz *formowania osobowości*, dzięki temu zapobiega społecznej alienacji. Pomimo iż rodzina nie jest już wspólnotą ekonomiczną, zapewniającą byt, winna być *wspólnotą duchową*, o pogłębionych relacjach międzyosobowych, umożliwiających jej integrację oraz oparcie i poczucie bezpieczeństwa. Rodzina, nie mogąc zapewnić pracy i utrzymania, powinna przygotowywać do samodzielności, umożliwić zdobycie wykształcenia i wyposażyć swoich członków w kompetencje wspomagające dalszy rozwój (Adamski, 2002, s. 169-171).

Optymizmem napawa również fakt, iż w literaturze przedmiotu widoczna jest tendencja wpisywania rodziny jako jednego z elementów antropologicznych człowieka, uzupełniających takie komponenty, jak: *biologiczność, psychiczność, społeczność i duchowość. Rodzinność*, wyrażająca istotę człowieka, ma swoje uzasadnienie, wówczas gdy będzie definiowana w kategorii wspólnoty. W jej obrębie dochodzi do powstania wzajemnych relacji na płaszczyźnie realnej lub myślniej oraz urzeczywistniania wartości, jaką jest miłość łącząca jej członków. Tak definiowana rodzina jest strukturą dynamiczną, zawierającą w sobie osobowy potencjał rozwojowy, prowadzący do rozwoju całej grupy. Można stwierdzić, iż rodzina rozpatrywana z płaszczyzny aksjologii, jest wartością pedagogiczną oraz humanistyczną, której nie jest w stanie zastąpić inne środowisko wychowawcze. Zatem, jest pożądanym obiektem zabiegów i wysiłku jednostek oraz szeroko rozumianych instytucji (Janke, Kawula, 1998, s. 29-31).

2.2.2.2. Praca

Wartością poddaną analizie w niniejszym podrozdziale jest wartość pracy. Jest to wartość powszechnie realizowana, zwłaszcza przez osoby dorosłe, zaś na jej ważność wskazuje interdyscyplinarny namysł nad istotą i rolą pracy w życiu dorosłego.

Jan Paweł II w encyklice *Laborem exercens* (1995, s. 16-23) wskazał na dwa aspekty pracy. Można ujmować pracę w kategoriach przedmiotowych i podmiotowych. Aspekt przedmiotowy skierowany jest na zewnątrz. Wskazuje na tworzywa i materie, które człowiek coraz doskonalej opanowuje i przetwarza. Akcentuje także rozwój techniki, jako *zespołu narzędzi*, pełniących funkcje pomocnicze w wykonywanej pracy. Podmiotowa kategoria pracy odnosi się do samego człowieka. Poprzez pracę człowiek ciągle się aktualizuje i tym samym *ciągle się staje*. Wynika z tego, iż praca zawiera w sobie wartość etyczną, w której osoba potwierdza swoją wolność i świadomie formuje relacje do pracy. Podmiotowość pracy jest kategorią bardziej znaczącą niż aspekt przedmiotowy. Istotę tych zależności oddają słowa, iż *praca jest dla człowieka, a nie człowiek dla pracy*. Oznacza to jednocześnie, iż osoba, a nie przedmiot, jest najważniejszym celem pracy, bez względu na jej rodzaj. O pracy można mówić jako o wartości użytkowej, czyli przynoszącej konkretną i wymierną korzyść. Można także opisywać ją jako dobro godziwe, pozwalające człowiekowi *urzeczywistnić siebie*. Oznacza to, iż poprzez pracę osoba wyraża i potwierdza swoją godność.

Etyczna wartość pracy nie ogranicza się tylko do wymiaru osobowego. Dotyka także wartości społecznej jaką jest rodzina. W tym aspekcie praca jest wartością warunkującą założenie rodziny, a także w kolejnym etapie zapewnienie jej podstawowych dóbr, niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania (w tym aspekcie jest wartością użytkową). W rodzinie praca staje się wartością wychowawczą, co wynika z jej podmiotowego charakteru. Służy do *stawania się*, czyli wychowania zawierającego swój praktyczny i teleologiczny aspekt. Dzięki temu rodzina staje się *wspólnotą i pierwszą wewnętrzną szkołą pracy dla każdego człowieka*. Wychodząc poza krąg rodziny, podmiotowy charakter pracy ujawnia swoją wartość w perspektywie *wielkiego społeczeństwa, do którego człowiek przynależy*. Społeczeństwo jest nośnikiem tych norm i wartości, w których funkcjonują rodzina i wzrasta w niej każda jednostka. Odzwierciedla jednocześnie prace i trudy przeszłych pokoleń. Osoba, urzeczywistniająca się poprzez pracę, przyczynia się, z jednej strony, do powiększania realnych dóbr, z drugiej zaś, doskonaląc się, w pewnym sensie wpływa na kondycję moralną całego społeczeństwa a w dalszej perspektywie na *całą rodzinę ludzką* (Jan Paweł II, 1995, s. 34-36).

Powyższy opis wskazuje na *dialogiczny* charakter pracy. Jest ona *szczególną formą rozmowy, językiem międzyludzkiej komunikacji*. Płaszczyzną dialogu stają się wytwory ludzkiej pracy, te materialne i duchowe. Dzięki nim, w pewnym sensie, dochodzi do porozumienia pojedynczych osób, podobnie jak za pomocą słów. Pracujący podmiot wchodzi w dialog nie tylko z osobami, z którymi współistnieje, lecz wkracza w bieg historii, czerpiąc z dorobku przeszłych pokoleń i nawiązując dialog ku przyszłości. Wytwór ludzkiej pracy staje się świadectwem o osobie, która go tworzyła. W dialogu jednostka *ukazuje* siebie w przedmiocie swojej pracy a jednocześnie poprzez przedmiot odkrywa inne osoby. Jest to jedyna droga wspólnego poznania i jednocześnie oceny drugiego człowieka. Praca jest tylko wówczas wartością, gdy *służy życiu*. W związku z tym powinna być wartością – środkiem służącym do osiągnięcia innych wartości, koniecznych do zaspokojenia pierwotnych potrzeb. Dobrze, aby pełniła także funkcje samorozwojowe, sprzyjała doskonaleniu się osoby. Niektóre rodzaje pracy mogą również nadawać sens ludzkiemu życiu, zwłaszcza gdy praca opiera się na realizacji wyższych wartości, np. duchowych, świętych. Dzięki tak rozumianej pracy człowiek jednocześnie urzeczywistnia wartość prawdy. Oznacza to, iż nie można mówić o wartości pracy w oderwaniu od uniwersum, jakim jest prawda. Zatem działalność człowieka, która nie służy życiu, nie może być określana mianem pracy, gdyż wówczas jest jej *kłamstwem*. Wynika stąd, iż praca jest wartością o *etycznym charakterze*. W niej wyraża się godność osoby, a także relacja do drugiego człowieka, będącego normą moralności (Tischner, 1994, s. 76-82, 85; 2005, s. 25-29).

Tak formułowana definicja pracy potwierdza jej główny wymiar, rozumiany w kategoriach podmiotowych. Praca pojawia się zatem *między osobami*. Jednocześnie nie jest celem samym w sobie, lecz wartością – środkiem i tym samym jest *dla człowieka*.

Natomiast, w filozofii marksistowskiej pojęcie pracy jest terminem kluczowym. Można także zaryzykować stwierdzenie, iż *marksizm to przede wszystkim filozofia pracy ludzkiej* (zwłaszcza w kontekście wyzysku przez pracę) (Tischner, 2002b, s. 56-57). To podstawowa działalność człowieka, przez którą się wyraża i realizuje. Materializm dialektyczny nie jest pojmowany mechanistycznie, lecz bierze pod uwagę jednostkę jako byt aktywny i dynamiczny. Praca nie służy tylko samodoskonaleniu jednostki, lecz także *działa*

na zewnątrz, przekształcając i kreując rzeczywistość. Człowiek jest bytem ograniczonym, w takim sensie, iż jego esencja jest uzależniona od *całokształtu historycznie określonych stosunków społecznych*. Tym samym, nie można mówić o istocie człowieka w kategoriach uniwersalnych. Cięży na nim względność, mająca swoje odzwierciedlenie w uwarunkowaniach historycznych i społecznych. Takie założenia sprzyjają wizji człowieka opisywanego w kategorii autokreacji (Stępień, 1989, s. 245; Sikora, 2001, s. 320-323).

Marksizm posługuje się również terminem zaczerpniętym z filozofii Hegla, to jest terminem *alienacji, wyobcowania*. Jednak zmienia jego sens, nadając pejoratywne znaczenie. Wyobcowanie jest zaprzeczeniem istoty człowieczeństwa, przyczyną jego uwstecznienia. Pojawia się, wówczas gdy w relacjach społeczno-ekonomicznych dominuje *własność prywatna*, w tym *prywatne posiadanie środków produkcji*. Alienacja ujawnia się w relacji człowiek – praca. Im więcej dóbr jednostka wytwarza, przyczyniając się do wzrostu *wartości świata rzeczy*, tym bardziej staje się uprzedmiotowiona. Praca jest bytem *zewnętrznym w stosunku do podmiotu*. Brak emocjonalnego zaangażowania w wykonywanie zadanych czynności redukuje osobę i jej motywację, powodując, iż praca staje się unieszczęśliwiającą jednostkę koniecznością i środkiem do zaspokajania podstawowych potrzeb. Potrzeby wyższego rzędu zostają tym samym wyłączone. Wyobcowanie ma miejsce na trzech płaszczyznach. Człowiek:

- staje się obcy samemu sobie,
- staje się obcy innemu człowiekowi,
- obca staje się dla niego własna praca i wytwory pracy innych osób (Tischner, 2002b, s. 63-66; Sikora, 2001, s. 327).

Pomimo iż założenia marksizmu, wprowadzane w ramach rozwiązań ustrojowych, nie przyniosły oczekiwanych rezultatów poprawy warunków życia, a wręcz przeciwnie, stały się przyczyną zastoju i uwstecznienia na płaszczyźnie ekonomiczno-społecznej, należy stwierdzić, iż wskazane wyżej przyczyny wyobcowania są aktualne w polskiej rzeczywistości. Potoczna obserwacja polskiego społeczeństwa prowadzi do wniosków, iż w wielu przypadkach praca staje się wartością najwyższą, służącą mnożeniu dóbr materialnych, przy jednoczesnym ograniczeniu człowieka w jego wymiarze duchowo-egzystencjalnym. Różnica polega na tym, iż obecnie jednostka może gromadzić dobra dla siebie. Istnieje także inna tendencja, w której jednostka

poprzez swoją pracę przyczynia się do wzrostu dóbr innych osób, samemu redukując własne człowieczeństwo do zaspokajania potrzeb podstawowych i traktując pracę jedynie jako źródło utrzymania, za które nie dostaje należnej zapłaty, proporcjonalnej do włożonego wysiłku.

Paradoksalnie, zjawisko alienacji stało się obecne właśnie w ustroju socjalistycznym. Jego przyczyną było upaństwowienie środków produkcji. Państwo przejęło rolę wierzyciela, wyzyskując człowieka w obszarze ekonomicznym, co przejawiało się w niskim statusie materialnym. Poza wyzyskiem ekonomicznym w kontekście wartości pracy był obecny także *wyzysk moralny*. Polegał on na *manipulacji samym człowiekiem*, któremu obce były takie wartości, jak prawda i wolność. Ówczesny człowiek żył w świecie iluzji a praca jaką wykonywał często była bezcelowa i zbyteczna. Taki stan zaburzał poczucie sensu pracy i koncentrował jednostkę na płaszczyźnie zaspokajania potrzeb pierwotnych (Tischner, 2002b, s. 87-88). Człowiek został pozbawiony własności prywatnej i jednocześnie sam stał się *własnością społeczną*. W ten sposób zanegowano prawo człowieka do posiadania, wyrażone w słowach: *człowiek aby być, musi mieć*. Posiadanie nie ogranicza się tylko do dóbr materialnych, lecz dotyczy wymiaru wolności jednostki. Wolny człowiek może dokonać wspaniałomyślnego wyboru, tj. *oddać siebie* w służbie innym lub dokonać podziału czy też wyzbyć się dóbr materialnych. Warunkiem wstępnym urzeczywistnienia tej idei jest konieczność posiadania (Tischner, 2005, s. 152-155).

Moralny wyzysk w procesie pracy posiada kilka odmiennych form. Pierwszą z nich jest *załatwianie*. Jest ono nieodłącznym elementem komunikacji społecznej. Opiera się na instrumentalnym traktowaniu drugiej osoby, która staje się środkiem do osiągnięcia (załatwienia) określonego celu. Taka relacja pozwala uświadomić jej podmiotom obustronny wyzysk. Jego kolejną formą jest *okłamywanie*, mające miejsce w tych dziedzinach, w których urzeczywistnia się wartość prawdy. Odnosi się ona do istoty wytworzonej rzeczy, która jest ukazywana w sposób zafałszowany i nie oddający jej faktycznej wartości. Następna forma to *marnowanie pracy*. Ma ono kolektywny charakter, polegający na wspólnym *zniszczeniu produktu bądź obniżeniu jego wartości*. Jednostka w swych destrukcyjnych działaniach wzoruje się na innych uczestnikach pracy. *Nadużycie pracy* to natomiast użycie niezgodnie z zamierzeniem osoby

wytwarzającej przedmiot jej pracy. W ten sposób wartość pracy zostaje pozbawiona swojego autentyzmu i prowadzi do zaburzeń w relacjach międzyludzkich, określanych jak *brak zaufania*. Ma on miejsce w relacjach pracodawca – pracownik, pracownik – pracownik, pracodawca – odbiorca wytworów (Tischner, 1994, s. 86-90). Powyższe formy wyzysku pracy, pomimo rozpadu realnego socjalizmu i transformacji ustrojowej, są widoczne także dziś w społeczeństwie polskim. Wyjątek może stanowić *marnowanie pracy*, na które nie ma przyzwolenia ze strony prywatnego pracodawcy. W rezultacie nadal w relacjach interpersonalnych brak jest zaufania i autentyzmu, zaś dominuje niezdrowa rywalizacja, osiąganie sukcesu i realizowanie karier, w oderwaniu od powinności moralnych wobec drugiej osoby.

Doktryna socjalizmu wychodziła z założenia, iż należy w pierwszym rzędzie określić relacje pomiędzy podmiotem a przedmiotem, tj. *uporządkować stosunek człowieka do bogactw tej ziemi*. Na tej podstawie można budować relacje międzyludzkie na płaszczyźnie podmiot – podmiot. Uporządkowanie jest pojmowane w kategorii walki, podczas której znosi się własność prywatną i tym samym dokonuje się sprawiedliwej dystrybucji dóbr. Wynika stąd, iż postulowany jest pierwotnie obiektywny porządek, którego konsekwencją mają być subiektywne a jednocześnie podmiotowe interakcje. Chrześcijaństwo natomiast prezentuje odmienny pogląd. Pierwotne są relacje na płaszczyźnie podmiot – podmiot, tj. *należy zacząć od uporządkowania stosunku człowieka do człowieka, od zaprowadzenia ładu miłości*. Oznacza to, że podstawą ładu społecznego są subiektywne relacje podmiotowe, na których jest budowany obiektywny porządek w relacjach podmiot – przedmiot (Tischner, 2005, s. 69).

Obserwacja plemion prymitywnych pozwoliła na sformułowanie wniosku, iż praca, będąca ich nieodzownym elementem i warunkiem egzystencji, nie jest postrzegana jako trud i niewdzięczny obowiązek, lecz wynika z naturalnych inklinacji i pomnaża dobrostan psychofizyczny poszczególnych jednostek. Aby praca przyczyniała się do poczucia szczęścia, powinna posiadać kilka niezbędnych cech. Jej czas nie może być zbyt długi a osoba pracując nie powinna nadto eksploatować swoich sił. Satysfakcja z pracy jest możliwa tylko w perspektywie wolności, jednocześnie wszelki przymus pracy tę satysfakcję redukuje. Niezbędne jest jej dostosowanie do indywidualnych możliwości osoby. Rezultaty pracy powinny być widoczne i w pewnym sensie *przyswajane* przez

człowieka. Monotonia i schematyczność pogarsza poczucie satysfakcji z pracy, stad ważne jest jej urozmaicenie. Dobrze, aby przebiegała w *środowisku naturalnym* i posiadała aspekt społeczny, tj. odbywała się w grupie osób. Istotną cechą uszczęśliwiającej pracy jest zapewnienie przez nią poczucia bezpieczeństwa, w zakresie zaspokajania potrzeb pierwotnych. Współczesne uwarunkowania cywilizacyjne wykluczają możliwość realizowania takich cech pracy. Być może cywilizacja, która miała ulepszyć życie i uszczęśliwić człowieka, staje się przyczyną jego frustracji. Jednocześnie człowiek, żyjący w cywilizacyjnej niszy, na najniższym poziomie rozwoju, może być człowiekiem szczęśliwym i spełnionym, gdyż *wybrał najlepszą cząstkę* (Bocheński, 1979, s. 9-10).

Z punktu widzenia psychologii, definicję pracy zawodowej formułuje Tadeusz Tomaszewski (1984, s. 146) twierdząc, iż: *Praca zawodowa jest to działalność człowieka zorganizowana społecznie w taki sposób, aby prowadziła do wyników społecznie wartościowych i do podnoszenia jakości życia wykonujących ją jednostek*. Podkreśla się w niej dynamikę osoby ujawniającą się poprzez aktywność zawodową oraz wskazuje się na pożądaný cel tej aktywności, odnoszący się do wartości społecznych i indywidualnych.

W kontekście społecznym, ujmuje się pracę poprzez kategorię efektywności, w której rolę jednostki jest kreowanie wartości, zaś w wymiarze indywidualnym, poprzez kategorię *humanizacji pracy*, rozumianą jako ich *udostępnienie* w aspekcie osobistym i ogólnoludzkim. Nieodłącznym elementem przebiegu pracy są *sytuacje zadaniowe*. Charakteryzują się obecnością różnorodnych wartości, których osiągnięciem jest zainteresowana realizująca je osoba. W związku z tym sytuacje takie wyróżniają się specyficzną motywacją, odmienną od ugruntowanej motywacji osobowościowej, obecnej w innych aspektach życia (Tomaszewski, 1984, s. 149, 152).

Motywacja sytuacyjna posiada wiele odmian, które wymienił Tomaszewski (1984, s. 152-156), a do których należą:

Sukcesy i niepowodzenia. Siłą motywacyjną jest antycypowanie osiągnięcia obiektywnego sukcesu. Łączy się ono z aspiracjami jednostki. Motywacja nasila się, gdy osoba jest w stanie empirycznie stwierdzić osiągnięcie wyznaczonego celu. Możliwość *uzyskania wyników optymalnych* ulega redukcji, gdy wysiłki, zmierzające do ich osiągnięcia, nie mają potwierdzenia

w rzeczywistości, są manipulowane przez innych uczestników pracy, a także są błędnie sformułowane przez zinstytucjonalizowanych pracodawców.

Korzyści i straty materialne bezpośrednie. Wybór danego rodzaju pracy zawodowej w znacznej mierze jest uzależniony od wysokości otrzymywanego uposażenia. Ten sam rodzaj motywacji jest obecny i wyznacza postawy jednostki wobec pracy w okresie jej wykonywania.

Bezpieczeństwo i zagrożenie. Pracownik stara się wykonywać swoje zadania bez zbędnego narażania zdrowia i życia. Zagrożenia, wynikające ze specyfiki danej profesji na płaszczyźnie organizacji pracy, winny być minimalizowane. Nie ograniczają się one jedynie do aspektu fizycznego, lecz obejmują aspekty: *materialny, społeczny i moralny*.

Stosunki międzyludzkie. Praca, będąca płaszczyzną komunikacji i współdziałania, jest także elementem opiniotwórczym. Stosunek osoby do wykonywanej pracy nie pozostaje bez znaczenia dla jego postrzegania przez innych uczestników pracy. Dzięki temu człowiek tworzy własny obraz dla innych, a także jest w stanie dokonać samooceny. Relacje pomiędzy podmiotami pracy mają miejsce na dwóch płaszczyznach. Dotyczą osoby pełniącej rolę społeczną pracownika, a także dotyczą głębszej płaszczyzny człowieczeństwa. Od ich poprawności zależy dobrostan psychiczny jednostek a co za tym idzie wydajność pracy.

Atrakcyjność i awersyjność poszczególnych czynności. Sprowadza się do faktu, iż osoba woli wykonywać ten rodzaj czynności, do których ma pozytywny stosunek emocjonalno-intelektualny. Ten rodzaj motywacji, nie tylko różnicuje poszczególne profesje, lecz jest obecny w każdym rodzaju wykonywanej pracy. Zatem w obrębie każdego zawodu jednostka różnicuje czynności, które wykonuje z aprobatą lub też z konieczności.

Komfort i dyskomfort pracy. Dotyczy obiektywnych warunków zewnętrznych, w jakich przebiega wykonywanie czynności zawodowych. Oczywistym jest fakt, iż komfort pracy sprzyja jej efektywności a dyskomfort ją redukuje. Negatywne warunki pracy zmuszają jej podmiot do generowania innego rodzaju motywacji oraz przewyciężenia utrudnień fizycznych i oporów psychicznych (w zależności od rodzaju negatywnych warunków pracy).

Za każdym z rodzajów powyższej motywacji stają różnorodne wartości, wybierane przez osobę. Ich wybór w aspekcie pracy zawodowej nigdy nie jest absolutny, lecz uzależniony od specyfiki danej sytuacji.

Człowiek, będący podmiotem pracy, jest jednocześnie bytem psychicznym. W odniesieniu do wykonywanych zadań zawodowych posiada pewien profil osobowościowy i różnorodne predyspozycje. Na płaszczyźnie psychologicznej formułuje się problematykę, odnoszącą się do relacji człowiek – praca, w trzech obszarach. Dotyczą one wiedzy o *osobowości zawodowej*, wiedzy o *pracy żywej* oraz wiedzy o *przystosowaniu pracy do człowieka*. Obszar *osobowości zawodowej* także składa się z trzech komponentów. Pierwszy z nich można określić jako relacja człowiek – przedmiot pracy (*zadanie*). Wymienia się tutaj takie cechy, jak: *pracowitość, odpowiedzialność, ambicja, inicjatywa, pomysłowość, inteligencja*. Drugi to relacja człowiek – człowiek. Ma ona miejsce płaszczyźnie zawodowej i zawiera takie cechy, jak: *zdyscyplinowanie, koleżeństwo, szczerść, zdolność do współdziałania, bezkompromisowość*. Ostatni odnosi się do relacji człowiek – warunki pracy i dotyka następujących cech: *tolerancja na stres, wytrzymałość, reaktywność, tempo*. Wymienione powyżej cechy można sprowadzić do dwóch pojęć podstawowych, na których są oparte – *możliwości i chęci*. *Możliwości* to natywistyczne predyspozycje do podjęcia określonych działań oraz nabyte umiejętności, wypracowane przez intencjonalne działanie, kształcenie oraz mimowolne doświadczenie – są one definiowane jako *kwalifikacje*. *Chęci* połączone są z pojęciem woli czy używanym w literaturze psychologicznej pojęciem motywacji (Tomaszewski, 1970, s. 78-80).

Obszar wiedzy o *pracy żywej* to inaczej informacje o czynnościach człowieka, wykonującego określoną pracę. Niezależnie od jej rodzaju posiada *aspekt energetyczny*, gdyż łączy się z różnego rodzaju wysiłkiem. Innym nieodłącznym aspektem pracy jest *aspekt sterowniczy*, którego podstawową kategorią są informacje, a na który składają się takie elementy, jak: *odbiór informacji, ich przetwarzanie i emisja* lub analogicznie pojęcia: *orientacji, podejmowania decyzji i wykonania*. Ich proporcje uzależnione są od rodzaju danej pracy. Ostatnim aspektem wiedzy o *pracy żywej* jest jej społeczny wymiar. Wynika z niego, że każdy uczestnik pracy jest w pewnym wymiarze uzależniony w swoim działaniu od innych współuczestników. Wymienione aspekty mają

bezpośredni wpływ na dobrostan psychofizyczny osoby i wpływają na jej stosunek do wykonywanej pracy (Tomaszewski, 1970, s. 82-84).

Ostatnim z obszarów zainteresowania psychologii pracy jest *wiedza o przystosowaniu pracy do człowieka*. Relacje człowiek – praca mogą być modyfikowane obustronnie. Zmianie może ulec subiektywny stosunek człowieka do pracy. Można także zmienić obiektywne elementy pracy, realizując postulat jej humanizacji. Pożądane jest wyeliminowanie tych elementów, które ze swej natury są stresogenne, np. przeciążenia, utrudnienia, deprywacje (Tomaszewski, 1970, s. 84-86).

Badania przeprowadzone na terenie Katowic, w 1975 roku na grupie 598 badanych (technika wywiadu z dominującymi pytaniami otwartymi) zatrudnionych w gospodarce społecznej, wskazały na następującą kolejność wartości, rozumianych jako przedmioty aspiracji (inaczej *rzeczy, stany, które chcieliby badani w ogóle osiągnąć w życiu*):

- dobra materialne (konsumpcyjne),
- wiedza, wyższe kwalifikacje ogólne i zawodowe (intelektualne),
- różnorodne aspekty pracy zawodowej (zawodowe),
- sprawy osobiste (osobiste),
- przyszłość dzieci (rodzicielskie).

Nieco inaczej wyglądały wyniki tych samych badań, dotyczące ustalenia wartości definiowanych jako cele działania:

- cele związane z osiągnięciem dóbr konsumpcyjnych (konsumpcyjne),
- cele związane z podnoszeniem kwalifikacji zawodowych (intelektualne),
- cele związane z przyszłością dzieci (rodzicielskie),
- cele związane z potrzebami z zakresu życia osobistego (osobiste),
- cele związane z pracą zawodową w jej różnorodnych aspektach (zawodowe).

Różnica pojęciowa między aspiracjami a celami dotyczy czasu ich osiągnięcia. Aspiracje są wartościami odroczonymi na długi czas, podczas gdy cele dotyczą najbliższej przyszłości. Przedstawione wyniki badań wskazują, iż w obu kategoriach najwyższą wartością są dobra konsumpcyjne (ok.75% badanych). Należy przy tej okazji wziąć pod uwagę sytuację gospodarczą Polski lat 70. W tej perspektywie dobra materialne były tożsame z zaspokajaniem pierwotnych potrzeb i przedmiotami niezbędnymi do godnego funkcjonowania. Osoby z wyższym lub

średnim wykształceniem wyżej ceniły *możliwości podnoszenia kwalifikacji zawodowych*. Ich aspiracje były w największym stopniu tożsame z celami działania. Z powyższych badań wynika także, iż różnica między wartościami deklarowanymi (aspiracje) a realizowanymi (cele), zwłaszcza odnoszącymi się do pracy zawodowej, dotyczyła dwóch sfer, tj. deklaratywnej, w której podnoszenie kwalifikacji zawodowych jest wartością znacząca (pozycja 3) oraz w sferze działania, gdzie już takową nie jest (pozycja 5) (Szefer-Timoszenko, 1982, s. 12-18).

Wykazano również, w badaniach prowadzonych w drugiej połowie XX wieku, w społeczeństwach zachodnich, że praca jest wartością autoteliczną dla tych osób, które wykonują zawody czy profesje, wymagające nieprzeciętnych kwalifikacji, poprzedzonych długotrwałą nauką. Praca jest dla nich wartością samą w sobie oraz staje się głównym kryterium wartościowania. Osoby wykonujące pracę niewymagającą wysokich kwalifikacji, o niewielkim stopniu trudności, traktują ją jako środek do osiągnięcia wymiernych korzyści. Dla nich podstawowymi wartościami jest rodzina oraz wartości materialne. W rodzinie czy też w najbliższym otoczeniu są w stanie zaspokoić swoje potrzeby. Wartość rodziny oraz wartości materialne nie są sobie przeciwstawne, lecz często się uzupełniają. Zabezpieczenie materialne i szczęście rodzinne stanowią nieodłączne elementy spełnienia jednostki (Dobrowolska, 1982, s. 40-42).

W aspekcie socjologicznym wartość powiązana jest z rolą społeczną. Poszczególne role, które realizuje dorosły, są określone poprzez specyficzne dla niej wartości, ufundowane w obowiązującym kodzie kulturowym. W ten sposób wyznaczone jest zachowanie jednostki, jako członka danej grupy oraz jako osoby pełniącej daną rolę. Istota roli społecznej przejawia się w zachowaniu osoby, a także w jej poglądach czy też *wartościach odczuwanych*. Ewentualny konflikt pomiędzy sferą działania a sferą przekonań będzie rozwiązany, poprzez dostosowanie *wartości odczuwanych* do wartości ujawnionych w działaniu, związanym z realizacją określonej roli. Relacja wartość – rola społeczna wskazuje na względność wartości, wyznaczonej przez daną rolę. Oznacza to, iż zmiana lub nabycie nowej roli społecznej powoduje zmianę hierarchii wartości konkretnej osoby. Taka relacja zauważana jest w miejscu pracy w wypadku zmiany stanowiska, awansu lub degradacji (Misztal, 1980, s. 58-63).

Pozostając przy socjologicznym dyskursie, należy zauważyć, iż aktualnie można zaobserwować konieczność dokonywania zmian w zakresie wykonywanego zawodu a co za tym idzie w obrębie wynikających z niego ról społecznych. Coraz rzadziej można mówić o wykonywaniu jednej profesji czy też zatrudnieniu w jednej firmie, w perspektywie całego życia. Niepewność, jako oznaka współczesności, dotyka także tego wymiaru aktywności człowieka. Skutkiem takiego stanu rzeczy jest mobilność na rynku pracy, przejawiająca się podnoszeniem swoich kwalifikacji zawodowych oraz ich zmianą. W tym kontekście Europejska Federacja Związków Zawodowych oraz Europejska Federacja Pracowników sformułowały *listę umiejętności i postaw ogólnozawodowych*, pożądanych na obecnym rynku pracy. Należą do nich:

- *umiejętność komunikowania się, wyszukiwania i przetwarzania informacji,*
- *gotowość do akceptacji zmian zachodzących w otoczeniu, szczególnie do zmian i zastosowań nowych technologii,*
- *umiejętność samodzielnego podejmowania decyzji,*
- *umiejętność samokształcenia i samorozwoju,*
- *umiejętność porozumiewania się w innych językach,*
- *aktywność, zaradność, twórczość, odpowiedzialność, krytyczność, samodzielność.*

Realizacja tych celów jest możliwa, poprzez odpowiednią edukację na jej poszczególnych poziomach i poprzez działania autoedukacyjne dorosłego. Sprzyjają one dokonywaniu właściwych wyborów w zakresie wykonywanej profesji i zmniejszają ryzyko utraty pracy (Juraś-Krawczyk, 2001, s. 197-198; Gelpi, 2002, s. 226-227).

Z uwagi na procesy globalizacji formułowane są prognozy, dotyczące przyszłości pracy, mówiące o utracie jej znaczenia lub też całkowitej redukcji. Obecnie zauważana jest *płynność* pracy ujawniająca się w różnorodnych formach zatrudnienia, treści pracy oraz w zacieraniu granic, odnoszących się do jej czasu i miejsca. Zatem można wykonywać określoną pracę, posiadając różnorodną formę zatrudnienia lub jego brak, wykonywać zadania, które w przeszłości nie byłyby utożsamiane z pracą (w sensie potocznym) oraz realizować je poza ściśle wyznaczonymi godzinami i w dowolnym miejscu (Gelpi, 2002, s. 221-222).

Ważnym elementem jest udział konsumentów w procesie pracy. To właśnie konsumpcja w pewnej mierze determinuje formy i treść pracy. Może stać

się również jedną z przyczyn *degradacji warunków pracy*. Przejawia się ona w relacji przełożony – podwładny, cechującej się stosowaniem presji w celu osiągnięcia pożądaných skutków (zjawiskiem nowym jest mobbing), wzmocnieniu czynników kontrolujących czy też permanentnym kreowaniu jednocześnie atmosfery zagrożenia utratą pracy oraz rywalizacji, nastawionej na osiągnięcie lepszych efektów (Gelpi, 2002, s. 222-225).

Należy także wskazać na zależność między pracą a cielesnością. Według Józefa Kargula można wyróżnić jej trzy rodzaje. Pierwsza z nich odnosi się do cechy społeczeństwa konsumpcyjnego, w którym dochodzi do relacji *sprzedawca – klient*. Efektywna, szeroko rozumiana sprzedaż łączy się z wyglądem zewnętrznym sprzedającego i jego powierzchownością. Zatem sprzedający poprzez własną cielesność i kreowanie pozytywnej atmosfery wpływa na decyzję klienta w zakresie pozyskania nowych dóbr. W związku z tym firmy usługowe, pozyskujące pracowników, wchodzących w interakcję z klientem, wymagają od nich *profesjonalnego wyglądu*. Dwie pozostałe zależności, odnoszące się do pracy i cielesności, dotyczą wąskich grup zawodowych. Chodzi, po pierwsze, o utrzymanie ciała w należytej formie fizycznej, co często jest warunkiem utrzymania się w danym zawodzie, np. aktorzy, sportowcy, ale również pracownicy fizyczni oraz, po wtóre, traktowanie ciała *jako jedynego narzędzia pracy*, jak to ma miejsce w przypadku, m.in.: modelek i modeli, striptizerek i striptizerów, zawodowych kulturystów, a także prostytutek (Kargul, 2005, s. 62-64).

Należy także wskazać na odwrotną zależność pomiędzy pracą a cielesnością. Ciało pełni również doniosłą rolę w zabiegach, związanych z poszukiwaniem pracy. Szczególnie podczas autoprezentacji, realizowanej w toku tzw. rozmowy kwalifikacyjnej. Pomimo iż obie strony tych rozmów są świadome, iż w znacznej mierze są one grą opartą na iluzji i budowaniu fasady, podejmują ją w celu faktycznej lub również pozornej weryfikacji. Wówczas ciało jest pewną formą reklamy własnych kompetencji i stanowi ich *opakowanie*. Jest także nośnikiem cech pożądaných przez pracodawcę oraz instrumentem służącym do, niejednokrotnie nieświadomej, komunikacji niewerbalnej. Jest jednocześnie *obiektem i efektem edukacji*, informującym pracodawcę o możliwościach adaptacyjno-kreacyjnych przyszłego pracownika (Siarkiewicz, 2001, s. 142-143).

Można stwierdzić, iż wartość pracy łączy się również z indywidualizmem. Dzieje się tak, wówczas gdy funkcja pracy ogranicza się do osiągnięcia sukcesu i realizowania wartości typu *mieć*. Aby osiągnąć te cele, człowiek, pozornie pracujący we wspólnocie, faktycznie jest *bytem odseparowanym*, zdeterminowanym do osiągnięcia własnego celu. Środkiem ku temu służącym jest drugi człowiek, traktowany w sposób instrumentalny, gdyż może *złatwić* pożądany cel (zob. Bielik-Robson, 1998, s. 236-237; Fromm, 1995, s. 126; Tischner, 1994, s. 86-90).

Zainteresowanie pedagogiki wartością pracy dało wyraz w próbie stworzenia nowej dziedziny wiedzy, zwanej *profesjologią*. Jest ona *nauką o warunkach, procesie, wynikach i prawidłowościach rozwoju prozawodowego dzieci; zawodowego młodzieży i dorosłych pracujących oraz postzawodowego emerytów i rencistów* (Czarnecki, Karaś, 1996, s. 11-12). Celem profesjologii jest szeroko rozumiane poznanie rozwoju zawodowego człowieka, przebiegu pracy wraz z różnymi uwarunkowaniami i *prawidłowościami*. Obiektywną wiedzę na temat pracy należy przekazywać w celu pozytywnego oddziaływania na osobę, tak aby poprzez pracę kreowała rzeczywistość i jednocześnie stawała się jej podmiotem. Oddziaływania pedagogiczne w tym zakresie dotyczą nie tylko osób dorosłych, lecz także młodzieży i dzieci. W przypadku dwóch ostatnich postuluje się umiejętne *stymulowanie rozwoju zawodowego* przez wpływ wychowawców. Zaś w przypadku osób dorosłych łączy się pojęcie *profesjologii z samokształceniem i samorozwojem*. Próba utworzenia nowej dyscypliny naukowej ma także za zadanie opracowywanie odpowiednich metod badawczych i praktyczne ich wykorzystanie w badaniach nad rozwojem zawodowym człowieka (Tamże, s. 12-14).

Teorie rozwoju zawodowego dzielą się na trzy teorie podstawowe, tj.: teorie wyboru zawodu, teorie uczenia się zawodu oraz teorie pracy zawodowej. Funkcjonują one w obrębie teorii rozwojowych, powstałych na gruncie psychologii i odwołujących się do ogólnej kategorii rozwoju. W obrębie *teorii wyboru* zawodu także wyróżnia się kilka osobnych teorii (Czarnecki, Karaś, 1996, s. 45-48). Są nimi:

Teoria cech człowieka wskazuje, iż specyfika wybranego zawodu powinna być zgodna z cechami osobowościowymi i temporalnymi osoby oraz indywidualnymi predyspozycjami. Konieczne jest zatem samopoznanie, dzięki

któremu człowiek jest w stanie poznać swoje możliwości i ograniczenia. Teoria ta nie bierze pod uwagę, iż człowiek, będący bytem dynamicznym, przez cały czas podlega zmianom rozwojowym, wynikającym z nabywanego doświadczenia i intencjonalnego uczenia się. Oznacza to, iż dorosły winien poprzez wybór pracy realizować te wartości, do których jest w pewnym sensie predestynowany.

Teoria potrzeby mówi, iż wybór zawodu jest uzależniony od świadomych potrzeb człowieka. Poza ich rozpoznaniem, konieczne jest poznanie cech poszczególnych profesji, tak aby mogły zaspokajać poszczególne potrzeby. W tym przypadku potrzeba uświadomiona przez dorosłego jest zaspokajana przez wartości realizowane w danej profesji.

Teoria wydatkowania energii podkreśla indywidualność każdej osoby. Odwołuje się do wrodzonych cech i skłonności. Wybór zawodu powinien być adekwatny do zainteresowań osoby a sama profesja ma pełnić funkcję reduktora, skierowanej na nią energii. Można stwierdzić, iż w perspektywie tej teorii, dorosły, poprzez wybór zawodu, potwierdza wcześniej wybrane wartości, skonkretyzowane w jego wcześniejszych zainteresowaniach i dzięki nim dokonuje samorealizacji.

Teoria wyboru i decyzji odnosi się bezpośrednio do linearnego rozwoju jednostki. Sam wybór profesji wynika z wcześniejszych decyzji, mających miejsce w biegu życia i jest ich kontynuacją. Wybór uzależniony jest od wartości, jakie dana osoba zamierza realizować i dzieli się na trzy okresy: *fantazyjny*, *próbny*, *realizacyjny*. Teoria powyższa, z jednej strony, w szczególny sposób potwierdza wolność i odpowiedzialność dorosłego w zakresie wyboru swojej profesji, z drugiej zaś, wcześniejsze wybory determinują decyzje, dotyczące wyboru przyszłego zawodu. Zatem wybór danego zawodu jest konsekwencją uprzednio wybieranych wartości.

Teorie uczenia się zawodu są zbudowane na psychologicznych teoriach uczenia się.

Z płaszczyzny behawiorystycznej wymienia się *teorię odruchów warunkowych*, które muszą być ujawniane podczas relacji bodziec – reakcja. Uczenie jest tym samym nabywaniem odruchów warunkowych. Ten typ uczenia jest wykorzystywany w przyswajaniu profesji technicznych, wymagających opanowania umiejętności ruchowych. Z nurtu psychologii poznawczej znana jest teoria *czynności ludzkich*. Należą do nich czynności *wegetatywne*, *ruchowe*

(lokomocyjne, manipulacyjne, sygnalizacyjne), werbalne i umysłowe. Uczenie się zawodu polega na wypracowywaniu i doskonaleniu czynności ruchowych, odpowiedzialnych za przyswajanie określonych umiejętności praktycznych (Tamże, s. 51-53).

W ramach teorii pracy zawodowej funkcjonują m.in. niżej wymienione koncepcje (Czarnecki, Karaś, 1996, s. 54-56):

Teoria satysfakcji z pracy zakłada, iż wykonywany zawód, nie może być postrzegany tylko w kategoriach zabezpieczenia bytu materialnego, lecz powinien być właśnie źródłem satysfakcji i gratyfikacji. Gratyfikacja dotyczy aspektu wewnętrznego i zewnętrznego. Nagroda wewnętrzna wpływa bezpośrednio na dobrostan psychiczny jednostki, zaś zewnętrzna sprowadza się do *społecznego uznania*. Można zatem stwierdzić, iż praca, nie tylko, winna służyć nabywaniu wartości materialnych, lecz urzeczywistniać wartości witalne (dobrostan psychiczny) oraz prestiżowe.

Teoria harmonii z otoczeniem postuluje, iż podstawą relacji osoba – praca jest przystosowanie, którego miernikiem są odpowiedzialność i gratyfikacja. Odpowiedzialność to inaczej tożsamość zdolności jednostki z wymaganiami pracy. Gratyfikacja zaś odnosi się do adekwatności wzmocnień pozytywnych, uzyskiwanych w ramach procesu pracy z potrzebami jednostki. W tym przypadku, wartość, wyrażona przez cechy osobowe winna być zgodna z cechami, wyrażonymi w wartości danej pracy. Jednocześnie sama praca jest wartością pozytywną, odpowiadającą na potrzeby jednostki.

Teoria zachowań zawodowych zakłada, iż wykonywany zawód winien być zgodny z cechami osobowościowymi jednostki. Tym samym, poszczególne grupy zawodowe w pewnym stopniu wyróżniają się podobieństwem danych cech. Wyróżnia się następujące typy osobowościowe, mające odzwierciedlenie w poszczególnych profesjach: *realistyczny, intelektualny, społeczny, konwencjonalny, przedsiębiorczy, artystyczny*. Oznacza to, iż określone grupy zawodowe charakteryzują się szczególną orientacją aksjologiczną. Istotne jest, aby ich realizacja była możliwa z perspektywy cech danej jednostki.

W perspektywie całościowej edukacji osób dorosłych ważne wydają się być *dynamiczne teorie rozwoju zawodowego*. Jedną z nich jest *teoria ciągłości rozwojowej*. W samej nazwie teorii zawiera się jej istota. Rozwój zawodowy jest procesem *postępującym, ciągłym i zwykle nieodwracalnym*. Jego dynamizm

wynika ze zmian podmiotowych, zależnych od zdobytego doświadczenia i niezbędnych umiejętności, a także od ciągłych zmian, zachodzących w przedmiocie pracy i związanych z nią kompetencji. Tym samym, dynamizm warunkuje ciągłość rozwojową na płaszczyźnie pracy. Rozwój zawodowy jest także procesem stadialnym, w którym wyróżnia się stadium: rośnięcia, eksploracji, stabilizacji, *status quo* i schyłkowe. Wyróżnienie stałych etapów rozwojowych wskazuje na przewidywalność tego procesu. Zadania zawodowe są adekwatne do poszczególnych stadiów. Wybór zawodu uzależniony jest m.in. od wartości uznawanych przez daną osobę, a także od uwarunkowań środowiskowych i wzorów zinternalizowanych w procesie wychowania. Praca przynosząca satysfakcję jest możliwa, wówczas gdy staje się polem samorealizacji i samospełnienia osoby, a także miejscem realizowania uznawanych wartości. Analizowana teoria zakłada także, iż jednostka cechuje się dużą plastycznością i umiejętnościami dostosowawczymi. Oznacza to, iż pomimo ograniczeń wynikających z cech podmiotowych i uznawanych wartości, jedna osoba jest w stanie realizować różne drogi rozwoju zawodowego, odnoszące się do odmiennych profesji (Czarnecki, Karaś, 1996, s. 57-58).

Do *dynamicznych teorii rozwoju zawodowego* należy również *teoria miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej człowieka*. Miejsce i przestrzeń to nieodłączne komponenty ludzkiej egzystencji, niezależne od stadium rozwojowego. Jednocześnie, ich zmienność warunkowana jest zmianami rozwojowymi, związanymi z poszczególnymi okresami życia. Droga zawodowa jednostki, do pewnego stopnia, zależy od jakości miejsca i przestrzeni, poczynając od szkoły podstawowej, poprzez szkołę średnią, studia i miejsce pracy. Oznacza to, iż szeroko rozumiane cechy podmiotowe mogą się w pełni rozwijać w podatnym dla nich miejscu i przestrzeni. Zatem sukces zawodowy nie jest możliwy wyłącznie w oparciu o rozwój cech podmiotowych. Czynnikiem pierwotnym, w znacznym stopniu determinującym i wyzwalamym rozwój zawodowy, jest właśnie miejsce i przestrzeń. Sytuacja idealna ma miejsce, wówczas gdy cechy podmiotowe są adekwatne do charakteru i specyfiki wykonywanej pracy. Różnice pomiędzy nimi redukują rozwój zawodowy. Kwalifikacje zawodowe mogą być zbyt wysokie lub zbyt niskie w stosunku do wykonywanej pracy. Obiektywnie pozytywne cechy osobowościowe, pożądane na danym stanowisku pracy, są przeszkodą w wykonywaniu innej profesji

(Czarnecki, Karaś, 1996, s. 59-65). Uogólniając, można zatem stwierdzić, iż rozwój zawodowy, z jednej strony, jest zależny od wartości osobowych, z drugiej zaś, od wartości zastanych w danym środowisku.

Wartość pracy, podobnie jak cała rzeczywistość, ulega modyfikacji. Aktualnie, co wykazano powyżej, widoczne są cechy pracy charakterystyczne dla współczesności i postmodernistycznego paradygmatu. Stanem idealnym byłoby, aby poprzez pracę dokonywał się rozwój i samorealizacja dorosłego.

2.2.2.3. Indywidualizm

Przemiany cywilizacyjno-ideologiczne, których wynikiem jest, między innymi postmodernizm, promują wartość, zwaną indywidualizmem. Nie jest to wartość nowo odkryta. Pisał już o niej Nietzsche – *Indywidualizm jest skromnym i nieświadomym jeszcze rodzajem «woli mocy»*. *Tutaj jednostce wydaje się już dosyć, jeśli wyzwoli się z przewagi społeczeństwa (bądź to państwa, bądź Kościoła)* (Nietzsche, *Wola mocy*, 2003; cyt. za Russ, 2006, s. 14).

Indywidualizm, będący wytworem postmodernizmu, staje w pewnym sensie w opozycji do sztandarowego postulatu, głoszącego *śmierć podmiotu*. W rzeczywistości owe przeciwieństwa są tylko pozorne. *Śmierć podmiotu* oznacza zaniechanie poszukiwań istoty człowieczeństwa, jego natury, odrzucenie poszczególnych definicji antropologicznych. Takie postulaty nie są tożsame z autokreacyjnymi możliwościami poszczególnych jednostek (indywiduów), które mogą być realizowane poprzez postawę indywidualistyczną (Bielik-Robson, 1998, s. 161).

Indywidualizm można rozpatrywać dwuaspektowo, jako postawa oraz jako nazwę określonej teorii. W postawie indywidualistycznej akcentuje się swoje *ja*, będące obrazem tożsamości, celów i norm. Nie musi być to postawa egoistyczna, lecz nastawiona na samorealizację. Indywidualizm, jako teoria, określa byt na płaszczyźnie podmiotu osobowego, nie zaś grupy. Każda zbiorowość jest natomiast definiowana nie jako jedność, lecz jako zbiór poszczególnych jednostek (Środa, 2003, s. 19).

Jednostki same ustalają rodzaj relacji między sobą. Najczęściej opierają się na *zasadach wymiany, współpracy lub rywalizacji*. Wartością kluczową jest tutaj wolność, poprzez którą osoba sama ustala, co jest dla niej dobre lub złe a nawet *sama rozpoznaje dobro i zło* (Reykowski, 1999, s. 25-26).

Michel Foucault opisuje indywidualizm w trzech płaszczyznach. Pierwszą z nich jest ujmowanie osoby jako wartości, wskazuje się na zakres wolności podmiotu w stosunku do zbiorowości, w których funkcjonuje i od których, w pewnym obszarze, jest zależna. Druga płaszczyzna dotyka *życia prywatnego* osoby. Wartością są relacje między członkami rodziny oraz wspólne czynności. Ostatnia płaszczyzna odnosi się do relacji jednostki samej ze sobą. Człowiek jest jednocześnie podmiotem, który charakteryzuje się dynamiką w spełnianiu aktów i jest także przedmiotem własnego poznania, tj. poznaje sam siebie. Owo poznanie pełni funkcje emancypacyjne i samorozwojowe (Środa, 2003, s. 53-54).

Indywidualizm staje w opozycji do kolektywizmu, predestynującego grupę jako podstawową kategorię opisu rzeczywistości. Konfrontacja dwóch wizji rzeczywistości odbywa się wieloaspektowo. Wspomniano już o definiowaniu bytu w kategoriach jednostka – zbiorowości. Jest to aspekt ontologiczny. Aspekt aksjologiczny wskazuje na konflikt interesów jednostka – społeczeństwo. Podejście indywidualistyczne przedkłada interes osoby nad społeczeństwo i wymusza na nim jego egzekwowanie. Interesy osoby są ujmowane indywidualnie, nie zaś w perspektywie społecznej, czyli jako osoby, będącej członkiem danej grupy. Postawa kolektywistyczna, przejawia się zaś w wyborze interesów dotyczących danej zbiorowości. W ujęciu antropologicznym indywidualizm to założenie, iż człowiek ma moc sprawczą urzeczywistniania swojego potencjału bez udziału określonej społeczności i tzw. świadomości zbiorowej. Łączy się tutaj kolejny aspekt, tj. aspekt pedagogiczny. Charakteryzują go dylematy dotyczące celów wychowania. Celem indywidualizmu jest samourzeczywistnianie jednostki, podkreślanie jej wyjątkowości oraz realizacja własnej hierarchii wartości, przy jednoczesnej izolacji od wpływów i manipulacji środowiska. Kolektywizm upatruje cele wychowania w celach danego społeczeństwa. Jednostka musi zaakceptować i dostosować się do obowiązujących norm i wartości (Szacki, 1999, s. 14-18).

Indywidualizm może być także wynikiem zmieniającej się rzeczywistości. Jest wymuszony przez zmiany cywilizacyjne. Niepewność i zmienność, dominujące w czasach współczesnych, nie pozwalają jednostce opierać swojego zachowania na racjonalnych przesłankach czy też zdobytym doświadczeniu. Indywidualizm, gloryfikujący autonomię jednostki, definiujący ją na płaszczyźnie podmiotowej, wskazuje jednocześnie na jej odpowiedzialność za siebie, a także za

losy świata. W opozycji do indywidualizmu stają osoby, które charakteryzują się radykalizmem, wynikającym z niepewności i niewiedzy. Są to tzw. fundamentaliści oraz osoby, które unikają wartościowania i *działają na zasadzie maksymalizacji sukcesu, tzw. sytuacjoniści* (Obuchowski, 1999, s. 186-187).

Fundamentalisci oraz sytuacjoniści należą do tzw. kategorii przedmiotowej. Uwarunkowania, wynikające z postmodernistycznej ideologii, stawiają w pozycji uprzywilejowanej indywidualistów, będących jednostkami podmiotowymi z uwagi na znaczny zakres ich autonomii. Nowy indywidualista cechuje się samoświadomością działania i, tym samym posiada pozytywną samoocenę. Sam określa cele i je realizuje. Rzeczywistość natomiast postrzega jako sprzyjającą, dającą potencjalne możliwości samorealizacji. Indywidualista zatem nie tyle adaptuje się do warunków zewnętrznych i przypisanych ról społecznych, ile potrafi je przekraczać, realizując swoją wolność (Tamże, s. 188, 192-193).

Jak już wspomniano, w postmodernistycznej filozofii znaczące miejsce zajmuje kategoria *różnicy*. Ma ona również bezpośrednie odniesienie do etyki ponowoczesnej, budowanej w oparciu o koncepcje indywidualistyczne. Wskazując na różnice pomiędzy pojedynczymi osobami, jednocześnie określa się drugą osobę jako *Innego*. Jest on niejako intruzem, przeszkodą, zbędnym bytem, z którym ,właśnie poprzez ową różnicę, nie można nawiązać relacji. *Innego* można co najwyżej tolerować czyli być wobec niego obojętnym (Bielik-Robson, 1998, s. 235).

Różnica, odnosząca się do relacji pomiędzy poszczególnymi osobami, ma swoje konsekwencje na płaszczyźnie założeń etycznych. Nie można formułować żadnych norm i zasad, obowiązujących daną wspólnotę. Człowiek, będący *bytem odseparowanym*, realizuje się w swoim indywidualizmie, czyli założenia metaetyczne formułuje nie na podstawie podobieństw, lecz w oparciu o *poczucie inności*. Stąd też postuluje się *radykalne osamotnienie podmiotu moralnego*, redukując takie kategorie, jak: *wzajemność, wspólnotowość, relacja społeczna* (Tamże, s. 236-237). Unikanie interakcji z *Innym* pozornie uzasadnia się niebezpieczeństwem zniewolenia drugiej osoby i postulatem podmiotowego traktowania. Nawiązanie relacji, fundamentalne normy, funkcjonujące w danej społeczności, w pewnym sensie zawsze, prowadzą do jakiejś formy zależności i redukcji autonomii czy też *uprzedmiotowienia*, gdyż opierają się na tym, co

wspólne, a nie co różne. Niemniej, etyka ponowoczesna przemilcza fakt, iż to owa izolacja, czyli indywidualizm, będący *postawą moralną przed relacją*, także *uprzedmiotawia* drugą osobę, poprzez zaniechanie relacji. Indywidualizm jest więc przyczyną obojętności i egoizmu jednostki (Bielik-Robson, 1998, s. 239).

W opozycji do ujęcia *Innego* jako *bytu odseparowanego* staje myśl andragogiczna w jej biograficznym paradygmacie. Jedno z jego założeń to wskazanie na sytuację edukacyjną w relacji z *Innym*. Ja oraz *Inny* wzajemnie się ubogacają i wspierają. Można zatem mówić o uczeniu się od *Innego*. Przybiera ono dwie formy. Pierwsza z nich to *uczenie się z doświadczenia*. Jest to uczenie się bezpośrednie i polega na wspólnym gromadzeniu i przeżywaniu doświadczeń, będących częścią życia. Druga forma to forma pośrednia polegająca na *uczeniu się z biografii Innego*. Dorosły, zapoznając się z utrwaloną biografią *Innego* i wykazując postawę refleksyjną, *uczy się* nowych sposobów postrzegania rzeczywistości i, tym samym, jest w stanie zmodyfikować swój sposób *bycia w świecie* (Dubas, 2011, s.8-9).

Motywacja *uczenia się* od *Innego* może być różnorodna. Może wynikać z chęci unikania własnych błędów i osiągnięcia szybko zamierzonego celu. *Inny* może także pełnić funkcje *rewidowania* i *porównywania* jego życia z własnym. Uczenie się od *Innego* może być także motywowane szukaniem sensu życia, szukaniem uniwersalnych wartości czy *weryfikowaniem własnych intymności*. To także *przełamywanie własnej samotności* oraz szukanie wzorca w celu podjęcia działań autoedukacyjnych (Tamże, s. 7-8).

Wobec *Innego* dorosły może przyjąć następujące postawy:

- postawa odrzucenia,
- postawa egocentryczna,
- postawa eksploracji,
- postawa heteronomiczna,
- postawa refleksyjna.

Postawa odrzucenia kwestionuje możliwość uczenia się od *Innego* z uwagi na brak jego zrozumienia. Postawa egocentryczna przedkłada własne doświadczenie nad doświadczenie *Innego*. Postawa eksploracji sprzyja uczeniu się z doświadczenia *Innego*, który jest wartością. Postawa heteronomiczna kwestionuje z kolei własne doświadczenia i absolutyzuje doświadczenie *Innego*. Wreszcie postawa refleksyjna to świadomość ciągłej obecności *Innych*, gdzie ich

doświadczenia i biografie ubogacają dorosłego w zakresie umiejętności poznawania i rozumienia rzeczywistości oraz działania w świecie (Dubas, 2011, s. 9-10).

Krytyka indywidualizmu nie tyle łączy go z samorealizacją, co wyborem wartości charakteryzujących postmodernistyczny dyskurs. Podmiot zamienił wolność na dowolność a prymat nad społecznością na *posiadanie siebie*. Jednostka wszelkie działanie kieruje na osiągnięcie osobistego sukcesu (Fromm, 1995, s. 126). Egoizm łączy się z realizacją wartości hedonistycznych, będących oznaką *ery narcyzmu*. Indywidualizm oznacza *bierność, wręcz apatię, styl cool i luz* (Russ, 2006, s. 14-15). Taka egzystencja w rzeczywistości jest pozbawiona sensu czy też *heroicznego wymiaru życia*. Człowiek *splaszcza i zawęża* postrzeganie rzeczywistości przez pryzmat własnego interesu. Jej skrajnym obrazem są osoby, dla których najwyższą wartością jest *żałosna wygoda* (Taylor, 2002, s. 11).

Kolejnym zagrożeniem, wynikającym z krzewienia postawy indywidualizmu, jest relatywizm. Osoba sama arbitralnie rozstrzyga, jakie wartości będzie realizowała i co jest dla niej ważne. Postulowana samorealizacja nie określa jednoznacznie, jaki styl życia należy urzeczywistnić. Stąd niebezpieczeństwo uwikłania osoby w aksjologiczną pustkę (Tamże, s. 20-21).

Indywidualizm może dawać złudne poczucie wolności. Człowiek, przekonany o realizowaniu swojego stylu życia i autonomicznym wyborze wartości, faktycznie urzeczywistnia postawy i style, narzucone z zewnątrz bądź to w wyniku presji społeczeństwa, bądź w rezultacie manipulacji ze strony *zewnętrznych autorytetów*. Wówczas postulowana wolność, będąca fundamentem indywidualizmu, jest jej pozornym surogatem (Fromm, 1993, s. 225-226). Problem człowieka współczesnego rysuje się w perspektywie celów, jakie sobie wytycza. W istocie nie potrafi określić celów, będących jego własnymi i uparczywie osiąga cele, wskazane przez innych. Jego działalność charakteryzuje brak samoświadomości, refleksyjności i uzasadnienia. Oznacza to, *iż żyje w złudzeniu, iż wie czego chce*. Pozorna radość życia oraz samorealizacja jest tylko racjonalizowaniem *uczucia niemocy*, prowadzącego na *granice rozpacz*y. Pragnienie odróżniania się, zakotwiczone w idei indywidualizmu, ma swoje odzwierciedlenie w szukaniu doraźnych emocji i przeżyć, które są na tyle

powierzchnowe, iż nie budują głębi człowieczeństwa a w rzeczywistości unieszczęśliwiają jednostkę (Tamże, s. 235-239).

Paradoksalnie, takie ujęcie indywidualizmu jest faktycznie masowym realizowaniem danego systemu wartości, np. gdy dla danej społeczności wartością autoteliczną jest sukces, wówczas jednostka nie wyróżnia się niczym indywidualnym na tle zbiorowości, w której funkcjonuje. Podmiotowość jednostki i jej dominacja nad zbiorowością zostaje zredukowana do tego, co powszechne i społecznie lub cywilizacyjnie czy też medialnie pożądane. Zagrożeniem dla indywidualizmu w perspektywie wolności jest niebezpieczeństwo zniewolenia czy przymusu, chociażby w aspekcie symbolicznym, zaś na płaszczyźnie społecznej, indywidualizm może stracić swoją istotę, stając się konformistyczną protezą pozornej podmiotowości.

Indywidualizm jest również przedmiotem krytyki ze strony filozofii chrześcijańskiej. Chodzi tutaj o indywidualizm, rozumiany jako realizacja wartości liberalnych czy postmodernistycznych. Jak stwierdza Emmanuel Mounier: *Indywidualizm jest metafizyką samotności, która pozostaje nam jako jedyna po stracie prawdy, świata i wspólnoty ludzi* (cyt. za Środa, 2003, s. 159). Obawy, odnoszące się do indywidualizmu, dotyczą swoistego pojmowania wolności, która *oderwana od prawdy*, niesie za sobą ryzyko subiektywizmu i relatywizmu, co w konsekwencji może prowadzić do postaw nihilistycznych i krzewienia tzw. *kultury śmierci*. Jej przejawy widoczne są w stosunku współczesnych społeczeństw do wartości życia i szczególnie odnoszą się do takich problemów, jak: aborcja, eutanazja, klonowanie, eksperymenty na zarodkach, płciowość (Środa, 2003, s. 160).

Warto przy tym zauważyć, iż chrześcijaństwo w pewnej mierze było prekursorem indywidualizmu. Stało się to dzięki nadaniu osobie większej wartości. Człowiek jest istotą wyjątkową i niepowtarzalną, mającą duszę, należąca tylko do niego. Zbawienie czy potępienie człowieka także następuje indywidualnie a osoba odpowiada za swoje czyny i wybory. Szczególną rolę odegrał tutaj św. Augustyn, wskazując na proces myślenia, jako dowód bycia, czym otworzył drogę do dalszych rozważań Kartezjusza. Źródło indywidualizmu sformułowane jest także w przykazaniu, odnoszącym się do miłości bliźniego: *Kochaj bliźniego swego jak siebie samego*. Warunkiem miłości wobec innych jest konieczność *kochania siebie* (Środa, 2003, s. 40-45).

Faktem wartym odnotowania jest również to, iż krytyka indywidualizmu ma także miejsce wśród filozofów, uznawanych za myślicieli postmodernistycznych. Z ich punktu widzenia indywidualizm to kolejna *wielka opowieść, metanarracja* czy też *opowieść emancypacyjna*. Wszak głównym postulatem postmoderny jest dekonstrukcja owych opowieści, nawet jeśli są one oparte na liberalnych wizjach antropologiczno-ontologicznych. Podczas gdy indywidualizm w różnoraki sposób gloryfikuje podmiot, postmodernizm głosi jego śmierć, uznając go za *uhudę i przygodność* (Środa, 2003, s. 92, 145).

Łączenie indywidualizmu z filozofią liberalną pozwala jego krytykom formułować zarzuty o *atomizacji społeczeństwa czy jednostce jako atomie*. Oznacza to, iż osoba nie czerpie wartości i postaw w toku procesu socjalizacji a jest niejako pierwotna w stosunku do społeczności. W tym przypadku nie analizujemy takiej interpretacji założeń liberalizmu. Nie ma zatem wątpliwości, iż jednostka funkcjonująca w określonej wspólnotcie, m.in. poprzez całokształt wpływów, internalizuje normy, postawy, wartości, które w niej obowiązują. Wspólnota natomiast nie jest rozumiana w sposób całościowy, lecz jako zbiór poszczególnych *indywiduów*, które wpływają na konkretną osobę. Wartością indywidualizmu (umocowaną w filozofii liberalnej), jest właśnie to, iż osoba ma możliwość zanegowania tych norm i wartości, w których wzrastała lub które są społecznie pożądane (jeśli nie naruszają wolności innych osób). Indywidualizm zatem postuluje pluralizm wartości w zakresie ich wyboru i transmisji. Jest to pluralizm potencjalny, bowiem realizowanie wszystkich wartości nie jest warunkiem osiągnięcia satysfakcji z samorealizacji, lecz konieczne jest posiadanie samej możliwości wyboru (Tamże, s. 354-359).

Przeciwwagą dla indywidualizmu, definiowanego jako *narcyzm czy hedonizm*, staje się pojęcie samorealizacji w perspektywie *wierności samemu sobie*, czyli w perspektywie *autentyczności*. Musi być ona tożsama z danym *ideałem moralnym*. W przeciwnym razie, postulowana *samorealizacja* będzie sprawnym zabiegiem językowym, mającym na celu zaspokojenie wysokich ambicji i pragnień poszczególnych osób, *których heroizm, zastąpiła sztuka przetrwania* (Taylor, 2002, s. 22-23). Autentyzm, podobnie jak indywidualizm, podkreśla wyjątkowość i oryginalność pojedynczej egzystencji. Jeśli więc egzystencja jest czymś wyjątkowym, wówczas człowiek nie może poprzez swoje działania powielać postaw innych osób, lecz powinien być wierny sobie, czyli

temu co tylko ja mogę odkryć i wyśławić. Warunkiem owej wierności jest samopoznanie i pielęgnacja relacji z samym sobą. Tak rozumiany autentyzm może stać się indywidualizmem, jeśli będzie kształtował postawy nonkonformistyczne, formowane w aspekcie *ideału moralnego* (Tamże, s. 34-35). *Autentyczność*, będąca *aspektem nowoczesnego indywidualizmu*, potwierdza relacyjny charakter każdej jednostki ludzkiej. *Dialogiczność*, przejawiająca się w życiu danej osoby, pozwala na potwierdzenie siebie i określenie własnej tożsamości. Wspólnota nie jest wówczas przeszkodą w realizowaniu własnych celów a staje się niezbędnym punktem odniesienia, wobec którego jednostka może manifestować swoją różnorodność. Paradoksalnie, ta sama wspólnota staje się płaszczyzną wspólnego realizowania wartości, jaką jest solidarność. Warunkiem takich relacji jest uznanie *ideału moralnego* opartego na obiektywnej hierarchii wartości. Człowiek sam nie jest w stanie określić ich statusu bez odwołania się do wyższej racji lub ich natury. W przeciwnym razie, każda wartość nawet najbardziej absurda, może stać się wartością absolutną a jej uzasadnieniem będzie subiektywny ogląd danej jednostki. Zatem autentyczność może być realizowana tylko w obszarze wartości obiektywnych z uwzględnieniem egzystencji innych osób (Taylor, 2002, s. 36-47).

Indywidualizm z pewnością należy do współczesnych kategorii opisu istoty ludzkiej. Jeśli zostanie ograniczony tylko do realizacji wartości hedonistycznych, łatwo może stać się wyznacznikiem sprzyjającym relatywizacji i nihilizmowi. Większe znaczenie posiada indywidualizm rozumiany jako samorealizacja. Może być szansą dla współczesnego dorosłego, dzięki której może urzeczywistnić swój potencjał i doskonalić się. Samourzeczywistnienie nie może jednak pomijać wartości drugiej osoby i tym samym nie uwzględniać jej potrzeb, gdyż może stać się przyczyną do promowania postawy egoistycznej. Indywidualizm, rozumiany jako samorealizacja, bliski jest takim kategoriom refleksji andragogicznej, jak rozwój czy autokreacja.

2.2.2.4. Konsumpcjonizm

Refleksja nad współczesnym dorosłym prowadzi bezpośrednio do sformułowania tezy, iż obecnie człowiek jest istotą konsumującą. To co wyróżnia go spośród innych bytów, to przymus konsumowania i używania. Realizowanie

wartości konsumpcji nie może być rozpatrywana z wyłączeniem procesów globalizacji, będącej w pewnej mierze źródłem przymusu przetwarzania.

Globalizacja, w aspekcie ekonomicznym, polega na zacieraniu granic, dotyczących miejsc wytwarzania i miejsc sprzedaży danych produktów. Wytwarzanie ma miejsce tam, gdzie są najniższe koszty pracy, natomiast sprzedaż tam, gdzie osiąga się najwyższy zysk (Wnuk-Lipiński, 2004, s. 33-34). Globalizacja w aspekcie aksjologicznym wypiera fundamentalne i absolutne wartości, na których były budowane współczesne społeczeństwa. Owe wartości nadal funkcjonują, jednak tracą swój *absolutny charakter*. W zamian pojawiają się wszechobecnie rozpoznawane marki różnych produktów, będące przejawem aktualnych mód, będących częścią popkultury. Zatem, współczesny człowiek buduje własną tożsamość w odniesieniu do globalnych idei, rozpowszechnianych za pomocą mass mediów (Tamże, s. 35-36).

Początek lat dziewięćdziesiątych XX wieku charakteryzował się globalnym wzrostem gospodarczym a co za tym idzie, wzrostem wskaźników konsumpcji. Proces ten był możliwy dzięki zdobywaniu nowych rynków zbytu, a także poprzez zwiększenie konsumpcji osób, które już były konsumentami. W drugim przypadku muszą być spełnione dwa warunki.

Pula dóbr, które można nabyć, ulega systematycznemu poszerzaniu lub konsumenci zużywają dane przedmioty i na ich miejsce zakupują nowe (Eriksen, 2003, s. 194). Zatem, wyróżnikiem człowieka współczesnego jest *modus posiadania*, realizowany poprzez wartość konsumpcji, mającą obecnie status wartości absolutnej. Jak stwierdza Erich Fromm (1995, s. 127): *niezależnie od tego czy nabywamy samochód, sukienkę czy jakiś gadżet, bawimy się nim przez krótki czas, a gdy już nas znudzą, pozbywamy się ich, bowiem stały się stare i kupujemy najmodniejszy wzór*. Wynika z tego, iż konsumpcja jest wartością autoteliczną. Nie tyle chodzi o użytkowe walory kupowanych przedmiotów, ile o kupowanie samo w sobie, zużycie i ciągłą wymianę rzeczy na nowe. Wówczas człowiek znajduje się w *błędym kole konsumpcji – kupowania* i tym samym realizuje hasło *nowe jest piękne* (Fromm, 1995, s. 127). Konsumpcja jest istotą współczesnych społeczeństw. Formuluje się nawet termin *społeczeństwo konsumpcyjne*. Jednostka poddawana permanentnym wpływom owego społeczeństwa, pełni swoją podstawową rolę bycia konsumentem. Obserwacja

rzeczywistości wielokrotnie pokazuje, że współczesny człowiek, nie tyle konsumuje, aby żyć, lecz żyje, aby konsumować (Bauman, 2000b, s. 95-96).

Konsumpcja definiowana w powyższy sposób doskonale zawiera się w założeniach postmodernistycznych. Posiada ona dwie wyróżniające się cechy współczesności. Są nimi szybkość oraz zmiana. Nowo zakupione dobra są zużywane w krótkim czasie a na ich miejsce pojawiają się nowe. Nie może być mowy o wyróżnieniu stosunku emocjonalnego pomiędzy podmiotem a przedmiotem użycia (zob. Eriksen, 2003).

Permanenta konsumpcja pełni kilka ważnych funkcji. Jednostka w toku nabywania nowych dóbr *podbudowuje swoje ego* oraz uznanie społeczne. W ten sposób nowo nabyty przedmiot staje się elementem budującym tożsamość osoby. Kupowanie zaspokaja także potrzeby emocjonalne jednostki, zapewniając przyjemność oraz *poczucie sprawowania kontroli*. Przez zakupy osiąga się także wymierne korzyści, które zawsze mogą być powiększane w toku nabywania nowych dóbr. Zakupy dostarczają *nowych bodźców*, niezbędnych do funkcjonowania człowieka współczesnego, poszukującego nowych i coraz silniejszych wzmocnień (Fromm, 1995, s. 128).

Propagowaniu kultury konsumowania wychodzą na przeciw wielkie korporacje, będące właścicielami centrów handlowych. Ich architektura przyczynia się do szybszego i łatwiejszego dokonywania zakupów (np. kryte parkingi). Z punktu widzenia konsumenta zaletą centrów handlowych jest zgromadzenie różnorodnych branżowo sklepów pod jednym dachem. Ich oferta nie ogranicza się tylko do kupowania konkretnych przedmiotów. Centra pełnią także funkcje kulturotwórczą. Stają się miejscem spożywania posiłków, spotkań osób w różnym przedziale wiekowym, miejscem zabaw dla dzieci czy ważnych wydarzeń społecznych (Ritzer, 2003, s. 67-69).

Zjawisko konsumpcjonizmu wiąże się bezpośrednio z tzw. makdonaldyzacją społeczeństw. Jej wyróżnikami są takie pojęcia, jak: *sprawność*, *wymierność*, *przewidywalność*, *sterowanie*; widoczne w restauracjach *fast food*, a także w centrach handlowych. *Sprawność* dotyczy szybkiego zaspokajania potrzeb (w przypadku centrum handlowego potrzeby kupowania). *Wymierność* odnosi się do *ilościowych cech sprzedawanych produktów* i w aspekcie kupna – sprzedaży zastąpiła jakość. Warunkiem poczucia bezpieczeństwa jest *przewidywalność* działań. Konsumowanie w centrach handlowych jest

przewidywalne z uwagi na stałą i jednolitą ofertę dotyczącą marek i jakości towaru, niezależnie od miejsca usytuowania danego centrum. Pracownicy centrów oraz ich klienci podlegają pewnego rodzaju sterowaniu. *Sterowanie* pracownikiem odbywa się w celu wypracowania jego relacji z klientem i jest realizowane *jawnie*, np. na szkoleniach. Klient natomiast jest poddawany wpływom a właściwie manipulowany poprzez zabiegi architektoniczne i zdolności komunikacyjne personelu (Tamże, s. 30-35). Wbrew zapewnieniom sieci handlowych o trosce o klienta w rzeczywistości jest on przedmiotem, który konsumując, sam ponosi doraźny trud związany z zakupami. Zmniejsza się uczestnictwo personelu marketów na rzecz zwiększenia aktywności klienta (hipermarkety z koszykami, samoobsługowe restauracje, skanery do zapoznania się z ceną produktu) (Ritzer, 2003, s. 104-109).

Istotną cechą współczesnej konsumpcji jest jej dostępność. Nie chodzi tylko o ilość sklepów czy też centrów handlowych. Aktualnie można dokonywać zakupów bez konieczności opuszczania domu. Szczególną rolę odgrywa tutaj internet, poprzez który można zamówić określone produkty z dostawą do domu. Internet daje także możliwość taniej rozrywki. Inną popularną formą zakupów jest sprzedaż wysyłkowa. Jej oferta może być prezentowana w telewizji lub przesyłana pocztą w formie katalogów. Dostępność konsumowania wpływa bezpośrednio na jej ilość i powszechność (Ritzer, 2003, s. 88-91).

Funkcjonowanie w tzw. *społeczeństwie informacyjnym*, będącym rezultatem *ery informacji* (Eriksen, 2003, s. 18-19), stawia w innym świetle zjawisko konsumpcji. Może być ono rozumiane jako odbieranie i przetwarzanie informacji dochodzących z zewnątrz. *Konsumowanie* informacji jest obecnie zjawiskiem powszechnym, uważanym za wyznacznik współczesności. Obecny problem można zdefiniować jako nadmiar informacji. Przyczynia się do tego stały rozwój mass mediów czy to w wersji elektronicznej, czy tradycyjnej, które rywalizując o klienta, prześcigają się w ofercie. Brak możliwości czasowych wyklucza zapoznanie się z całością czy też nawet znaczną częścią oferty, pomimo nowoczesnych technologii i procesów globalnego przyspieszenia. Należy także podkreślić fakt, iż większość informacji nie ma żadnego wpływu na świadomość pojedynczej jednostki i nie spełnia określonych funkcji, poza wypełnianiem i tak brakującego już czasu. Współczesny szum informacyjny przyczynia się tym samym do zredukowania wolności osoby. Można to rozumieć jako: uzależnienie

od przetwarzania jak największej ilości informacji lub dezinformację, będącą wynikiem nadmiaru informacji i, tym samym, ograniczającą autonomię (Eriksen, 2003, s. 31-34).

Jak już wspomniano, wyróżnikiem współczesnej konsumpcji stała się *szybkość a czas wolny coraz bardziej przemienia się w szalony konsumpcyjny pęd* (Eriksen, 2003, s. 195). Dotyczy ona nie tylko zużywania przedmiotów i zaopatrywania się w nowe, lecz przede wszystkim przekłada się na styl życia poszczególnych jednostek. Podobnie jak do innych zjawisk współczesnych, do ogólnego przyspieszenia przyczyniły się nowe możliwości komunikacyjno-informatyczne (Internet). Jedną z konsekwencji gloryfikacji *szybkości* jest zatarcie różnic pomiędzy pracą a czasem wolnym. Obecnie coraz większe znaczenie przypisuje się dyspozycyjności pracownika, który znaczną część pracy może wykonywać w domu, dobierając odpowiedni czas. Zmianie uległa również praktyka zatrudniania. Współczesny człowiek musi brać pod uwagę możliwość ciągłej zmiany pracy i permanentnego przekwalifikowywania się. Na płaszczyźnie rodziny dochodzi do wielokrotnych zmian partnerów życiowych. W relacjach pomiędzy małżonkami oraz dziećmi stwierdza się chaos i niepewność, przyczyniającą się do osłabienia więzi i nie spełniania przez rodzinę jej podstawowych funkcji. Wartościami, dominującymi w relacjach międzyosobowych oraz w procesie wychowania, powinny być raczej *dlugotrwałość i powolność* a nie *szybkość i zmiana*. Zatem zjawisko konsumpcjonizmu może dotyczyć tych aspektów rodziny i pracy, które są traktowane przedmiotowo i instrumentalnie (Eriksen, 2003, s. 179-181, 185-189).

Natychmiastowość i zmienność będące cechami współczesnego konsumowania z pewnością nie pełnią funkcji edukacyjnych. Szeroko rozumiana edukacja może być realizowana także w przypadku pozyskiwania określonych dóbr. Jednak współczesny człowiek żyje w *kulturze społeczeństwa konsumpcyjnego, gdzie chodzi przede wszystkim o to by zapominać a nie by uczyć się nowych rzeczy* (Bauman, 2000b, s. 97). Ogólnie rozumiana łatwość konsumpcji wpływa na zwiększenie potrzeb jednostki. Ich wzrost umiejętnie podsycany przez techniki sprzedaży może być nieograniczony. Dzieje się tak, gdyż *obietnica i nadzieja zaspokojenia potrzeby pojawiają się wcześniej niż ona sama – zawsze bardziej intensywna i zniewalająca niż inne* (Tamże, s. 97-98).

Oferta dotycząca konsumowania nosi w sobie pewien rodzaj niepewności i tajemnicy. Dzięki temu staje się bardziej atrakcyjna. Konsument, nie tyle nabywa nowe przedmioty, ile szuka nowych przeżyć i *wrażeń*, których dostarcza udział w konsumpcji. Najwięcej emocji dostarcza sama *pogoń*, *poszukiwanie* nowych obiektów konsumowania. Celnie wyrażają to słowa: *nie znalezione jeszcze* oraz *pożądanie nie pożąda zaspokojenia*. *Wręcz przeciwnie, pożądanie pożąda pożądania* (Bauman, 2000b, s. 98-99). Powyższe poglądy stają w opozycji do opisanych wyżej cech konsumpcji, definiowanych jako *przewidywalność* czy poczucie bezpieczeństwa (Ritzer, 2003, s. 30-35).

Motywację dotyczącą konsumowania można także postrzegać w aspekcie społecznym. Jednostka dokonuje porównania swojej sytuacji materialnej oraz statusu społecznego na tle zbiorowości, w której funkcjonuje. Jeśli stwierdzi, iż różni się na niekorzyść, podejmuje stosowne działania konsumpcyjne, które pozwolą ową różnicę zredukować. Proces ten cechuje przewidywana nieskończoność, gdyż wskutek rywalizacji powstają ciągle wieloaspektowe różnice pomiędzy jednostkami. Warty odnotowania jest fakt, iż dynamizmem motywacyjnym jest stwierdzenie danej różnicy. Jeśli niska pozycja społeczna czy zła sytuacja materialna jednostki jest tożsama z kondycją danej społeczności, wówczas mechanizm motywacyjny nie musi zostać uruchomiony (Bauman, 1995, s. 71-72).

Współczesna konsumpcja z pewnością pełni funkcje emancypacyjne. W tym miejscu konsumpcja łączy się z problematyką wolności. Konsumowanie *wyzwala jednostkę* a ściślej, daje poczucie wolności, gdyż samo podjęcie decyzji jest uzależnione od podmiotu. Każda decyzja spotyka się ze *społeczną aprobatą*, co tym bardziej potwierdza słuszność wyboru. Jest to szczególnie atrakcyjne dla osób, które w innych dziedzinach życia mają poczucie uzależnienia. Jak stwierdza Zygmunt Bauman: *Rynek wiąże uwiedzionych podwójnym uwikłaniem: warunkuje on nie tylko ich wolność indywidualną, ale także możliwość korzystania z tej wolności bez utraty poczucia bezpieczeństwa* (Tamże, s. 76).

Analiza zjawiska konsumpcjonizmu, rozpatrywanego w perspektywie wolności, pozostawia otwarte pytanie o autonomię człowieka dorosłego. Oczywistym jest fakt, iż aktualnie dorosły jest poddawany stałym wpływom i *wtłaczany* w system konsumowania. Z drugiej zaś strony, nie można zredukować jednostki do bytu poddawanego manipulacjom i ogołconego z możliwości

wyboru. Można zatem przyjąć, iż jednostki upatrujące wartości w konsumowaniu, są potencjalnymi odbiorcami technik marketingowych, szczególnie podatnymi na ich wpływy (Bauman, 2000b, s. 99-100; por. Bauman, 1995, s. 67-70, 74-75).

2.2.2.5. Cieleśność

Analizując wartości realizowane przez współczesnego człowieka dorosłego, nie można pominąć problematyki cieleśności. Ciało jest jednym z przejawów istnienia. Poszczególne koncepcje filozoficzne różnią się w definiowaniu osoby ludzkiej. Jedne, sprowadzają ją wyłącznie do bytu materialnego (Marks), inne uznają dualizm duszy i ciała (Kartezjusz, św. Tomasz), jeszcze inne definiują człowieka w kategoriach duchowych (Berkeley, Scheler). Niezależnie od koncepcji filozoficznej, oczywistym jest fakt, iż człowiek egzystuje w świecie, będąc istotą cielesną. Ciało umożliwia odbieranie bodźców z zewnątrz oraz wykonywanie różnorodnych czynności. Poprzez ciało osoba jest w stanie zmanifestować swoją tożsamość, wyrażać emocje i nawiązać relacje z drugą osobą. Służy ono do urzeczywistniania wybranych uprzednio wartości. Bywa także elementem ograniczającym człowieka i zmuszającym do zaniechania realizacji wartości, które są odczuwane przez jednostkę jako godne realizacji (Kargul, 2005, s. 51-52).

Człowiek *przeżywa siebie* w swoim ciele i jest z nim w *nieustannym dialogu*. Nie tylko wchodzi w interakcje, ale także dokonuje porównań z innymi na płaszczyźnie cieleśności. Wynika zatem, że *poczucie adekwatności i nieadekwatności posiadanego ciała stanowi jedno z podstawowych źródeł własnej samooceny* (Melosik, Szkudlarek, 1998, s. 26). Ciało aktualnie stało się wartością samą w sobie. Dla niej człowiek potrafi poświęcać czas oraz ponosić wiele wyrzeczeń. Opisany niżej stosunek do własnego ciała jest przejawem ponowoczesnej kondycji człowieka i tym samym realizuje wartości dominujące we współczesnym świecie. Należą do nich wartości hedoniczne oraz wartości witalne. Poszukiwanie przyjemności to, innymi słowy, *kolekcjonowanie wrażeń*, które odnoszą się do potrzeb i popędów zaspokajanych przez wszelkie zmysły. Wartości witalne dotyczą dobrostanu psychofizycznego. Aby go osiągnąć i utrzymać, osoba poddaje się *auto-treasure*. Dodatkowa motywacja wypływa z aprobaty społecznej, ukierunkowanej na realizowanie stylu życia propagującego

kult ciała, gdyż współczesny świat nie afirmuje osób nieatrakcyjnych i niesprawnych fizycznie (Paluch, 1999, s. 121-122).

Zainteresowanie cielesnością, będące *zwrotem ku sobie*, ma swoje przyczyny także w paradygmacie ponowoczesności. Świat zewnętrzny jest niedookreślony i płynny, podlegający ciągłym zmianom. Jednostka w nim funkcjonująca traci kontrolę i tym samym pewność siebie. W związku z tym *ucieka* ku sobie, aby zrekompensować utratę poczucia panowania nad światem. W obszarze kultury masowej zauważa się także redukcję koncepcji człowieka, będącego istotą duchową, transcendentną. Jednostka określa swoją tożsamość poprzez ciało, które można dostosować adekwatnie do potrzeb określonych przez wymogi współczesności (Kargul, 2005d, s. 53-54).

Istnieje także pogląd przeciwny mówiący, iż człowiek współczesny *ucieka* od swojej cielesności a powszechnym zjawiskiem jest *mentalne oddzielenie od ciała lub zanegowanie jego osobowego znaczenia*. Przyczyną owej ucieczki są także czasy ponowoczesne. Ich wyróżniki, takie jak: zmiana, płynność, wieloznaczność, nie dają poczucia pewności. Tym samym cielesność nie odpowiada na pytania o sens i cel życia a raczej tę niepewność potęguje. Człowiek, nie będąc w stanie funkcjonować w świecie, izoluje się od tego co zewnętrzne, w tym również od swojego ciała. Jednocześnie ucieka w warstwę duchową, szukając odpowiedzi na pytania o istotę życia i człowieczeństwa (Błajet, 2006, s. 101-102).

Różnica, będąca jedną z podstawowych kategorii postmodernizmu, dotyka także cielesności. Odnosi się do ubioru, stylu noszenia – tego co można określić jako zewnętrżność. Jest wartością samą w sobie, gdyż nie jest istotne piękno obiektywne, lecz sam fakt wyróżniania się z tłumu, pomimo oczywistego negatywnego odczucia estetycznego. Paradoksalnie, różnica jest podstawą poczucia tożsamości i relacji wspólnotowych z innymi, ponieważ *łączy nas bardziej to, że jesteśmy różni, niż to że jesteśmy podobni* (Paluch, 1999, s. 124).

Należy jednak stwierdzić, iż relacje międzyosobowe budowane na fundamencie cielesności, nie są relacjami pogłębionymi. Owa wspólnota wydaje się pozorna. Faktycznie każda jednostka definiuje siebie poprzez swoje ciało i, tym samym, nie jest w stanie nawiązać głębokiego kontaktu z drugą osobą. Moda na hołdowanie ciału wyklucza mądrość życia. Zabiegi autokreacyjne jednostki dotyczą tylko jej płaszczyzny cielesnej i redukują relacje z innymi.

Człowiek zamyka się w kręgu własnego ciała i nie jest w stanie poznać sensu własnego istnienia, gdyż nie ma możliwości *bezinteresownego otwarcia się na dobro drugiego człowieka* (Pawłucki, 2005, s. 100).

Cielesność pozostaje obecnie w stałym związku z konsumpcją i jest warunkiem koniecznym w jej uczestnictwie. Na współczesnego człowieka oczekuje niezliczona oferta propozycji ulepszających ciało. Nawiązując do poprzedniego podrozdziału, właściwy wybór jest w pewnej mierze ograniczony z uwagi na zabiegi marketingowe i manipulacje, dotyczące wywierania wpływu. Gwarancją jakości danych produktów, *służących ciału*, mają być *dwa niezawodne autorytety*. Pierwszym z nich, jest *tradycja*, wskazująca na ciągłość działań oraz udoskonalanie produktów na podstawie doświadczeń. Drugim, jest *natura*, będąca w opozycji do *chemizacji*. Relację cielesność – konsumpcja można określić jako *konsumencki eudajmonizm*. Reklama produktów wpływających pozytywnie na ciało odnosi się najczęściej do wyższej wartości, idei czy stylu życia, będącego gwarancją szczęścia. Istotę rzeczy oddają tutaj słowa *sprzedają nie lanolinę, lecz nadzieję* (Paluch, 1999, s. 123).

Elementem zasługującym na uwagę jest fakt, iż formowanie własnej cielesności proponowane w ramach szeroko rozumianej reklamy, ma być zabiegiem przyjemnym, bezwysiłkowym i dającym szybki efekt. Są to typowe cechy ponowoczesnego dyskursu potwierdzające, iż współczesny człowiek jest *bytem zniecierpliwionym* (Tamże, s. 123). Afirmacja ciała w kontekście konsumpcji odbywa się w kilku kierunkach. Należy do nich, m.in. erotyzm oraz sport. Aktualnie erotyzm, *siły konsumpcji przekształcają w eksploatację pornograficzną*. Sport natomiast pomimo swych pierwotnych założeń został *zdehumanizowany* i zaprzestął propagowania naturalnej sprawności, i zdrowia na rzecz sztucznie wykreowanych bohaterów. Innym kierunkiem jest tak zwany trend *wyzwalający cielesność*. Osoba w swych działaniach dąży do ideału dotyczącego cielesności, który jest kreowany przez systemy konsumpcji. Nie zauważa, iż nie jest w stanie go osiągnąć, tym bardziej, że ów ideał jest zmienny, czyli modyfikowany w zależności od potrzeb marketingowych. Zainteresowanie własną cielesnością i działania ukierunkowane na ulepszanie zewnętrznego wizerunku pozornie pełnią funkcje emancypacyjne. Wyzwalają jednostkę, dając poczucie autokreacji i akceptacji społecznej. Faktycznie nadmierne zainteresowanie własnym ciałem zniewala, ograniczając człowieka w jego

wyborach. Osoba staje się uzależniona od swojego wizerunku, będącego najwyższym kryterium wartościowania (Błajet, 2006, s. 19-21).

Elementem wyróżniającym relacje osoby do własnego ciała, będącym jednocześnie znakiem postmoderny, jest sprzeczność. Akceptuje się stosunek do własnej cielesności określany w kategorii zadania. Ciało jest wyzwaniem, które trzeba zrealizować i poprzez różne zabiegi, dostosować do obowiązujących norm rozumianych jako piękno czy witalność. Jednocześnie szeroko akceptuje się indywidualne wybory odnoszące się do zewnętrżności w zakresie ubioru, wyglądu czy stylu życia. Wymogom bycia atrakcyjnym przeciwstawia się postawę tolerancji, formułowaną jako: *bądź jaki chcesz* i tym samym propaguje się *z jednej strony ascetyczność życia w imię piękna i atrakcyjności, z drugiej – życie na luzie, bez zahamowań i ograniczeń*. Człowiek, będący pod presją ciągłej zmiany, zmuszony jest do nieustannych poszukiwań swojego *zewnętrznego ja*, potwierdzając tym samym, że wyznacznikiem współczesności są takie pojęcia, jak *niespójność, wieloznaczność, decentracja* (Paluch, 1999, s. 129).

Warto zauważyć, iż w wyniku stałego postępu technologicznego ciało człowieka w coraz większym stopniu jest uzależnione od *maszyn* i nowoczesnych systemów komunikacyjnych. Można się zatem spotkać z opinią, iż ciało jest rzeczą wtórną w stosunku do możliwości komunikacji. Istotą człowieka kształtującą jego tożsamość nie jest nawet relacja do własnej cielesności, lecz uczestnictwo w globalnym systemie komunikowania, jakim jest internet, *będący zewnętrżnym systemem nerwowym, łączącym ciała, które są węzłami i ogniwami*. Ciało staje się ulepszone poprzez wprowadzanie do niego sztucznych elementów. Implanty i urządzenia elektroniczne w coraz większym stopniu są standardowym wyposażeniem jednostki. Futurystyczne wizje pytają o granicę człowieczeństwa i początek nowego bytu, sytuowanego na pograniczu człowieka i robota. Zatarcie tych granic będzie miało swoje przełożenie na redukcję różnic aksjologiczno-kulturowych (Bakke, 2000, s. 151-155).

Na doniosłą wartość ciała rozumianego, jako nośnik życia, wskazują zabiegi oparte na biotechnologii, których efektem jest jego wydłużanie. Opierają się one na badaniach nad komórkami macierzystymi, które mają zdolność przekształcania się w dowolne organy i tkanki. W ten sposób wyhodowany narząd *jest niemal identyczny pod względem genetycznym z komórkami w ciele biorcy*. Tym samym, organy takie nie są odrzucane i mają znaczną możliwość adaptacji.

Problemem etycznym pozostaje fakt, iż komórki macierzyste są pozyskiwane z zarodków ludzkich (embrionów), które w wyniku tego procesu giną. (Przeciwko instrumentalnemu traktowaniu embrionów protestują etycy chrześcijańscy, utrzymując, iż nowe życie nie może być traktowane jako środek do ulepszenia jakości życia innej osoby) (Fukujama, 2004, s. 87-88).

Ciało opisywane poprzez ponowoczesność staje się obszarem zainteresowania pedagogiki. Pierwszym z powodów jest określenie relacji *ja* do swojego ciała. Celem wychowania staje się podmiotowe traktowanie cielesności i nieredukowanie jej do płaszczyzny przyjemności i instynktów. Drugim jest wyznaczanie celów wychowania formułowanych jako witalność czy zdrowie z zamierzeniem jednoczesnego oddziaływania na ludzką psychikę i, tym samym, kształtowania człowieka, osoby (Błajet, 2006, s. 20-22). Warto przy tym zauważyć, iż cielesność jest jednym z wyróżników dzieciństwa i młodości. Dziecko postrzega siebie poprzez własne ciało i nie jest w stanie tworzyć abstrakcyjnych konstrukcji myślowych. Dla osób młodych zewnętrznosc jest manifestacją ich wolności, formą wyrażania siebie. Stąd też młodzież, niezależnie od płci, poświęca wiele czasu na realizację estetycznego wizerunku. Ciało jest także formą wyrazu i komunikacji ludzi młodych, afirmujących witalność i piękno, a także odkrywających cielesność drugiej osoby. Uogólniając, można stwierdzić, iż spór pomiędzy dorosłymi a młodzieżą przebiega na linii racjonalizm – spontaniczność czy też to co *rozumne* i to co *cielesne* (Tamże, s. 56-59).

Jedną z propozycji *pedagogii ciała* jest oparcie jej na trzech fundamentach: *pierwotnej samotności, jedności, nagości*. Ma ona swoje korzenie w rozważaniach antropologicznych Jana Pawła II (Błajet, 2006, s. 156). Osoba doświadcza samotności właśnie poprzez swoją cielesność. Jej doświadczenie prowadzi do uznania ciała ludzkiego za jeden z niezbędnych elementów, definiujących człowieka. Tym samym, ciało konstytuujące osobę powinno być traktowane podmiotowo, z uwzględnieniem *samoświadomości* oraz *samostanowienia* osoby. Stąd też *wychowanie cielesne musi być takim oddziaływaniem, w którym ciało stawiać się będzie «przeźrocyste dla idei człowieczeństwa»*. Postulowanymi wartościami są *otwartość, wrażliwość i reaktywność ciała* (Błajet, 2006, s. 153, 156). Pierwotna jedność oznacza bytowanie w ciele zarówno kobiety i mężczyzny. Pomimo różnic pomiędzy płciami każda z nich *objawia się* poprzez

własną cielesność. Ciało łączy osoby przez jego doświadczanie, przyczyniając się jednocześnie do *komunii osób*. Zatem do celów edukacji związanych z *pierwotną jednością* należy wychowanie do obcowania z drugą osobą. Pożądanymi wartościami jest tutaj: solidarność, wspólnota, empatia (Błajet, 2006, s. 154, 156). Pierwotna nagość dotyka ludzkiej seksualności. Ciało nie można redukować do przedmiotu pożądania, gdyż tym samym zaprzeczy się godności osoby ludzkiej. W akcie seksualnym nie tylko chodzi o doznanie przyjemności cielesnej, lecz doświadczenie zjednoczenia i współobdarowania. Taka wizja seksualności winna być zatem realizowana w trakcie wychowania osoby (Tamże, s. 155-156).

Wartości witalne i szeroko rozumiana kultura fizyczna mają sens o tyle, o ile służą wartościom wyższym. Kreowanie własnego ciała winno jednocześnie prowadzić do moralnego samodoskonalenia. Idąc krok dalej, *każdy czyn ludzki – chociażby najdoskonalszy w jego humanistycznym wyrazie – o tyle ma sens, o ile jest ujmowany przez jego podmiot w stylu ostatecznym, z perspektywy sensu eschatologicznego* (Pawłucki, 2005, s. 118-119). Kulturowaniu wartości *ciała* nadaje także sens obecność drugiej osoby. Wszelkie wysiłki doskonalące ciało są o tyle zasadne, o ile służą dobru drugiego człowieka. Traktowanie własnej cielesności jako wartości autotelicznej łączy się z postmodernistycznym paradygmatem. Jest kolejnym obrazem *śmierci podmiotu z unicestwioną moralnością, rozumnością, a zwłaszcza uniwersalną mądrością*. Pozorna afirmacja cielesności w rezultacie redukuje podmiot do bytu szukającego przyjemności i zdrowia, i potwierdza kondycję człowieka ponowoczesnego.

2.2.3. Wartości postulowane dla współczesnej dorosłości i ich edukacyjny kontekst

W niniejszym rozdziale zostaną przedstawione wartości, które winny być realizowane przez współczesnego dorosłego i tym samym definiować samą dorosłość. Na te wartości jako godne realizacji wskazuje myśl filozoficzna, pedagogiczna czy andragogiczna, a także obecny dyskurs społeczny. Wartości, będące jednocześnie istotną częścią kultury, poprzez ich urzeczywistnienie, mogą pełnić funkcję sensotwórczą dla dorosłego, a także przyczynić się odkrywaniu dorosłości w innej, nowej i bardziej wartościowej perspektywie (zob. Sośnicki, 1967, s. 83-93). Wartością podstawową jest wolność. Dzięki niej dorosły jest podmiotem swoich działań i samodzielnie dokonuje wyborów, za które jest

odpowiedzialny. Istotnym elementem jest związek wolności z edukacją oraz ustalenie jego specyfiki. Drugą wartością postulowaną jest szeroko rozumiana duchowość. Wydaje się, iż jej realizacja jest konieczna, aby we współczesnej dorosłości, przynajmniej w pewnym stopniu, dążyć do osiągnięcia równowagi pomiędzy tym co materialne (konsumpcjonizm, cielesność), a tym co duchowe. Zwrot dorosłego ku sferze duchowej może przyczynić się do jego emancypacji w zakresie aktualnie narzuconego stylu życia. Kolejną wartością godną realizacji jest twórczość. Jest ona dokładnie analizowana także w literaturze andragogicznej. Twórczość, podobnie jak duchowość, pozwala dorosłemu na sprawne poruszanie się w świecie wartości. Jest również środkiem do przekraczania tego, co zastane, schematyczne i powszechne. Ostatnią postulowaną wartością jest tolerancja. Jest to wartość relacyjna, odnosząca się do drugiej osoby i jej hierarchii wartości. Tolerancja pozwala na współistnienie odmiennych stylów życia i orientacji aksjologicznych. Nie można jej odnosić tylko do tzw. mniejszości, lecz należy ją definiować w szerszym kontekście społecznym i kulturowym. Na końcu niniejszego rozdziału zostanie przedstawiona analiza formalnych dokumentów, odnoszących się do edukacji dorosłych. Warto stwierdzić, iż wymienione wartości postulowane są obecne, chociaż nie zawsze wprost w omówionych dokumentach.

2.2.3.1. Wolność

Wolność to pojęcie interdyscyplinarne, wieloznaczne i niedookreślone. Może być ona ujmowana w kategoriach aksjologicznych i tym samym stanowić wartość wpisaną w ludzką egzystencję. Oczywistym wydaje się fakt, iż *wolność* ma swoje korzenie w myśli filozoficznej, definiującej ją bezpośrednio lub opisującej byt i człowieka, czyli pośrednio odnoszącej się do *wolności*. Kategoria *wolności* ma swoje odniesienia w myśli Platona i Arystotelesa.

Platońska idea wolności wynika bezpośrednio z istoty wypracowanego przez niego paradygmatu filozoficznego. Faktyczna wolność jest możliwa tylko w świecie idei. Rzeczywistość zastana i poznawana za pomocą zmysłów ową wolność redukuje, sprowadzając człowieka do bytu zniewolonego, który jedynie przejawy bytu, a nie byt faktyczny poznaje. Tym samym ciało jest tylko więzieniem dla duszy, będącej istotą człowieczeństwa i wyrażającą pełnię doskonałości. Zatem człowiek ograniczony przez swoje ciało, nie jest w stanie osiągnąć pełnej wolności, gdyż realizuje wartości odnoszące się do tego, co

materialne (cielesne). Człowiek, według Platona, ciągle musi urzeczywistniać swoją wolność, która nie jest wolnością raz daną. Jest to możliwe, wówczas gdy postępuje zgodnie z rozumem, czyli działa zgodnie z rozumną częścią swojej duszy. Ona tylko jest w stanie okiełznać *pożądliwość* i kierować się ku *dzielności* a tym samym wolność osiągać. Człowiek, który popadł w niewolę rozumnej części duszy, faktycznie możliwie największą wolność osiągnął (Kasia, 1966a, s. 9-13).

U podstaw istoty wolności wyrażonej w poglądach Arystotelesa leży jego koncepcja filozoficzna, określana mianem realizmu. Wolność jest możliwa do osiągnięcia w realnym życiu, wówczas gdy osoba kieruje się zasadą *złotego środka*, unikając tym samym skrajności. Nie należy przy tym odrzucać wartości hedonicznych, lecz tę zasadę przy ich wyborze stosować. Wolność może zostać osiągnięta tu i teraz poprzez *życie czynne*. Tak więc człowiek wolny dokonuje wyborów, kierując się przy tym rozumem i ową zasadą *złotego środka*. Z wolnością Arystoteles łączy pojęcie szczęścia. Wskazuje, że istnieje ścisła relacja pomiędzy tymi dwoma pojęciami. Wolność nie jest możliwa bez osiągnięcia szczęścia, a także człowiek szczęśliwy jest jednocześnie człowiekiem wolnym. W ten sposób Arystoteles formułuje ideał *człowieka pełnego*. Jego dopełnieniem jest realizacja wolności, poprzez wybór cnót etycznych a tym samym gotowość do bezinteresowności. Człowiek może osiągnąć realną wolność tylko na płaszczyźnie społecznej, która wyraża jego naturę i pozwala aktualizować swój potencjał (Kasia, 1966b, s. 37-40).

W filozofii chrześcijańskiej aktualnie dominuje koncepcja wolności wypracowana przez św. Tomasza z Akwinu, opierającego się na arystotelesowskim paradygmacie. Wolność jest tu rozumiana jako *właściwość woli*. Jej potwierdzeniem jest możliwość dokonywania wyboru. Trafnie wyraża to sentencja *mogę – nie muszę*. Wolność nie jest ograniczona do stanu świadomości, lecz potwierdza realny dynamizm osoby ludzkiej. Rozróżnia się *wolność wewnętrzną* oraz *wolność zewnętrzną*. Wolność wewnętrzna to stosunek podmiotu do przedmiotu, który nie musi rodzić widocznych skutków zewnętrznych. Wolność zewnętrzna dotyczy właśnie owych skutków a więc działania podmiotu (w niektórych przypadkach, potwierdza się, wówczas gdy jest działaniem skutecznym lub nawet koniecznym, np. w myśli Hegla) (*Katolicyzm...*, 1989, s. 392; Wojtyła, 2000a, s. 148).

Aby akt wyboru był aktem wolnym, musi być jednocześnie aktem rozumnym. Rozum natomiast podpowiada, iż wybór powinien być dokonany w prawdzie i być skierowany na dobro. Celem wyboru jest zawsze jakieś dobro, na które nastawiona jest wola (pomimo złych środków). Zatem wolność, to wybór dobra. Jeśli jest wyborem rozumnym i dokonany w horyzoncie prawdy, wówczas środki służące do osiągnięcia celu – dobra także będą moralnie dobre (Szostek, 1998, s. 55-56).

Myśl chrześcijańska dokładnie określa relacje pomiędzy wolnością a prawdą. Prawda jest wartością pierwotną i fundamentalną w stosunku do wolności. Potwierdzają to także słowa Biblii: *Poznacie prawdę a prawda was wyzwoli* (*Pismo...*, 1980, J. 8, 32). Warunkiem osiągnięcia wolności jest poznanie prawdy obiektywnej, mającej swoje źródło w Bogu. W przeciwnym przypadku, tj. gdy wolność jest oderwana od prawdy, człowiek może błędnie ją rozpoznawać i tym samym nie wybierać dobra, popadając w subiektywny osąd co do własnych czynów. Takie tendencje są widoczne we współczesnej kulturze, która faktycznie nie wyzwala, lecz redukuje człowieka w jego wolności (Jan Paweł II, 1998, s. 51-53, 56, 66-67, 128-129, 132).

W pewnym sensie człowiek jest zdeterminowany wybierać jako cel czynu dobro. Mówi się wówczas o konieczności lub *autodeterminacji woli*. Nie jest to jednak *przymus* wyboru, który wskazuje na udział czynników zewnętrznych czy innych motywacji. Paradoksalnie, człowiek posiada wolną wolę, która jednak poddaje się *autodeterminacji* i kieruje się ku dobru. W koniecznym akcie wyboru dobra, człowiek osiąga prawdziwą wolność (Szostek, 1998, s. 56-57; Ślipko, 2002, s. 56-57).

Poprzez działanie intelektu i woli, człowiek podejmuje świadome decyzje i dokonuje wyborów. Ów wybór faktycznie wolny jest w swojej sferze duchowej. Inną stroną dokonanego wyboru jest jego uwikłanie w świat materialny, od którego nikt nie jest w stanie się odseparować, gdyż jest warunkiem poznania. Wynikające stąd determinanty, w istotny sposób mogą wpływać na podejmowanie decyzji i to przy braku świadomości podmiotu. Niekiedy możliwość dokonywania wyborów jest tak ograniczona, iż wymaga heroicznej postawy podmiotu, która pozwoli wybrać dobro. Człowiek, funkcjonujący w świecie za pomocą poznania zmysłowego (co nie wyklucza jego sfery ducha), jest *zanurzony* w szeroko rozumianym świecie materii. Jego wyróżnikiem jest zmienność i ruch, niedający

się do końca uchwycić. Oznacza to, iż ludzkie poznanie jest poznaniem niedoskonałym a tym samym niedoskonałe są ludzkie decyzje i wybory. Człowiek wybiera niejako w *biegu życia*, przy zmieniających się okolicznościach i zmianie samego siebie. Stąd też niedoskonałość i tym samym iluzoryczność ludzkich wyborów, które niekiedy pełnią tylko funkcję mechanizmów obronnych, pozwalających osobie na dalsze funkcjonowanie (Krapiec, 2000, s. 56-58).

Powyższe stwierdzenia nie oznaczają, iż człowiek jest bytem całkowicie zdeterminowanym i działającym tylko pod wpływem zewnętrznych uwarunkowań. Osoba jest w stanie *wychować siebie do wolności*, tj. w coraz większym stopniu uniezależniać się od przedmiotowych determinantów. Jest to możliwe poprzez pogłębienie form poznania, a także poprzez akty *samoprzezwycięzenia się*. Wzrost świadomości i realizacja wolnych wyborów buduje w osobie postawę autodeterminacji, zwiększając zakres jej wolności, realizowanej w perspektywie dobra. Intensywność przeżywania dobra jako celu dokonanego wyboru, jest uzależniona od faktycznej autonomii w chwili podejmowania decyzji. Wyższy stopień autonomii koreluje ze wzrostem intensywności przeżywania, a niższy stopień obniża duchowe przeżycie dobra. Oczywistym jest także, iż osoba pod wpływem zewnętrznych uwarunkowań może decydować się na ograniczenie zakresu swojej wolności. Najczęstszą przyczyną jest tutaj nacisk społeczny, który może mieć swoje źródło w kontekście politycznym i kulturowym. Jednostka, będąca częścią zbiorowości, poddaje się jej oddziaływaniu, przejmując jej *nieobliczalność* i redukując swoją wolność, która, paradoksalnie, jest wyrażana poprzez *obliczalność jednostki* (Tamże, s. 58-61).

Problematykę powyższą z pozycji fenomenologii podejmuje Max Scheler, który odnosi się do relacji *przewidywalność – wolność*. Udowadnia on, iż czyn przewidywalny może być jednocześnie czynem wolnym (co w potocznym rozumowaniu nie wydaje się tak oczywiste). Owa *przewidywalność*, rozumiana jako reguła postępowania, zgodnie z wyznawanymi zasadami, oznacza, iż podmiot jest w stanie pokonać różnorakie determinanty wewnętrzne i zewnętrzne, które faktycznie mogą ograniczyć jego wolność i będąc wiernym zasadom, pozostać wolnym. Analogicznie, poprzez *nieprzewidywalność* wyraża się determinizm jednostki, która poddaje się różnorakim wpływom i redukuje swoją wolność (Scheler, 2004, s. 80-81).

E. Fromm uważał, iż współczesny człowiek *ucieka od wolności* po to, by pozbyć się poczucia niepewności. Zatem w swej wolności dokonał wyboru *ucieczki*. Zakres wolności człowieka współczesnego stale wzrasta. Jest to wolność od świata przyrody, zaufanie w siłę rozumu, przejawiające się w zdobyczach techniki. Pomimo to człowiek nie czuje się bardziej wolny. Nadal wątpi i poszukuje sensu życia, egzystując w niepewności i osamotnieniu (Fromm, 1993, s. 50-51). Swoista dialektyka wolności przejawia się także w związku z pojęciem autorytetu. Realizowana wolność od autorytetów zewnętrznych nie implikuje jednocześnie samodzielności myślenia i działania. Nadal nie jest realizowana wolność *wewnętrzna*, to jest wolność od *wewnętrznych hamulców, przymusów i lęków* (Fromm, 1993, s. 110-111). Należy przy tym zauważyć, że osiągnięcie wolności od autorytetów jest obecnie trudnym zabiegiem. Wpływa na to proces wychowania, który od najmłodszych lat formuje osobę zgodnie z przyjętym wzorem. Sprzyja on poddaniu się autorytetom i redukcji zmysłu krytycznego, a w rezultacie utracie wolności. Nie oznacza to natomiast, że wolność jest tożsama z samowolą, pozbawioną wszelkich zasad. Zasady powinny służyć dobru człowieka i sprzyjać jego *optymalnemu rozwojowi*. Może wprowadzić je *autorytet racjonalny*, który nie pozbawi człowieka *krytycznego myślenia* oraz *wiary w życie*. Jednocześnie wprowadzi go w *modus bycia* (a nie *modus posiadania*), gdyż sam będzie go urzeczywistniał (Fromm, 1993, s. 135-139).

W duchu liberalizmu *wolność* definiuje m.in. Isaiah Berlin. Jego pluralizm filozoficzny postuluje współistnienie wielu różnych wartości absolutnych i ostatecznych. Próby ich pogodzenia należy szukać na płaszczyźnie racjonalnego dyskursu, toczącego się w obszarze *zasadniczych ideałów, podstawowego wzoru życia*. Nie należy zakładać prawomocności jednej hierarchii wartości ani upatrywać przyczyn ewentualnego braku porozumienia, w cechach podmiotowych. Możliwe jest zatem bytowanie konkurencyjnych systemów wartości, bez próby ich ostatecznego pogodzenia (Zdybel, 1995, s. 198; Berlin, 1994, s. 45-46).

Berlin dokonuje dychotomicznego podziału wolności wyróżniając *wolność pozytywną* oraz *wolność negatywną*.

Wolność pozytywna ma charakter podmiotowy. Łączy się z pojęciem *doskonałości*. Doskonałość jest określana przez wymogi społeczne lub postawę samorealizacji. Istnieje niebezpieczeństwo wymuszania na jednostce wyboru

wartości akceptowanych społecznie, co może przyczynić się do *utrąty własnej tożsamości*. Innym sposobem zachowania tej wolności jest postawa *samowyrzeczenia*. U jej podstaw leży epikurejskie wyzbycie się potrzeb. Paradoksalnie, człowiek, aby być wolnym, narzuca sobie ograniczenia, przez ich redukcję (Zdybel, 1995, s. 200-201; Berlin, 1994, s. 192-195). *Wolność pozytywna* przyczynia się do *niszczenia indywidualizmu i jest źródłem nietolerancji*, gdyż zewnętrzny autorytet określa, jakich wyborów należy dokonywać. Ten rodzaj wolności jest krytykowany przez Berlina (Zdybel, 1995, s. 202)

Wolność w aspekcie negatywnym jest *sposobnością działania, możliwością działania*. Nie jest natomiast *samym działaniem*, mającym swoją dynamiczną istotę. Ten rodzaj wolności (którego Berlin jest zwolennikiem) wydarza się również w aspekcie społecznym (Berlin, 1994, s. 38-39). Jednak społeczeństwo nie pełni tutaj funkcji autorytarnego egzekutora wartości, lecz staje się granicą wolności indywidualnej. Im większy zakres *możliwości działania* i brak ingerencji ze strony społeczeństwa, tym większy obszar *wolności negatywnej*. W celu zapewnienia ochrony interesów wszystkich podmiotów społecznych, literatura prawa wyznacza ostateczne granice wolności (Tamże, s. 182-184).

Berlin stwierdza, iż nie można mówić o wartościach jako pewnym systemie czy hierarchii, gdyż często są one ze sobą sprzeczne. Dokonujący wyboru sam musi podjąć decyzję, jaką wartość wybiera, a jaką traci. Często wybór dotyczy *wartości ostatecznych*. Jest wiele możliwych i godnych polecenia wyborów. Doskonałość, rozumiana jako realizacja wszystkich wartości, nie jest możliwa do osiągnięcia i nie zwalnia od dalszego wyboru (Berlin, 1994, s. 47).

Wolność postmodernistyczna staje w opozycji do klasycznej koncepcji wolności. Postulowana wolność to przede wszystkim wolność od wiary w *wielkie metanarracje*. Chodzi o metanarracje filozoficzne, proponujące różne, lecz usystematyzowane wizje świata i koncepcje człowieka. Przyczyną ich negacji jest niefunkcjonalność w świecie współczesnym i przyszłym. Wolność od metanarracji jest tożsama z wolnością od wartości (zwłaszcza od uniwersaliów), które są w nich ufundowane. Obecnie nie ma już sporu na płaszczyźnie aksjologii czy też pytań o Boga, gdyż nie są one przedmiotem *współczesnej mentalności*. Ewentualne konflikty wartości są rozstrzygane arbitralnie. W tym sensie wolność

jest także wolnością od doświadczenia i historii, w której metanarracje funkcjonowały (Życiński, 2001, s. 76-78). Znakiem czasów współczesnych jest poszerzanie granicy wolności. Charakterystyczne jest to, iż pomimo ciągłego powiększania jej zakresu, człowiek jest bytem niezaspokojonym, dążącym do pełni wolności (Melosik, Szkudlarek, 1998, s. 91).

W określeniu, czym obecnie jest wolność, a właściwie czym wolność nie jest, staje się pomocna metoda dekonstrukcji. Odnosi się ona do płaszczyzny filozoficznej oraz płaszczyzny językowej. Jej zadaniem jest *obalenie i przemieszczenie systemu pojęciowego* czy też właściwa interpretacja tekstu, który w każdym przypadku ma podwójne znaczenie. Nie odrzuca się przy tym języka metafizyki, lecz posługując się nim, formułuje sądy, dotyczące *prznanczeń* danych pojęć czy zdań. W takim rozumieniu język nie formułuje obiektywnych sądów o świecie i o człowieku, służy natomiast do *totalizacji i uniwersalizacji pierwotnie przypadkowego sensu*, w celu zaprowadzenia *woli konieczności i porządku* (Banasiak, 1997, s. 53, 79-85; Bortkiewicz, 1995, s. 35-36).

Z perspektywy postmodernizmu wolność analizuje także Bauman. Definiuje ją jako *relację społeczną*, zaprzeczając jednocześnie jej osobistemu – personalnemu wymiarowi. Wolność, będąca *zawsze w stosunku do czegoś*, jest wartością relatywną. Determinanty historyczne i społeczne wyznaczają jej zakres, poszerzając go lub dokonując jego redukcji. Przeszłe rozumienie wolności może być aktualnie postrzegane jako przejaw zniewolenia (lub odwrotnie). Względność wolności jest także wyznaczona przez uwarunkowania podmiotowe, a różnice indywidualne przyczyniają się do jej relatywnego postrzegania (wolność dla jednych, może być zniewoleniem dla innych) (Bauman, 1995, s. 13; cyt. za Melosik, Szkudlarek, 1998, s. 92).

Spółeczny charakter wolności potwierdzają wybory dokonywane przez człowieka ponowoczesnego. Człowiek musi stale dokonywać wyborów a współczesność oferuje wiele różnorodnych, a jednocześnie sprzecznych ze sobą możliwości ich realizacji. Paradoksalnie, obecnie *wybór staje się losem jednostki*. Konieczne jest wówczas potwierdzenie słuszności swojego wyboru, które odbywa się na płaszczyźnie społecznej. Ma ono dwa wymiary. Jednym z nich jest potwierdzenie przez opinię autorytetu. Drugi wymiar opiera się na przesłance, że mnogość danego wyboru potwierdza jego trafność. W istocie człowiek współczesny chciałby pogodzić wolność z pewnością wyboru. Mieć poczucie

wolności i jednocześnie pewność osiągnięcia z góry zamierzonego celu. Jest to pragnienie *wolności wolnej od ryzyka* (Bauman, 2000b, s. 336-341).

Z. Bauman stwierdza, że *wolność całkowitą* teoretycznie można osiągnąć poprzez praktykowanie samotności, tj. w wyniku wyrzeczenia się kontaktu z innymi osobami (wszak wolność to relacja społeczna). Oczywistym jest fakt, iż człowiek, będący istotą społeczną, jest niejako skazany na nawiązywanie interakcji (choćby w celu zaspokojenia własnych potrzeb). Także wybory dokonywane przez podmiot potwierdzają się w warstwie społecznej. W związku z powyższym współczesny człowiek wybiera *złagodzoną* formę wolności. Jest nią *prywatność*, definiowana jako *prawo do niedopuszczania innych ludzi (jako jednostek lub jako przedstawicieli jakiegoś ponadjednostkowego autorytetu) do pewnych miejsc, w określonym czasie lub w trakcie określonych działań* (Bauman, 1995, s. 64). Ten rodzaj wolności przeznaczony jest dla osób zamożnych, które posiadają środki służące do izolowania się od reszty społeczeństwa i tworzą zamkniętą warstwę społeczną. Większość społeczeństwa nie jest w stanie zapewnić sobie takiej formy wolności. Wówczas staje się ona wartością godną pożądania i poświęcenia innych wartości. Prywatność, pomimo wszystko, wymaga także zawieszenia części relacji społecznych, zatem poświęcenia jednej wartości na rzecz innej. Uwidacznia się w tym miejscu kolejna cecha człowieka współczesnego, charakteryzując go pewnego rodzaju rozdarciem między wyborem wartości. Z jednej strony, wolność rozumiana jako samotność lub ewentualnie prywatność, z drugiej natomiast, potrzeba spełniania się w relacjach z innymi (Bauman, 1995, s. 64-66).

Wolność jest analizowana również w relacji podmiot – system. Chodzi tutaj o system gospodarczy, będący obecnie trwałym wyznacznikiem kultury, a co za tym idzie, kreujący życie osobowe i społeczne. Człowiek ma poczucie wolności, będąc konsumentem i zdobywając kolejne dobra. Wpływa na nie możliwość dokonywania wyborów. Ilość możliwości stale się powiększa a każdy wybór jest akceptowany i potwierdzany społecznie. Tak rozumiana wolność nie rodzi niepewności i daje możliwość samopotwierdzenia. Celem konsumowania jest, nie tyle gromadzenie dóbr użytkowych, ile wyrażanie siebie, poprzez identyfikację z daną marką, stylem czy ideą. Jest to tzw. *funkcja znakowa dóbr* (Bauman, 1995, s. 71-73).

Niestety, tak rozumiana wolność jest wolnością pozorną lub kompensacją *wolności prawdziwej*. W rzeczywistości współczesny człowiek jest poddawany permanentnym i intensywnym, aczkolwiek dyskretnym, wpływom i manipulacjom. Na płaszczyźnie konsumowania mamy do czynienia z przemocą symboliczną, kontrolą i monopolem kilkunastu korporacji, co faktycznie redukuje wolność wyboru. Przynosi to negatywne konsekwencje w życiu danej jednostki. Z dużym prawdopodobieństwem należy stwierdzić, że jej cechy osobowościowe oraz determinacja i zaangażowanie nie wystarczają, aby osiągnąć wyznaczone cele (Tamże, s. 67-70, 74).

Wolność, będąca wartością interpersonalną, jest stale obecna w relacjach podmiotowych. Wychowanie, jako oddziaływanie jednego podmiotu na drugi, zawiera w sobie wartość wolności, jako stale obecną pomiędzy uczestnikami wychowania. Definiowanie wolności i wynikające stąd intencjonalne oddziaływanie na wychowanka (lub jego brak) jest istotnym elementem teorii wychowania, gdyż implikuje konkretną wizję pedagogiczną, określaną jako teorie czy nurty. Wówczas wolność jest wartością, środkiem do osiągnięcia zamierzonych uprzednio celów wychowania. Wolność, jako wartość, może być także celem wychowania, czyli wartością autoteliczną, którą osiąga wychowanek. W rezultacie jednak pożądany finalny stan osiągnięcia wolności będzie także uzależniony od określania jej istoty. Należy założyć, iż inną skalę wartości będzie wyznawała osoba, która osiągnie w wyniku wychowania wolność zewnętrzną, rozumianą jako swoboda działania i przekraczanie jego schematów, a inną ten, kto realizuje wolność jako wewnętrzną samodyscypliną i ascezą.

U podstaw każdej koncepcji wychowania, w jej aksjologicznym fundamencie, zakorzeniona jest określona koncepcja wolności, która to może przejawiać się skrajnym rygoryzmem i przymusem oddziaływania wychowawczego lub też pozostawieniem całkowitej swobody wychowankowi.

Pedagogika chrześcijańska wskazuje na wolność wewnętrzną jako cel wychowania. W ten sposób rozumiana wolność, będąc wartością samą w sobie, staje się również wartością – środkiem służącym do samowychowania i osiągnięcia dojrzałości. Pedagogika chrześcijańska ujmuje wolność w kontekście obiektywnej hierarchii wartości, mającej swoje umocowanie w Bogu. Konieczne jest zatem urzeczywistnienie tej wartości w perspektywie obiektywnego dobra i prawdy. Poprzez wolny wybór dobra, wcześniej rozeznanego poprzez wartość prawdy,

wychowanek będzie mógł realizować ideał wychowania chrześcijańskiego (Wrońska, 2000, s. 89-97).

Pedagogika kultury, odwołując się także do obiektywnej hierarchii wartości, wskazuje na wartość wolności, jako podstawę działań edukacyjnych. Obiektywizm aksjologiczny ma tutaj inne źródło niż w pedagogice chrześcijańskiej, gdyż wywodzi się *ducha obiektywnego*, rozumianego w kategoriach racjonalnych. Wszelka edukacja oraz przekazywanie wartości etycznych jest możliwe tylko w perspektywie wolności wychowanka. Oznacza to, iż wychowanek w sposób wolny internalizuje obiektywną hierarchię wartości, odwzorowując ją z płaszczyzny kultury (Hessen, 1997a, s. 73-74).

Realizacja wolności w ujęciu pedagogiki społecznej ma swoje miejsce w zastanym środowisku, w którym wychowanek funkcjonuje. Wrastając w określone środowiska i grupy, nabywa cechujące je wartości. Poza procesem wrastania równolegle odbywa się także wzrost wychowanka, który jest *procesem autonomicznym*, ukierunkowanym na nabywanie wartości (Kukułowicz, 1998, s. 168-170). Zatem, wychowanek, w pewnej mierze, jest zdeterminowany wpływami środowiska oraz, w sposób wolny, dokonuje wyboru wartości na płaszczyźnie *bio-socjo-kulturalnej* (por. Kamiński, 1972, s. 36).

W wychowaniu socjalistycznym wolność była realizowana poprzez uświadomienie, iż człowiek jest definiowany, przez warunki materialne i stosunki społeczne. Wolność ujawnia się także przez walkę, w szczególności zaś, walkę klas. Osiągnięcie przez wychowanka wolności jest możliwe poprzez uświadomienie jego ograniczeń, a także realizację ideału wychowania socjalistycznego, akcentującego wartości pracy i kolektywizmu (Kunowski, 1997, s. 130-133; Kotłowski, 1976, s. 60).

Na gruncie pedagogiki postmodernistycznej wartość wolności jest realizowana w nurcie antypedagogiki. Wolność w antypedagogice jest *wolnością od*. Jak już opisano, jej postulat całkowitej rezygnacji z oddziaływania na wychowanka a tym samym zaniechanie wyznaczenia celów wychowania, wyznacza formułę, określaną jako *życie wolne od wychowania*. Takie pojęcie wolności ma swoje podstawy w antropologicznej wizji człowieka, zwłaszcza dziecka. Założenie, iż natura dziecka jest dobra a ono samo wie, co jest dla niego najlepsze, pozwala pozostawić dziecku pełną swobodę, rezygnując z jakiegokolwiek oddziaływania, mogącego mieć wpływ na dokonywane przez

nie wybory. Jakiegokolwiek oddziaływania mogą wpływać destrukcyjnie na psychikę dziecka, utrwalając takie cechy, jak nieufność, poczucie winy, podejrzliwość (Muszyńska, 1997, s. 68-70).

Wolność, będąca celem wychowania, jest realizowana wieloaspektowo przez pedagogikę emancypacyjną. Jest to wolność wewnętrzna, osiągnięta przez podmiot w wyniku krytycznego, racjonalnego namysłu nad całością doświadczeń, uwarunkowań i determinantów. Jej osiągnięcie jest niezbędne do permanentnego rozwoju wychowanka i prowadzi ku wielopłaszczyznowej dojrzałości (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 17) Oznacza to, iż *emancypacja jest procesem świadomego odrzucenia stereotypów i mitów, pokonywania utrudnień wywołanych aktywnością ludzką i siłami natury* (Tamże, s. 33). Emancypacja (wyzwolenie) zawsze stawia jednostkę w opozycji do systemu, w którym ona funkcjonuje. System jest tutaj rozumiany wielopłaszczyznowo i dotyczy uwarunkowań (utrwalonych bądź narzucanych) kulturowych, społecznych, politycznych czy gospodarczych. Celem edukacji jest zatem uwolnienie od opresywnych komponentów systemu. W jej wyniku jednostka kształtuje swoją samoświadomość, będącą pierwszym krokiem do osiągnięcia wolności ku samostanowieniu a tym samym wyzwoleniu od *despotyzmu czy nieuzasadnionych stosunków władzy* (Zielińska-Kostyło, 2003, s. 394; Śliwerski, 1998, s. 265).

Jednym z komponentów opresywnego systemu jest także edukacja, zbudowana na podłożu *pedagogiki tradycyjnej*. Skutkiem tego są społeczeństwa, w których jednostki są manipulowane przez narzucony kod cywilizacyjny. Wszelka wiedza przekazywana w procesie dydaktycznym jest tylko *depozytem* przekazany uczniowi, który jest odtwarzany na żądanie nauczyciela (bankowa koncepcja edukacji) lub *narzędziem utrwalania iluzji*. Celem pedagogiki emancypacyjnej jest, nie tyle adaptowanie wychowanka do zastanej rzeczywistości, co wykształcenie w nim postawy krytycznej, ułatwiającej rozpoznanie zagrożeń wynikających z przymusowych rozwiązań systemowych (Zielińska-Kostyło, 2006, s. 394, 411; Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 63-64).

Poszerzanie zakresu wolności w wyniku emancypacji posiada w swojej istocie aspekt moralny. Jest środkiem do osiągnięcia moralnej dojrzałości. Punktem odniesienia staje się tutaj drugi człowiek, którego wolność nie może być zawłaszczana poprzez działania emancypacyjne, tak aby wyzwolenie poszczególnych jednostek nie prowadziło do redukcji wolności innych i nie stało

się nowym, narzuconym, normatywnym systemem deprecjacyjnym ich godność. Postuluje się realizowanie działań emancypacyjnych w dwóch kierunkach, tj. w wymiarze materialnym i wymiarze symbolicznym. Pierwszy z nich to uwolnienie od *przemocy materialnej*. Jest to swoisty ideał, do którego należy się przybliżać w wyniku procesów samoświadomościowych, pozwalających określić możliwości działania oraz własne ograniczenia. Dzięki temu dokonuje się redukcji *przemocy materialnej*, wynikającej z uwarunkowań gospodarczych lub naturalnych. Osiąganie wolności w tym wymiarze realizowane jest także przez działalność na rzecz ekologii. Drugi z kierunków emancypacji dotyczy wymiaru symbolicznego. Wolność osiągnąta jest wówczas przez posiadanie względnie stałej hierarchii wartości, autonomicznie wybranej i realizowanej. Od niej uzależnione jest dokonywanie wyborów, czy też przejawiające się postawy. Stałość aksjologiczna objawia się przez uniezależnienie od zewnętrznych nacisków, rozumianych, jako narzucanie systemów aksjologiczno-normatywnych przez systemy kulturowe, polityczne czy ekonomiczno-gospodarcze (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 39-40).

Pedagogika emancypacyjna charakteryzuje się różnorodnością nurtów, które kategoryzowane są według *opresji i ich źródeł oraz sposobów wyzwolenia się z nich*. Wielość koncepcji emancypacyjnych wynika ze specyfiki relacji pomiędzy edukacją a emancypacją. Wyróżnia się kilka ich rodzajów. Edukacja jest opisywana jako czynnik emancypacji, jest to tzw. *emancypacja poprzez edukację*. U podstaw takiej zależności leży przekonanie, iż wyzwolenie jest możliwe, tylko wówczas gdy zostaną poznane jego przyczyny i mechanizmy. Kolejnym krokiem jest wyzwolenie, realizowane poprzez edukację. Edukacja może być postrzegana także jako wynik emancypacji. Jest to *emancypacja edukacji*. Tę zależność cechuje pierwszeństwo emancypacji, dzięki której zostają uwolnione procesy edukacyjne. Owo uwolnienie dotyczy m.in. uczestników – podmiotów edukacyjnych (w przeszłości dostęp do wiedzy kobiet czy obecnie osób niepełnosprawnych) ale także celów wychowania, które nie ograniczają się do społecznego dowodu słuszności. Dzięki emancypacji następuje uwolnienie jednostki, mogącej realizować własne wartości, przy pomocy różnych form edukacyjnych. Inną relacją edukacja – emancypacja jest relacja dialektyczna. Powyższe procesy zdają się być sprzeczne. Edukacja adaptuje podmiot do warunków zastanych a wychowanie to przekazywanie wartości zastanych.

Emancypacja, natomiast, wyzwala z ograniczeń i narzucanych schematów, także edukacyjnych. Pozorna sprzeczność, nie tyle prowadzi do kolizji i redukcji znaczenia powyższych procesów, o ile przyczynia się do wzmocnienia każdego z nich, faktycznie realizując obydwaj założenia.

Ostatnia relacja to tzw. *model transformacyjny*. Wskazuje on na wspólne cechy edukacji i emancypacji, które to w różnoraki sposób prowadzą do tego samego celu, to jest wolności jednostki. Jednocześnie edukacja pełni funkcje emancypacyjne, podczas gdy emancypacja nabiera cech edukacji (Tamże, s. 64-66).

Jednostka pojmowana w kategoriach podmiotowych jest świadoma zewnętrznych ograniczeń i zdolna do kontestacji zastanego świata kultury, i utrwalonych przezeń wzorów. Dzięki emancypacji podmiot osiąga dojrzałość, będącą istotą dorosłości. Sama dorosłość zaś, to *integracja wolności, samodzielności i odpowiedzialności jako racjonalny, krytyczny sposób bycia w świecie* (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 117). Powyższa teza nie definiuje zawartych w niej pojęć i nie określa, czym jest ów *sposób bycia*. Sprowadzenie go do pełnienia określonych ról społecznych oraz podnoszenia statusu społecznego, realizowanego poprzez różnorakie formy edukacji, redukuje istotę procesu wyzwolenia, postulującego negację zastanego systemu. Zatem pogodzenie edukacji i emancypacji jest możliwe przy pluralizmie definicyjnym pojęcia *dorosłość*, i tym samym rozszerzeniu jego zakresu. Wybór danego modelu dorosłości ostatecznie winien zależeć od podmiotu, tak aby dorosłość była określana jako *wewnętrzna autonomia, ukoronowanie procesu rozwoju wewnętrznego oraz niezależność w sądach i opiniach* (Tamże, s. 118).

Aktywność podmiotowa w procesie emancypacji charakteryzuje się trzema stopniami zaangażowania, uzależnionymi od samoświadomości podmiotu, jego odpowiedzialności i samodzielności. Pierwszym stopniem są tzw. *roszczenia*, odnoszące się do pożądanых wartości i stanów rzeczy, i to na płaszczyźnie jednostkowej, a także wspólnotowej. Istota postawy roszczeniowej sprowadza się do bierności podmiotu, wynikającej z przeświadczenia o własnej nieskuteczności i transmisji odpowiedzialności w sferę pozapodmiotową. Wyższym stopniem zaangażowania, mającym cechę emancypacji, są *aspiracje*. Wzrasta tutaj poziom samoświadomości podmiotu oraz odpowiedzialności za własne działania. Podmiot jest w stanie określić przedmiot swoich aspiracji i, co istotne, jest w stanie

uzasadnić swój wybór. Jednak *aspiracje* są wyrażane tylko w sferze deklaratywnej i nie skutkują efektywnym działaniem. Najwyższym stopniem zaangażowania emancypacyjnego są *dążenia*, będące ścisłym procesem uwalniania. Świadomy podmiot sam określa kierunek działania, uzasadnia go i wskazuje środki, prowadzące do wyznaczonego celu. *Dążenia* mają cechy działania transgresyjnego, tj. ciągłego przekraczania siebie i zastanej rzeczywistości. Realizujący je podmiot jest przygotowany na ewentualne trudności w osiąganiu celów dążeń i jest w stanie wskazać możliwości ich rozwiązań. W powyższych formach procesu emancypacji ujawnia się cecha dorosłego, jaką jest samodzielność. Jej poziom jest najniższy w przypadku roszczeń, które mogą być spełnione tylko przez obszary pozapodmiotowe, w wyniku decyzji innych osób. Realizacja aspiracji to większy zakres samodzielności, jednak ich spełnienie w większości, jest zależne od zewnętrznych uwarunkowań i kontekstów. Faktyczna wolność ujawnia się poprzez *dążenia* podmiotu, rozumianego jako byt odpowiedzialny i samodzielny (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 145-147).

Wolność jako wartość wydaje się być obecna w andragogicznym dyskursie, mimo, iż nie jest bezpośrednio definiowana. Potoczna refleksja wskazuje, iż to właśnie człowiek dorosły ma największy zakres wolności. Ten rodzaj wolności jest *wolnością do*, funkcjonującą jako wyróżnik dorosłości. Takim zakresem wolności nie dysponuje ani dziecko, niemające racjonalnego oglądu świata, ani osoba starsza, ograniczana zewnętrznymi determinantami. Oznacza to, iż dorosły dysponuje największą paletą możliwości dokonywania wyborów, pomimo iż jest także skazany na rozwojowe determinanty (Erikson, Levinson). Aby funkcjonować w sposób wolny we współczesnym świecie, należy podejmować permanentne wysiłki edukacyjne, pozwalające lokować się w ciągle aktualizowanej rzeczywistości. Tym samym, andragogika łączy wartość, jaką jest wolność, z wartością edukacji. Ta ostatnia staje się wartością, środkiem do osiągania wolności. Paradoksalnie, aby dorosły stawał się coraz bardziej wolny, czyli potrafił odczytywać zastany świat, a także w nim egzystować, musi redukować swoją wolność poprzez zabiegi edukacyjne, wymagające w wielu wypadkach determinacji i samozaparcia. Dochodzimy zatem do wniosku, iż osiąganie wolności negatywnej jest możliwe, poprzez praktykowanie wolności pozytywnej, rozumianej jako *wolność do*. Jest to wolność dorosłych do uczenia

się, które może mieć charakter formalny, realizowany w ramach wyspecjalizowanych instytucji oświatowych lub nieformalny, odnoszący się do innych form uzyskiwania wiedzy (Czerniawska, 2004, s. 110-113). Podjęcie decyzji o edukacji formalnej wyraźnie ogranicza wolność dorosłego, wpisując go w edukacyjny kontekst i uzależniając od płaszczyzny zadaniowej i interpersonalnej. Uczucie się nieformalne, nie tyle ogranicza wolność dorosłego, ile wymaga od niego wewnętrznego samoograniczenia i odpowiedniej motywacji. Faktycznie dwa rodzaje uczenia się pełnią funkcje emancypacyjne i to w podwójnym sensie. Pozwalają sprawniej funkcjonować w świecie opisywanym przez takie pojęcia, jak szybkość i zmiana, ubogacają człowieka jako byt poznający i zbliżają go do prawdy.

W kontekście triady dorosły – edukacja – wolność istotnym wydaje się ustalenie zakresu wolności dorosłego, odnoszącej się do samej decyzji, tj. momentu wyboru podjęcia działań edukacyjnych. Zatem, czy dorosły, realizujący określony projekt edukacyjny, w swym wyborze był *wolny absolutnie*, czy też jego wybór to *rozumna konieczność*, wymuszona cywilizacyjnymi uwarunkowaniami? Samo pojęcie edukacji dorosłych ewoluowało pod wpływem zachodzących zmian cywilizacyjno-kulturowych. Było tożsame z takimi pojęciami, jak: *nauczanie dorosłych*, następnie *całozyciowe uczenie się*, a obecnie oznacza szeroko zakresowe pojęcie – *poznawanie*. Definiowanie edukacji dorosłych w kategoriach *poznawania* umiejscawia edukację w codziennej pojedynczej egzystencji, przekraczającej ramy edukacji formalnej, zinstytucjonalizowanej (Dubas, 2005b, s. 26-27). Same zmiany znaczeniowe terminu *edukacja dorosłych* wskazują, iż jej istota poddawana jest permanentnym wpływom i zewnętrznym determinantom, umocowanym w zmieniającej się rzeczywistości.

Określając, relacje wolność – przymus w edukacji dorosłych, należy także odnieść się do motywacji uczenia się osób dorosłych. Jej analiza nie pozwala sformułować jednoznacznych rozstrzygnięć. Literatura przedmiotu wskazuje, iż dominująca jest *motywacja praktyczna* (Dubas, 2005b, s. 28; Malewski, 1998, s. 60-61), określana także mianem pragmatycznej. Jej występowanie oznacza, iż celem edukacji, podejmowanej przez osoby dorosłe, jest osiągnięcie wymiernej korzyści bezpośredniej lub antycypowanej. Motywy autoteliczne, widoczne

w próbach badawczych, jednoznacznie schodzą na drugi plan (Malewski, 1998, s. 60-61).

Motywacja praktyczna może wskazywać, iż dorosły jest, w pewnym sensie, zdeterminowany do podjęcia wysiłku edukacyjnego, w celu rozwiązania danego problemu, np. znalezienia zatrudnienia lub konieczności podniesienia kwalifikacji. Wydaje się, że współczesne uwarunkowania generują konieczność uczenia się dorosłych. Funkcjonowanie w tzw. *erze informatyczno-informacyjnej*, gdzie wiedza wyznacza istotę sprawnego egzystowania; czy też w *społeczeństwie ryzyka*, czyli: płynności, zmiany i negacji przeszłości wraz z jej aksjologiczno-kulturowym fundamentem (Semków, 2005, s. 19), determinuje podejmowanie wysiłku edukacyjnego przez osoby dorosłe, w celu nie tylko sprawnego funkcjonowania, lecz twórczego przekraczania rzeczywistości (Tamże, s. 20-21).

Powinność, wynikająca z normatywnego charakteru andragogiki, powinna wskazać inną niż pragmatyczna, motywację uczenia się dorosłych, podkreślającą wolność wyboru oraz wolność i godność dorosłego. Należałoby więc skłonić się ku polimotywacyjnemu charakterowi uczenia się dorosłych. Poza wskazanym motywem praktycznym, można także mówić o *potrzebach edukacyjnych* dorosłego, gdzie edukacja definiowana jest w kontekście teleologiczno-aksjologicznym. W tej perspektywie dorosły określany jako *homo educandus*, realizuje swoją istotę poprzez zaspokajanie uniwersalnej potrzeby uczenia się (Dubas, 2005b, s. 28-29).

Wolność w wymiarze dorosłości dotyka jeszcze jednego problemu, który leży u podstaw człowieczeństwa – etycznego wymiaru człowieka. Wszelka edukacja powinna skłaniać dorosłego do wypracowywania postawy autoedukacji, a ta z kolei jest środkiem do praktykowania autoformacji, czyli aktywnego kształtowania swojego istnienia (Czerniawska, 2004, s. 113-114).

Proces autoedukacji może prowadzić do konfliktu, którego płaszczyzna będzie przebiegała pomiędzy wartościami, akceptowanymi społecznie i społecznie promowanymi, a wartościami osobistymi jednostki. Celem autoedukacji jest przewyciężenie tego konfliktu i realizacja wolności wewnętrznej, realizowanej przez *człowieka wewnątrzsterownego* (Jankowski, 1997, s. 106). Oznacza to, iż *wzbudzenie dążenia do wolności osobistej i trwanie w tym dążeniu przez całe życie niezależnie od okoliczności, może być dziełem tylko*

własnych, samodzielnych działań jednostki, zmierzających do ukształtowania takiej właśnie kierunkowej dyspozycji osobowościowej, czyli dziełem autoedukacji (Tamże, s. 25).

Niemniej, nie można mówić o autoedukacji w kontekście wolności absolutnej. Dorosły nie jest bowiem w stanie do końca wyzwolić się z *przemocy symbolicznej*, której sam jest współtwórcą. Tym samym, kierunek procesu autoedukacji może być w pewnej mierze wyznaczony przez czynniki zewnętrzne i realizowany we *względnej autonomii*. Jej poszerzenie jest możliwe poprzez praktykowanie przez dorosłego *metody biograficznej*, będącej wglądem we własną przeszłość i sposobem samopoznania, pozwalającym określić relacje pomiędzy *ja realnym* a *ja idealnym*. Drugą możliwością jest zwiększenie autonomii autoedukacji przez realizację postulatów pedagogiki emancypacyjnej, mającej na celu wyzwolenie osoby od zastanej przemocy kulturowej i jej następstw (Jankowski, 1997, s. 77, 106-107, 109-112).

Metoda biograficzna, będąca środkiem do osiągnięcia przez dorosłego wolności, jest aktualnie również opisywana w kategoriach jednego z paradygmatów dorosłości. Dorosły jawi się w nim jako *istota biograficzna*, czyli realizująca swoje człowieczeństwo w indywidualnym i niepowtarzalnym doświadczeniu, będącym ciągłym i kluczowym elementem pojedynczej egzystencji. Wolność, osiągnięta przez dorosłego, poprzez wejście we własną biografię, jest uzależniona od rodzaju doświadczeń, które on zapamiętał i twórczo wykorzystał, antycypując przyszłość i swoje w niej funkcjonowanie. Istotne są zatem te doświadczenia, które niejako *osadzały się* i tym samym, budowały tożsamość dorosłego. Chodzi tutaj zarówno o doświadczenia w wymiarze osobistym, jak i globalnym. Istotnym elementem biografii, pełniącej funkcje emancypacyjne, są tzw. *progi rozwojowe*, czyli sytuacje, zdarzenia czy osoby, które w sposób istotny, *przełomowy* wpłynęły na życie jednostki, a także *sytuacje egzystencjalne*, np. *śmierć, samotność, choroba* i umiejętność ich przezwycięzania. Dorosły osiąga wolność przez posiadanie tzw. *kompetencji biograficznej*. Jest to możliwe tylko przy edukacyjnym nastawieniu dorosłego do swych biograficznych doświadczeń, które mogą zostać wykorzystane do samorozwoju i poszerzania zakresu autonomii. Aby osiągnąć ten cel, niezbędna jest tzw. *refleksyjność biograficzna*, odnosząca się do trzech wymiarów czasu (przeszłość, teraźniejszość, przyszłość). Dzięki temu dorosły jest w stanie

kierować własnym życiem i, przez osiągnięcie *mądrości życiowej*, staje się wewnętrznym wolnym (Dubas, 2005a, s. 48-51).

Wydaje się, iż poprzez praktykowanie tzw. metody biograficznej, dorosły osiąga wolność wewnętrzną, czyli poprzez pamięć i świadomość znaczenia doświadczeń dokonuje wyzwającego samopoznania. Jest to szczególnie istotne, wówczas gdy egzystencja jest określana poprzez takie terminy, jak płynność czy zmienność, zaś decyzje dotyczące wyboru wartości są podejmowane we wspomnianym *biegu życia*.

W paradygmacie biograficznym dorosłości można doszukać się akcentów koncepcji wolności M. Heideggera, łączącego *wolność* ze *sposobem istnienia*. Wolność to możliwość wyboru jednego z nich. Można wybrać *istnienie autentyczne* lub *istnienie nieautentyczne*. *Istnienie autentyczne* to *stanowczy, zdecydowany* wybór siebie. Jest on dokonywany w perspektywie śmierci i polega na *swobodnej* relacji *ja* do możliwości bycia oraz konieczności *wzięcia w posiadanie minionego siebie*, czyli należy dokonać akceptacji swojej dotychczasowej egzystencji i niesionych przez nią doświadczeń, tak aby nie *odrzucać siebie*. *Istnienie nieautentyczne* jest wyrażone w słowie *się*. Wówczas zanika podmiot działania a tym samym autentyczność, np. *mówi się, robi się*. Właściwym sensem wolności jest wybór autentyzmu, sensem błędnym – wybór bezosobowego *się* (Tischner, 1994, s. 144-146).

Wolność, która może być realizowana przez współczesnego dorosłego, jest w znacznym stopniu wolnością wewnętrzną. Poprzez zabiegi autoformacyjne, dorosły pogłębia swoją wolność. Wgląd we własną biografię i wynikające stąd samopoznanie zbliża dorosłego do poznania prawdy o sobie samym i jednocześnie czyni go wolnym. W toku edukacji formalnej dorosły realizuje wolność zewnętrzną, umożliwiającą sprawniejsze poruszanie we współczesnym świecie. Wydaje się, iż szczególnym zadaniem edukacyjnym i autoedukacyjnym jest umiejętność *poruszania się* w świecie wartości a co za tym idzie zdolność dokonywania wyborów. Chodzi o wykształcenie *myślenia według wartości* (Tischner, 2002a s. 487-493) i tak zwanej *świadomości aksjologicznej*, pozwalającej formować własną tożsamość, i urzeczywistniać wolność (Olbrycht, 2004, s. 33-35).

2.2.3.2. Duchowość

Duchowość jest pojęciem wieloznacznym i szerokim zakresowo. Niemniej, można o niej mówić w kategoriach aksjologicznych, czyli nadając jej rangę wartości. Wydaje się, że zwłaszcza współczesny kod kulturowy obliguje jednostkę do zabiegania o tę sferę bytu.

Paweł Socha opierając się na psychologicznym paradygmacie, wymienia elementy duchowości: świadomość i samoświadomość, mądrość, uczucia, wrażliwość, moralność, twórczość, poczucie estetyczne, światopogląd, religijność, wiarę (2000, s. 16-33).

Świadomość i samoświadomość są centralnymi elementami duchowości. Dzięki nim osoba jest w stanie dokonywać samopoznania, a także definiować swoją bytność w świecie, znając swe możliwości i ograniczenia, wykorzystywane przy działaniach rozwojowych.

Mądrość pełni funkcję sensotwórczą. Nie jest tożsama z wiedzą teoretyczną, lecz porządkuje ludzką egzystencję, zwłaszcza w sytuacjach granicznych, takich jak: *cierpienie, śmierć, walka, zdarzenie losowe, wina*. Do jej składowych należą: wiedza faktualna i procesualna; świadomość kontekstu życiowego, względności zasad i niepewności, rozumiana jako nieprzewidywalność.

Uczucia. Należy do nich miłość, pozwalająca przezwyciężyć własny egoizm i dokonać duchowego rozwoju, poprzez otwarcie się na drugą osobę lub zbliżenie się do Boga. Najczęściej wymienia się miłość, rozumianą jako eros, przyjaźń czy też *agape*. Jej komponenty to: intymność, namiętność i zaangażowanie, pozwalające na budowanie trwałych relacji.

Wrażliwość to *estetyczny wymiar życia duchowego*. Poznanie zmysłowe pozwala na odbiór bodźców z zewnątrz i przetwarzanie ich na reakcje emocjonalne. Ma ono charakter subiektywny, tj. zależny od cech podmiotowych a jednocześnie uniwersalny, odnoszący się do ogółu. Obiektami przeżyć estetycznych mogą być przedmioty, a także czynności i wytwory niematerialne.

Twórczość to pojęcie szerokie, omówione w innym rozdziale. Jedną z koncepcji wymienia cztery obszary twórczości: działania w zakresie kultury, pracy, relacji interpersonalnych i autokreacji. Twórczość jako element duchowości jest definiowany jako cecha, tzw. *twórczość pierwotna* ujawniająca się w zachowaniu dzieci.

Moralność to sfera duchowości osadzona na fundamencie wartości etycznych i norm. Ich realizacja jest możliwa poprzez relacje z drugą osobą. Sumienie, także w aspekcie psychologicznym, służy do wartościowania i reguluje zachowanie osoby w zakresie przestrzegania norm. Jego kształt jest zależny od czynników biologicznych, społecznych i poznawczych. Te pierwsze to reakcja organizmu na bodźce zewnętrzne, np. wrażenia. Czynnikiem społecznym to źródło norm i wartości uznanych przez daną grupę i przekazywanych w toku wychowania. Czynnikiem poznawczym opiera się na dwóch pozostałych, lecz dotyczy przede wszystkim własnej działalności osoby, polegającej na szeroko rozumianym uczeniu się.

Religijność. Ten obszar duchowości wielokrotnie jest z nią utożsamiany. Psychologiczny wymiar religijności odnosi się do człowieka jako podmiotu i jego procesów poznawczych, dotyczących religii, jej form, a także motywacji. Zauważa się korelację pomiędzy dobrostanem psychicznym a zaangażowaniem religijnym.

Światopogląd jest pojęciem o szerszym zakresie od powyższego. Pełni funkcję sensotwórczą, zaspokajając potrzeby orientacyjne (co się dzieje?) oraz potrzeby emocjonalne. Porządkuje szeroko rozumianą rzeczywistość oraz przekonania i działania podmiotu według kategorii: *prawda – fałsz, użyteczność – nieużyteczność, dobro – zło, piękno – brzydota, sacrum – profanum*.

Wiara po części pokrywa się ze sferą religijności i światopoglądu. Jej przedmiot nie ogranicza się do bytu absolutnego czy też religijnych dogmatów. Stąd też *wiara jest procesem przekształcenia rzeczywistości i jej struktur w ich wewnętrzne odwzorowanie, a następnie podtrzymanie przekonań o ich prawdziwości. Jest to proces mediacji między środowiskiem a świadomym rozumieniem i wyobraźnią* (Tamże, s. 32-33).

Duchowość w naturalny sposób łączy się z pojęciem religijności i jest podobna zakresowo. W tym miejscu nie chodzi o religijność, rozpatrywaną w kategoriach psychologicznych, lecz w kategoriach wiary. Obecnie należałoby się skoncentrować na chrześcijaństwie, będącym jednym z fundamentów szeroko rozumianej kultury europejskiej. Nie chodzi jednak o analizę konkretnych poglądów z pogranicza teologiczno-filozoficznego, lecz ograniczenie się do samego pojęcia duchowości. Jest ona także, w wąskim znaczeniu religijnym, terminem nieprecyzyjnym. Często błędnie utożsamiana jest z takimi pojęciami,

jak *życie duchowe, życie wewnętrzne, doskonałość czy pobożność*. O duchowości można mówić w wymiarze osobowym. Dotyczy ona zawsze konkretnego człowieka. Jej komponentami są *myśli, formy modlitewne, szczególne praktyki i łaski*. Nie tyle sama jest doskonałością, co służy do osiągnięcia tego celu. Może zostać sformułowana w formie wskazań i nakazów, i tak stanowić *naukę duchową*. Niemniej, istotą duchowości jest, nie tyle racjonalne poznanie realizowane poprzez myśl teologiczną, lecz przeżywanie uprzednio poznanych prawd (Chmielewski, 1993, s. 52-53).

Interesująca jest definicja Słomki, który stwierdza, iż *duchowość jest zbiorem postaw, przez które [...] rozumiemy zajęte stanowisko a zarazem gotowość działania według zajętogo stanowiska, które zgodnie z licznymi badaniami psychologicznymi mają do swego przedmiotu odniesienie intelektualne, emocjonalno-wartościujące i behawioralne* (Tamże, s. 54-55). W tym przypadku duchowość utożsamiana jest z postawą obejmującą powyższe odniesienia. Postawa to relacja podmiot – przedmiot angażująca intelekt, emocje, wartości. Cechuje się ona dynamiką. Zatem, podmiot, poprzez postawę, wyraża swój stosunek do przedmiotu. Inną cechą postawy jest jej stałość, wyrażona przewidywalnymi zachowaniami podmiotu. Jej zmiana jest możliwa w toku intensywnego i długotrwałego oddziaływania zewnętrznego, ukierunkowanego na wszystkie wymiary poznawczo-egzystencjalne lub też dzięki *przemieniacemu przeżyciu*, będącemu *cudem nawrócenia*. Istotnym jest fakt, iż tak rozumiana duchowość nie odnosi się tylko do chrześcijaństwa, lecz może dotyczyć każdej religii. Warunkiem koniecznym jest uznanie istnienia szeroko rozumianej transcendencji oraz realizacja wartości religijnych lub etycznych (Chmielewski, 1993, s. 54-55).

Źródłem duchowości chrześcijańskiej jest Biblia. Jako prawda objawiona wskazuje, iż życie duchowe to doświadczanie Boga. Dla chrześcijanina szczególnie ważna jest osoba Chrystusa. Rozwój duchowy to identyfikacja z Jego osobą, nie zaś postrzeganie Go tylko w kategoriach historyczno-literackich. Owa identyfikacja pozwoli na kolejny etap duchowego rozwoju, będący ciągłym poszukiwaniem i przedefiniowywaniem pojawiających się problemów religijno-moralnych. Tym samym, człowiek pielgrzymuje do prawdy w wyniku własnej egzystencji. Pozwala to nieustannie odnajdywać uniwersalizm duchowości chrześcijańskiej, przy jednoczesnej świadomości aktualnych

uwarunkowań cywilizacyjnych. Zatem, wydaje się możliwe połączenie duchowego uniwersalizmu z subiektywnym oglądem rzeczywistości (Aumann, 1993, s. 16-18).

Praktykowanie duchowości chrześcijańskiej musi zakładać istnienie porządku nadprzyrodzonego, który nie jest odseparowany od porządku naturalnego, lecz z nim współistnieje, w ten sposób, że udoskonala go. Motyw doskonalenia występuje w formie imperatywu i odnosi się do indywidualnego życia duchowego. Wyraża się w słowach: *Bądźcie więc wy doskonali jak doskonały jest ojciec wasz niebieski* (Pismo..., 1980, Mt. 5, 48). Jest on także sformułowany w Kazaniu na Górze. W ten sposób wyrażony jest pewien stan idealny, do którego powinno się dążyć, lecz jego pełne osiągnięcie nie jest możliwe. Wynika stąd, iż Chrystus wskazywał na przewagę życia wewnętrznego a więc na rozwój *ducha*, nad tym, co zewnętrzne (rytuały, formalizm), choć tego drugiego całkowicie nie redukował. Tym samym, motywacja religijna implikuje reguły moralne. Życie duchowe, będące zjednoczeniem z Bogiem, prowadzi do praktykowania powinności moralnych. Najważniejszą z nich jest przykazanie miłości, odnoszące się do Boga i do drugiego człowieka. Zatem *miłość bliźniego zajmuje centralne miejsce w duchowości chrześcijańskiej*. W tym miejscu pojawia się problem określenia w stosunku do kogo i w jaki sposób realizować powinność miłości, wyrażony w pytaniu: *Kto jest moim bliźnim?* Przypowieść o miłosiernym Samarytaninie (Tamże, Łk. 10, 25-37) wskazuje, iż miłość nie jest tylko ogólnym postulatem, lecz musi być realizowana w konkretnych sytuacjach w stosunku do osób, które owej miłości potrzebują. Miłość ma być odpowiedzią na realną sytuację i potrzebę drugiej osoby. Jednakże duchowość chrześcijańska winna być także praktykowana w relacji do osoby Boga. Z miłości do Boga możliwa jest miłość drugiej osoby. Jednocześnie deklarowanie tylko miłości do Boga z pominięciem człowieka prowadzi do samookłamywania (Auman, 1993, s. 19-20, 23-27).

Człowiek, poprzez swoją aktywność, jest w stanie rozwijać duchowość w jej religijnym aspekcie. Oznacza to, iż podobnie jak duchowość rozpatrywana w kategoriach psychologicznych, wyróżnia się swoistym dynamizmem, urzeczywistnianym w aktywności jednostki. Tradycja chrześcijańska wymienia trzy etapy rozwojowe, następujące po sobie: droga oczyszczenia, droga oświecenia i droga zjednoczenia. *Droga oczyszczenia* wymaga otwarcia się na

Boga, tak aby On *działał* w człowieku, lecz także konieczne jest działanie osoby, polegające na szukaniu bożej łaski. Człowiek nie może pozostać biernym wobec Boga, lecz jednocześnie nie może narzucać Bogu własnego zamysłu oczyszczenia. Jego istotą jest opanowanie (asceza) cielesnej sfery człowieka poprzez sferę ducha, polegające m.in. na podporządkowaniu zmysłów i emocji racjom rozumu. Podjęty w ten sposób wysiłek prowadzi do oczyszczającego cierpienia. Wejście na drogę oczyszczenia jest tożsame ze zmianą realizowanych przez podmiot wartości i ich hierarchii. Kolejny etap – *oświecenie*, nie wymaga już od osoby takiego samopoświęcenia, jakie miało miejsce w etapie poprzednim. Niemniej, konieczne jest dalsze rozpoznawanie woli bożej i przedkładanie jej nad własną. Dokonuje się samopoznanie, którego rezultatem jest uświadomienie kontrastu pomiędzy niedoskonałością człowieka i doskonałością Boga. Życie ascetyczne przeobraża się w początek życia mistycznego. Człowiek rozwija cnoty teologalne: wiarę, nadzieję i miłość, aby w doskonalszy sposób zbliżyć się do Boga. Równocześnie doskonalili się na płaszczyźnie moralnej, praktykując takie cnoty, jak: pokora, pozwalająca stawać w prawdzie; czystość, redukująca zmysłowe pożądanie i stałość pozwalająca odpierać pokusy. Droga zjednoczenia – będąca ukoronowaniem wysiłków osoby w pierwszym etapie, ma na celu wzmocnienie woli, której podporządkowane są inne władze. Pozwala ona wraz z rozumem pełniej poznawać Boga i ujmować go jako wartość samą w sobie. Istotny jest tutaj dar mądrości, będący dopełnieniem miłości. Poprzez mądrość człowiek wie jak realizować miłość w jej ewangelicznej postaci, ujętej w ramach *ośmiu błogosławieństw*. Zjednoczenie z Bogiem ujawnia się poprzez pełne zaufanie jego woli. Wiara staje się wiarą radosną, a jednocześnie gotową na poświęcenie i cierpienie, płynące ze świata lub też tkwiące we wnętrzu osoby. Zatem, wiara na drodze zjednoczenia jest wiarą heroiczną. Człowiek zjednoczony z Bogiem jest człowiekiem modlitwy, a także spełnia powinności ewangelizujące (Urbański, 1993, s. 263-292).

Duchowość rozumiana jako religijność występuje w nowych prądach religiotwórczych. Należy do niej, łączący się w kilku aspektach z postmodernistycznym dyskursem, ruch New Age. Nie chodzi tutaj o analizę ruchu, tylko o jego elementy odnoszące się do duchowości. W pewnej mierze zawiera się on w definicji postmodernistycznej duchowości, właśnie z uwagi na szeroki i nieostry zakres obu pojęć. Ruch ten odnosi się sceptycznie do

racjonalnego oglądu świata, który redukuje wszelką transcendencję. Jest także krytyczny w stosunku do chrześcijaństwa, zarzucając praktykowanie dogmatyzmu i redukcję mistyki, a także wskazując na stygmatyzowanie sfery cielesno-zmysłowej. New Age zakłada także bytową jednię energetyczną urzeczywistnianą osobowo i globalnie. Oznacza to, iż niedobór energii w jednej płaszczyźnie powoduje degradację innej, zaś jej nadmiar wpływa pozytywnie na wszystkie płaszczyzny bytowania. Współczesna cywilizacja generuje konflikty, lęki i osamotnienie w szeroko rozumianych relacjach międzypersonalnych i wewnątrzosobowych. Wyznaczniki nowej ery mają służyć rozwiązaniu tych konfliktów, m.in. poprzez *koniunkcję nauki i duchowości*. New Age, będący postmodernistyczną formą duchowości, jednocześnie w pewnych aspektach, staje w opozycji do postmodernistycznego dyskursu. Podczas gdy postmoderna opiera się na kategorii *różni* (Derrida), nowy ruch, jak już wspomniano, ma swój fundament w bytowej jedni różnych aspektów rzeczywistości. Zatem, godzi on nie tylko naukę i duchowość, lecz także materię i ducha czy też człowieka z Bogiem. Cechuje się zatem *brakiem granic przedmiotowych*. W skład New Age wchodzi liczne, szeroko znane propozycje, m.in.: medycyna niekonwencjonalna, techniki relaksacyjne, szeroko rozumiana wiedza ezoteryczna, ekologia i związane z nią sposoby odżywiania. Celem ich praktykowania jest holistyczny rozwój jednostki. Oznacza to, iż współczesna duchowość zawiera w sobie także praktyki niezwiązane bezpośrednio z tą sferą, np. praktykowanie wegetarianizmu, który zalicza się do środków służących duchowemu wzrostowi. Rozwój jednostki, zgodnie z zasadą jedni, ma swoje bezpośrednie odzwierciedlenie w doskonalącej się rzeczywistości (Możdżyński, 2004, s. 60-74).

Duchowość jako religijność wyraża się m.in. poprzez dwa nurty. Pierwszym z nich jest komercjalizacja sfery religijnej, jej konsumpcyjny charakter. Ma on miejsce także w opisanym ruchu New Age, oferującym szeroką paletę łatwo dostępnych surogatów religijnych. Wyraźna jest właśnie owa dostępność oferty, wykorzystująca wszelkie mass media a w tym szczególnie internet. Pozostając w retoryce konsumpcyjnej, sposób oferowania produktów Nowej Ery przypomina *bazar*, będący przedstawieniem chaosu, ciągłego ruchu, zmiany, darmowych okazji czy promocji. Ten sam mechanizm wychodzi poza ramy New Age a odnosi się także do innych ofert religijnych (Możdżyński, 2004, s. 70).

W wymiarze osobowym zjawisko takowe definiuje się jako *tożsamość typu supermarket*, generującą *eklektyczną religię*. Religia jest sprowadzona tutaj do wymiaru ściśle indywidualnego, gdzie jednostka, niczym klient w supermarkecie, wybiera dla siebie religię (lub jej poszczególne elementy), odpowiadającą jej aktualnemu stanowi ducha. Istnieje przy tym przekonanie, iż spełnianie się tylko poprzez jedną religię, prowadzi do redukcji sfery duchowej i ogranicza jednostkę. Faktyczna praktyka, realizująca ten sposób religijności, widoczna jest w tzw. *podróżach duchowych*. Ich przebieg polega na pobycie w miejscach związanych z różnymi religiami i udziale w ich obrzędach. Stąd też człowiek jest w stanie, w krótkim okresie czasu uczestniczyć w odmiennych kulturach, dostarczających religijnych przeżyć. Konsekwencją tego jest ujmowanie religii w kategorii *stylu*, uzależnionego od subiektywnych potrzeb podmiotu i jego duchowej wrażliwości (Melosik, Szkudlarek, 1998, s. 63-64).

Drugim nurtem współczesnej duchowości jest, widoczna zwłaszcza na zachodzie Europy, tendencja sekularyzacji. Uwidacznia się ona poprzez redukcję obrzędów inicjacyjnych, mających w swej istocie pierwiastek religijny. Stanowi on o głębokiej potrzebie człowieka, polegającej na podporządkowaniu swojej egzystencji, zgodnie z danym wzorem doskonałości czy też na obcowaniu z Absolutem. Desakralizacja poszczególnych płaszczyzn życia najpoważniejsze konsekwencje przynosi na płaszczyźnie pracy. Jej zeświedczenie i postawa zadaniowa generuje poszukiwania innych aspektów, umożliwiających *wyjście poza czas* i odnajduje je w kulturze hedonicznej, przejawiającej się różnorodnością świata zabawy. Faktycznie, *homo religiosus* tkwi głęboko w świadomości indywidualnej oraz zbiorowej. Wszelkie zsekularyzowane obrzędy inicjacyjne w swej istocie odwołują się do aspektu religijnego. Współczesny człowiek, pozornie ogołcony z religijnego wymiaru, *ucieka* w zsekularyzowane obrzędy, nieświadomie potwierdzając tym poszukiwanie obszaru *sacrum*. Powszechnie dostrzegane kryzysy egzystencjalne *de facto* mają charakter religijny. Wynika to z faktu, iż przejawiają się one poprzez negację zastanej wizji rzeczywistości, a także negację określonej definicji człowieka. Religia daje możliwość nowego samookreślenia siebie i przedefiniowania świata zastanego. Nosi znamiona uniwersalności, pozwalając odwołać się do powszechnie uznawanych norm i tym samym umożliwia przekroczenie człowieczeństwa w wymiarze osobistym, ku temu co wspólne, jednocześnie

ubogacając własną duchowość (Możdżyński, 2004, s. 76-82; Gałdowa, 2000, s. 170-172).

Zakładając, iż duchowość jako wartość posiada swoje psychologiczne umocowania, analizując literaturę przedmiotu, należy stwierdzić, iż w jej zakres wpisują się koncepcje rozwojowe, wykorzystywane przez andragogikę i współtworzące jej auksologiczny paradygmat (Dubas, 2005a, s. 42). Zatem, konieczne wydaje się ich przedstawienie, pozwalające lepiej zrozumieć dorosłość i jej duchowy aspekt.

W tym miejscu zostaną przedstawione teorie rozwoju duchowego Anny Gałdowej, z wykorzystaniem elementów koncepcji Carla Gustawa Junga, teorii Erika Eriksona oraz teorii rozwoju duchowego Helen Bee.

Pielęgnowanie wartości, jaką jest duchowość, pozwala na osiągnięcie stanu określanego jako *dojrzałość*. Według koncepcji Carla Gustawa Junga prowadzi ku niej proces *indywiduacji*, składający się z dwóch faz. Pierwsza z nich rozpoczyna się w chwili narodzin i kończy w *statystycznej połowie życia*. Jest to faza adaptacyjna, podczas której osoba przystosowuje się do warunków zewnętrznych. Rozpoczęcie drugiej fazy, czyli właściwego procesu indywiduacji, poprzedza kryzys, wynikający z podsumowania osiągnięć jednostki w fazie pierwszej. Do jego cech należy pojawienie się *pytań egzystencjalnych*, a także izolacja dorosłego, wynikająca z przeświadczenia o samodzielności, uzyskanego na drodze uprzednich doświadczeń. Druga faza rozwojowa charakteryzuje się ukierunkowaniem dorosłego na swoje życie wewnętrzne (co potwierdza duchowy charakter koncepcji). Zatem, po pierwszej fazie, w której dominowało nastawienie na świat zewnętrzny, następuje zwrot ku temu, co wewnętrzne, aby w rezultacie powrócić do orientacji *ku światu*, osiągnąwszy już dojrzałość. Druga faza rozwojowa to także *tworzenie wewnętrznej spójności, niepodzielności*. Dotyka ona skierowania na świat wewnętrzny, w tym sensie, iż dorosły wykształca indywidualną hierarchię wartości, która może nie być tożsama z hierarchią realizowaną przez daną grupę. Faktyczna indywiduacja to kierowanie się w swoich wyborach wartościami wyższymi niż te, które obowiązują określoną społeczność. Świadomy wybór wartości wyższej pozwala na niewchodzenie w kolizję ze społeczeństwem, kierującym się wartościami niższymi. Wynika to z faktu, iż wartość wyższa nie wyklucza wartości niższej, tylko ją porządkuje. Paradoksalnie, także wyższe wartości są fundamentem tworzenia się wspólnoty.

Funkcję kreacyjną pełni tutaj wartość miłości w znaczeniu *caritas*, która w pojedynczej egzystencji opiera się na wierze w Boga. Wspomniany już kryzys rozwojowy pomiędzy fazami dotyczy *de facto* pytania o sens życia, w perspektywie osobowej i ogólnej. Dorosły poszukuje wówczas zasady, jaką do tej pory kierował się w życiu i jednocześnie rozwija swoją samoświadomość, rozważając, jakie są źródła owej zasady i na ile była ona realizowana w sposób autonomiczny. Przechodząc do drugiej fazy rozwojowej, dorosły winien stanąć w prawdzie, tj. zobiektywizować własne *ja*, formułowane tutaj jako *integracja z własnym cieniem*, będącym archetypem nieświadomości i negatywnych cech osobowości. Jest to możliwe poprzez praktykowanie *pokory*. Zatem rozwój duchowy, to w tym przypadku osiągnięcie dojrzałości, w perspektywie aksjologiczno-sensotwórczej (Gałdowa, 2000, s. 141-166).

Rozwój duchowości dorosłego jest możliwy tylko w perspektywie wartości duchowych, takich jak: prawda, dobro, piękno. Wielokrotnie ścieżka rozwojowa jest porównywana do drogi, zaś dorosły do pielgrzyma (Marcel, Gałdowa, Czerniawska). Właśnie ujmowanie duchowości w kategoriach rozwojowych wskazuje jednocześnie na jej aksjologiczny charakter. Dorosły na drodze rozwoju zabiega o ubogacanie własnego wnętrza, rozumianego jako płaszczyzna duchowa. Będąc *pielgrzymem*, musi podjąć trud przejścia owej drogi, zatem musi wykazać się aktywnością. Wraz z dynamiką rozwojową pojawiają się także emocje towarzyszące realizacji wartości duchowych. Ich redukcja ma miejsce dopiero w momencie *oswojenia się* dorosłego z wybranymi wartościami i uświadomienia nieodkrytych jeszcze postaci wybranej wartości. Droga rozwoju duchowego nie jest ograniczona żadnymi determinantami. W każdej chwili istnieje możliwość jej zaniechania. Konsekwencją tego będzie redukcja istoty człowieczeństwa, przy ciągłym uznaniu aksjologicznej atrakcyjności tej drogi, co może prowadzić do stosowania mechanizmów obronnych. Wspomniana już aktywność rozwojowa jest zindywidualizowana i może przybierać różnorakie tempo. Proces rozwojowy posiada elementy trudne, z punktu widzenia podmiotu podejmującego ten wysiłek. Jednym z nich jest nieokreśloność wartości, zaś drugi to nieokreśloność celu. Dorosły, napotyka różnorakie wartości, przyczyniające się do jego duchowego rozwoju, nabiera przekonania o ostatecznym odczytaniu ich sensu. Tym samym, uniemożliwia sobie samemu dalszą drogę rozwojową. Nieokreśloność ostatecznego celu drogi rozwojowej rodzi niepewność i redukuje

motywację. Należy także zauważyć, iż dorosły w biegu życia może wielokrotnie podejmować próby realizowania określonych wartości, czyli wielokrotnie pokonywać dane odcinki rozwojowe. Jednocześnie osiągnięcie nowych wartości implikuje obniżenie *progu wrażliwości duchowej*. Oznacza to, iż dorosły, z większą autodeterminacją i skrupulatnością, realizuje normy wynikające z danej wartości, tym samym, stawia sobie wyższe wymagania, a także wykazuje rygoryzm przy samoocenie (Gałdowa, 2000, s. 167-183).

Dokonując rozróżnienia pomiędzy warstwą psychiczną a duchowością, należy odpowiednio przypisać warstwie psychicznej kategorię potrzeb, zaś warstwie duchowej kategorię pragnień. Te pierwsze dotyczą konkretnych dóbr, odnoszących się do wartości niższych i realizowanych jako *powszechności*. Warstwa duchowa natomiast dotyka wartości wyższych i cechuje się indywidualizacją, czyli jest wyjątkowa dla każdej osoby, która, poprzez pryzmat własnych doświadczeń i będąc w konkretnej sytuacji, podejmuje trud rozwojowy poprzez realizację wartości duchowych. Pomiędzy sferą biopsychiczną a duchową osoby dochodzi do konfrontacji, powodującej *rozdarcie* dorosłego. Wyraża się ono między innymi w poczuciu lęku i niepewności, a także negacji własnego *ja*. Oznacza to, iż rozwój duchowy okupiony jest dyskomfortem ze strony psychicznej. Osoba, z jednej strony, odczuwa *powinnościowy* charakter wartości, z drugiej zaś, ograniczona jest swoją sferą psychiczną. Ten stan rzeczy prowadzi do *cierpienia*, wynikającego bądź to z braku odpowiedzi podmiotu na wartości wyższe, bądź też z niemożności samookreślenia. Jego redukcja jest możliwa poprzez aktywność dorosłego. Winien on dokonać rezygnacji lub modyfikacji sposobu zaspokajania potrzeb i *otworzyć się* na świat wartości duchowych. Istotny jest tutaj moment wolności. Dorosły dobrowolnie podejmuje trud *otwarcia się* na wartości, przejawiające się w realnej rzeczywistości. Wartość nie determinuje dorosłego, zaś wszelki przymus wyklucza internalizację wartości (taki sam postulat formułowany jest w pedagogice opartej na nieautorytarnym paradygmacie). Rozwój duchowy wymaga jeszcze jednego elementu, jest nim postawa wobec wybranych już wartości wyższych. Winna charakteryzować się pokorą i być ujmowana w kategorii służby. Oznacza to, iż wartości duchowe są dla dorosłego jednocześnie wartościami autotelicznymi a ich wybór nie jest rozpatrywany na płaszczyźnie zysków i strat. Wybór wartości wyższych, czyli podporządkowanie sfery psychicznej sferze duchowej, przyczynia się do

eliminacji lęku i niepewności. Paradoksalnie, akceptacja negatywnych wrażeń i stanów, obecna przy dokonywaniu wyborów wartości duchowych, sprzyja ich redukcji. Zatem, przejście z kategorii potrzeb ku motywacji aksjologicznej wydaje się być koniecznym warunkiem osiągnięcia dorosłości i dojrzałości duchowej (Gałdowa, 2000, s. 187-201).

Analiza *duchowości* w kontekście andragogicznym, każe zatrzymać się nad teorią rozwoju Erika Eriksona. Łączy się ona z auksologicznym paradygmatem andragogiki. Jednocześnie, pomimo iż jest teorią psychologiczną odwołuje się do konkretnych wartości duchowych, cechujących dany okres rozwojowy. *Ja* egzystencjalne osoby przekracza jej tożsamość *psychospołeczną*. Tworzenie się *ja* ma miejsce w obliczu relacji z drugą osobą. Pierwszym doświadczeniem *innego* jest osoba matki. W trakcie dalszego rozwoju człowiek buduje swoją tożsamość na płaszczyźnie spotkania, tworząc wspólnie *przestrzeń my*. *Tożsamość egzystencjalna* to ciągłe poszukiwanie siebie, poprzez kontakt z innymi. Ostatecznym celem owych poszukiwań jest Bóg. Rozwój osoby posiada także wymiar religijny, gdyż odbywa się w *horyzoncie śmierci* i niejako zmusza osobę do poszukiwania sensu życia, i jego uzasadnienia. Jest nim relacja z Bogiem, prowadząca do wykształcenia *podstawowej ufności* i pozwalająca na jednoczenie się z Absolutem. Wówczas to człowiek określany jest jako *homo religiosus* (Sękowska, 2000, s. 139).

Należy zauważyć, iż koncepcja Eriksona opiera się na dwóch fundamentach: psychoanalizie oraz historycyzmie i jest definiowana jako teoria *psychospołeczna*. Wartym odnotowania jest fakt, iż dwa powyższe umocowania teorii doprowadziły do ujmowania osoby w kategoriach religijnych. Wychodzi ona poza swoją przeszłość i terażniejszość, aby w przyszłości, opierając się na konkretnych wartościach, rozwiązywać konflikty i kryzysy rozwojowe. Rozwój osoby dokonuje się przez wewnętrzne dynamizmy oraz jest uwarunkowany środowiskowo. Jednocześnie czynniki zewnętrzne, w których funkcjonuje osoba, przejawiają się i są częścią jej wnętrza. Patrząc na zewnętrzne determinanty rozwojowe, należy stwierdzić, iż kluczowe jest nie tyle ich obiektywne występowanie, lecz *emocjonalna interpretacja faktów*, pozwalająca budować samoświadomość oraz relacje między podmiotem a światem. Człowiek realizuje się przez tzw. *aktualność*, która oznacza *sposób uczestnictwa w świecie, charakter*

zaangażowania dzielonego z innymi osobami z minimum obronnego nastawienia a maksimum wzajemnej aktywacji (Tamże, s. 104-106).

Aktualność jest uzależniona od determinantów rozwojowych, cechujących dany okres życia, a także od wpływu aktualności innych osób, z którymi ma miejsce interakcja oraz od uwarunkowań historyczno-kulturowych. Przedstawia się w formie zindywidualizowanej, jako charakterystyczna dla danej osoby oraz w formie społecznej, przypisanej do określonej grupy wiekowej czy zawodowej. W tej drugiej ujawnia się zasada wzajemności wpływów, pomiędzy członkami grup, a także w relacjach dziecko – wychowawca (Sękowska, 2000, s. 106).

Według E. Eriksona rozwój jednostki odbywa się poprzez całe życie i składa się na niego osiem okresów rozwojowych, określanych jako *kryzys*. W tym znaczeniu kryzys, to nowy okres, będący punktem zwrotnym wobec poprzedniego. Nie ma on pejoratywnego charakteru, służy zaś do budowania tożsamości jednostki. Na rozwiązanie danego kryzysu wpływa *nadbudowa* okresów minionych, zinternalizowana przez osobę oraz uwarunkowania społeczne. Cechy charakterystyczne dla danego okresu można określić jako wartości. Wszak ich uwewnętrznienie jest godne pożądaniam. Okres niemowlęcy to pozyskiwanie wartości ufności wobec innych osób oraz samego siebie. Jest ona zinternalizowana poprzez relacje dziecka z matką, zaś może być urzeczywistniana w dorosłym życiu poprzez cnotę nadziei, w kontekście religijnym. Wczesne dzieciństwo to autonomia dziecka doświadczającego poczucia sprawstwa, wyrażane poprzez jego wolę. Okres zabawy to czas inicjatywy dziecka, przejawiający się w działaniach charakterystycznych dla danej płci. Istotną wartością jest zdecydowanie, ujawniające się w osiągnięciu zamierzonych celów. Wiek szkolny jest czasem nowych ról społecznych. Ich wymogiem jest bycie produktywnym, podobnie jak osoby dorosłe. Poprzez tę aktywność dziecko nabiera cnoty kompetencji. Okres dorastania to aktywność w obszarze budowania tożsamości. Jest ona uzależniona od wierności wybranemu systemowi aksjologicznemu, nawet w przypadku konfliktu wartości. Kolejny okres – młodzieńcza dojrzałość, wyróżnia się potrzebą poszukiwania intymności, która nie odnosi się tylko do sfery seksualnej, lecz jest istotą relacji międzyosobowych. Przejawia się ona przez miłość, przekładaną na dokonywanie wyborów dotyczących założenia rodziny. Okresem najdłuższym, trwającym od około 25 do 65 roku życia, jest dorosłość. Oczywiście jest, iż to okres będący w szczególnym

zainteresowaniu andragogiki i to na płaszczyźnie teorii, a także na płaszczyźnie badań. Jego wyróżnikiem jest generatywność, definiowana jako tworzenie i przekazywanie wartości. Transmisja wartości kolejnemu pokoleniu ma miejsce poprzez relacje z własnym potomstwem, a także poprzez dodawanie nowych wartości do szeroko rozumianej kultury, której każdy jest uczestnikiem. Pojawia się tutaj cnota, jaką jest opiekuńczość. Występuje ona zwłaszcza w stosunku do dzieci, pozwalając brać odpowiedzialność za przekazywanie im wartości i redukując własny egoizm. Jednocześnie dorosły może wobec młodszego pokolenia stać się nosicielem wartości, idealnym modelem godnym odwzorowywania we własnym życiu. Okres ostatni to późna dorosłość. Całozyciowe doświadczenie pozwala wygenerować cnotę mądrości. Pomyślnie przekraczanie uprzednich kryzysów prowadzi do integralności, rozumianej jako akceptacja dotychczasowej drogi życia i napotykanym osobom. Jest to pewna forma pogodzenia się z losem i nadzieja, iż wartości przekazane kolejnemu pokoleniu będą nadal aktualne (Sękowska, 2000, s. 117-129).

Należy stwierdzić, iż cnoty (wartości) cechujące poszczególne okresy mają także swoje negatywne odpowiedniki. Rozwiązanie kryzysu nigdy nie ma charakteru definitywnego, lecz jest *pewną równowagą pomiędzy różnymi właściwościami ego*. Istota problemu polega na tym, iż kryzys, rozwiązany pozytywnie, jest możliwy przy osiągnięciu przewagi pozytywnej cnoty (wartości), nad jej negatywnym odpowiednikiem. Nie oznacza to natomiast, iż forma negatywna nie powinna występować. Jest ona nawet czasami pożądana, lecz nie może przewyższać wartości pozytywnej (Sękowska, 2000, s. 115; zob. także Erikson, 2004).

Koncepcja, rozwoju psychiczno-moralnego człowieka dorosłego (określana także jako teoria duchowego rozwoju), autorstwa Helen Bee, jest o tyle istotna z punktu widzenia andragogiki, iż uwypukla czynniki podmiotowe oraz wskazuje na możliwości autokreacyjne człowieka dorosłego, mające miejsce na płaszczyźnie duchowej. Sam rozwój odbywa się w dwóch wymiarach: rozwój *ja*, w celu *osiągnięcia osobowościowej integralności* oraz osiągnięcie *określonego poziomu decentracji* (Malewski, 1998, s. 90).

Decentracja w tym przypadku to umiejętność empatii oraz możliwość przekroczenia własnych doświadczeń, na rzecz przyjęcia odmiennej wizji rzeczywistości. W okresie niemowlęctwa proces rozwojowy zdominowany jest

przez dwa elementy: indywidualność oraz *ja* społeczne. Jego istota polega na dostosowaniu indywidualności do owego *ja* społecznego, czyli na przyjęciu norm, obowiązujących w danej społeczności. Ten etap trwa aż do okresu dorastania, w którym następuje odwrót od *ja* społecznego i zwrot w kierunku indywidualizmu, przejawiającego się w postawie buntu. Niemniej, ten etap zostaje pozytywnie zakończony i polega na integracji indywidualności z wymogami społecznymi. Jednostka, pogodzona z takim stanem rzeczy, jest w stanie wyrażać się i realizować poprzez przyjęte role społeczne a tym samym osiągnąć subiektywne poczucie wolności. Kolejne stadium określane jest jako stadium *transosobowej świadomości* lub stadium *przebudzenia się*. Kluczowe znaczenie odgrywa w nim wspomniana już decentracja. Dorosły odkrywa subiektywizm i względność własnego oglądu świata, co pozwala na uświadomienie niedoskonałości własnej osoby. Jest to pierwszy krok kolejnego stadium – *oczyszczenia*. W jego toku dorosły podejmuje wysiłek autokreacyjny, który może występować w różnych formach: *wyrzeczenia, kontemplacje, narzucenie sobie surowej dyscypliny*. Efektem tych działań jest wejście w kolejny etap – *iluminacji*. Wówczas dorosły poznaje istotę bytu oraz odnajduje sens własnej egzystencji, umiejscawiając go w danym systemie aksjologicznym (wybór danego systemu zależy od efektów poszukiwań dorosłego). Dalszy etap tzw. *ciemna strona duszy*, jest pewnego rodzaju uwstecznieniem, gdyż dorosły cofa się do indywidualnego *ja*. Jego funkcją jest ostateczne oczyszczenie *ja* z jednostkowych komponentów. Ostatnim etapem rozwoju jest *zjednoczenie*, w którym dorosły utożsamia się z otaczającą go rzeczywistością oraz zespala z innymi osobami (Malewski, 1998, s. 91).

Jak już wspomniano, rozwój dorosłego przebiega w dwóch wymiarach. Pierwszy z nich widoczny jest w relacji *ja – inni*. Rozpoczyna się on od egoistycznej postawy podmiotu, zaś w wyniku rozwoju ulega modyfikacji, polegającej na identyfikowaniu się z rodziną, dalszą społecznością *aż po identyfikację z Bytem*. Drugi wymiar to, opisana już, decentracja. Szczególnie istotny jest tutaj fakt, iż zdobywanie wyższych poziomów decentracji łączy się z uwstecznieniem w wymiarze *ja – inni*. Jednak jest to uwstecznienie na wyższym poziomie decentracji, czyli potwierdza sam proces rozwoju. Założenia powyższej teorii można przedstawić za pomocą *spirali rozwoju duchowego*, gdzie *wędrówki*

i powroty [...] są na przemian przechodzeniem pomiędzy jasnością i ciemnością, pewnością i wątpliwością, radością i bólem (Malewski, 1998, s. 92).

Duchowość, definiowana jako wartość, w przeszłości nie była przedmiotem refleksji andragogicznej. Obecnie zauważa się wyodrębnienie obszaru aksjologicznego w andragogicznym dyskursie, w którym duchowość staje się wartością. Nadając duchowości status wartości autotelicznej, nie ograniczając jej do palety różnych wartości (jako wartości duchowe najczęściej wymieniane są: prawda, dobro i piękno), umiejscawia się ją na palecie celów wychowania czy też samowychowania. Duchowość jest pojęciem nieostrym, zatem trudnym do zdefiniowania. Wskazuje się, iż jest ona istotą człowieczeństwa, pozwalającą stawać wobec pytań egzystencjalnych, przy jednoczesnym umiejscowieniu jej w obrębie procesów psychicznych (Socha). Jest także utożsamiana z pojęciem, duszy tworzącym wspólnie z ciałem naturę człowieka. Wówczas jest to duchowość w wymiarze religijnym (Bartnik). Duchowość, jako wewnętrzny komponent człowieczeństwa, pozwala na twórcze wzrastanie jednostki, które odbywa się poprzez konfrontacje i przewyższanie niższych sfer zmysłowo-witalnych. Uzewewnętrznieniem tego procesu jest szeroko rozumiana kultura (Nawroczyński). Duchowość, jako wartość istotna z punktu widzenia andragogiki, ma rację bytu wtedy, gdy przez nią będzie wyrażała się podmiotowość dorosłego oraz *upodmiotowywała* jego procesy świadomościowo-wolicjonalne. Wszelkie oddziaływanie na dorosłego, w ramach szeroko rozumianego wychowania, a także jego działania autokreacyjne, będą posiadały rangę podmiotowości (Kostkiewicz, 2004, s. 143-147).

Poprzez działania w sferze duchowości dorosły nadaje sens swojej egzystencji. Jest on jednym z komponentów duchowości. Dwa pozostałe to: twórczość i wątpliwość (Tilich). Poprzez twórczość dorosły przekształca rzeczywistość i ubogaca siebie. Dzięki wątpliwości może dokonywać dalszego rozwoju, gdyż tylko poprzez, nie jest w stanie poszukiwać nowych dróg człowieczeństwa. Duchowość, podobnie jak każda inna wartość sensotwórcza, winna być pielęgnowana, gdyż możliwa jest jej utrata. Znamionami redukcji sfery duchowej są takie elementy, jak: *pustka, bezsens, wątpliwość totalna*. Dorosły, aby odzyskać sens, traci własne człowieczeństwo, poprzez podporządkowanie się ogólnej idei czy określonej normie. Wówczas traci możliwość wątpliwości, rozumianego jako zadawanie pytań, lecz zyskuje poczucie sensu *i nie odczuwa*

egzystencjalnej rozpacz. Ceną, jaką płaci za odzyskanie sensu, jest redukcja własnej wolności i *poświęcenie «ja» ludzkiego*. Paradoksalnie, dzięki temu podtrzymuje życie duchowe przy jednoczesnym ograniczeniu własnej podmiotowości. Stąd też wyłania się cel andragogiki. Jest nim *wsparcie człowieka, by była możliwa afirmacja treści duchowych z ocaleniem sensu egzystencji, ale bez poświęcenia własnego «ja», istoty siebie* (Tamże, s. 148-149).

Z jednej strony, duchowość jest rozpatrywana w kategoriach psychologicznych (Socha), z drugiej zaś, jej opis budowany jest w opozycji do psychologii, zwłaszcza gdy ma służyć psychoterapii (Frankl). Chodzi tutaj o psychologię psychoanalityczną i behawioralną. Jedna i druga sprowadza człowieka do kategorii przedmiotowych, poprzez odebranie możliwości samostanowienia. Podczas gdy psychoanaliza redukuje osobę do nieświadomych popędów, behawioryzm opisuje ją w kategoriach zewnątrzsterowalności, nadając jej charakter interaktywności, wyrażanej poprzez działania instrumentalne (Skorupka, 2004, s. 321-322).

Odróżnienie sfery psychicznej i sfery duchowej dokonuje się na płaszczyźnie osobowej. Dorosły sam doświadcza siebie, swojej odrębności, jest świadomy własnego istnienia, zanurzonego w zastaną rzeczywistość, pomiędzy innymi osobami. Jednocześnie ten sam człowiek jest bytem niedookreślonym, mającym świadomość własnej tajemnicy, zaś rozwiązania proponowane przez współczesną naukę, często rozmijają się z jego doświadczeniem. Sfera cielesna, psychiczna i duchowa dopełniają się, tworząc *osobową całość*. Wymiar duchowy objawia się w podziale na podmiot – człowieka oraz przedmiot, tj. zastaną rzeczywistość, a także przeżycia podmiotu. Uwidacznia się on na płaszczyźnie języka, gdzie *ja* dokonuje danych czynności czy też ma określone przeżycia. Owo *ja* jest podstawą doświadczenia, a także istotą osoby, jej duchowym centrum. Płaszczyzna przedmiotowa jest zaś podmiotowi przydana, zewnętrzna. Należą do niej także procesy psychiczne. Posługując się porównaniem Viktora Frankla, należy stwierdzić, iż duchowość to muzyk, grający utwór, zaś instrument, na którym go wykonuje, to sfera *psychofizyczna*, dzięki, której *gra symfonię życia*. W procesie wychowania czy też w toku działań wobec ludzi dorosłych nie można pomijać duchowego wymiaru osoby, gdyż wówczas wychowanie ogranicza się tylko do wpływania na sferę przedmiotową. Rozwój życia duchowego dorosłych wpływa pozytywnie na relacje międzypersonalne, dzięki którym dorosły może

po głębiać swoje człowieczeństwo, nie sprowadzając innej osoby do roli *gracza* czy też *rywala*, co będzie oznaczało jego instrumentalne traktowanie. Postrzeganie drugiej osoby przez pryzmat duchowości w sposób szczególny przejawia się poprzez miłość i cierpienie. Miłość zawsze dotyczy duchowego aspektu osoby. Rodzi się i trwa ze względu na samą osobę, nie zaś na jej zewnętrzne przymioty. W cierpieniu zaś możliwe jest potwierdzenie duchowej istoty człowieka, która pozostaje autonomiczna względem dotkniętego cierpieniem ciała. W ten sposób ujawnia się *dojrzałość serca* człowieka dorosłego (Skorupka, 2004, s. 324-329).

Jak już stwierdzono, duchowy wymiar egzystencji jest zawsze połączony z pytaniem o sens życia. Należy przy tym wyjść od antropologicznego założenia, mówiącego o dynamice ludzkiego bytu, ujawniającej się w jego egzystencji. Zatem osoba aktualizuje swoją potencję i *staje się*. Życie ma sens o tyle, o ile jest nastawione na realizowanie wartości duchowych i jest określane w kategorii zadania. Wówczas dorosły w toku własnej egzystencji realizuje swoją istotę. Nie jest to istota odnosząca się do gatunku *homo sapiens*, lecz cechuje się zindywidualizowaniem i przejawia się w pojedynczej osobie. Istotnym jest, aby odnajdywanie sensu nie miało tylko charakteru postulatywnego, lecz aby wyrażało się poprzez konkretne działanie dorosłego. Własną istotę można aktualizować poprzez, wskazaną wyżej, wartość miłości. Jest ona rozumiana jako wartość duchowa, nie zaś hedoniczna czy witalna. Miłość to wartość relacyjna, odnosząca się do konkretnej osoby (Frankl, 1984, s. 40-41, 62-64).

Duchowość jako wartość andragogiczna jest także definiowana w kategorii uniwersaliów, celem duchowego rozwoju jednostki jest wykształcenie umiejętności poruszania się w świecie wartości, który wpisany w postmodernistyczny paradygmat, cechuje się płynnością i wieloznacznością. W przypadku duchowości, umiejętność ta odnosi się do poszukiwania sensu życia, który objawia się w *wymiarze transcendentnym*, przekraczającym rzeczywistość zastaną. Rozwój w wymiarze duchowym jest możliwy poprzez postawę twórczą jednostki, a także charakteryzuje się *plastycznością* i jest zależny od osobistego, i środowiskowego potencjału. Ujawnia się w takich zachowaniach, jak: *autorefleksja*, *zdolność do samooceny* czy też umiejętność kierowania emocjami w stosunku do doświadczenia. Duchowość potwierdza się w teorii andragogicznej, gdy jest ona postrzegana w kontekście edukacji dorosłych.

Pozwala ona, z jednej strony, przystosować się jednostce do zmieniającej się rzeczywistości, z drugiej zaś, pełni funkcję sensotwórczą, nadającą egzystencji *wymiaru transcendentnego*. Duchowość, rozpatrywana jako wartość, sama staje się środkiem do realizacji innych wartości. Jest w pewnym sensie wartością pierwotną, która umożliwia *poruszanie się* w świecie wartości oraz kreację siebie i swojej egzystencji. Duchowość osoby dorosłej współlistnieje z dwoma uniwersaliami: *rozwój intelektualny* oraz *rozwój moralny* dorosłego. Ten pierwszy jest aktualnie oczywistą możliwością osoby dorosłej i przejawia się w *aktywności edukacyjnej w szerokim rozumieniu*. Rozwój moralny pozwala funkcjonować we współczesnej rzeczywistości aksjologicznego chaosu i wielości ofert, tak aby nie tracić swojego człowieczeństwa (Semków, 2007, s. 35-40).

2.2.3.3. Twórczość

Twórczość jest pojęciem interdyscyplinarnym i wieloznacznym. W przeszłości odnosiło się do takich terminów, jak: *genialność*, *tajemniczość*, *ponadprzeciętność*, *dar boży*. Obecnie nie ogranicza się go do aspektu artystycznego, dotyczącego sztuki. Z punktu widzenia andragogiki twórczość utożsamiana jest z postawą kreatywną. Owa postawa może przybierać dwa kierunki; dorosły jako kreator rzeczywistości i dorosły jak kreator siebie. Koniecznym wydaje się stwierdzenie, iż twórczość może być wartością – środkiem służącym do osiągnięcia innych celów. Owe cele mogą być różne i dotyczyć każdej dziedziny życia. Twórczość to *zachowania wyjątkowe*, realizowane przez dorosłego, będące wynikiem *stanu psychicznego, określonego nastroju*. *Wyjątkowość* tego zachowania winna przejawiać się w każdym aspekcie egzystencji, w tym także w zakresie określanym jako *codziennosc* (Wnuk, 2005, s. 280-281). Zatem, twórczość wydaje się być wartością, gdyż jest godna pożądania i realizacji przez osoby dorosłe.

Zakładając, że warunkiem twórczości jest kreacja przedmiotu wartościowego, samo pojęcie twórczości można rozpatrywać w perspektywie innych wartości. Jak już powiedziano, twórczość można uznać za wartość – środek służący do realizacji innych wartości, takich jak: wartości poznawcze, wartości estetyczne, wartości pragmatyczne oraz wartości etyczne. Wartości poznawcze mają za cel poszukiwanie prawdy. Może to być prawda o świecie lub też prawda, rozumiana jako prawda o człowieku. Realizacja tych wartości

uzewnętrznia się w twórczej działalności naukowej. Istotą wartości estetycznych jest piękno, ujawniające się poprzez sztukę w działalności artystycznej. Wartości pragmatyczne przejawiają się w wynalazczości i pozwalają ulepszać ludzką egzystencję, za pomocą konkretnych, użytecznych przedmiotów. Warty uwagi jest fakt, iż o twórczości można mówić w kontekście wartości etycznych. Ich celem jest osiągnięcie dobra. Urzeczywistnianie dobra jest możliwe w wyniku działalności publicznej. Zatem, chodzi o jego twórcze pomnażanie na płaszczyźnie społecznej. Na sam proces twórczy ma wpływ definiowanie wartości przez podmiot. W przypadku uznania wartości za byty obiektywne, człowiek nie tyle tworzy wartości, co je odczytuje i urzeczywistnia. Gdy wartości uznawane są za subiektywny wytwór podmiotu, wówczas można mówić o ich kreacji przez podmiot (Nęcka, 2005, s. 14-16).

W literaturze przedmiotu, zwłaszcza z dziedziny psychologii, dominuje wielokrotnie powtarzany dychotomiczny podział *twórczości*. Wyróżnia się zatem twórczość obiektywną i subiektywną lub też, po części pokrywające się zakresowo, twórczość elitarną i egalitarną. Twórczość w sensie obiektywnym cechuje się dwoma komponentami: nowością i wartością. Wtwór postawy twórczej musi posiadać obie te cechy, by można mówić o kreatywności podmiotu. Muszą one jednocześnie zostać uznane przez daną społeczność. Twórczość obiektywna może przejawiać się w różnych dziedzinach życia i nie ogranicza się do sfery sztuki czy też nauki. Może być także wykorzystana do działań autokreacyjnych. Wówczas to jednostka, w wyniku działań twórczych, kształtuje swoją osobowość. Twórczość subiektywna czy też inaczej twórczość wtórna przejawia się w indywidualnej egzystencji. W jej toku osoba odkrywa nowe dla siebie wartości, które jednak zostały wcześniej odkryte i już funkcjonują w określonej społeczności. W tym też wyraża się subiektywizm twórczości, pozwalający odkrywać *nowe* dla jednostki wartości (Pietrasieński, 1969, s. 10-13; Nęcka, 2005, s. 13-14).

Twórczość elitarna określa jej podmiot, a także przedmiot. Jest ona zawężona do dziedzin, ze swej istoty *twórczogenych*. Podmiot, realizujący ten rodzaj twórczości, określa się mianem *geniuszu*, który kreuje wybitne i wysoce oryginalne przedmioty. Twórczość egalitarna wskazuje na możliwość jej realizacji przez każdą osobę. W tym ujęciu twórczość jest traktowana jako cecha osobowości, która może być wykorzystana przez każdą jednostkę (Nęcka, 2005,

s. 19). Egalitaryzm twórczości pokrywa się z jej aspektem obiektywnym, w sensie wytworzenia nowego i społecznie wartościowego przedmiotu. Jednak nie pokrywa się na płaszczyznach twórczości, gdzie twórczość obiektywna może dotyczyć różnych dziedzin, zaś twórczość egalitarna odnosi się do sfer dających największe potencjalne możliwości twórcze. Subiektywizm i egalitaryzm twórczości łączy się w punkcie odniesień podmiotowych. Oznacza to, iż wszyscy mogą realizować twórczość subiektywną, co jednocześnie nie oznacza, iż twórczość obiektywna jest zarezerwowana dla elit.

Literatura przedmiotu wskazuje na cztery aspekty twórczości, służące jako pomoc w określeniu i badaniu tego zjawiska. Zatem, można mówić o twórczości w aspekcie atrybutywnym, w którym istotny jest wytwór. Drugi z nich to aspekt procesualny, w którym twórczość tożsama jest z aktem psychicznym. Kolejny to aspekt personologiczny, tj. odnoszący się do osoby twórcy. I wreszcie ostatni z nich to aspekt stymulatorów – inhibitorów, akcentujący rolę czynników zewnętrznych, warunkujących proces tworzenia (Szmidt, 2007, s. 61-62).

Badania nad twórczością w ujęciu psychologicznym prowadził Joy Paul Guilford. Jego koncepcja określa twórczość jako wartość egalitarną. Procesy twórcze zawsze ma swój początek w podmiocie i jego procesach poznawczych. Myślenie jako jeden z nich można podzielić na konwergencyjne oraz dywergencyjne. Myślenie konwergencyjne polega na rozwiązaniu danego problemu poprzez wskazanie tylko jednej możliwości. Twórcze jest natomiast myślenie dywergencyjne, polegające na rozwiązywaniu problemów przez wykreowanie wielu różnorodnych i rozbieżnych możliwości. Jego wyniki są oceniane za pomocą trzech kryteriów: płynność, giętkość i oryginalność. Wymierna ocena płynności odbywa się na podstawie ilości rozwiązań danego zadania. Im jest ich więcej, tym wyższa płynność podmiotu. Giętkość to inaczej *gotowość do zmiany kierunku myślenia*. Występuje w formie spontanicznej, gdzie jednostka dobrowolnie zmienia kierunek myślenia oraz w formie adaptacyjnej, gdzie ów kierunek jest wymuszony poprzez warunki zewnętrzne. Oryginalność to nietypowość czy też niepowtarzalność. Jej miernikiem jest liczba osób, które wykreowały ten sam pomysł. Im ta liczba jest mniejsza, tym wytwór cechuje się większą oryginalnością. Oryginalność określa wykreowany wytwór, zaś dwa pozostałe kryteria, tj. płynność i giętkość, dotyczą cech osobowych. Należy także zauważyć, iż płynność bezpośrednio koreluje z oryginalnością. Oznacza to, iż

wraz ze wzrostem płynności osoby, czyli generowaniem nowych pomysłów, wzrasta jednocześnie ilość wytworów oryginalnych. Istotę rzeczy oddaje tutaj stwierdzenie, że *ilość rodzi jakość*.

Osoba wykazująca dużą płynność w wytwarzaniu nowych wartości, z biegiem czasu redukuje ich liczbę, z uwagi na odczuwaną subiektywnie ich nieoryginalność i koncentruje się na kreowaniu wartości, wedle niej oryginalnych. To subiektywne odczucie przedmiotu ma faktyczne, obiektywne odwzorowanie w rzeczywistości, do której osoba kreatywna dodaje oryginalne wartości (Nęcka, 2005, s. 26-28).

Współczesne koncepcje procesów twórczych opierają się na poznawczym nurcie psychologii. Konsekwencją tego jest fakt, iż o twórczości mówi się jako o komponencie różnorodnych struktur poznawczych. Jest ona wynikiem procesów poznawczych, realizujących także inne cele. Tym samym, nie przypisuje się aktom twórczym szczególnych, odrębnych form operacji umysłowych. Ten pogląd określany jest jako *nic nadzwyczajnego*, gdyż redukuje sam proces twórczy a jego wynik przypisuje wcześniej powziętemu celowi, którego osiągnięcie wskazuje na jego znamiona twórcze. W tej koncepcji zawiera się także *teoria stopniowego przyrostu*, zakładająca, iż wartości twórcze są realizowane dzięki procesowi dwutorowego uczenia się, tj. teorii i praktyki. Proces ten nazywany jest *procesem zanurzenia* i trwa około 10 lat, będąc właśnie *okresem przyrostu*. Koncepcja powyższa wskazuje, iż wartości twórcze nie są zdeterminowane cechami podmiotowymi, lecz są wynikiem długotrwałego procesu uczenia się. Obala ona tzw. *mit genialności*, przypisujący tylko jednostkom wybitnym udział w kreowaniu dzieł twórczych. Ta koncepcja jest także widoczna w empirii potwierdzającej realizację zadań twórczych w ramach wysiłku edukacyjnego (Tamże, s. 45-47; Zimbardo, 1998, s. 214). Jest także przydatna w aspekcie andragogiki, gdyż wskazuje, iż nawet obiektywne wytwory procesów twórczych (a nie tylko twórczość jako autokreacja) mogą być dostępne dla dorosłych podejmujących wyzwania edukacyjne.

Warto dokonać także krótkiej charakterystyki *koncepcji interakcji twórczej*. Istotę rzeczy oddaje tutaj termin interakcja. Cechuje się ona ciągłością i wzajemnością oddziaływań dwóch elementów, tj. *celu aktywności twórczej* oraz *nieustannie pojawiających się struktur próbnych*. Cel aktywności jest zawsze jakąś wartością w wymiarze materialnym czy też symbolicznym. Struktura próbna

wyraża się poprzez czynność podmiotu zmierzającą do realizacji celu. Patrząc na relację powyższych elementów, należy zaznaczyć, iż wyznaczony cel może wywoływać czy też determinować określoną strukturę próbną, lecz także sama struktura próbna może prowadzić do zarysowania się celu. Dany cel określa konkretne działanie podmiotu, rozumiane jako *struktury próbne*, a także nieokreślone teleologicznie działania podmiotu mogą doprowadzić do wyłonienia celu. Dzieje się tak w przypadku, gdy np. podmiot nie potrafi ostro określić celu działania twórczego, zaś rozpoczyna spontaniczne czynności w ramach *struktur próbnych*. Taka relacja może wpływać pozytywnie na samo osiągnięcie celu, gdyż poprzez jego niedookreśloność osiąga się większą autonomię działania podmiotu, co tym samym prowadzi do wytworzenia celu bardziej oryginalnego. Podejmowanie przez podmiot kolejnych działań pozwala także na osiągnięcie większej *samowiedzy* o celu twórczości. Wówczas może on ewoluować w różnych kierunkach, a także zostać zaniechany. Pełna doskonałość miałyby miejsce, wówczas gdy kolejne, podejmowane *struktury próbne* dokładnie odpowiadałyby zmodyfikowanemu już celowi. Powyższa interakcja jest możliwa dzięki dwóm komponentom: *strategiom twórczym* i *operacjom wykonawczym*. *Strategie twórcze* są nieświadome i *nadają procesowi twórczemu kierunek; dzięki nim możliwe jest przekształcenie struktur poznawczych lub dostrzeganie podobieństw między tymi strukturami*. Jedną z nich jest tzw. *strategia zarodka*, definiowana za pomocą słów: *zaczynij od czegokolwiek aby mieć co ulepszać i doskonalić*. Operacje wykonawcze redukują różnice pomiędzy *strukturami próbnymi* a celem działania. Należą do nich: *rozumowanie dedukcyjne, rozumowanie indukcyjne (głównie użycie analogii), metaforyzowanie, dokonywanie skojarzeń, abstrahowanie i dokonywanie transformacji*. Ostatnim z elementów *interakcji twórczej* jest *myślenie krytyczne*. Pozwala ono na ocenę celu twórczości, z perspektywy podjęcia kolejnej *struktury próbnej*. Tym samym, w zależności od oceny, podmiot może podjąć decyzję o zakończeniu działania twórczego lub jego kontynuacji (Nęcka, 2005, s. 48-50).

Twórcą względnej koncepcji twórczości, posiadającej kontekst społeczny jest M.I. Stein. Stwierdza on, iż: *twórczość to proces prowadzący do nowego wytworu, który jest akceptowany jako użyteczny lub do przyjęcia dla pewnej grupy w pewnym okresie* (cyt. za Nęcka, 2005, s. 17). Powyższa definicja wskazuje na relatywno-subiektywne postrzeganie twórczości, uzależnione od konkretnej grupy

i konkretnego czasu jej oceny. Stąd też określona, wytworzona wartość może dla jednej grupy być twórczą, zaś dla innej wartości twórczej nie przedstawiać. W ten sam sposób to, co zostało uznane za twórcze obecnie, nie musiało być tak postrzegane w przeszłości lub też nie musi być w czasie przyszłym. Względność czasowa może przybierać różne kierunki, gdzie na linii przeszłość – teraźniejszość – przyszłość, określona wartość może być postrzegana jako twórcza lub też nie. Subiektywizm powyższej koncepcji wynika z faktu, iż to określona społeczność uznaje dany wytwór za twórczy lub też nie. Zatem, twórcza wartość wytworu nie tyle zależy od jej autora co od akceptacji społecznej, która także może zostać wycofana. Ten sposób definiowania twórczości pozostawia pytania o możliwości twórczości obiektywnej, tj. ponadczasowej i przenikającej różne zbiorowości. Wydaje się, iż można mówić o dwóch sposobach istnienia wartości twórczych, jednak jednoznaczne rozstrzygnięcia nigdy nie są do końca możliwe i stąd też ich analiza nie przynosi pełnej satysfakcji poznawczej (Tamże, s. 17-18).

Analiza cech psychicznych osób twórczych, realizujących twórczość w sensie obiektywnym, pozwala dokonać wyróżnienia kilku stałych elementów wyróżniających twórców. Cechą główną wydaje się być *niezależność* w sferze postaw i w zachowaniu. Wpływ grupy i jej opinia o jednostce twórczej nie wpływa bezpośrednio na jej zachowanie. Twórcy wykazują postawy nonkonformistyczne i nieoportunistyczne. Te elementy osobowości wydają się niezbędne do wykreowania nowej wartości, która może być sprzeczna z wartościami uznawanymi przez grupę. Osoba twórcza jest przykładem tzw. *typu androgynicznego*. Oznacza to, iż potrafi uznać te cechy swojej osobowości, które przypisuje się płci przeciwnej i jednocześnie wykorzystać je w swojej działalności kreacyjnej. Do cech osób twórczych należy także *złożoność*, jako wyróżnik ich procesów poznawczych. Przejawia się ona w nietypowych i oryginalnych wytworach twórczych, i występuje w opozycji do prostoty myślenia, prowadzącej do rozwiązań schematycznych, szablonowych. Należy także zauważyć, iż twórczość nie jest tożsama z inteligencją a nawet z nią nie koreluje. Zatem, osoby twórcze nie muszą wykazywać się wysoką inteligencją, zaś inteligentni nie muszą być jednostkami twórczymi (Zimbardo, 1998, s. 213-214).

Inną cechą charakterystyczną osób twórczych jest *sposostrzegawczość*, ujawniana w zamiłowaniu do obserwacji. Jej wynikiem jest dobitne formułowanie

myśli, wskazujących na te elementy rzeczywistości, które są pomijane lub bagatelizowane przez inne osoby. Osoby twórcze, z jednej strony postrzegają rzeczywistość w sposób standardowy, z drugiej – wykazują dużą niezależność i potrafią ją opisywać w sposób odmienny od ogółu, nawet za cenę braku akceptacji. Wykazują wysokie napięcie emocjonalne, rozumiane jako witalność czy też określane jako *energia* lub *wigor*. Jego rozładowanie jest możliwe poprzez realizację wartości przyjemnościowych. *Twórcy cechują się bogatym życiem wewnętrznym. Przejawia się ono poprzez «rozległą samoświadomość», a także takie komponenty jak wyobraźnia, «fantazja, zaduma»* (Pietrasieński, 1969, s. 70-72).

W obrębie nauk pedagogicznych można już mówić o pedagogice twórczości. Jej cele sformułował K.J. Szmidt. Istotnym jest fakt, iż nie ograniczają się one do dzieci i młodzieży, lecz odnoszą się także do osób dorosłych. Uogólniając, zadaniem pedagogiki twórczości jest: *generowanie wiedzy z zakresu wychowania dzieci, młodzieży i dorosłych do twórczości oraz pomocy jednostkom i grupom w tworzeniu, a także rozwoju postawy twórczej* (Szmidt, 2007, s. 23). Zatem, pedagogikę twórczości jako dyscyplinę naukową dzielimy na dydaktykę (psychodydaktykę) twórczości oraz teorie wychowania do twórczości i pomocy w tworzeniu. Pierwsza z nich odnosi się do wiedzy mającej na celu pobudzanie i stymulowanie postaw twórczych. Druga natomiast posiada podłoże aksjologiczne, które uzasadnia cele wychowania do twórczości oraz ideał w pełni rozwiniętej osobowości twórczej (Tamże, s. 23-24).

O twórczym wychowaniu osób dorosłych pisał w pierwszej połowie XX wieku Kazimierz Korniłowicz. Postrzegał on ludzką egzystencję jako *proces brania, przetwarzania i wydawania owocu*. Twórczość opisywał w kontekście wartości kulturowych, wskazując na trzy możliwe postawy podmiotu wobec nich: *życzliwość, obojętność i wrogość*. Oznacza to, iż wartości kulturowe są subiektywne, ponieważ zależą od podmiotu dokonującego ich wyboru spośród obiektywnych elementów kultury. Wartości kulturowe są na tyle względne, iż ich wybór uwarunkowany jest aktualnym etapem rozwojowym dorosłego. Różne wartości mogą dominować w różnych etapach życia dorosłego. Kolejnym ważnym elementem jest fakt, iż dorosły realizując wcześniej wybrane wartości kulturowe, poprzez swoje wybory, dokonuje jednocześnie transmisji wartości na daną grupę społeczną, w której funkcjonuje. Szczególnie istotnym jest, iż dorosły

poprzez swoją działalność, polegającą na wyborze zastanych wartości kulturowych, winien rozwijać się w ten sposób, aby na wyższym poziomie dokonywać kreacji wartości kulturowych, wynikających z rozwiniętych potrzeb. Zatem, kluczowe jest przejście dorosłego z fazy wyboru do fazy twórczości. Wartość, jaką jest twórczość, składa się z dwóch komponentów. Do jej realizacji niezbędne jest posiadanie *dyspozycji psychicznych*, zaś samo urzeczywistnienie *twórczości* odbywa się poprzez aktywność i pracę. W tym przypadku twórczość jest wartością autoteliczną a właściwie autoedukacyjną. Sprawą drugorzędną jest, jakie wartości tworzy dorosłych w wyniku podjętych działań twórczych i czy mają one obiektywną wartość (Stopińska-Pająk, 2001, s. 58-60).

Powyższa koncepcja określa dorosłość jako okres dynamicznego rozwoju, w którym wyróżnikiem jest aktywność osoby dorosłej. Motywacja dorosłego wynika bezpośrednio z jego potrzeb, które cechują się względnością, gdyż ich siła zależy właśnie od aktywności dorosłego oraz od *zmian kontekstu społeczno-kulturowego*. Zatem, pomiędzy potrzebą a aktywnością istnieje relacja współzależności, w której aktywność wynika z potrzeby a jednocześnie wpływa na jej siłę. Wartości mają status subiektywny, gdyż zależą od podmiotu działania. Ów subiektywizm wynika właśnie z różnorodnych potrzeb jednostki, a także z indywidualnego i niepowtarzalnego doświadczenia, przekładanego bezpośrednio na sposób postrzegania wartości. W relacji podmiot – wartość dorosły dokonuje *urealnienia* wartości, czyli dokonuje ich urzeczywistnienia, właśnie poprzez postawę twórczą. Twórczość w perspektywie czasu pełni dwie funkcje. Z jednej strony ogranicza się do teraźniejszości, gdyż *tworzyć można tylko teraz*, z drugiej zaś twórcze odkrywanie wartości przyczynia się do ciągłego *stawania się* dorosłego a tym samym pogłębiania jego personalistycznego wymiaru (Tamże, s. 63-64).

O twórczości pisze także Florian Znaniecki, formułując swoją interdyscyplinarną koncepcję wartości. Jego poglądy aksjologiczne są określane mianem *kulturalizmu*. Autor w zamyśle swojej koncepcji godzi dwa podejścia wobec wartości, tj. ich subiektywizm i obiektywizm, nadając wartościom jednocześnie podwójny status. Twórcza działalność podmiotu polega na *nadawaniu* wartości danemu przedmiotowi. Zatem, nie jest to odkrycie wartości, lecz ich kreacja. Jednocześnie wartości owe mają charakter obiektywny, gdyż funkcjonują w przestrzeni ogólnospołecznej, czyli są komponentami kultury.

Subiektywizm wartości polega na ich ujęciu przez podmiot za pomocą doświadczenia i tym samym na dokonaniu jego poszerzenia. Twórcza postawa podmiotu implikuje *antropocentryczną filozofię wartości*. Człowiek, powołując nowe wartości, ubogaca rzeczywistość, prowadząc w ten sposób do ciągłego rozwoju świata i nadając mu obiektywny charakter. Tworząc nowe wartości, jednocześnie staje się twórcą siebie. Pojęcie wartości jest pierwotnym w stosunku do pojęcia rzeczy. Wynika to z faktu, iż wartość nadaje rzeczy znaczenie. Zatem wartości *znaczą*, będąc istotą rzeczy i *pozwalają* owo znaczenie odczytać podmiotowi (Jankowska, 1996, s. 34-44).

Istotą człowieka jest *czyn*, który, aby miał znamiona twórczości, musi być *świadomy i zamierzony*. Trafnie wyraża to stwierdzenie Goethego: *Na początku był czyn*, które jednoznacznie nawiązuje do biblijnego cytatu: *Na początku było słowo*, w którym myśl jest istotą ludzkiej aktywności. Człowiek jest pewnego rodzaju *indywidualnością*, która z jednej strony funkcjonuje zakorzeniona w rzeczywistości zastanej, z drugiej zaś właśnie poprzez akt twórczy ową rzeczywistość przekracza, dodając do niej nowe wartości. Jej rozwój jest możliwy poprzez ciągle przechodzenie *na coraz wyższe poziomy twórczości*, przejawiające się w zdynamizowaniu aktywności. Należy przy tym pamiętać, iż ów dynamizm jest dwukierunkowy. Człowiek jest twórcą rzeczywistości przy jednoczesnej autokreacji. Wskazując na fakt, iż istotą człowieka jest czyn, rozumiany jako twórcze działanie, dochodzi się tym samym do jej zaprzeczenia. Ciągły rozwój, będący konsekwencją twórczości, faktycznie nie pozwala określić istoty człowieczeństwa, podlegającej permanentnym zmianom na skutek autokreacji. Jeśli można wyrazić istotę człowieczeństwa poprzez jej *indywidualność*, to należy stwierdzić, iż człowiek, mając poczucie możliwości własnego działania, jest niejako *zanurzony* w określoną, doświadczaną rzeczywistość, dostarczającą okazji do twórczego działania. Nigdy to nie jest rzeczywistość w ujęciu całościowym, lecz jej fragment, dający jednostce możliwość ubogacenia siebie i prowadzący do *subiektywizacji rzeczywistości*. Oznacza to, iż *osobowość dokonuje subiektywizacji tego, co istnieje obiektywnie, subiektywizacji nigdy nie dokonanej, lecz tylko wciąż się dokonującej* (Tamże, s. 44-46).

Na gruncie pomiędzy pedagogiką społeczną a edukacją dorosłych *twórczość* była przedmiotem analizy Heleny Radlińskiej. Stwierdza ona, iż: *Twórczość, do której wszyscy jesteśmy zdolni, jest w pedagogice społecznej*

rozumiana jako przejmowanie wybranych dóbr, nadawanie im życia przez odtwarzanie ich w sobie, pomnażanie ich dzięki spożytkowaniu jako podstawy własnych dążeń i czynów (cyt. za Szmidt, 2002, s. 28). Powyższa definicja wskazuje na potencjalnie powszechną możliwość realizowania postawy twórczej. Można stwierdzić, iż twórczość to wartość – środek, wart realizacji z uwagi na inne wartości, określane jako cel. Widoczny jej tutaj wyraźny rys aksjologiczny, postulujący wybór wartości, ich internalizację oraz pomnażanie. Jednocześnie wyróżnia się *twórczość* dwojakiego rodzaju. Jest to *twórczość codzienna*, rozumiana jako twórczość życia oraz *twórczość wybitna*. Ta ostatnia jest zarezerwowana dla jednostek ponadprzeciętnych i wyraża się w kreacji nowych wartości, uznawanych przez szeroki krąg społeczeństwa. *Twórczość codzienna* może być realizowana przez każdego i jej istota polega na umiejętności kształtowania siebie oraz własnej egzystencji. Radlińska określa tę umiejętność mianem *sztuki*, podkreślając jej twórczy aspekt (Szmidt, 2002, s. 28-29).

Postawa twórcza jest niezbędnym elementem budowania osobowości oraz warunkiem rozwoju dorosłego. Dorosły, funkcjonujący w określonym środowisku, w pewnym sensie jest zmuszony do postawy twórczej, z uwagi na jego ciągłą zmienność i niedookreśloność. Jednocześnie może dokonywać wyboru tych wartości zastanych, które przyczynią się do jego ubogacenia. Dorosły przejawia także postawę twórczą, wówczas gdy jest *czynny*, tj. nie tylko wybiera określone wartości, lecz także dokonuje przekształcenia zastanego środowiska, nie poddając się bezwolnie jego wpływowi. Owo przekształcenie jest realizowane zgodnie z określonym zamysłem czy ideałem wyznawanym przez dorosłego. W ten sposób człowiek dorosły przyczynia się do urzeczywistniania *wartości kulturalnych*, a także do ich stałego poszerzania. Twórczość, realizowana w okresie dorosłości, wyraża się w odpowiedzialności i dojrzałości. Dotyczą one różnych aspektów egzystencji, życia rodzinnego czy zawodowego i pełnionych w związku z tym różnych ról społecznych. Zatem, dorosły, wykazujący postawę twórczą, staje się osobą odpowiedzialną i dojrzałą, co stanowi dodatkowe potwierdzenie osiągnięcia przez niego *dorosłości*. Faktycznie oznacza to, iż twórczość wyraża się w umiejętności dokonywania przez dorosłego właściwych wyborów, poprzedzonych *sztuką wartościowania*. Dobry wybór, z jednej strony, ubogaca dorosłego, z drugiej zaś, modyfikuje te elementy środowiska, które mogą podlegać zmianie (Tamże, s. 30-31).

Twórczość jako wartość może być realizowana przez każdego dorosłego, będąc jednocześnie celem wychowania dzieci i młodzieży. W aspekcie andragogiki twórczość odnosi się do jej auksologicznego paradygmatu, wskazującego na potencjalne możliwości rozwojowe dorosłego, uaktualniane w codziennej egzystencji i pozwalające na ciągły progres. Obecnie wydaje się, że twórczość nie tyle jest wartością autoteliczną, co wymogiem określonym poprzez aktualny kontekst cywilizacyjno-kulturowy. Znamiona postmodernizmu zawarte w takich pojęciach, jak: zmienność, szybkość, płynność czy wieloznaczność, determinują twórczą postawę dorosłego, umożliwiającą funkcjonowanie we współczesnym świecie, zwłaszcza na płaszczyźnie zawodowej. Z drugiej strony, widoczne są silne tendencje kulturowe redukujące twórczość w innych aspektach życia. Przyczynia się do tego edukacja, ograniczająca się do dostarczania samej wiedzy, bez przekazywania jej twórczego pierwiastka. W ten sposób wypracowuje się postawa konformistyczna i schematyczność procesów poznawczych. Ma to swoje przełożenie na życie indywidualne i społeczne, we wszystkich jego płaszczyznach. Twórczość, jako wartość sama w sobie, jest zarezerwowana dla elit, których autorytet pozwala przełamać obowiązującą *przemoc symboliczną*. W innym przypadku jest ona łączona z ekscentrycznością; *bycie oryginalnym*, oznacza bycie niebezpiecznym. Należy także zauważyć, iż postawa twórcza intensywnie przejawia się u dzieci, które, poddawane zabiegom edukacyjnym, postawę tę redukują. Zatem, współczesny dorosły jest uczestnikiem ambiwalentnych tendencji, które z jednej strony, *wymuszają* postawę twórczą, z drugiej – przyczyniają się do jej redukcji (Paszenda, 2005, s. 287-290).

2.2.3.4. Tolerancja

Tolerancja jest terminem popularnym i obecnym w publicznym dyskursie. Przypisując tolerancji znaczenie *wartość*, zakłada się tym samym, iż jest ona cenna i godna realizacji. Pierwsza refleksja dotycząca tolerancji dotyka jej społecznego charakteru i ujawnia się pomiędzy osobami. Tolerancja (podobnie jak świadomość u Husserla) jest zawsze tolerancją *czegoś*, a zatem ma określony przedmiot. Przedmiotem tolerancji jest inny człowiek wraz z całą swoją odmiennością, przejawiającą się na różnych płaszczyznach i w różnych wymiarach. Można założyć, iż dorosły uczy się tolerancji w stosunku do samego siebie, w ten sposób, iż próbuje swoje ułomności, bądź nie podejmuje działań

samorozwojowych. Wówczas to subiektywna samoocena dorosłego pozbawiona krytycznego namysłu lub opinii innych, łatwo może prowadzić do jego wielowymiarowego ograniczenia i redukcji człowieczeństwa. Tolerancja nie będzie wtedy wartością, lecz stanie się antywartością. Oznacza to, iż tolerancja jest wartością interpersonalną, urzeczywistnianą w bezpośrednich relacjach międzyludzkich.

W filozofii I. Kanta problematyka tolerancji umiejscowiona jest w perspektywie wolności i człowieczeństwa. Już w jednej z form imperatywu kategorycznego Kant mówi o używaniu swojego człowieczeństwa i człowieczeństwa innych, zawsze jako celu, nie zaś jako środka. Ta zasada potwierdza ideę tolerancji a nawet ją umacnia, gdyż wydaje się, iż sama tolerancja jest niższym stopniem tak wyrażonego imperatywu. Antropologia Kanta wskazuje na dwoistość natury człowieka, przejawiającej się w indywidualizmie i wspólnotowości. Egoizm osoby i konieczność bytowania w społeczności wzajemnie się przenikają. To stanowisko nazywane jest *społecznym indywidualizmem*. W wolności, wyraża się istota człowieczeństwa, ujawniana w życiu społecznym. Wolność osoby determinuje wolność innych, zawierając w sobie ich tolerancję. Przejawia się, wówczas gdy *nasza wola kieruje naszym działaniem*. Zatem, ingerencja w sferę wolności drugiej osoby jest przejawem jej nietolerancji (Rossmann, 2003, s. 109-111).

Na gruncie filozofii *tolerancję* analizował J. Locke. Wyróżniało go sformułowanie przedmiotu tolerancji. Jej zakres odnosi się do obszaru, który nie posiada ani pozytywnej, ani negatywnej kwalifikacji moralnej. Chodzi zatem o rzeczy z natury swojej moralnie obojętne, które podlegają władzy politycznej, pełniącej funkcję regulatora relacji społecznych. Niezbędne ku temu jest oddzielenie sfery religii i sfery władzy. Ta pierwsza może być szczególnym obszarem nietolerancji, gdyż generuje tzw. *zeal*, czyli namiętność redukującą krytycyzm i racjonalną postawę wobec rzeczywistości. Jednocześnie władza winna kierować się w swoim działaniu kryterium dobra publicznego, nie zaś kryterium religijnym. Powyższe założenia mogą w mylący sposób wskazywać na współczesne modele państw demokratycznych. Jednakże Locke wskazywał także na obszary, które przez władzę nie mogą być tolerowane, zaś aktualnie są oczywistą częścią systemu społecznego. Według niego władza nie może tolerować wyznawców innych religii (wskazywał zwłaszcza na islam), z uwagi na

rozbieżności ich interesów. Nie można także mówić o tolerancji wobec ateistów, którzy, poprzez negację Boga, mogą popadać w nihilizm, przejawiający się w płaszczyźnie społecznej i politycznej a ich egzystencja bezzasadna. Dogmaty danej religii nie powinny godzić w dobro publiczne i ład społeczny, a tym bardziej nie mogą być wykorzystywane do osiągnięcia celów politycznych, gdyż w takim przypadku nie mogą być tolerowane. Tolerancja jest budowana na wierze w dobrą naturę osoby, czyli na zaufaniu, przy jednoczesnym negatywnym stosunku do źródeł nietolerancji, *wyrażającym się w jego braku* (Legutko, 1998, s. 10-11, 22, 30-35).

J. S. Mill rozszerzył przedmiot tolerancji ze sfery religii na inną sferę, regulującą życie społeczne, tj. na sferę obyczajów. Jednocześnie wdrażał postulat tzw. tolerancji czynnej, ujawniającej się w zaangażowaniu na rzecz mniejszościowych systemów wartości a nawet takich, które są określane jako marginalne. Tolerancja bierna, będąca jedynie przyzwoleniem na odmienność, faktycznie jest postawą nietolerancji, gdyż przyzwala na dominację jednej hierarchii wartości. Tolerancja czynna generuje postawę krytyczną i autokrytyczną, gdyż daje możliwość racjonalnego wglądu w argumenty strony odmiennej a tym samym wpływa na ewaluację dominującego systemu aksjologicznego. Poszukuje coraz to nowych obszarów odmienności i redukuje je, przyczyniając się do regulacji stosunków społecznych (Tamże, s. 207-211).

O tolerancji pisze również Voltaire. Poszerza zakres tego pojęcia pozbawiając go przy tym ostrości. Tolerancję utożsamia z tym wszystkim, co jest w stanie zapewnić względnie pokojowe relacje społeczne. W zakres tolerancji wpisuje on takie komponenty, jak: *altruizm, praworządność, poczucie taktu, wspaniałomyślność, rozsądek, sprawiedliwość* a nawet naturalne ludzkie odruchy: *poczucie własnego interesu czy instynkt przetrwania*. Paradoksalnie, według Voltaire'a, tolerancja może być tożsama z wartościami negatywnymi, jeśli tylko są one pozytywnym regulatorem życia społecznego. Jako źródło nietolerancji wskazuje on chrześcijaństwo, które poprzez działania instytucjonalne, oddziałujące na jednostkę, straciło swą istotę, wyrażaną poprzez zasadę miłości bliźniego. Konsekwencją stosowania owej zasady jest przyjęcie założenia o własnej ułomności i mijaniu się z prawdą a tym samym założenie, iż prawda leży po drugiej stronie konfliktu. Ten tok myślenia stosuje właśnie, realizując własną wizję *tolerancji*. Jednocześnie odrzuca chrześcijaństwo w sferze

dogmatycznej i praktycznej. Chrześcijańską zasadę miłości traktuje jako punkt odniesienia w sferze polityki, nie zaś jako imperatyw, realizowany w konkretnych relacjach międzyosobowych. Oznacza to, iż zasada miłości bliźniego nie determinuje osoby do podjęcia wysiłku na rzecz jej urzeczywistnienia w relacjach z innymi, lecz jest fundamentem ocen w dyskursie politycznym. Voltaire postulował *deistyczną religię tolerancji*, cechującą się uniwersalnością. obejmującą całą ludzkość oraz przekraczającą granice społeczne i kulturowe. Tym samym, tolerancja ma pozytywną konotację i jest formą pokojowego współistnienia całej ludzkości (Legutko, 1998, s. 137-154).

Tolerancja jest możliwa tylko, wówczas gdy podmiot nie będzie uznawał własnej hierarchii wartości jako absolutnej, lecz oprze swoją wizję ontologiczno-aksjologiczną na paradygmacie względności. Owa względność odnosi się do założenia o możliwości współistnienia różnorodnych systemów wartości. Jeśli uznamy, iż absolutna hierarchia wartości pojedynczego podmiotu winna mieć swoje odzwierciedlenie w wymiarze społecznym, wówczas nie jest możliwa chociażby akceptacja hierarchii odmiennej. Oczywiście jest fakt, iż współcześnie rzeczywistość oferuje różnorodne systemy wartości, w zależności od danej kultury, a także w obrębie każdej z nich. Relatywizm kulturowy, na którym osadzona jest wartość tolerancji, może przejawiać się w trzech wymiarach. Pierwszy z nich to tolerancja rozumiana jako akceptacja. Akceptowanie różnorodnych systemów wartości i stylów życia jest konieczne w imię innej wartości, jaką jest *spokój społeczny*. Akceptacja odmienności ogranicza się tylko do warstwy racjonalnej. Nie postuluje zmiany własnego systemu wartości ani podjęcia działań ku takim zmianom w kulturze odmiennej. Tolerancja prowadzi więc do współistnienia odmienności. Drugim wymiarem tolerancji jest otwartość na odmienność, przejawia się ona ciekawością poznawczą podmiotu oraz działaniem na rzecz *oswajania* odmienności. Wówczas tolerancja staje u podstaw ubogacenia podmiotu i tym samym, staje się wartością edukacyjną. Ostatni wymiar tolerancji ma charakter sensotwórczy. Odmienność a tym samym tworzona przez nią różnorodność, jest istotą ludzkiego bytowania i jego rozwoju. To właśnie dzięki wielości systemów aksjologicznych jednostka może dokonywać wyborów i potwierdzać swoją wolność, a także nadawać sens życiu (Burszta, 2004, s. 17-19).

Inny podział *tolerancji* to podział dychotomiczny na *tolerancję negatywną* i *pozytywną*. Istota *tolerancji negatywnej* zawiera się w znaczeniu źródła tego pojęcia, pochodzącego do łacińskiego *tolero* – znosić, cierpieć. Tolerancja negatywna wyraża się więc przez niepodejmowanie szeroko rozumianych działań, na rzecz wartości których podmiot nie akceptuje. Ten rodzaj tolerancji nie wymusza przyjęcia i akceptacji obcych wartości, chyba że oznacza ona przyzwolenie na współistnienie. Tolerancja w sensie pozytywnym jest jednym z wyróżników współczesnej kultury, będącej kulturą poliwalentną i charakteryzuje się akceptacją wobec odmiennych systemów wartości. Wszystkie wartości są równorzędne i godne realizacji, czyli moralnie pozytywne. Tolerancja pozytywna może skutkować labilnością i ambiwalencją własnej hierarchii wartości, a w skrajnych przypadkach jej zanikiem. Pogodzenie dwóch wymiarów tolerancji na płaszczyźnie etyki, mające swoje konsekwencje w wymiarze społecznym, jest możliwe przez odróżnienie osoby i wartości. Postuluje się zatem, tolerancję pozytywną w stosunku do każdej osoby, zaś negatywną, w relacji do wartości, które wyznaje i urzeczywistnia (Pająk, 2004, s. 65-76).

Trzeci rodzaj tolerancji, wyróżniony przez Iję Lazari-Pawłowską, definiowany jest poprzez pryzmat kategorii bierność – aktywność. Podczas gdy powyższe postacie tolerancji wpisują się w pryzmat bierności podmiotu, jej trzeci rodzaj dotyczy aktywności osoby. Człowiek realizuje wartość tolerancji, nawet gdy przeciwdziała odmiennym od jego postawom czy wartościom. Najważniejszym elementem jest dobór środków użytych do osiągnięcia zamierzonego celu. W granicach tolerancji jest podejmowanie takich działań, które nie nosiłyby znamion przymusu (Promieńska, 1987, s. 16,23; por. Górniewicz, 1997, s. 62-63).

Zakres tolerancji jest uzależniony, nie tyle od konkretnej hierarchii wartości osoby, ile od podejścia aksjologicznego, tj. sposobu ujmowania wartości w oparciu o określony paradygmat poznawczy. Monizm idealistyczny zakłada istnienie poszczególnych wartości o charakterze uniwersalnym, obowiązujących powszechnie i bezwzględnie. W tym przypadku dialog w perspektywie tolerancji jest utrudniony, a w zasadzie niemożliwy, gdyż brak jest porozumienia, nie tyle, co do danych wartości podstawowych, co do sposobu ich obowiązywania. Dialog zostaje sprowadzony do próby narzucenie drugiej stronie własnej hierarchii wartości i formy jej obowiązywania. Wydaje się on możliwy z perspektywy

monizmu realistycznego. Dana społeczność wyznaje określony system wartości i uznaje go za prawdziwy, natomiast nie konfrontuje go z systemem odmiennym i nie rozciąga zakresu jego obowiązywania na inne społeczności. Podobny pogląd wyrażany jest w ramach pluralizmu aksjologicznego. Ujawnia się on w stwierdzeniu, iż może istnieć kilka równoprawnych systemów wartości, zaś określenie, który z nich winien dominować jest nierozstrzygalne. W tym przypadku granicą tolerancji jest wolność drugiej osoby, zagrożona poprzez stosowanie przemocy, w celu narzucenia określonej hierarchii wartości. Naruszenie wolności drugiej osoby może prowadzić do użycia przemocy, w celu zachowania wartości własnych (Legierski, 2003, s. 39-41).

Tolerancja, rozumiana jako poszukiwanie odmienności, pomija wspólną płaszczyznę wartości, będącą koniecznością funkcjonowania społeczeństwa. Owa płaszczyzna została wypracowana przez społeczność w toku innych motywacji niż tolerancja, np. motywacji religijnej. Tym samym, koncentracja na tym co różne, może przesłaniać wspólnotowy aspekt wartości. Postawa tolerancji może generować także poczucie wyższości wobec odmiennych systemów aksjologicznych, redukując jednocześnie swoją wartość. Istota tolerancji to łączenie dwóch postaw: *dezaprobaty* i *szacunku*. Tutaj pojawia się aspekt tolerancji pozytywnej, odróżniającej osobę od jej hierarchii wartości i postulujący szacunek wobec osoby, i dezaprobatę dla wartości. W rzeczywistości może mieć miejsce również sytuacja odwrotna, w której przedkłada się dany system wartości nad relacje z konkretną osobą. Słuszność takiego wyboru jest uzależniona od okoliczności i może mieć pozytywną lub negatywną konotację moralną (Legutko, 1998, s. 211-216).

Tolerancja wchodzi w bezpośrednie relacje z prawdą. Zakłada się, iż dzięki tolerancji można zbliżyć się ku prawdzie czy też *uzgadniać prawdę* w szerokim dyskursie społecznym i unikać antagonizmów na płaszczyźnie aksjologicznej, przypisując poszczególnym systemom wartości ten sam status. Tolerancja zatem umiejscawia się pomiędzy dwoma stanowiskami: absolutyzmem, rodzącym wrogość wobec odmienności i relatywizmem. Niemniej, jej urzeczywistnieniem jest sam relatywizm. Takie ujęcie tolerancji jest pierwszym krokiem do jej zaprzeczenia. Gdy założy się względność wartości, przy jednoczesnym ich równouprawnieniu, zbędna stanie się sama tolerancja, która utraci swój przedmiot. Konieczne jest zatem określanie tolerancji, nie jako umocowanie

relatywizmu, lecz jako *współistnienie rozmaitych absolutyzmów* (Tamże, s. 223-226).

Współcześnie tolerancja dotyka czterech podstawowych obszarów. Pierwszy z nich to *tolerancja w sferze religii*, gdzie winna funkcjonować zasada wolności wyznania. W tym obszarze istnieją zagrożenia związane z monopolem wielkich religii, a także niebezpieczeństwo niewielkich związków wyznaniowych, działających na pograniczu wyznania i sekty. Drugi obszar odnosi się do *zasad i poglądów ideologicznych*, rozumianych zwłaszcza jako wolność wypowiedzi i wolność do publicznej krytyki. Kolejnym obszarem są *normy i praktyki obyczajowe*, odnoszące się do różnorodnych stylów życia. Jest to sfera najbardziej konfliktogenna, gdyż jednocześnie najbardziej zróżnicowana. Jej granica jest wyznaczona poprzez wolność drugiej osoby. Ostatni obszar dotyka *sfery prawnej* i jest najmniej podatny na modyfikację. Niemniej, różnorodne grupy mogą inaczej postrzegać kwalifikację prawną czynu i jej zagrożenie sankcjami (Posern-Zieliński, 2004, s. 33-35).

Można także stwierdzić, iż tolerancja, jako wartość w ponowoczesności, ujawnia się w emocjonalności czy relacjach interpersonalnych. Reakcja na odmiennosc, początkowo, odnosi się do emocji, prowadzących do zajęcia jednego z trzech stanowisk wobec przedmiotu tolerancji: obojętności, aprobaty lub sprzeciwu. Paradoksalnie, *sprzeciw* staje się podwaliną tolerancji. Może on przyjąć formę wewnętrznych ocen (tolerancja bierna) lub zewnętrznych opinii. Kolejny krok to uzasadnianie swojego sprzeciwu, poprzez wskazywanie wartości ważnych z punktu widzenia jednostki. Skuteczność tego sprzeciwu jest możliwa, gdy owa wartość zbliża się do zasad uniwersalnych i ogólnych. Taka racjonalna operacja prowadzi do wartości, jaką jest drugi człowiek w swojej indywidualnej egzystencji. Uznanie jego wolności to przyzwolenie na określony dla niego sposób życia (Legierski, 2003, s. 41-42).

Granice tolerancji cechują się względnością uwarunkowaną historycznie i kulturowo. We współczesnym społeczeństwie postuluje się tzw. *negocjację granic tolerancji*. *Negocjacja* jest tutaj rozumiana jako dialog. Jedną z jej form jest edukacja międzykulturowa, obejmująca wszystkich uczestników życia społecznego. Inną formą jest oparcie się na wartościach uniwersalnych, będące poszukiwaniem wspólnych płaszczyzn komunikacji i działania. Niemniej, koniecznym wydaje się negocjacyjny kompromis, dzięki któremu mniejszości

zrezygnują z nieakceptowanych przez większość zachowań, a większości poszerzą zakres dopuszczalnych form współżycia. Ostatnią formą *negocjacji* jest tzw. *testowanie*. Dotyczy ono działań praktycznych, podczas których każda ze stron podejmuje próby realizacji własnych systemów wartości, czyli sprawdza granice tolerancji strony przeciwnej (Posern-Zieliński, 2004, s. 37-41).

Granice tolerancji można także wywodzić z faktu przypisywania osobie ludzkiej wartości, jaką jest godność i wynikająca z niej całkowita i bezwarunkowa akceptacja. Granice tolerancji przebiegają poza osobą ludzką, na płaszczyźnie jej poglądów czy postaw moralnych. Każdy ma prawo do indywidualnych poglądów, jednak ich głoszenie nie może naruszać dób innych osób. Zatem, całkowita dowolność poglądów w sferze ich posiadania nie może dotyczyć ich publicznego formułowania. Jednocześnie nie jest brakiem tolerancji posiadanie odmiennych poglądów i ich formułowanie w opozycji do innych. Podobna sytuacja występuje w przypadku postaw moralnych. Tolerancja wszelkich postaw nie wyklucza uznawania, iż określone wartości mają charakter uniwersalny i formułowania tego poglądu. Przypisywanie nietolerancji poglądom uznającym uniwersalizm wartości, *de facto*, samo nosi jej znamiona, poprzez odrzucenie odmiennej postawy (Sareło, 2005, s. 248-250).

Granice tolerancji są wyznaczone także przez tzw. *zasadę słuszności*. Zgodnie z nią człowiek ze względu na swoją godność zawsze wymaga szacunku, nawet jeśli jego postępowanie (nie tylko same poglądy) jest sprzeczne z wyznawanymi przez drugą stronę wartościami. Oznacza to także, iż z braku akceptacji innego systemu wartości, nie może wynikać formułowanie zakazu określonego postępowania. *Nie wolno też nikomu zabraniać czynów niemoralnych*, natomiast można, a w niektórych przypadkach należy, dokonać ich moralnej oceny. Drugą z zasad, odnoszących się do granic tolerancji, jest zasada *nienaruszalności praw człowieka*. Jej istota wyraża się w wolności drugiej osoby. Tolerować należy tylko takie postępowanie, które tej wolności nie ogranicza. Wszelkie czyny, godzące w wolność innego, winny być piętnowane, nie tylko na płaszczyźnie moralnej, lecz także poprzez sankcje karne, jak również działania profilaktyczne. Tym samym czyn moralnie naganny może być tolerowany, wówczas gdy nie narusza wolności drugiej osoby.

Należy także zauważyć, iż postawa tolerancji obowiązuje nawet wobec zachowań autodestrukcyjnych, czyli, wówczas gdy człowiek *degraduje siebie*

w zakresie fizycznym, duchowym lub psychicznym. Istotne wydaje się także to, iż nie można tolerować takich działań, które *choćby tylko pośrednio naruszają dobra innych ludzi*, np. narkomania, mająca znamiona autodestrukcji i godząca w ład społeczny (Tamże, s. 251-252).

Psychologia łączy pojęcie tolerancji z terminem *odmienność*. Na tej podstawie usiłuje wskazać te cechy osobowości, które ułatwiają osobie kierowanie się wartością tolerancji. Należy do niej twórczość, przejawiająca się w oryginalności myślenia, elastyczności poznawczej, braku dogmatyzmu. Osoby twórcze *częściej stosują reguły myślenia dywergencyjnego niż konwergencyjnego, operują raczej heurystykami niż algorytmami*. Pomimo pewnej *elastyczności* poznawczej, osoby twórcze wykazują stabilną i trwałą hierarchię własnych wartości, i nie ulegają wpływom zewnętrznym. Cechują się także nonkonformizmem, przy jednoczesnej akceptacji odmienności innych osób (Sękowski, 1998, s. 358-361).

Internalizacja *tolerancji*, a zwłaszcza zwiększenie jej zakresu, jest możliwe poprzez oddziaływanie w trzech płaszczyznach: *kognitywnej (poznawczej), afektywnej (emocjonalnej) i behawioralnej (zachowaniowej)*, które stanowią trzy komponenty psychologicznej kategorii postaw. Tolerancja w tym aspekcie jest bardziej utożsamiana z postawą niż wartością. Edukacja w sferze kognitywnej to dostarczanie informacji o przedmiocie tolerancji. Tym samym, redukuje się lęk przed odmiennością, który wynika z niewiedzy. Przekaz informacji winien charakteryzować się atrakcyjnością i autentycznością. Stąd wskazane jest, aby, w praktyce, informacje o danej odmienności przekazywała osoba bezpośrednio z nią tożsama. Sama wiedza nie determinuje występowania postawy tolerancji. Drugą ważną płaszczyzną edukacji jest płaszczyzna afektywna. Odwołanie się do emocji ma na celu redukcję lęku przed odmiennością. Działanie na tej płaszczyźnie jest możliwe tylko w autentycznym dialogu z drugą osobą, będącą reprezentantem odmiennych wartości. Ów dialog winien odbywać się w pozytywnych kontekstach sytuacyjnych. Ważne jest także współdziałanie dwóch odmienności, nacechowane afektywnie, w celu osiągnięcia wspólnych, pozytywnych celów. Edukacja na płaszczyźnie afektywnej nie nosi znamion spektakularności i jest nieprzewidywalna, gdyż angażuje niepoznaną do końca sferę osobowości.

Praktyczne oddziaływanie w sferze behawioralnej jest, w pewnym stopniu, tożsame zakresowo z działaniami w sferze afektywnej. Sfera behawioralna jest także realizowana poprzez współpracę, wspólne cele i bycie w danych sytuacjach. Istotne jest także współuczestnictwo w zabawach. Warto zauważyć, iż sfera behawioralna oddziałuje na sferę kognitywną i afektywną. Oznacza to uczenie się (dostarczanie wiedzy i emocji) przez działanie (Tamże, s. 364-367).

Sfera poznawcza ma duże znaczenie w zakresie wypracowania postawy tolerancji. Jej istotą jest tzw. *aspekt poznawczy postawy*, określany jako wiedza o przedmiocie tolerowania. Składają się na nią dwa komponenty: w postaci opisu i oceny przedmiotu. W wyniku procesów poznawczych są one ze sobą ściśle powiązane. Ocena wynika z opisu przedmiotu, zaś opis jest koniecznym warunkiem oceniania. W praktyce jest to widoczne na płaszczyźnie językowej, gdzie słowa są emocjonalnie zabarwione. Konsekwencją tego jest tzw. *etykietyzowanie* grup społecznych i jednostek, wynikające z oceniania, na podstawie ogólnych opisów. W większości przypadków *etykietyzowanie* ma charakter negatywny, czyli formułujący ujemną ocenę o danym przedmiocie, która jednocześnie redukuje wolę jego poznania i ewentualnej korekty etykiety. Proces ten określany jest mianem *błędnego koła* i może zostać przełamany w toku osobistego doświadczenia (nasyconego pozytywną wiedzą i emocjami) z etykietyzowanym przedmiotem (Rzepa, 1995, s. 290-291).

W ujęciu psychologicznym, tolerancji nie można utożsamiać z obojętnością. Wówczas nie można mówić o żadnej reakcji psychicznej w pozytywnym lub negatywnym znaczeniu. Poczucie tolerancji może zaistnieć tylko wtedy, gdy osoba posiada negatywne odczucia wobec danego przedmiotu, czyli określony przedmiot wchodzi w kolizję z systemem wartości jednostki. Podmiot może dokonać wyboru co do określenia własnego *ja* wobec *obcego* przedmiotu. Może wybrać drogę tolerancji lub *zwalczania*, czyli nietolerancji. Tym samym, tolerancja jest definiowana jako *zasada postępowania*, jej stosowanie jest konieczne w przypadku konfliktu różnych wartości i prowadzi do wypracowania postawy *współpracy*. W przypadku pojedynczej osoby możliwe jest jeszcze zastosowanie mechanizmu *unikania*, czyli *ucieczki* od przedmiotu, który stoi w opozycji do jej wartości (Matusewicz, 1995, s. 278-279).

Z uwagi na zmienną rzeczywistość i subiektywne postrzeganie świata przez osobę, nie jest możliwe obiektywne badanie siły tolerancji. Pomimo to

proponuje się skalę siły tolerancji, w której, na dwóch przeciwstawnych biegunach, umiejscowiona jest tolerancja i nietolerancja. Kategorią o największej sile tolerancji jest *współpraca*, możliwa poprzez redukcję emocji, wynikającą z różnic oraz wzajemne uzupełnianie się w działaniach służących do osiągnięcia wyznaczonego celu. Niższa kategoria to *aprobata słowna*, pełniąca dwie funkcje: wsparcie dla jednostki w jej dążeniach lub pozytywne zdystansowanie się, bez znaczącego zaangażowania. Kolejną kategorią jest *antylokucja dodatnia*. To przede wszystkim pozytywny stan psychiczny wobec przedmiotu tolerancji, ujawnia się on dopiero w przypadku *sytuacji kryzysowych*, czyli w przypadku konieczności zajęcia danego stanowiska, nie pojawia się natomiast w sposób spontaniczny. Kolejne kategorie są analogiczne, lecz charakteryzują się ujemnym znakiem. *Antylokucja ujemna* to dezaprobata, będąca wynikiem nacisku społecznego. Dezaprobata słowna to werbalne uzewnętrznienie negatywnego stosunku do przedmiotu, mająca na celu dokonanie jego redukcji. *Dyskryminacja czynna* może przyjąć dwie postacie: uniemożliwienie działań drugiej osoby lub też działania zmierzające do jej destrukcji. Zgodnie z przeprowadzonymi badaniami Polacy w większości wykazują siłę tolerancji na poziomie antylokucji dodatniej lub ujemnej, natomiast rzadko ma miejsce dyskryminacja czynna (Matuszewicz, 1995, s. 280-281).

Tolerancja w perspektywie psychologicznej łączy się z procesami poznawczymi jednostki i jest niezbędna do obiektywnego poznania rzeczywistości. Jest wartością wysoce zindywidualizowaną, czyli zależną od konkretnego podmiotu. *Obiektywność poznania* jest możliwa przez realizację *tolerancji niepewności* poznawczej, polegającej na przyjmowaniu stanowiska, wskazującego na słuszność innych poglądów i założeniu błędu we własnym poznaniu. Z owej *niepewności* wynika kolejna cecha psychologicznego aspektu tolerancji: wytrzymałość na stres i frustrację, wynikającą z sytuacji podmiotu, skazanego na niedoskonałość poznania i dylematy związane z wyborami poszczególnych wartości. W tym przypadku tolerancja jest określana jako *tolerancja na* i jej stopień wpływa na możliwości samorozwojowe jednostki, pomimo zewnętrznych determinantów. Aby podmiot mógł podejmować działania samorozwojowe i wykazywać *tolerancję niepewności*, winien cechować się dojrzałością psychiczną, będącą koniecznym komponentem samej tolerancji. Dojrzałość umożliwia osobie sprawne funkcjonowanie w złożoności

poznawczo-aksjologicznej, poprzedzone świadomością możliwości samorozwojowych oraz wielowymiarowej sytuacji pojedynczego człowieka w wieloaspektowej rzeczywistości. Pozwala na *przekraczanie* siebie i swoich ograniczeń, osadzonych w zastanej rzeczywistości. Dojrzałość, a co z tym idzie *tolerancja niepewności*, jest pierwszym krokiem praktykowania tolerancji w wymiarze społecznym (Promieńska, 1987, s. 23-26).

Tolerancja, jako wartość pożądana i definiowana jako cel edukacji jest obecna w analizowanym już raporcie UNESCO, pod przewodnictwem J. Delorsa, sformułowano w nim cztery filary edukacji: *uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby być*. Jeden z filarów odnosi się bezpośrednio do życia wspólnotowego. *Uczyć się aby żyć wspólnie*, to innymi słowy uczyć się tolerancji. Doświadczenia XX wieku, które pochłonęły największą liczbę ludzkich istnień, zmuszają do podjęcia wysiłków edukacyjnych w celu bezkolizyjnego współżycia różnych odmienności i stwarzania okazji do wzajemnego ubogacania się. Przeszkody występujące we wzajemnym współtolerowaniu wynikają z naturalnych skłonności jednostek i grup do predestynacji własnych poglądów oraz z ogólnoświatowego kontekstu, ukierunkowanego na *współzawodnictwo i indywidualny sukces*. Raport wskazuje, jak realizować wartość tolerancji. Pierwszą z dróg jest uczestnictwo odmiennych grup w realizacji wspólnych projektów. Jest to możliwe tylko, wówczas gdy istnieją podmiotowe relacje między grupami i żadna z nich nie jest uprzywilejowana. Spoiwem łączącym odmienne grupy jest wspólny cel działania. Drugą z dróg jest tzw. *odkrywanie innego*, realizowane także ma płaszczyźnie edukacji formalnej i polegające na poznawaniu odmienności, i podobieństw, a także na uświadamianiu przynależności do różnych kręgów społecznych, także tych odnoszących się do wymiarów globalnych. Pierwszym krokiem realizowania tolerancji jako wartości jest wykształcenie postawy empatycznej. Jest to możliwe tylko poprzez samopoznanie swojej wielowymiarowości i indywidualności (*Edukacja...*, s. 92-95).

Poniżej zostaną przedstawione dwa podejścia związane z tolerancją, w ujęciu edukacji wartości. Mogą one odnosić się także do edukacji dorosłych. Pierwsze z nich zasadza się na szeroko rozumianym pojęciu dialogu, drugie zaś odnosi się do wartości obiektywnych i ich klasycznego ujęcia.

Humanistyczny wymiar wartości, jaką jest tolerancja, wynika z jej istoty, będącej integralną częścią wolności osoby. Oznacza to, iż *podstawą tolerancji jest szacunek wobec człowieka, poszanowanie jego godności i indywidualności, jego wolności i uprawnień, traktowanie poglądów i przekonań innego człowieka na równi ze swoimi, co jest wynikiem pokory i uznania bliźniego* (Nikitorowicz, 2004, s. 90). Istotnym aspektem tolerancji jest fakt, iż człowiek ją urzeczywistniający nie powinien wyzybywać się własnych poglądów i postaw w imię poglądów innych osób. Warunkiem realizowania tolerancji jest obopólna zgoda, co do podmiotowego charakteru relacji interpersonalnych. Wartość tolerancji jest także postrzegana jako wartość – środek do osiągnięcia innej wartości, to jest wartości międzykulturowości. Aktualne uwarunkowania cywilizacyjne, w pewnym stopniu, wymuszają jej realizację i umiejscowienie jej jako jednego z celów wychowania. Nie można postulować urzeczywistniania wartości, jaką jest międzykulturowość i jednocześnie rezygnować z wartości – tolerancji. Konieczne jest więc otwarcie na inne kultury i wzajemne ubogacanie, przez przekaz odmiennych wartości lub ich równoprawne współistnienie. Powyższe cele można osiągnąć dzięki tak zwanemu *procesowi dialogu kultur*, który pozwala na redukcję tendencji globalistycznych i separatystycznych. Jego podstawą jest uczenie się odmienności i indywidualności drugiej osoby, będące wynikiem humanistycznego paradygmatu. Dialog ten jest określany jako dialog *między* lub też dialog *na pograniczu kultur*, gdyż wymaga wysiłku przekroczenia własnych ograniczeń kulturowych. Przejawia się w trzech postaciach: *informacyjnej*, w której dominuje motywacja poznawcza; *negocjacyjnej*, sprzyjającej otwarciu na innego i uzgadnianiu racji; *wewnętrznej* jako autorefleksji, będącej podstawą samowychowania. Powyższe formy dialogu mogą być praktykowane w działaniach edukacyjnych. Niemniej, każdy dialog winien być poprzedzony *zakorzeniem w ojczyźnie prywatnej*, będąc pierwszym krokiem przekraczania własnej kultury (Nikitorowicz, 2004, s. 83, 86, 93).

Międzykulturowość będąca wynikiem tolerancji jest realizowana przez *człowieka pogranicza*. Jego funkcjonowanie na *pograniczu kulturowym* pozwala, nie tylko czerpać różne wartości, mające swe źródła w odmiennych kulturach, lecz także umożliwia łączenie tego co globalne z indywidualnym potencjałem jednostki. Dzięki kulturze jednostka urzeczywistnia swój potencjał i wyraża swoją istotę. Jednocześnie kultura jest także płaszczyzną życia wspólnotowego,

będącego niezbędnym wymiarem ludzkiego bytowania. *Człowiek pogranicza* toleruje *inność* w tym sensie, iż działa wedle paradygmatu szukania podobieństw, określanych jako *wspólnota*, *ponadczasowość*, *pozbawienie dualności*. Nie wyklucza to budowania swojej tożsamości na gruncie własnej *sfery symbolicznej*, zakorzenionej w macierzystej kulturze. *Człowiek pogranicza* realizuje dwie, wbrew pozorom, wykluczające się płaszczyzny jednej rzeczywistości, które wzajemnie się dopełniają (Szerląg, 2004, s. 98-99).

Postuluje się zatem, aby tolerancja będąca celem edukacji korespondowała z pojęciem tożsamości, rozciągającym się od płaszczyzny *rodzinno-etnocentrycznej* do *międzykulturowej*. Edukacja rodzinno-etnocentryczna jest ściśle związana z kategorią tradycji. Jest pierwszym krokiem do budowania tożsamości, która konstytuuje się przez relacje interpersonalne w rodzinie. Wrastanie w określonym systemie wartości umożliwia jednostce jego internalizację i identyfikację z daną grupą. Szerszym kręgiem edukacji jest edukacja regionalna, odnosząca się do pojęcia prywatnej ojczyzny i realizowana w perspektywie kulturowej. Prywatna ojczyzna to obszar wartości realizowanych przez określoną społeczność terytorialną i będących ich wyróżnikiem. Wartości nie są przypisane do konkretnego obszaru, lecz do danej grupy w owym regionie egzystującej. Kolejny rodzaj edukacji to edukacja wielokulturowa, budowana na przesłankach możliwości współistnienia odmiennych kultur bez konieczności ich asymilacji. Ten rodzaj edukacji nie przyniósł oczekiwanych rezultatów, gdyż nie brał pod uwagę relacji między grupami reprezentującymi różne kultury, a w praktyce preferował kultury dominujące. Stąd, właściwym rozwiązaniem wydaje się edukacja międzykulturowa, budowana na edukacji etnocentrycznej i regionalnej, wychodząca poza ograniczenia edukacji wielokulturowej, lecz także czerpiąca z jej postulatów, i doświadczenia. Podczas gdy edukacja rodzinno-etnocentryczna i regionalna jest adresowana do dzieci i młodzieży, edukacja międzykulturowa dodatkowo powinna obejmować osoby dorosłe, także w ramach kształcenia ustawicznego, tak aby poprzez wspólny dialog uczyć się tolerancji (Nikitorowicz, 1998, s. 384-390).

Jak już wskazano, tolerancja nie może być tożsama z obojętnością. Przedmiot tolerancji jest budowany zawsze na odmienności w relacji do podmiotu. Komponentami tolerancji są *elementy intelektualno-poznawcze*,

emocjonalne, motywacyjne. Wskazują one, iż wartość tolerancji jest pożądanym celem wychowania, osiąganym poprzez intencjonalne oddziaływanie (Pilch, 1998, s. 119).

Tolerancja może być postrzegana jako wartość autoteliczna, umocowana na fundamencie wolności i powiązana z innymi wartościami, takimi jak: prawda, sprawiedliwość, godność. Jej drugi wymiar to zdefiniowanie jej jako wartości – środka, służącego do osiągnięcia innych celów, ujawniających się w warstwie społecznej. Oznacza to, iż tolerancja pełni funkcje regulujące życie społeczne. Redukuje konflikty, wskazując jednocześnie na rozwiązania, będące kompromisem odmiennych stron. Pozwala urzeczywistnić sprawiedliwość społeczną, postulując równość i pluralizm różnych systemów wartości. Wreszcie występuje *jako forma akceptacji autonomii i wolności jednostki* (Chałas, 2006, s. 205). W tym ostatnim przypadku dyskusyjne jest czy tolerancja jest tutaj wartością – celem czy też środkiem.

Tolerancja, jako cel wychowania, nie może być tożsama z obojętnością wobec odmienności czy też akceptacją nietolerancji, gdyż oznaczałoby to przyzwolenie na działania godzące we wspólnie wyznawane i realizowane wartości integrujące społeczeństwo. W takim przypadku tolerancja niepostrzeżenie ewoluuje w kierunku postawy konformistycznej. Tolerancja, jako cel wychowania, jest wartością pożądaną tylko wtedy, gdy jej osiągnięcie realizuje się w aspekcie takich wartości, jak prawda i miłość. Prawda, pełniąc funkcję osiągnięcia wolności przez osobę, wskazuje na to, co jest dobre a tym samym prawdziwe. Dzięki temu jednoznacznie wskazuje na granicę tolerancji i zakres akceptacji odmienności. Tolerancja potwierdza wolność osoby w przypadku wyboru dobra, ukierunkowanego przez prawdę. Drugi aspekt tolerancji – *miłość*, nadaje jej personalistyczny wymiar, gdyż w tym przypadku rozumiana jest jako *miłość do drugiego człowieka – bliźniego* (Chałas, 2006, s. 208-212).

Wskazanie tolerancji jako celu wychowania jest zasadne, gdy służy ona realizacji wyższych wartości. Wówczas sama jest wartością pozytywną. W przypadku odseparowania jej od wartości wyższych, staje się *tolerancją nieprawdziwą i przeradza się w antywartość*. Jej realizacja jest możliwa poprzez dialog, będący spotkaniem *różnych indywidualności*. Nie chodzi w tym przypadku o negocjowanie wartości, lecz wykazanie *postawy afirmacji*. Tak rozumiana tolerancja, będąca celem wychowania, opiera się na obiektywnej hierarchii

wartości, w której naczelną rolę mają: prawda i dobro. Jej istotną funkcją jest przekraczanie własnego subiektywizmu i skierowanie na obiektywny ogląd rzeczywistości. Paradoksalnie, w powyższym ujęciu, tolerancja, łączona z uznaniem odrębności (czyli subiektywizmu), znajduje swoje umocowanie w tym co obiektywne. Tolerancja pozytywna, jako cel wychowania, zgodnie z definicją, rozróżnia osobę i wartość, bezwzględnie akceptując jednostkę, zaś nie zawsze potwierdza wartości przez nią uznawane. Akceptacja osoby odwołuje się do jej godności i każe ją postrzegać w kategoriach personalistycznych, ujawnionych w ideale miłości (Chałas, 2006, s. 213-214).

Intensywność realizowania wartości tolerancji może być zależna od czynników społecznych. Istotne tutaj jest *pochodzenie społeczne, wykształcenie rodziców, dochód rodzinny, wiek i płeć, wykształcenie, rozległość kontaktów towarzyskich i działań społeczno-politycznych*. Osoby tolerancyjne wykazują się następującymi cechami osobowości: *stopień otwartości umysłu, sceptycyzm i relatywizm*, a także postawa wskazywania winy w sobie a nie w innych czy też *racjonalność myślenia* (Olbrycht, 2005, s. 238-239).

Tolerancja, realizowana w procesie wychowania, przebiega pomiędzy dwoma biegunami, tj. uprawnień dziecka i wymagań w stosunku do niego. Nurty pedagogiki różnie określają proporcje pomiędzy nimi. Na uprawnienia dziecka i całkowitą eliminację wymagań wskazuje np. antypedagogika, rezygnująca z wychowania, co, wedle różnych opinii, może pozbawiać sensu wszelkie oddziaływania pedagogiczne. Wydaje się, iż wymagania, stawiane adekwatnie do wieku i możliwości wychowanka, stymulują jego rozwój oraz wzmagają jego aktywność. Istotne w tym procesie jest rozbudzenie motywacji do podejmowania zadań, a także pomoc w przypadku trudności. Należy także zauważyć, iż wymagania wobec wychowanka przyczyniają się do wypracowania przez niego postawy autokreacyjnej. Umiejętność ich realizacji pozwala wychowankowi stawiać wymagania sobie samemu i dążyć do pełnej dojrzałości. Uzasadnieniem dla stawianych wymagań winna być określona hierarchia wartości, które warunkują ich obecność. Wartością fundamentalną w przypadku procesu wychowawczego jest miłość, wyrażana w bezpośrednich relacjach wychowanek – nauczyciel (Olbrycht, 2005, s. 242-243).

Tolerancja, jako wartość wyrażana w reakcjach interpersonalnych, może mieć swoje odniesienie w wewnętrznych relacjach personalnych, rozumianych

jako konfrontacja *ja idealnego z ja realnym*. Człowiek, wykazujący postawę samoświadomości, tj. świadomy własnego *ja realnego*, dąży do urzeczywistnienia *ja idealnego*. Niemożność jego osiągnięcia, będąca skutkiem niedoskonałości człowieka a wynikająca z samej jego istoty, implikuje ból egzystencjalny, i niejako, wymusza akceptację własnej ułomności. W tym znaczeniu osoba jest skazana na tolerowanie swojego *ja realnego*, przy jednoczesnym dążeniu do pełni, wyrażonej w *ja idealnym*. Zatem, *tolerancja*, wobec samego siebie, wymaga jednocześnie wysiłku autokreacyjnego. U jego podstaw leży samoświadomość i wynikająca z niej motywacja, niebędąca formą stosowania mechanizmów obronnych. Dorosły winien być wolny w swoim działaniu i konsekwentnie realizować własną hierarchię wartości. Relacje z drugą osobą mają mieć charakter podmiotowy. Powyższe cechy, będące istotą dojrzałości osoby dorosłej, są konieczne do wypracowania postawy tolerancji samego siebie i autokreacji, w celu dalszego rozwoju oraz doskonalenia się. Istotnym wydaje się pytanie, jakie komponenty *ja realnego* można tolerować, a jakie winno się doskonalić. Wskazane wydaje się doskonalenie wartości obiektywnie wyższych, zaś tolerowanie niedoskonałości w zakresie wartości niższego rzędu. Ostatecznie decyzja, warunkująca wolność, jest pozostawiana osobie dorosłej.

Tolerancja jest wartością postulowaną w ramach tzw. *nowego humanizmu*. Klasyczne wartości, takie jak: prawda, dobro i piękno, obecnie muszą być wzbogacone o nowe wartości: *wolność, tolerancję, miłość*. Taka konieczność uwarunkowana jest zewnętrznymi determinantami. Oprócz wartości uniwersalnych szczególnie intensywne są obecnie wartości utylitarne i konsumpcyjne. Współczesny dorosły nie jest w stanie funkcjonować, nie realizując właśnie tych wartości niższego rzędu. Zatem, ograniczenie celów edukacji do wartości uniwersalnych, w rzeczywistości, uniemożliwia sprawne funkcjonowanie we współczesnym świecie. Nowy paradygmat aksjologiczny winien zatem łączyć wartości uniwersalne i utylitarne tak, aby z jednej strony, nie redukować istoty człowieczeństwa, z drugiej – umożliwić działanie i samorealizację w zastanej rzeczywistości. Jego uzgodnienie wymaga tolerancji, która uniemożliwi zbędną izolację i pozwoli budować społeczeństwo otwarte (Gajda, 2004, s. 99-106).

2.2.3.5. Aksjologiczne założenia edukacji dorosłych zawarte w formalnych dokumentach

Wartości są immanentnie związane z każdą działalnością ludzką. Ich obecność można odczytać także na międzynarodowych konferencjach edukacji dorosłych i w dokumentach pokonferencyjnych.

Pierwsza konferencja oświaty dorosłych odbyła się po II Wojnie Światowej w 1949 roku w Elsinore w Danii. Różnice w rozwoju gospodarczym i kulturowym poszczególnych regionów świata były przeszkodą w formułowaniu jednoznacznych celów edukacji dorosłych oraz wskazywały jednocześnie na jej nierównomierny rozwój. Poważnym problemem w tamtym okresie był analfabetyzm, obejmujący połowę ludności świata oraz działania zmierzające do jego redukcji. Jako cele edukacji dorosłych określono *nauczanie samodzielności i rozwój myślenia uczestników* (Pólturzycki, 1986, s. 65).

Kolejna konferencja oświaty dorosłych odbyła się w Montrealu w 1960 roku. Od czasu poprzedniej konferencji nastąpiły znaczące zmiany cywilizacyjno-kulturowe. Rozwój przemysłu i techniki w wymiarze produkcyjnym oraz odnoszącym się do wymiaru codzienności dorosłych, jak również upowszechnienie edukacji, przyczyniło się do wzrostu poziomu wykształcenia ludności oraz zwiększenia długości czasu wolnego. Za tymi zmianami winna była podążać także edukacja dorosłych, która *obejmuje wszelkie działania wychowawcze związane z ludźmi dorosłymi i prowadzone na różnych szczeblach i poziomach wykształcenia* (cyt. za Pólturzycki, 1986, s. 67). Ustalone cele edukacji dorosłych można odnieść do wymiaru wspólnotowego, w którym ważna jest tolerancja oraz zdolność funkcjonowania w zastanym kodzie kulturowym. Celem osobowym, wynikającym już z samej definicji edukacji dorosłych, jest *rozwój osobowości każdego człowieka* oraz umiejętność dokonywania wyborów. Poczynione ustalenia stanowiły swoisty przełom w rozumieniu i definiowaniu oświaty dorosłych. Jej funkcję rozszerzono z kształcenia uzupełniającego na kształcenie, rozumiane jako całościowy proces, przygotowujący dorosłego do zmian zachodzących w świecie (Pólturzycki, 1986, s. 67).

Szczególnie dużo miejsca w literaturze przedmiotu poświęca się konferencji w Tokio w 1972 roku. Często cytowana jest sformułowana tam definicja oświaty dorosłych: *oświata dorosłych jest działalnością dla rozwijania*

duchowych wartości człowieka, dla umocnienia idei pokoju i zrozumienia międzynarodowego, dla rozwinięcia współpracy i wyeliminowania wszelkich form dominacji między narodami. Oświata dorosłych jest działalnością na rzecz równości ekonomicznej, społecznej, moralnej zarówno w sytuacji wewnątrz każdego państwa, jak też na forum międzynarodowym, ze szczególnym uwzględnieniem krajów rozwijających się. Oświata dorosłych służy ochronie i ulepszaniu naturalnego środowiska człowieka, by przez to sprzyjać jego kulturalnemu rozwojowi. Zadaniem oświaty dorosłych jest ukierunkowanie i wdrożenie uczestników do samokształcenia, rozwijania postaw i wzbogacania poziomu moralnego (Pólturzycki, 1994, s. 85).

Powyższa definicja jako istotne wskazuje wartości duchowe oraz wartość, jaką jest pokój w wymiarze międzynarodowym. Ważna jest także *równość* odnosząca się do aspektów: ekonomicznego, społecznego i moralnego. Istotna wydaje się także wartość, jaką jest *środowisko naturalne*, którego ochrona pozwala na rozwój dorosłego w wymiarze kulturalnym. Pomocne są również wartości fizyczne i umysłowe dorosłego (Pólturzycki, 1986, s. 71). Należy także zwrócić uwagę na obecność wartości moralnych, odnoszących się do sfery osobowej oraz do sfery społecznej. Można zatem stwierdzić, iż, w myśl powyższej definicji, oświata dorosłych w głównej mierze winna służyć osiągnięciu wartości duchowych, zakorzenionych w danej kulturze oraz służyć jej przekraczaniu.

W listopadzie 1976 roku XIX Konferencja Generalna UNESCO w Nairobi sformułowała *Rekomendację w sprawie rozwoju oświaty dorosłych*. Opierała się ona na założeniach konferencji w Tokio, dlatego została omówiona w tym miejscu analizy. W jej treści wskazano również na cel edukacji, jakim winien być pełny rozwój osobowości dorosłego, realizowany poprzez cały bieg życia. Sformułowano również szczegółowe cele oświaty dorosłych: pokój w znaczeniu międzynarodowym; sprawiedliwość społeczna poprzedzona zrozumieniem problemów współczesności; wrażliwość na środowisko życia, w tym środowisko naturalne; tolerancja wobec innych kultur; szeroko rozumiana solidarność, poczynając od członków rodziny, aż do wymiaru międzynarodowego; umiejętność pozyskiwania i wykorzystania informacji z różnych źródeł, w tym także z mass mediów; umiejętne zagospodarowanie czasu wolnego oraz kompetencje w zakresie wychowania dzieci. Cele te winny prowadzić do

zintegrowanej osobowości, łączącej elementy duchowe – humanistyczne z elementami technicznymi – utylitarnymi. Osiągnięcie powyższych celów winno być realizowane poprzez upowszechnienie pracy oświatowej oraz rozbudzenie potrzeby samokształcenia dorosłych (Pólturzycki, 1986, s. 73-74).

Kolejna konferencja edukacji dorosłych odbyła się w Paryżu w 1985 roku. Podczas jej prac uwagę poświęcono dostępności realizowania wartości edukacji przez osoby dorosłe, zwłaszcza w zakresie zdobywania wykształcenia wyższego. Aby tak się stało konieczna jest zmiana form kształcenia dorosłych oraz dostępność do edukacji na poziomie wyższym. W ustaleniach pokonferencyjnych zawarto także postulat *rozwinęcia i pogłębienia teorii edukacji dorosłych określanej terminem «andragogika»*. Jest to możliwe poprzez badania *w zakresie istoty i właściwości życia dorosłych*, na płaszczyźnie biologicznej, psychologicznej, ekonomicznej oraz socjologicznej. Dzięki nim będzie można zbliżyć się do określenia istoty osobowości dorosłego oraz jego godności i podmiotowości, wyrażonej poprzez *aktywność kreacyjną* (Pólturzycki, 2004, s. 20-21). Można zatem stwierdzić, iż dorosły funkcjonuje w świecie wartości, odpowiadających poszczególnym płaszczyznom, zaś swą dorosłość wyraża właśnie przez możliwość ich kreowania oraz własną godność.

Przedostatnia z konferencji edukacji dorosłych miała miejsce w Hamburgu w 1997 roku. Tematyka konferencji dotyczyła edukacji dorosłych w perspektywie zbliżającego się XXI wieku. Uznano, że warunkiem pełnego uczestnictwa dorosłych w życiu danej społeczności będzie uczenie się, rozumiane jako całozyciowy proces. Pozwoli ono rozwiązać problemy współczesnego świata, a także przyczyni się do samorealizacji i samorozwoju jednostki. Do obszarów, które winny być w zainteresowaniu oświaty dorosłych, a które można utożsamiać z danymi wartościami, należą: *wartość demokracji*, rozumiana jako propagowanie pokoju a tym samym uznanie praw mniejszości narodowych; *wolność*, rozumiana jako emancypacja kobiet w zakresie równych szans rozwoju; *wartości witalne*, przejawiające się w zabieganiu dorosłych o dobrostan psychiczny oraz ekologia, czyli postrzeganie środowiska naturalnego jako wartości. U podstaw wskazanych wartości leży zarówno wolność i odpowiedzialność dorosłego za siebie oraz swoją społeczność, jak również twórczość, pozwalająca na funkcjonowanie w społeczeństwie obywatelskim, usytuowanym w zmieniającej się rzeczywistości (Pólturzycki, 1998, s. 18-20; 2004, s. 15-16).

Ostatnia z konferencji edukacji dorosłych odbyła się w 2009 roku. Była to konferencja w Brazylii, pod hasłem: *żyć i uczyć się dla pomyślnej przyszłości. Siła edukacji dorosłych*. Podczas konferencji zwrócono uwagę na ogromne zróżnicowanie poszczególnych regionów świata pod względem występujących tam problemów, np. analfabetyzmu czy biedy, chorób (AIDS) czy bezrobocia. Postulowano także równość osób pod względem: wieku, płci, pochodzenia etnicznego, języka, religii, niepełnosprawności, miejsca zamieszkania, orientacji seksualnej, biedy czy uwięzienia. Poprzez zwalczanie efektów wielorakiej nierówności można przybliżyć się do idei wspólnego życia w harmonii, z zachowaniem godności każdej osoby. Jednym ze środków do osiągnięcia tego celu jest całożyciowa edukacja jednostki. Edukacja dorosłych umożliwia także lepsze funkcjonowanie w świecie, polegające na dostosowaniu się do zmieniających warunków ekonomiczno-kulturowych. Tym samym, edukacja winna być wartością – środkiem do osiągnięcia tego, co duchowe (godność, równość, tożsamość, wsparcie) i tego, co korzystne (przedsiębiorczość, zabezpieczenie materialne, zdrowie) (*Harnessing...*, 2009, s. 1-10; Frąckowiak, 2012, s. 86-93).

Pobieżna analiza powyższych celów edukacji dorosłych wskazuje na ich perspektywę aksjologiczną. Nie zawsze mówi się o wartościach *wprost*, natomiast nie można wykluczyć ich obecności (niezależnie od przyjmowanego stanowiska filozoficznego). Przyglądając się poszczególnym wartościom, można wyróżnić ich dwa aspekty: jednostkowy i społeczny. Potwierdza to aktualny od wieków dualizm człowieka jako osoby oraz człowieka jako istoty społecznej.

W tym miejscu zostaną chronologicznie omówione dokumenty, odnoszące się do edukacji dorosłych i ich aksjologicznego aspektu, które zostały wydane przez międzynarodowe gremia i instytucje.

Pierwszy raport, wart omówienia z perspektywy aksjologicznej, to dokument Edgara Faure'a z 1972 roku. Sam tytuł raportu *Uczyć się, aby być* wskazuje na podniosłość postulowanych celów edukacji. Współczesny człowiek winien swoje działania opierać na wartości prawdy; dążenie do niej ma być oparte na naukowym sposobie myślenia, który staje w opozycji do *dogmatyzmu i metafizyki*. Naukowe myślenie jest ujmowane na płaszczyźnie pragmatycznej, gdyż wymagają tego uwarunkowania współczesnego świata. Takie myślenie przejawia się w nieabsolutyzowaniu własnych racji i uświadomieniu względności egzystencji. Prowadzi ono do wykształcenia postawy tolerancji, rozumianej nie

jako obojętność, lecz jako umiejętność współzycia, mimo występowania różnic (Faure, 1975, s. 284-285). Pożądaną wartością współczesnego dorosłego jest twórczość, która ma się przejawiać w myśleniu i w działaniu. Dzięki niej *człowiek dokonuje swego samookreślenia*. Należy ją pobudzać i rozwijać w ten sposób, by nie redukować indywidualności i szczerości człowieka, a jednocześnie nie uciekać od rzeczywistego świata, lecz go zmieniać, i przekraczać (Tamże, s. 287-288).

Człowiek, będący istotą społeczną, ma realizować wartości wspólne, tj.: obywatelskie, polityczne, ekonomiczne. Chodzi tutaj o poszerzenie wiedzy i uczestnictwa w poszczególnych dziedzinach. Edukacja na tych płaszczyznach jest możliwa tylko w społeczeństwach demokratycznych. Nieodzwonne jest działanie na rzecz pokoju i współpracy między narodami. Realizowanie tych wartości przyczynia się jednocześnie do samodoskonalenia osoby (Faure, 1975, s. 288-294).

Współczesny dorosły charakteryzuje się dwiema cechami. Pole jego samoświadomości i samopoznania ciągle się poszerza, poszerza się również obszar *pojmwania, poznania, rozumienia świata*. Zatem aby osiągnąć szczęście, należy realizować *ideę samego siebie*, człowieka pogodzonego z własnym losem, człowieka pełnego (Tamże, s. 294-295). Zwiększenie samoświadomości oraz możliwości działania w świecie powinno pełnić funkcje emancypacyjne. Paradoksalnie, *Raport Faure'a* określa współczesnego człowieka jako *człowieka rozdwojonego*. Przyczyną tego rozdwojenia jest kontekst społeczny, przemoc symboliczna. Linia podziału przebiega między *ciałem i duchem*, między *wartościami materialnymi i moralnymi*. Postuluje się więc, aby nie redukować człowieka do jednego wymiaru, chociaż miałby to być wymiar intelektualny, lecz definiować go w perspektywie wieloaspektowej. Pożądanymi wartościami są także: kształtowanie uczuć; wartości estetyczne wyrażone w działalności artystycznej; ciało, rozumiane jako nośnik wartości witalnych, estetycznych oraz środek komunikacji. Podkreśla się, że *podstawowym celem wychowania jest bowiem integralność fizyczna, umysłowa i etyczna każdego człowieka w pełni jego rozwoju* (Faure, 1975, s. 296-299). Teoretyczne założenia *Raportu* nie mogą być oderwane od życia i doświadczenia konkretnej jednostki, podlegającej wpływom i ograniczeniom. Współczesny dorosły musi mieć świadomość ciągłego stawania się, przy jednoczesnej realizacji postulatu *bądź sobą*. Taka postawa pozwoli człowiekowi ciągle rozwijać się i kształcić, a także nawiązywać relacje z innymi.

Kolejnym dokumentem, poddanym analizie z perspektywy aksjologicznej, jest Raport Klubu Rzymskiego z 1979 roku, *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć «lukę ludzką»* autorów: J. W. Botkina, M. Elmandjra, M. Malitza. Zawarta w tytule *luka ludzka* to różnica między wiedzą i umiejętnościami, jakimi dysponują dorośli, a rzeczywistością, w której funkcjonują, i związanymi z tym wymogami. Tak określony dysonans wynika z przekształcania, przez człowieka, zastanego świata, przy jednoczesnym braku umiejętności w podążaniu za wykreowanymi zmianami (Botkin, 1982, s. 48).

Propozycją, jak ową *lukę ludzką* zewrzeć, jest *uczenie się*. Wydaje się, iż można je rozpatrywać w kategoriach aksjologicznych, jako rzecz godną pożądania, jak również jako wartość – środek służący do pozyskania innych wartości. Jak stwierdzają autorzy *Raportu*, *uczenie się oznacza rodzaj takiej postawy zarówno wobec wiedzy, jak i wobec życia, w której akcentuje się znaczenie ludzkiej inicjatywy. Obejmuje ono opanowanie i wdrożenie nowych metodologii, nowych umiejętności postaw i wartości niezbędnych do życia w świecie pełnym zmian* (Tamże, s. 50).

Autorzy wymieniają dwa rodzaje uczenia się: uczenie zachowawcze i uczenie innowacyjne. Uczenie się zachowawcze to akceptacja wypracowanych już sposobów działania i przystosowanie się do zastanych wartości. Sprawdza się, gdy rzeczywistość jest znana, stabilna i przewidywalna. Jednak aktualny kod cywilizacyjno-kulturowy wymaga praktykowania uczenia się innowacyjnego, które ową *lukę ludzką* będzie w stanie zredukować. Szczególnie właśnie w innowacyjnym uczeniu się ujawnia się jego aksjologiczny rys. U podstaw tego rodzaju uczenia się leży proces wartościowania, akcentujący obecność wartości oraz możliwość ich *ewolucji*. W przeciwieństwie do uczenia się zachowawczego, w którym wartości zastane są niekwestionowane; przez uczenie się innowacyjne należy wykazać *gotowość* do przedstawienia krytycznego stosunku, wobec *najbardziej podstawowych wartości i celów dowolnego systemu*. Jednocześnie innowacyjne uczenie się winno pełnić funkcję normatywną, wskazującą na główną wartość, o którą winno zabiegać. Tą wartością jest *przetrwanie człowieka*, rozumiane jako przetrwanie biologiczne, dzięki zaspokojeniu potrzeb podstawowych oraz przetrwanie, w znaczeniu zachowania godności ludzkiej, która przekracza wymiar biologiczny i oznacza poszanowanie ludzkości oraz

poszczególnych jednostek, z uwzględnieniem ich różnorodności (Botkin, 1982, s. 53, 60, 62).

U podstaw uczenia się innowacyjnego leży rozumienie danej rzeczy oraz kontekst, w której ona występuje. Należy zauważyć, iż współczesność kontekst ten stale poszerza. Na innowacyjne uczenie się składają się dwa elementy: antycypacja i uczestniczenie. Antycypacja posiada wymiar czasowy i dotyczy umiejętności przewidywania, i radzenia sobie z nowymi sytuacjami, przez działanie twórcze, przekraczające dane schematy. Uczestniczenie, natomiast, ma wymiar przestrzenny, przejawiający się w aktywności osób dorosłych, zwłaszcza w różnych kręgach społecznych. Ważne jest również czynne pełnienie różnych ról społecznych i, co istotne z perspektywy współczesnej, gotowość do ich zmiany (Tamże, s. 76-77, 82-88).

Omawiany raport wymienia dwa główne cele innowacyjnego uczenia się: autonomia oraz integracja. Autonomia to zdolność formułowania sądów, podejmowania decyzji oraz dokonywania wyborów. Przejawia się w świadomości zewnętrznych ograniczeń oraz uniezależnieniu od tych czynników, które pozornie determinują, lecz faktycznie są zależne od aktywności dorosłego. Integracja, natomiast, to poszukiwanie wspólnych wartości w danej grupie czy kręgu społecznym, przez aktywność podmiotu czy określonej wspólnoty (Botkin, 1982, s. 91-95).

Kończąc analizę powyższego *Raportu*, warto zaznaczyć, iż wskazuje on na istotną rolę wartości w procesie uczenia się. Są one najważniejszym elementem, uczestniczącym w tym procesie. Pozwalają porządkować rzeczywistość według kryteriów obiektywizm – subiektywizm, fakt – sąd, byt – powinność, środek – cel. Zatem wartości pełnią rolę instrumentalną. (Tamże, s. 99). Można zatem stwierdzić, iż z jednej strony, wartości są środkiem w procesie uczenia się, z drugiej zaś, jak wskazano na początku, ucząc się, osiągamy określone wartości. Oznacza to, iż uczenie się oraz wartości mogą być jednocześnie środkiem i celem aktywności dorosłego.

Następny dokument, analizowany z płaszczyzny aksjologicznej, to *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. z 1995 roku. Należy stwierdzić, iż wartością fundamentalną, wskazaną w tym dokumencie, jest wiedza, która winna być pogłębianą i rozwijaną przez osoby dorosłe oraz praca, będąca wartością – celem

godnym pozyskania i utrzymania. Określenie powyższych wartości wynika już z samej przesłanki, leżącej u podstaw sformułowania powyższego dokumentu. Jest nią konieczność dostosowania sposobów zdobywania wiedzy do zmieniającej się rzeczywistości tak, aby można było zapobiegać wykluczeniu osób dorosłych, zwłaszcza w zakresie utrzymania i pozyskiwania rynku pracy (*Biała Księga...*, 1997, s. 5).

W *Białej Księdze* wymieniono trzy czynniki, które mają wpływ na zmiany społeczno-kulturowe, implikujące zmiany w zakresie metod zdobywania wiedzy:

- 1) *wpływ społeczeństwa informacyjnego* skutkujący zmianą organizacji pracy z uwzględnieniem aktywności i kreatywności dorosłego (tzw. rola czynnika ludzkiego),
- 2) *umiędzynarodowienie handlu* i tym samym, umiędzynarodowienie zatrudnienia,
- 3) *wpływ świata nauki i techniki*, mający przełożenie na *metody produkcji* a co za tym idzie, *poczucie niepokoju* u osób dorosłych (Tamże, s. 5-6).

Jednocześnie wskazuje na *wytyczne*, będące celem działań dorosłego:

- *zachęcanie do zdobywania wiedzy* na poziomie ogólnym,
- *zbliżanie szkoły i przedsiębiorstwa*, przejawiające się w głównej mierze w odbywaniu praktyk zawodowych na terenie Europy,
- *walka z marginalizacją* w zakresie dostępności do edukacji,
- *znajomość trzech języków obcych*,
- *równouprawnienie inwestycji materialnych i nakładów na kształcenie*, łączące się ze znalezieniem środków finansowych przez władze publiczne i podmioty prywatne oraz wypracowanie udogodnień dla tych drugich w zakresie rozliczania się (*Biała Księga...*, 1997, s. 9-11).

Omawiany dokument nie ogranicza się tylko do aspektu wiedza – zatrudnienie. Postuluje także *zakorzenienie* dorosłego w zastanej kulturze, którego dodatkowym efektem będzie również dostarczenie wiedzy. Jednak tzw. *koncentracja na kulturze ogólnej* winna się przejawiać na trzech płaszczyznach: *uchwycenie istoty rzeczy, rozumienie i kreatywność, osąd i podejmowanie decyzji*. Uchwycenie istoty rzeczy to umiejętność poruszania się w zastanym świecie wartości, w którym nakładają się na siebie odmienne kody aksjologiczne, pochodzące z różnych środowisk, przy jednoczesnym zachowaniu systemu

wartości osobistych oraz rozszerzeniu wartości poznawczych, tzw. *kultury naukowej*. Rozumienie i kreatywność to umiejętności analizowania rzeczywistości zastanej oraz postawa twórcza, przekraczająca schematy myślenia i działania. Osąd i podejmowanie decyzji to wypracowanie własnego kryterium wyboru, m.in. na podstawie *kultury historycznej*, czyli wiedzy i rozumienia przeszłości oraz konsekwencja w jego realizacji (Tamże, s. 25-30). Współczesny dorosły, zakorzeniony w wartościach kulturowych, winien w całościowym procesie pogłębiać swoją wiedzę i kompetencje, czyli tworzyć *społeczeństwo przyszłości*, będące społeczeństwem uczącym się (*Biała Księga...*, 1997, s. 16).

Pozostając przy międzynarodowym dyskursie nad edukacją dorosłych, nie można nie wspomnieć o Raporcie UNESCO pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, który został opublikowany w 1996 roku. Raport ten jest często analizowany oraz przytaczany w literaturze przedmiotu. Zgodnie z powyższym Raportem postuluje się, aby edukacja opierała się na czterech filarach, tj. *uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie* oraz *uczyć się, aby być* (*Edukacja...*, 1998, s. 85).

Zakładając, iż edukacja jest wartością a założenie to możemy przyjąć, analizując własne doświadczenia, a także dokonując obserwacji innych dorosłych, stwierdzić należy, iż powyższy Raport określa edukację jako wartość – środek, służący do osiągnięcia innych wartości – celów. Pierwszy z filarów edukacji – *uczyć się, aby wiedzieć* – wskazuje na wartości poznawcze (intelektualne), będące celem edukacji. Wartością jest wiedza, która może mieć charakter użyteczny i wówczas stanie się środkiem do osiągnięcia innych celów lub jest to wiedza *sama w sobie*, która swoje głębokie zakorzenienie ma w *kulturze ogólnej*, dając radość wynikającą z rozumienia świata (Tamże, s. 86-87). Uogólniając, *uczyć się, aby wiedzieć*, to inaczej, *uczyć się, aby poznać prawdę* (jako jedną z transcendentaliów).

Drugi z filarów – *uczyć się, aby działać* – określa jako cel edukacji wartości użyteczne, wartości działania czy też uogólniając, wartości pracy. Dotyczy funkcjonowania dorosłego w rozwijającym się i zautomatyzowanym społeczeństwie, w którym następuje *dematerializacja pracy*, tj. coraz więcej produktów ma charakter symboliczny czy intelektualny (*Edukacja...*, 1998, s. 88-91).

Kolejny filar – *uczyć się, aby żyć wspólnie* – został sformułowany w opozycji do aktualnych tendencji, promujących zbrojne lub co najmniej agresywne rozwiązania konfliktów między jednostkami i grupami, mającymi odmienne interesy militarne, gospodarcze czy kulturowe. Wartością – celem tak rozumianej edukacji jest drugi człowiek wraz z całą swoją odmiennością, określany jako *Inny*. Edukacja winna zmierzać do promocji postaw empatycznych. Akcentuje się także współpracę w obrębie jednostek i grup. Wartości te można określić jako *tolerancję*, będącą punktem wyjścia a *solidarność*, będącą postulowanym ideałem (Tamże, s. 92-95).

Ostatni z filarów – *uczyć się, aby być* – odnosi się do istoty człowieczeństwa, wskazuje, iż *edukacja powinna przyczyniać się do pełnego rozwoju każdej jednostki – umysł i ciało, inteligencja, wrażliwość, poczucie estetyki, osobista odpowiedzialność, duchowość*. Wymieniono tutaj całą paletę wartości, które człowiek winien internalizować. Nie można ograniczać osoby do pełnienia roli społecznej, lecz należy ją postrzegać jako ukonstytuowaną całość. Człowiek jest także rozumiany jako istota stająca się, *bezustannie kształtująca osobowość* (Edukacja..., 1998, s. 95-97). Edukacja może być określana jako wartość autoteliczna lub jako wartość służąca do osiągnięcia innych celów. Raport Delorsa ukazuje, że edukacja może pełnić wiele funkcji i służyć do osiągnięcia różnorodnych wartości.

Analiza wymienionych dokumentów jednoznacznie wskazuje na ich aksjologiczny kontekst, akcentując te wartości, które powinny być realizowane przez współczesnego dorosłego.

2.2.4. Edukacja aksjologiczna dorosłych w wybranych koncepcjach etyczno-egzystencjalnych

W podrozdziale zostaną przedstawione koncepcje etyczno-egzystencjalne, które mogą zostać wykorzystane w edukacji aksjologicznej dorosłych.

Edukacja aksjologiczna jest jednym z elementów szeroko rozumianego kształcenia aksjologicznego. Jego drugim elementem jest wychowanie do wartości, którego celem jest przekaz określonej hierarchii wartości, sposobu jej istnienia i realizowania oraz internalizacja przez wychowanka. Wychowanie odnosi się również do precyzyjnie określonych wartości oraz wartości wyższego rzędu. Zatem, za procesem wychowania do wartości stoi, z góry, określona

hierarchia i sposób jej istnienia. Edukacja aksjologiczna, natomiast, w swojej treści nie proponuje określonej hierarchii wartości, lecz odnosi się m.in. do wiedzy aksjologicznej w zakresie systemów wartości i konsekwencji ich realizacji (Olbrycht, 2000, s. 89-95). Warta przytoczenia jest definicja edukacji aksjologicznej, sformułowana przez Katarzynę Olbrycht: *Jest to edukacja, która za cel stawia poznanie problematyki wartości, ich istnienia, przeżywania, porządkowania na różne sposoby, hierarchizowania, konsekwencji, jakie z określonego stosunku do wartości wynikają dla sposobu życia jednostek i społeczeństw. Kompetencja w tym zakresie pozwala lepiej zrozumieć biografie poszczególnych ludzi, ale także historię grup i kultur. Wśród zadań edukacji aksjologicznej ważne miejsce zajmuje również umiejętność samodzielnego formułowania i uzasadniania sądów wartościujących, podejmowania merytorycznego dialogu z osobami reprezentującymi inne sposoby wartościowania. Zakres edukacji aksjologicznej jest więc bardzo szeroki. Dotyczy nie tylko zdobywania wiedzy aksjologicznej, ale i wiedzy o sobie i innych w kontekście odkrywanych, realizowanych, tworzonych i przekazywanych wartości, o ich roli w życiu ludzi. W głównej mierze celem tak rozumianej edukacji aksjologicznej jest wykształcenia myślenia według wartości* (Olbrycht, 2004, s. 33).

Sformułowana w ten sposób definicja edukacji aksjologicznej łączy się z inną kategorią, czyli tzw. dojrzałością aksjologiczną. Jej osiągnięcie jest możliwe tylko poprzez intencjonalne działanie podmiotu. Odbywa się ono na dwóch płaszczyznach: praktycznej i teoretycznej. Na płaszczyźnie praktycznej przejawia się w realnej aktywności i konkretnych czynnościach. Na płaszczyźnie teoretycznej jest realizowane poprzez bierne przyjmowanie innych *pojęć czy wyobrażeń* lub własną interpretację pozyskiwanych informacji i życiowego doświadczenia. Można stwierdzić, iż dojrzałość aksjologiczna to *sprawność w odnoszeniu się do wartości*, wyrażana w *sferze poznawczej, emocjonalnej, a także w sferze wyboru i decyzji* (Węgrzecki, 1994, s. 19). Wynika stąd, iż w przypadku konfliktu wartości winna jest jego racjonalna interpretacja, określony stosunek emocjonalny i faktyczny wybór danej wartości. Jest to szczególnie istotne w przypadku wartości moralnych, które, powtarzając za Dietrichem von Hildebrandem, *są węzłowym problemem świata*, zaś ich brak, *największym złem* (cyt. za Węgrzecki, 1994, s. 20). W relacji do nich

aksjologiczna dojrzałość przejawia się w wewnętrznej wolności oraz wierności wyboru (Węgrzecki, 1994, s. 20-21). Powyższa koncepcja dojrzałości aksjologicznej różni się od koncepcji Olbrycht, która dojrzałość aksjologiczną ujmuje jako cel wychowania do wartości. Przejawia się ona, nie tyle w *sprawności w odnoszeniu się do wartości*, ile w *spójnej orientacji aksjologicznej*, odnoszącej się do wartości fundamentalnych, takich jak: prawda, dobro i piękno oraz do wartości szczegółowych (por. Olbrycht, 2000, s. 95-97).

2.2.4.1. Koncepcja moralności mglistej autorstwa Leszka Kołakowskiego

Relacja podmiot – wartość może przebiegać dwutorowo. Podmiot, rozumiany tutaj jako dorosły, może godzić się na wybór wartości zastanych lub powoływać nowe wartości w twórczym akcie kreacji. Tworzenie nowych wartości nigdy nie jest aktem przedaksjologicznym. Oznacza to, iż dorosły wzrasta w kulturze zastanej, będącej zbiorem określonych wartości i jednocześnie, mimowolnie wartości te internalizuje. Zatem, aby dorosły nadał własny sens rzeczywistości, w której egzystuje, sam musi poznać jej sens obiektywny. Wartości, wyrażane poprzez kulturę, są *niewspółwzajemne*. Wynika stąd, iż dorosły nie jest w stanie realizować wszelkich wartości w sposób całościowy. W jego życiu dominuje uzgadnianie wartości, rozumiane jako *kompromis* pomiędzy nimi, czyli wartość można realizować *drobnocząstkowo* lub *połowicznie* tak, aby dać miejsce innej wartości, chociażby w jej zawężonym zakresie. Takie działanie wyklucza zatem wybór wartości w sposób *globalny*. Granica pomiędzy wartościami nie jest określona przez kulturę, lecz wyznacza ją sam dorosły, w procesie *tworzenia*, rozumianym nie jako wybór nowych wartości, lecz *jako zmiana w sposobach ich komplementarnych uzgodnień* (Kołakowski, 1994, s. 28-29).

Ustalenie hierarchii wartości przez dorosłego może być uzasadniane poprzez aprioryczne wyznaczenie dóbr lub może wynikać z procesu wychowawczego. Aprioryczne uznanie wartości to potwierdzenie ich obiektywnego charakteru, wykraczającego poza rzeczywistość. Jeśli dorosły uzasadnia swoje wybory wpływem edukacyjnym, rozumianym jako celowe oddziaływanie na wychowanka, wówczas jednocześnie przyznaje, iż sam wybór jest uzależniony od zewnętrznych determinant. Oznacza to, iż hierarchia wartości

zakorzeniona jest w danej egzystencji podmiotowej. Jej analiza pozwala uchwycić to, co jest wartością, rozumianą jako przeżycie, czyli tym samym, nadać jej psychologiczny status. Istotnym terminem jest tutaj pojęcie doświadczenia. W przypadku psychologicznego ujęcia wartości, wyklucza się *treść doświadczenia*, pozwalającego na wyjście podmiotu *ku wartości*. Konsekwencją tego jest możliwość zanegowania wszelkich wartości lub powołania wartości zależnych tylko od jednostkowych rozstrzygnięć podmiotu. Wówczas edukacyjne *credo* brzmiałoby następująco: *widzicie, że nic nie jest dobre ani złe, lecz uczę was, iż to lub owo jest dobre lub złe, aby wyrobić w was odruchy warunkowe, pożyteczne dla utrzymania w życiu zbiorowym solidarności, która nie jest ani dobra ani zła, lecz powinna uchodzić za dobrą*. Wszelka transmisja wartości wymaga autorytetu, będącego ich uosobieniem. Psychologiczna koncepcja wartości redukuje kategorię autorytetu lub manipuluje nią. Jednocześnie wszelkie wyzwolenie od wartości przekazanych ma swoje źródło w tychże wartościach. Oznacza to, iż faktyczna emancypacja od autorytetu nie jest możliwa (Tamże, s. 30-31).

Zaprzeczenie psychologicznemu czy socjologicznemu statusowi wartości nie wyklucza ich kategoryzacji w obrębie mitu, w tym sensie, że *przeświadczenie mityczne* nie jest tożsame z doświadczeniem i jego opisem (mimo iż odwołuje się do jego treści), lecz je przekracza. Twierdzenie: *świat wartości jest realnością mityczną* oznacza, iż dorosły jest w stanie poznać wartości, będące wyrazem zastanej kultury, co jednocześnie wskazuje na ich względność. Zatem, dorosły poznaje jedynie *fakty wartościowania*, podczas gdy sama wartość wykracza poza jego możliwości poznawcze. Niemniej, wartości, będące mitem, są warunkiem koniecznym istnienia każdego społeczeństwa (Kołakowski, 1994, s. 32-33).

Taka interpretacja wartości sprzeciwia się, tym samym, systemowi, określanemu jako *monizm moralny*. Zakłada on, iż istnieje tylko jedna wartość autoteliczna, której podporządkowane są wszystkie inne wartości. Ewentualne konflikty, odnoszące się do wyboru wartości, są w tym przypadku rozstrzygane poprzez odniesienie się właśnie do jedynej wartości autotelicznej. *Monizm moralny* to także, w *sensie słabszym*, system postulujący istnienie wielu wartości autotelicznych, przy jednoczesnym ustaleniu ich hierarchii. Pozorne uporządkowanie wartości nie spełnia funkcji regulatora relacji pomiędzy jednostkami. Dzieje się tak, gdyż każda osoba posiada odmienny system wartości

i potrzeb, wynikających z różnorodnych motywacji. *Zaś całe nasze życie jest zbiorem kompromisów między potrzebami i lojalnościami.* Poszczególne wartości, wyrażane w jednostkowych wyborach, wchodzą ze sobą w kolizję, uniemożliwiając ich realizację. Jednocześnie podporządkowanie życia społecznego jednej wartości prowadzi ku jego fanatyzacji (Kołakowski, 2006b, s. 129-131).

Wynika stąd, iż słusznym kryterium wyboru, którym kieruje się dorosły, jest *mglista intuicja*, wyrażana poprzez *moralność mglistą*. Oznacza to, iż dorosły w chwili wyboru, nie tyle dokonuje racjonalnego oglądu sytuacji, ile działa instynktownie, często nie uświadamiając sobie samego faktu wartościowania. Istnieją także sytuacje, w których człowiek sam podejmuje odpowiedzialność za swój wybór. Nie jest w stanie pomóc w jego dokonaniu żadna reguła czy norma. Ewentualne przeświadczenie o jej istnieniu jest tylko mechanizmem obronnym, którego ceną staje się *moralne samookaleczenie* (Tamże, s. 131).

Moralność mglista nie oznacza całkowitej relatywizacji wartości. Na szerokim polu działania człowieka dorosłego winny istnieć zasady wyrażające wartości absolutne, zwłaszcza w kontekście godności osoby. Nie jest jednak możliwym określanie powinności moralnej z samej definicji dobra, gdyż wielokrotnie osoba staje przed powinnością dokonania wyboru jednego z dóbr, gdzie każde z nich jest moralnie pożądane. Nie należy także definiować dobra na podstawie powinności moralnej, gdyż podmiot, w przypadku wyboru dwóch rozwiązań złych, będzie nazywał jedno z nich *mniej złym* lub dobrem, co właśnie może sprzyjać relatywizacji i mieć negatywne skutki samowychowawcze i edukacyjne (Kołakowski, 2006b, 132-133).

2.2.4.2. Koncepcja Luigiego M. Rulli

Nieznana koncepcją antropologiczno-filozoficzną, łączącą płaszczyzny filozofii, teologii i psychologii, są założenia Luigiego M. Rulli. Zakłada on, iż dorosły funkcjonuje na trzech poziomach. Pierwszy z nich to *poziom psycho-fizyczny*, odnoszący się do pierwotnych potrzeb czy instynktów rodzących napięcie. Należą do nich, np. głód, potrzeba odpoczynku. Człowiek dojrzały nie może bagatelizować tych potrzeb, lecz także nie powinien uznać ich za absolutne. Właściwym jest zatem dostosowanie ich do swoich cech indywidualnych. Drugim z poziomów jest poziom *psycho-społeczny* wskazujący na konieczność bytowania

i komunikowania się z innymi. Potrzeba funkcjonowania w społeczności nie determinuje tak radykalnie dorosłego jak potrzeby pierwotne, natomiast w dłuższym czasie domaga się zaspokojenia. Ostatnim z poziomów jest *poziom racjonalno-duchowy*, wskazujący na istotę człowieczeństwa i definiujący człowieka w kategorii osoby. Tutaj najpełniej wyraża się wolność człowieka, będącego bytem przekraczającym świat zastany i skierowanym ku Bogu, jak również bytem racjonalnym, co potwierdza tylko potrzebę transcendencji na drodze rozumu. Istotnym jest fakt, iż powyższe poziomy, pomimo ich, rozróżnienia tworzą jedną całość, pozwalającą opisywać działanie człowieka (Trojan, 1999, s. 47-52).

Dorosły jest ukierunkowany na realizację dobra, prawdy i piękna. Wartości pełnią funkcję motywującą podmiot do działania, są *bardziej ogólnymi tendencjami ukierunkowującymi do podjęcia działań*. Realizacja poszczególnych wartości zmierza ku doskonaleniu określonych postaw, wyróżnia się zatem, *wartości naturalne* oraz *wartości autotranscendentne*. Pierwszy rodzaj wartości jest szeroki zakresowo. Do wartości naturalnych nie należą tylko takie wartości, jak: zdrowie, witalność, przyjemność, lecz także wartości ekonomiczne, tj. *wartości materialne, powodzenie, sukces* oraz *wartości społeczne*, np. *przyjaźń*, bycie w grupie, a także *wartości intelektualne*, dotyczące *poznawania prawdy i dobra*. Realizacja tych wartości jest jednocześnie realizacją dobra, które zredukowane jest do konkretnej kategorii, nie dotyczy zaś dobra moralnego i człowieka jako osoby. Ten cel spełniają dopiero *wartości autotranscendentne*. Należą do nich wartości moralne i religijne. Ich realizacja a tym samym doskonalenie się, jest możliwe tylko poprzez wolność i odpowiedzialność osoby, a także jej relacje z *Absolutem*. Ich wyróżnikiem jest natomiast autoteliczność (Trojan, 1999, s. 82-85).

Ten rodzaj wartości może być realizowany w trzech obszarach: egocentrycznym, filantropijnym i teocentrycznym. Egocentryzm jest tutaj rozumiany w kategoriach doskonalenia dorosłego czy też jego samorealizacji. Dobro zaś, rozpatrywane jako dobro jednostki. Ta forma realizacji jest niedoskonała z uwagi na niedoskonałość człowieka jako bytu, który do końca nigdy nie osiągnie stanu samozadowolenia, z osiągniętych celów i zawsze będzie wytyczał nowe płaszczyzny eksploracji. Filantropia to mnożenie dobra w sferze społecznej i realizacja wspólnych celów. Do jej zadań należy także doskonalenie

jednostki, wrosniętej w społeczeństwo, która wraz z nim się doskonali. Przekraczanie siebie w aspekcie egocentrycznym i filantropijnym nie daje osobie prawdziwego szczęścia, które zostaje zanegowane w perspektywie *cierpienia i śmierci*. Autotranscendencja teocentryczna to przekraczanie siebie w kierunku Boga. On jest źródłem wszelkich wartości i nadaje sens ludzkiej egzystencji. Bóg, będący dobrem, prawdą i pięknem, jest ostatecznym celem człowieka (Trojan, 1999, s. 85-89).

Relacja dorosły – wartość odbywa się w trzech aspektach: poznawczym, uczuciowym i wolitywnym. Wybór wartości musi być poprzedzony jej poznaniem, pomimo iż jest ono poznaniem niedoskonałym. W chwili wyboru, niejednokrotnie adekwatne do wartości emocje, są czynnikiem decydującym o wartości wybranej lub odrzuconej. Wpływ wartości na wolę osoby jest rozumiany w kontekście imperatywu, który nie jest tożsamy z determinacją, lecz wywołuje poczucie powinności. Czynniki wolicjonalne są niezbędne do dokonania danego wyboru. Powyższa teoria jest realizowana z perspektywy psychologii. Oznacza to, iż autor posługuje się terminem podświadomości, lecz nie jest to determinant, wyznaczający działanie człowieka, zaś jedna z wielu motywacji, która może zostać odrzucona w wyniku namysłu i działania woli. W chwili wyboru wartości, pomiędzy emocjami a rozumem dochodzi do konfrontacji. Emocje wskazują na to, co *tu i teraz*. Dotyczą potrzeb jednostki i jej *ja aktualnego*, czyli tego, kim jest faktycznie. Rozum zaś ukierunkowuje osobę ku wartościom i autotranscendencji, wyrażając *ja idealne*, czyli stan pożądany przez jednostkę. Stanem pomiędzy *ja idealnym* a *ja aktualnym* powinien być stosunek tożsamości. Oznaczałoby to, iż uświadomione wartości, które dorosły chce realizować, odpowiadają jego potrzebom psychicznym, często nieświadomym. Relacja ta nie jest możliwa, gdyż oznaczałaby całkowite samospełnienie osoby. Tymczasem rozdźwięk między wartościami a potrzebami motywuje człowieka do podejmowania nowych wyzwań i autotranscendencji oraz osiągnięcia *spójności* w zakresie społecznym i psychicznym (Tamże, s. 101-102, 110, 114-120).

2.2.4.3. Koncepcja noetycznego wymiaru osobowości Kazimierza Popielskiego

Do psychologicznych koncepcji wartości, połączonych z refleksją aksjologiczno-egzystencjalną należy koncepcja noetycznego wymiaru

osobowości. Przedrostek *no* pochodzi od greckiego słowa *Nous* oznaczającego *rozum, intelekt, umysł*. Noetyczny wymiar człowieka jest specyficzny dla ludzkiego bytowania, wyróżniającego się dynamiką, której konsekwencją jest proces *stawania się* (Popielski, 1994, s. 36). Aby był on możliwy, dorosły powinien realizować *noo-wartości*, rozumiane jako nieodłączny element egzystencji czy też jako wartości podmiotowe. Nie są one tożsame z wartościami utylitarnymi, chyba że jako korzyść będzie rozumiane nadanie sensu ludzkiej egzystencji. Należą do nich takie *jakości egzystencjalne*, jak, np. wolność, odpowiedzialność, godność, miłość. Ich realizacja nadaje sens życiu a ich wybór związany często z wyrzeczeniem czy cierpieniem, faktycznie przynosi szczęście. Nie są one tylko wytworami psychicznymi jednostek, lecz mają swoje korzenie w kulturze, będąc kategoriami uniwersalnymi społecznie i internalizowanymi w drodze uczenia społecznego. Podmiot w indywidualnym procesie *doświadcza* wartości, przeżywa je a jednocześnie sam ustala ich hierarchię, ważną dla jego egzystencji. Oznacza to, iż wartość i sens to dwa pojęcia analogiczne do pojęć figury i tła. Każde z nich może być rozumiane jako tło lub figura osobowego doświadczenia. Refleksja nad pojedynczymi wartościami prowadzi do odnalezienia sensu, zaś analiza sensu wskazuje na istnienie konkretnych *noo-wartości* (Tamże, s. 38-39, 46-47).

Dorosły realizujący wartości i mający poczucie sensu, spełnia się jako człowiek i poddaje się autokreacji, która określana jest jako *odniesienie się: ku...* Nie jest ono tożsame z zaspokajaniem własnych potrzeb, lecz dotyczy wartości egzystencjalnych oraz ich wyborów i internalizacji. Nie jest również działaniem instynktownym czy popędowym. *Odniesienie ku* wskazuje na dynamikę i aktywność dorosłego, która łączy ze sobą autotranscendencję (wybór wartości obiektywnej) oraz transgresję (przekraczanie siebie). Zakłada się przy tym, iż osoba jest świadoma swoich motywacji a nawet sama powinna odszukać jej źródła. Jest to tzw. *meta-motywacja*, będąca fundamentem noetycznej działalności człowieka i dająca podstawę do zaistnienia podstawowych procesów oraz zależności psychologicznych. Motywacja w stronę *odniesienia się ku..* przez realizację wartości, pozwala na uchwycenie sensu egzystencji, gdyż *streszcza w sobie zarówno elementy intelektualne jak i emocjonalne egzystencji oraz odniesienia do wszelkich wielkości realnych, tak naturalnych jak i metafizycznych*. Noetyczna koncepcja osobowości ukazuje dorosłego jako podmiot, który jest

bytem wolnym, samoświadomym, mającym możliwość odczytania własnych motywacji i dokonującym świadomych wyborów wartości. Jest więc bytem dynamicznym i aktywnym, nadającym sens własnemu życiu (Popielski, 1994, s. 59-60, 121, 146-147).

2.2.4.4. Koncepcja człowieka intencjonalnego Kazimierza Obuchowskiego

Współcześnie znane są nam dwa standardy ewaluacji, występujące w życiu jednostkowym i zbiorowym. Przedmiotowy standard ewaluacyjny opiera się na założeniu, że dorosły realizuje się wówczas, gdy pełni przypisane mu role. Jest on zaadaptowany do zastanej rzeczywistości, zaś jego motywacja i aktywność są wyznaczone, w głównej mierze, poprzez wymogi zewnętrzne. Drugim ze standardów jest standard podmiotowy, na którym opiera się koncepcja człowieka intencjonalnego. Wówczas dorosły sam ustala cele swojej działalności. Jest świadomy własnych motywacji i ograniczeń, zaś dobro jednostki przedkłada nad interes społeczności (Obuchowski, 2000, s. 11-12).

Standard podmiotowy w głównej mierze realizują te osoby, które *we wstępnej fazie życia pogłębiają swoje wykształcenie i zdobywają podstawy do kształtowania u siebie wiedzy uniwersalnej*. Jest to wiedza, odnosząca się do określenia istoty rzeczywistości, człowieka oraz zdefiniowania własnego miejsca w świecie. Wykazano także, iż standard podmiotowy dotyczy w głównej mierze tych osób, które posiadają wyższe wykształcenie. Drugim z elementów kształtujących standard podmiotowy jest kultura, pełniąca funkcje normatywne na płaszczyźnie etycznej. Tym samym, aktualne zubożenie kultury wpływa negatywnie na powyższy standard. W takim przypadku dorosły wykazuje dwie postawy. Może zinternalizować komponenty kultury i wdrażać standard podmiotowy lub też pozostać na płaszczyźnie standardu przedmiotowego i przejawiać postawę konformistyczną, cechującą się brakiem zasad lub postawą fundamentalistyczną, w której zasady nie są adekwatne do zmieniającej się rzeczywistości. Jednocześnie współczesna kultura stwarza pozory upodmiotowienia, odnosząc się faktycznie do podstawowych potrzeb dorosłego i redukując jego refleksyjność oraz odpowiedzialność (Tamże, s. 33-35).

Warunkiem rozwoju, będącego fundamentem kształtowania się standardu podmiotowego, jest *adaptacja twórcza* dorosłego, polegająca na *dostosowaniu*

organizacji wewnętrznej osobowości do rzeczywistości oczekiwanej, ujmowanej w kategoriach osobistych, dalekich zadań. Wydaje się to niezgodne z powszechnym poglądem uczeniu się z doświadczenia. Niemniej, w powyższej koncepcji gromadzenie doświadczeń odnosi się do *zmian ilościowych* [...] *formowania się osobowości* i to w aspekcie behawioralnym. Zaistnienie zmian jakościowych jest możliwe właśnie poprzez ową antycypację. Zatem, osobowość dorosłego będzie się rozwijała, wówczas gdy dostosuje się do *stanów antycypowanych*. Każdy z nich jest wyznaczony poprzez dalekosiężną wartość, wymagającą osiągnięcia innych wartości – środków. Nie tylko ich realizacja, lecz samo wskazanie wartości głównej oraz wartości – środków, nosi miano *adaptacji twórczej* (Obuchowski, 2000, s. 42-43).

Realizując powyższe założenia, dorosły będzie w stanie dokonywać aktów intencjonalnych, czyli działać poza wpływem zewnętrznych determinantów czy *kompulsji*. W opozycji do aktu intencjonalnego staje czyn odruchowy, uwarunkowany zewnątrz lub przymusowy. Dochodząc do terminu *ja intencjonalne*, należy stwierdzić, iż poprzez nie, wyraża się podmiotowość, wolność i odpowiedzialność dorosłego, widoczna w umiejętności kierowania własnym życiem, w każdym jego wymiarze, w tym także na płaszczyźnie swoich pragnień i właściwości psychicznych ujmowanych jako *ja przedmiotowe* (Tamże, s. 91, 97-98). Dorosły winien nie tylko dokonywać wyborów wbrew uwarunkowaniom świata zewnętrznego, lecz także, niejako *wbrew sobie*, w takim sensie, aby realizować uprzednio wybraną koncepcję siebie i wedle niej konsekwentnie *stawać się* (Obuchowski, 2000, s. 153).

Wymienione koncepcje, z różnych płaszczyzn, wskazują, w jaki sposób dorosły winien funkcjonować w zastanym świecie wartości tak, aby był w stanie osiągnąć aksjologiczną dojrzałość. Moralność mglista proponuje istnienie kilku wartości autotelicznych, co pozwoli na wspólne funkcjonowanie różnych systemów wartości, zaś mglista intuicja jest słusznym kryterium wyboru. Koncepcja L. M. Rulli wskazuje na Boga jako źródło wartości i sensu, postulując, iż pełne samospelnienie w zakresie realizacji wartości, nie jest możliwe. Teoria noetycznego wymiaru osobowości akcentuje kategorię *stawania się* poprzez *odniesienie ku* wartościom podmiotowym, jednocześnie definiuje podmiot, który poprzez doświadczenie i przeżycie internalizuje wartości, sam ustalając ich hierarchię. Koncepcja człowieka intencjonalnego postuluje samoświadomość

i wolność osoby, która, antycypując stany przyszłe, realizuje podmiotowy standard ewaluacji i dokonuje aktów intencjonalnych, czyli niezależnych od czynników wewnętrznych, i zewnętrznych determinantów.

2.2.5. Podsumowanie rozdziału teoretycznego. Przemyslenia własne

Wartość oraz dorosłość to dwa podstawowe terminy, do których odnosi się teoretyczna część pracy. Każda dorosłość jest dorosłością w horyzoncie różnorodnych wartości. Nie ma więc dorosłości bezwartościowej. Wielość teorii w obrębie poszczególnych dyscyplin, odnoszących się do dwóch wyżej wymienionych pojęć, spowodowała trudności z dokonaniem ich wyboru oraz interpretacją. Wydaje się, że zostało powiedziane bardzo dużo, lecz na pewno powyższy rozdział nie wyczerpał tematu zagadnień. Niemniej, zainteresowanie badaczy różnych dyscyplin oraz ich dorobek naukowy wskazuje, iż ta problematyka jest istotna z punktu widzenia badacza oraz ważna w aspekcie humanistyczno-społecznym. Pluralizm teorii, odnoszących się do tematu pracy, wskazuje także na niedoskonałość i fragmentaryczność ludzkiego poznania.

Autor niniejszej pracy poniżej kreśli własną, nieco pesymistyczną, wizję dorosłości. Dorosłość, rozumiana jako dojrzałość, przejawia się określonymi cechami emocjonalno-wolitywnymi, a także aksjologicznym wyczuciem. Człowiek dorosły to taki, który potrafi w sposób bezpośredni wyrazić własne oceny, a także posiada umiejętności komunikacyjne, pozwalające wchodzić w relacje z drugą osobą. Dojrzałość – dorosłość to umiejętność sprawnego poruszania się w zastanej rzeczywistości i to na różnych jej płaszczyznach.

Potoczna obserwacja dorosłych pozwala sformułować tezę, iż współczesny dorosły, nie tyle przeżywa zastaną rzeczywistość i uczestnicząc w niej ją przekracza, ile wykazuje się *żałosną pewnością siebie* (stosując analogię do słów Nietzschego o *żałosnej wygodzie*). Pozwala ona egzystować dorosłemu bez lęku, ograniczając go jednocześnie do bytu fizyczno-psychicznego, redukując pierwiastek transcendentalny. Owa pewność siebie wyraża się pierwotnie na płaszczyźnie myślnowo-werbalnej, zaś urzeczywistnia się poprzez działanie, będące konsekwencją wypowiedzianych wcześniej sądów. Płaszczyzna werbalna to formułowanie sądów, które nie mają odzwierciedlenia w rzeczywistości, są mitem lub tzw. wiedzą potoczną. Jednocześnie kategoryzują ludzi i ich działania według

dychotomii dobro – zło, bez uwzględnienia jednostkowych zawiłych biografii. Sądy takie wyróżniają się daleko idącymi uogólnieniami, bez analizy konkretnej sytuacji. Pewność siebie w sferze praktycznej, tj. poprzez działanie, to logiczne następstwo uprzedniego zamysłu, podobnie jak werbalna pewność siebie może prowadzić do niszczenia drugiej osoby i jej godności. *Żalсна pewność siebie* to faktycznie mechanizm obronny. Dorosły nie jest w stanie zrozumieć i zaakceptować zastanego świata. Zatem, warunkiem jego zaistnienia w nim pozostaje jego redukcja. W *żalсноj pewności siebie* doszukać się można elementów projekcji. *Zło to inni*, jak twierdzi Sartre, wyrażający samotność i nicość ludzkiej egzystencji. Jednak projekcja, nie tyle prowadzi do uświadomienia siebie jako bytu tragicznego, ile pozwala na potwierdzenie siebie i własnego ja w relacji do rzeczywistości. Zatem wydaje się, iż współczesna dorosłość to manifestacja pozornej wolności i wynikającej z niej pewności siebie. Propozycją dla współczesnej dorosłości jest wartość, określana jako pokora. Pokora, jako wartość postulowana w dorosłości, staje w opozycji do pewności siebie. Jej źródłem jest świadomość własnej niedoskonałości i niemożność całkowitego poznania: rzeczywistości, drugiej osoby, samego siebie, Boga. Pokora może łączyć ze sobą dwie kategorie andragogiczne, takie jak: dorosłość i edukacja. Zatem, dorosły realizujący wartość pokory, poprzez uczenie się, pogłębia świadomość niedookreśloności siebie w zastanym świecie. Tym samym, otwiera się na edukację płynącą z własnego doświadczenia i zaczyna budować podmiotowe relacje z drugą osobą, jako ewentualnym nosicielem prawdy, sam stając w prawdzie własnej egzystencji. Wydaje się, że warunkiem uczenia się dorosłego jest jego pokora. Uczenie się intencjonalne zaczyna się od refleksji nad własną niedoskonałością, często wyrażoną poprzez twierdzenie *nie wiem*, w którym dokonuje się przejście do następnego etapu *ja chcę*. Tylko taka motywacja pozwoli zinternalizować treści uczenia się dorosłego i zbliżyć go do osiągnięcia dojrzałości. Pragmatyczna motywacja uczenia się nie angażuje dorosłego tak, aby poszerzył w sposób twórczy swoją wiedzę, będącą niejako zewnętrzną w stosunku do osoby dorosłej. Wówczas szeroko rozumiana wiedza jest wykorzystywana w sposób instrumentalny, co jest szczególnie widoczne na płaszczyźnie udziału w edukacji dorosłych.

3. METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ WŁASNYCH

3.1. Wybór tematu pracy i jego uzasadnienie

Temat niniejszej pracy sformułowano następująco: *Dorosłość w perspektywie aksjologicznej. Andragogiczna próba oglądu zjawiska*. Dorosłość, będąca jedną z podstawowych kategorii andragogicznych, jest szczególnym okresem życia człowieka. Różnorodność w klasyfikowaniu etapów dorosłości wymogła konieczność wskazania okresów istotnych, z perspektywy planowanych badań. Literatura przedmiotu wskazuje na następujące etapy rozwojowe: przedproże dorosłości (od 18 do 25 r.ż.), okres wczesnej dorosłości (od 25 do 40 r.ż.), dorosłość środkową (od 40 do 60/65 r.ż.) oraz późną dorosłość (60/65 do 80 r.ż.) i dorosłość sędziwą (powyżej 80 r.ż.). W przedstawionych badaniach własnych skoncentrowano się na okresie wczesnej dorosłości oraz dorosłości środkowej, czyli na latach od 25 do 60/65 r.ż. W tym czasie dorosły cechuje się najwyższym zakresem samodzielności, ujawnianej, m.in. w największej ilości pełnionych ról społecznych oraz osiąganiu tzw. *opus magnum* (Dubas, 2009, s. 116, 120-121). Wyjątkowość tego okresu ujawnia się także w największym zakresie wolności, rozumianej jako możliwość dokonywania wyborów i różnorodnej aktywności osoby dorosłej. W takim stopniu nie posiada jej z pewnością dziecko, z uwagi na ograniczenia rozwojowe oraz osoba starsza, zależna od zewnętrznych determinantów. Z faktu wolności realizowanej przez osobę dorosłą wynika jej odpowiedzialność za swoje życie, a także w pewnym sensie odpowiedzialność odnosząca się do ogółu ludzkości. Dorosły, który funkcjonuje w zastanym świecie wartości, dokonuje ciągłych wyborów, poprzez które realizuje autokreację oraz potwierdza wybrane wartości na płaszczyźnie społecznej. Tym samym, zdeterminowany do poszukiwania szczęścia, uczy się realizować wartości wybrane uprzednio. Jednocześnie poprzez całożyciową edukację rozwija się i tym samym stając się dojrzałym, dokonuje właściwych wyborów. Wybór tematu pracy wynikał z zainteresowań autora tematyką aksjologiczną oraz chęcią rozpoznania aksjologicznego wymiaru edukacji dorosłych. Tematyka wartości wydaje odwoływać się do pytania o sens życia i dzięki temu, w przekonaniu autora jest dziedziną interesującą i wartą poznania.

Edukacja natomiast pozwala dorosłemu stawać się podmiotem, ujawniającym się w autonomii działania i podejmowaniu trudu w przekształcaniu zastanej rzeczywistości oraz kreowaniu własnej osoby. Zatem, trzy kategorie: wartość – edukacja – dorosłość, winny tworzyć poznawczy fundament współczesnej edukacji dorosłych.

3.2. Przedmiot i cele badań

Przedmiotem badań jest współczesny człowiek dorosły i dwa obszary jego aktywności. Pierwszy z nich to obszar aksjologiczny, przejawiający się w dokonywaniu wyborów wartości. Współczesny człowiek dorosły jest uwikłany w aksjologiczny *chaos* i poddawany licznym oraz różnorodnym wpływom. Przemiany społeczno-kulturowe, dokonujące się także w naszym kraju, generują formowanie się *społeczeństwa wyboru*, w którym dorosły ma możliwość wyboru wartości z szerokiej i stale powiększającej się oferty. Drugim obszarem aktywności współczesnego człowieka dorosłego jest edukacja, wpisana w aksjologiczny kontekst. Ma ona pełnić funkcje poznawcze w zakresie wiedzy aksjologicznej oraz uczyć wyboru wartości.

Celem poznawczym badań jest ustalenie, w jaki sposób człowiek dorosły jest aktywny w dwóch poniższych obszarach. W obszarze aksjologicznym: jakie wartości realizuje, jaką kieruje się motywacją, jaka jest jego samoświadomość w zakresie dokonywanych wyborów wartości. W obszarze edukacji: w jaki sposób edukacja wpływa na dokonywane wybory wartości i jakie miejsce zajmuje w hierarchii wartości dorosłego.

Celem praktycznym jest rozbudzenie wrażliwości aksjologicznej dorosłych w celu realizowania *myślenia według wartości*, jak również uświadomienie im występowania różnorodnych orientacji aksjologicznych. Istotnym wydaje się także ukazanie emancypacyjnej roli edukacji w zakresie wiedzy aksjologicznej i podejmowanych konkretnych wyborów. Konieczne jest także wskazanie na możliwość realnej zmiany w myśleniu aksjologicznym i realizowaniu jej w pojedynczej ludzkiej egzystencji.

Cel teoretyczny to rozpoznanie problematyki, dotyczącej wyborów wartości i edukacji aksjologicznej, w świetle literatury przedmiotu i badań własnych. Ważnym wydaje się także rozbudowanie aksjologicznego wymiaru

w myśli andragogicznej, z uwagi na jego znikomą obecność w okresie 1945-1989, kiedy problematyka edukacji dorosłych dotyczyła głównie kształcenia.

3.3. Podstawowe pojęcia w koncepcji badawczej

Dla potrzeb niniejszej pracy badawczej posłużono się koncepcją wartości Maxa Schelera. Wyróżnił on następujące wartości, począwszy od wartości najwyższych:

1. Wartości tego, co święte – wartości religijne.
2. Wartości duchowe – wartość czystego poznania prawdy, wartość tego, co słuszne, wartości estetyczne.
3. Wartości witalne.
4. Wartości hedoniczne, związane z tym, co przyjemne.
5. Wartości użyteczne i cywilizacyjne (Trochimska-Kubacka, 1999, s. 90).

Scheler nie wyróżnił oddzielnej kategorii wartości moralnych. Uznał bowiem, iż wartość moralna jest realizowana wówczas, gdy człowiek wybiera wartość umiejscowioną na wyższym stopniu w przytoczonej hierarchii (Tamże, s. 90). Jednak dla potrzeb pracy, opierając się na analizie typologii wartości Schelera, przeprowadzonej przez Tischnera, wartości moralne umiejscowiono pośród wartości duchowych (Tischner, 2001b, s. 31-43).

Obiektywna i stała hierarchia wartości – to reprezentacja poglądu rozumianego jako *absolutyzm aksjologiczny*. Jego założenia odnoszą się do postrzegania sposobu istnienia wartości. Zgodnie z poglądami Schelera, wartości istnieją obiektywnie poza podmiotem i nie są cechami rzeczy, lecz swoistymi jej istotnościami czy też *nadbudową*, głęboko zakorzenioną w świecie przedmiotów. Istnieją w sposób obiektywny i absolutny (Trochimska-Kubacka, 1999, s. 90; Cichoń, 1996, s. 23-26).

Można stwierdzić, iż wartość w pewien sposób *prześwietla* przedmiot. Obiektywizm wskazuje na istnienie wartości niezależnie od podmiotu (człowieka) czy też jego cech, a także od czynników zewnętrznych. Absolutyzm staje w opozycji do relatywizmu, głosząc, iż dana wartość ma stałe miejsce w hierarchii w odniesieniu do innych wartości.

Dla potrzeb badań posłużono się definicją wartości zaczerpniętą z socjologii. Nie zaprzecza ona ich obiektywnemu i absolutnemu charakterowi, natomiast pozwala sformułować relacje podmiotowo-przedmiotowe, czyli relacje

osoba – wartość, co utrudniają definicje zaczerpnięte bezpośrednio z literatury filozoficznej, w tym prezentowane przez Schelera. Prezentują one obiektywizm aksjologiczny i odnoszą się do ontologicznego statusu wartości. Zatem: *wartością nazywamy dowolny przedmiot materialny lub idealny, ideę lub instytucję, przedmiot rzeczywisty lub wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisując mu ważną rolę w życiu i dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus. Wartościami są te przedmioty, które zapewniają jednostce wewnętrzną równowagę i dążenie do nich daje poczucie dobrze spełnionego obowiązku* (Szczepański, 1965, s. 58).

Wartości nabyte – wynikają z całokształtu wpływów, które miały miejsce w dzieciństwie i młodości dorosłego, do czasu jego usamodzielnienia, tj. umownie do czasu założenia własnej rodziny, prowadzenia oddzielnego gospodarstwa bądź też opuszczenia miejsca zamieszkania rodziców. Wartości nabyte nie muszą cechować się trwałością; mogą być modyfikowane lub też całkowicie nieobecne w aktualnych wyborach dorosłego.

Wartości wybierane – dotyczą okresu od czasu osiągnięcia dorosłości, rozumianej jako samodzielność, przejawiająca się w założeniu własnej rodziny bądź w prowadzeniu własnego gospodarstwa lub też opuszczeniu domu rodziców do chwili obecnej. Najczęściej są utożsamiane z celami, które stawia sobie dorosły.

Wartości przekazywane – odnoszą się również do okresu dorosłości. Dotyczą tych wartości, które są intencjonalnie przekazywane przez dorosłego bądź to poprzez przykład, bądź w sposób zwerbalizowany. Respondent musi mieć świadomość, że przekazuje innym wartości i taki przekaz zadeklarować. Wartości przekazywane nie muszą być tożsame z wartościami wybranymi. Jest tak w przypadku, gdy respondent ma świadomość, że jego wybory wartości nie są właściwe i stara się przekazać inne wartości niż sam wybrał.

Edukacja – *to proces szeroko rozumianego uczenia się człowieka, realizowanego pod wpływem zewnętrznie ukierunkowanego kształcenia (nauczania) i wychowania, ale również i w przeważającym stopniu, w wyniku podejmowanego samokształcenia i samowychowania, uczenia się możliwego we wszystkich wymiarach aktywności człowieka i w ciągu całego życia jednostki* (Dubas, 2005b, s. 27). Na edukację składają się dwa komponenty: *uczenie się*, wskazujące na aktywność własną dorosłego oraz jego uczestnictwo w systemie

edukacji dorosłych (Tamże, s. 27). W badaniach użyto pojęcia edukacja w zakresie, gdy była ona realizowana od umownego wieku wczesnej dorosłości, tj. od 25 r.ż., aż do chwili realizacji badań.

Transgresja to ciągle wyznaczanie przez człowieka nowych celów i dążenie do nich. Są to tzw. działania *poza*, w których człowiek przekracza samego siebie i środowisko, w którym żyje. Dzięki temu dokonuje pożądaných zmian w świecie zewnętrznym lub tworzy sam siebie. Działania transgresyjne charakteryzują się ciągłością napięcia motywacyjnego. Oznacza to, że osiągnięcie wyznaczonego celu nie redukuje napięcia motywacyjnego do podejmowania kolejnych działań, lecz napięcie to podtrzymuje, na tym samym poziomie a nawet je zwiększa (Kozielecki, 1987, s. 47-50).

Potrzeby orientacyjne – zaspokajane są w wyniku motywacji poznawczej. Pozwalają funkcjonować najpierw dziecku, a następnie dorosłemu w otaczającym go świecie. Ich poziom wzrasta wraz z rozwojem jednostki, w ten sam sposób, jak poszerza się płaszczyzna funkcjonowania człowieka, w której musi się on *orientować*. Potrzeba orientacyjna dotyczy także samopoznania a tym samym nadania sensu własnej egzystencji (Obuchowski, 1966, s.101, 157-158, 162-163).

Pojęcie *aksjologiczna struktura człowieka*, którego użyto do sformułowania problemów badawczych w zakresie edukacja – wartości, zaczerpnięto z pozycji Władysława Stróżewskiego *O wielkości. Szkice z filozofii człowieka* (2002, s. 28-64). Wskazuje ona na różnorodność wartości i ich wzajemnych relacji w osobowej, ludzkiej egzystencji. Struktura nie określa, jakie wartości wchodzi w jej skład, lecz formułuje koncepcję opisującą zależności pomiędzy różnorodnymi systemami wartości oraz przedstawia ich cechy. Zatem, aksjologiczna struktura człowieka:

- jest radykalnie indywidualna,
- obejmuje różnego rodzaju wartości, nie ograniczając się do wartości moralnych,
- jest hierarchiczna,
- zawiera w sobie wartości pozytywne i negatywne,
- zawiera czynniki deterministyczne i indeterministyczne,
- jest dynamiczna,
- jest dialektyczna,

- w jej skład wchodzi wartości aktualne i potencjalne oraz urzeczywistnione i postulowane,
- może cechować się harmonią jak i dysharmonią wartości,
- ma charakter teleologiczny; najważniejszym jej *wyznacznikiem* jest stanowisko człowieka wobec wartości.

Formułując hipotezy badawcze, posłużono się w jednej z nich terminem *dojrzałość*, przypuszczając, że jej osiągnięciu sprzyja *uczenie się dorosłego*. Tę hipotezę oparto na znanej autorowi literaturze przedmiotu. Rozważając pojęcie *dorosłość* na płaszczyźnie rozwojowego paradygmatu andragogicznego, należy zauważyć, iż jest to okres, determinowany wewnętrznie lub środowiskowo. Niezależnie od rodzaju determinantów, warunkiem koniecznym do zbliżania się ku dojrzałości jest podjęcie trudu edukacyjnego, rozumianego jako *uczenie się dorosłego*, definiowanego również jako *poznawanie*. Zwłaszcza współczesność stawia przed dorosłym wymóg ciągłego rozwoju, tak aby poprzez uczenie się osiągać dojrzałość. Jej celem jest umiejętne poruszanie się w pluralistycznym świecie wartości i to na płaszczyźnie zaspokajania potrzeb orientacyjnych, a także na gruncie wyborów aksjologicznych (Dubas, 2002b, s. 87). Należy także stwierdzić, iż znaczenie pojęcia *edukacja dorosłych* ewoluowało w ostatnich dziesięcioleciach. W latach 60 XX wieku tożsamy było z nauczaniem dorosłych, w latach 80. zmieniło znaczenie na całożyciowe uczenie się, aby w rezultacie aktualnie zbliżyć się do terminu *poznawanie* (Dubas, 2005a, s. 27). Zdefiniowanie edukacji, konieczne dla przeprowadzenia badań, zostało opisane powyżej.

Dojrzałość wyraża się poprzez: poszerzenie autonomii dorosłego w myśleniu i działaniu, samoświadomość w zakresie własnej motywacji oraz podmiotowe traktowanie drugiego człowieka (zob. Dubas, 2001a, s. 19), zatem *dojrzałość ma swój teleologiczny wymiar i zawsze odnosi się do ważnych celów, ideałów ludzkiego życia, rozpoznawanych w perspektywie uniwersalnej* (Dubas, 2004, s. 211).

Pojęcie dojrzałości jest także utożsamiane z tzw. *równowagą duchową*. Składa się ona z trzech komponentów: redukcji *młodzieńczej egzaltacji uczuciowej* na rzecz podejmowania konkretnych działań; opanowania rozumianego jako kształtowanie silnej woli; zobiektywizowania oznaczającego przewyciężenie własnego egocentryzmu i subiektywizmu na rzecz innych celów (Stopińska-Pająk, 2005, s. 62).

3.4. Problematyka badawcza

Każdy z problemów badawczych winien być wyrażony w formie pytania. Jest to *pytanie o naturę badanego zjawiska, o istotę związków między zdarzeniami lub istotami i cechami procesów, cechami zjawiska, to mówiąc inaczej uświadomienie sobie trudności z wyjaśnieniem i zrozumieniem określonego fragmentu rzeczywistości, to mówiąc jeszcze inaczej deklaracja o naszej niewiedzy zawarta w gramatycznej formie pytania* (Pilch, Bauman, 2001, s. 43). W niniejszej pracy problemy badawcze sformułowano jako pytania dopełnienia. Ich konstrukcja gramatyczna rozpoczyna się od słów *jak, jaki i nie zawiera informacji gdzie należy szukać na nie odpowiedzi*. Na pytanie dopełnienia nie można udzielić odpowiedzi *tak* lub *nie*. Inaczej w przypadku pytań rozstrzygnięcia, które nie występują w tej pracy. Rozpoczynają się od partykuły *czy* a ich treść *wyznacza obszar pojęciowy i fizyczny, na którym należy szukać odpowiedzi*. Na ten rodzaj pytań można odpowiedzieć *tak* lub *nie* (Tamże, s. 191-192).

W pracy sformułowano dwa problemy badawcze:

I. Jakie wartości realizuje współczesny człowiek dorosły?

II. Jaki jest związek edukacji z aksjologiczną strukturą współczesnego człowieka dorosłego?

Do powyższych problemów badawczych sformułowano następujące pytania problemowe:

I. Jakie wartości realizuje współczesny człowiek dorosły?

I.1. Jakimi wartościami kieruje się współczesny człowiek dorosły?

I.1.A. Jakie wartości są dla niego najważniejsze?

I.1.B. Jaka jest hierarchia wartości współczesnego człowieka dorosłego?

I.2. Jak przedstawia się proces transmisji wartości u badanych dorosłych?

I.2.A. Jakie wartości nabyli badani dorośli do czasu osiągnięcia przez nich dorosłości?

I.2.A.a. Jakie były źródła wartości nabytych przez respondentów?

I.2.A.b. Jaka była motywacja, służąca internalizacji wartości przez respondentów?

I.2.A.c. Jakie funkcje pełnią nabyte wartości w aktualnym życiu respondentów?

I.2.B. Jakie wartości aktualnie wybierają badani dorośli?

I.2.B.a. Jakie są źródła wartości wybieranych przez badanych dorosłych?

I.2.B.b. Jaka jest motywacja dokonywanych wyborów wartości przez badanych dorosłych?

I.2.B.c. Jakie funkcje pełnią wybierane wartości w życiu badanych dorosłych?

I.2.C. Jakie wartości badani respondenci przekazują innym?

I.2.C.a. Jakie są źródła wartości przekazywanych przez respondentów?

I.2.C.b. Komu przekazują wartości badani dorośli?

I.2.C.c. Jaką rolę w życiu respondentów pełni przekaz wartości innym osobom?

I.3. Jak płeć, wiek i wykształcenie współczesnego człowieka dorosłego określają jego realizację wartości?

II. Jaki jest związek edukacji z aksjologiczną strukturą człowieka dorosłego?

II.1. Jak respondenci definiują pojęcia: edukacja, uczenie się, uczestnictwo w edukacji dorosłych?

II.2. Czym charakteryzuje się edukacja badanych dorosłych?

II.2.A. Na czym polega ich uczenie się?

II.2.B. Czym cechuje się ich uczestnictwo w edukacji dorosłych?

II.3. Jakie miejsce zajmuje edukacja w hierarchii wartości badanych dorosłych?

II.3.A. Jakie wartości respondenci osiągają poprzez uczenie się?

II.3.B. Jakie wartości respondenci osiągają poprzez uczestnictwo w edukacji dorosłych?

II.4. Jak jest związek edukacji z wyborami wartości, dokonywanymi przez badanych dorosłych?

II.4.A. Jak edukacja określa wartość naczelną badanych dorosłych?

II.4.B. Jak edukacja określa wartości nabyte?

II.4.C. Jak edukacja określa wartości wybierane?

II.4.D. Jak edukacja określa wartości przekazywane?

II.4.E. Jak edukacja określa hierarchię wartości badanych dorosłych? Jak edukacja określa konflikty wartości u badanych dorosłych?

II.5. Jaki jest związek edukacji z aksjologiczną strukturą współczesnego człowieka dorosłego w kontekście jego płci, wieku i wykształcenia?

3.5. Hipotezy badawcze

Formułowanie hipotez winno mieć swoje źródło w ogólnej wiedzy teoretycznej, odnoszącej się do tematu pracy i problematyki badawczej, jak również posiadać uzasadnienie w wynikach podobnych badań, tj. w empirii. *Hipotezą nazywa się wszelkie twierdzenie częściowo tylko uzasadnione, przeto także wszelki domysł, za pomocą którego tłumaczymy dane faktyczne, a więc też domysł w postaci uogólnienia, osiągniętego [...] na podstawie danych wyjściowych* (Kotarbiński, cyt. za Pilch, Bauman, 2001, s. 45-46). Główna hipoteza niniejszej pracy brzmi:

I. Należy przypuszczać, że współczesny dorosły realizuje w swoim życiu, w głównej mierze wartości użyteczne i witalne. Z wartości użytecznych realizuje w znacznym stopniu wartości materialne. Istotne znaczenie dla dorosłego ma wartość społeczna, jaką jest rodzina.

I.1. Należy przypuszczać, że współczesny człowiek dorosły kieruje się wartością rozumianą, jako subiektywnie pojęte dobro własne i własnej rodziny.

I.1.A. Należy przypuszczać, że do najważniejszych wartości współczesnego człowieka dorosłego należy rodzina oraz życie zgodne z własnym sumieniem (w kontekście etycznym).

I.1.B. Należy przypuszczać, że hierarchia wartości współczesnego dorosłego jest wysoce zindywidualizowana. Niemniej, wydaje się, że dorosły, pomimo realizacji wartości użytecznych i witalnych, dąży do wartości wyższych – duchowych i religijnych, lecz nie zawsze jest tego świadomy. Dążenie to daje poczucie samourzeczywistnienia się.

I.2. Należy przypuszczać, że proces transmisji wartości u badanych dorosłych jest zindywidualizowany. Wartości przez nich nabyte są modyfikowane poprzez wpływy środowiskowe oraz edukację. Wartości wybierane nie są tożsame z wartościami nabytymi, a wartości przekazywane nie są tożsame z wartościami wybranymi. Wartości przekazywane są wyrazem przyjętych ideałów, których jednak nie może osiągnąć przekaziciel i odnoszą się do wartości wyższych, tj. duchowych bądź religijnych.

I.2.A. Należy przypuszczać, że człowiek nabywa w ciągu swojego życia wszystkie rodzaje wartości, tj. wartości użyteczne, witalne, duchowe i religijne. Stopień ich internalizacji, zwłaszcza w zakresie wartości duchowych i religijnych, jest zależny od wpływów środowiska w okresie nabywania wartości oraz edukacji.

I.2.A.a. Należy przypuszczać, że źródłem wartości nabytych jest w głównej mierze rodzina, w której człowiek się wychowuje.

I.2.A.b. Należy przypuszczać, że człowiek większość wartości internalizuje bezwiednie, w wyniku procesu socjalizacji. Wyższe wartości: duchowe i religijne *uznawane* przez środowisko, traktuje w kategoriach powinności.

I.2.A.c. Należy przypuszczać, że nabyte wartości zaspokajają potrzeby orientacyjne oraz mają charakter sensotwórczy.

I.2.B. Należy przypuszczać, że człowiek wybiera przede wszystkim wartości użyteczne, w tym materialne oraz witalne.

I.2.B.a. Należy przypuszczać, że źródłem wartości wybieranych są, po części wartości wcześniej nabyte, a także aktualne środowisko życia człowieka oraz jego uczenie się i udział w edukacji dorosłych.

I.2.B.b. Należy przypuszczać, że motywacja dokonywania wyborów wartości ma dwa komponenty: indywidualny, w którym wybrane wartości zaspokajają pojawiające się potrzeby i są formą *transgresji* oraz społeczny, w którym środowisko funkcjonowania dorosłego jest w pewnej mierze wyznacznikiem wartości.

I.2.B.c. Należy przypuszczać, że wybrane wartości przyczyniają się do osiągnięcia subiektywnego szczęścia oraz społecznego uznania.

I.2.C. Należy przypuszczać, że dorosły, poprzez przykład, przekazuje wszystkie rodzaje wartości, tj. wartości użyteczne, hedonistyczne, witalne, duchowe i religijne. W sposób intencjonalny przekazuje wartości wyższe, tj. duchowe i religijne. Transmisja wartości duchowych i religijnych jest zależna od stopnia ich internalizacji przez dorosłego – przekaziciela.

I.2.C.a. Należy przypuszczać, że źródłem wartości przekazywanych są po części: wartości wcześniej nabyte i wybierane, aktualne wpływy środowiska oraz uczenie się dorosłego i jego udział w edukacji dorosłych.

I.2.C.b. Należy przypuszczać, że dorosły przekazuje wyższe wartości innym osobom, motywowany poczuciem odpowiedzialności za innego. W szczególności przekazuje je swoim dzieciom.

I.2.C.c. Należy przypuszczać, że przekazywane wartości mają nadawać sens życiu drugiej osoby, zaś dla przekaziciela pełnią funkcję spełnionego obowiązku.

1.3. Należy przypuszczać, że kobiety, dorośli w wieku 41 – 60/65 lat oraz dorośli z wykształceniem średnim i wyższym w większym stopniu realizują wartości wyższego rzędu, tj. duchowe, religijne, zaś mężczyźni, dorośli wieku 25 – 40 lat, dorośli z wykształceniem podstawowym i zawodowym realizują głównie wartości witalne, użyteczne i hedonistyczne.

II. Należy przypuszczać, że edukacja zdecydowanie wyznacza indywidualizację aksjologicznej struktury człowieka dorosłego, kształtując jednostkową hierarchię wartości i ich subiektywną interpretację. Niemniej, mimo zindywidualizowanego systemu wartości, edukacja też ukierunkowuje dorosłego na wartości obiektywne.

II.1. Należy przypuszczać, że dorosły w głównej mierze odnosi termin edukacja do dzieci i młodzieży. Uczenie się utożsamia z całościowym doświadczeniem, tzw. *szkołą życia* oraz zdobywaniem wiedzy ogólnej, zaś udział w edukacji dorosłych łączy z uzupełnieniem wykształcenia formalnego.

II.2. Należy przypuszczać, że edukacja badanych dorosłych charakteryzuje się różnorodnymi kierunkami zdobywania wiedzy oraz podejmowania aktywności. Jest sumą intencjonalnej aktywności badanych dorosłych oraz wpływów środowiskowych.

II.2.A. Należy przypuszczać, że uczenie się badanych dorosłych polega na zdobywaniu wiedzy ogólnej oraz poszerzaniu zakresu doświadczenia życiowego. Szczególną funkcję edukacyjną pełni relacja z drugą osobą.

II.2.B. Należy przypuszczać, że uczestnictwo w edukacji dorosłych wynika z motywacji pragmatycznej, dającej wymierne korzyści badanym dorosłym.

II.3. Należy przypuszczać, że pomiędzy wyborami wartości a edukacją zachodzi zależność zwrotna. Oznacza to, że edukacja wpływa na wybór wartości, zaś wybory te pełnią funkcję edukacyjną. Edukacja przyczynia się do wytworzenia tzw. *myślenia według wartości*, pozwalającego funkcjonować w ich pluralistycznym świecie przy jednoczesnym realizowaniu własnej, indywidualnej hierarchii.

II.3.A. Należy przypuszczać, że, poprzez uczenie się badani dorośli osiągają wartość, jaką jest dojrzałość.

II.3.B. Należy przypuszczać, że poprzez udział w edukacji dorosłych badani chcą w głównej mierze osiągnąć wartości użyteczne oraz wartość samodoskonalenia, która jest wartością duchową.

II.4.A. Należy przypuszczać, że edukacja potwierdza wybór wartości naczelnej i pogłębia jej internalizację lub też może spowodować jej radykalne odrzucenie.

II.4.B. Należy przypuszczać, że edukacja subiektywizuje i generuje intencjonalne nastawienie dorosłego wobec wartości nabytych.

II.4.C. Należy przypuszczać, że edukacja przyczynia się do wyboru wartości wyższej w obiektywnej hierarchii lub, przynajmniej, wskazuje na jej istnienie.

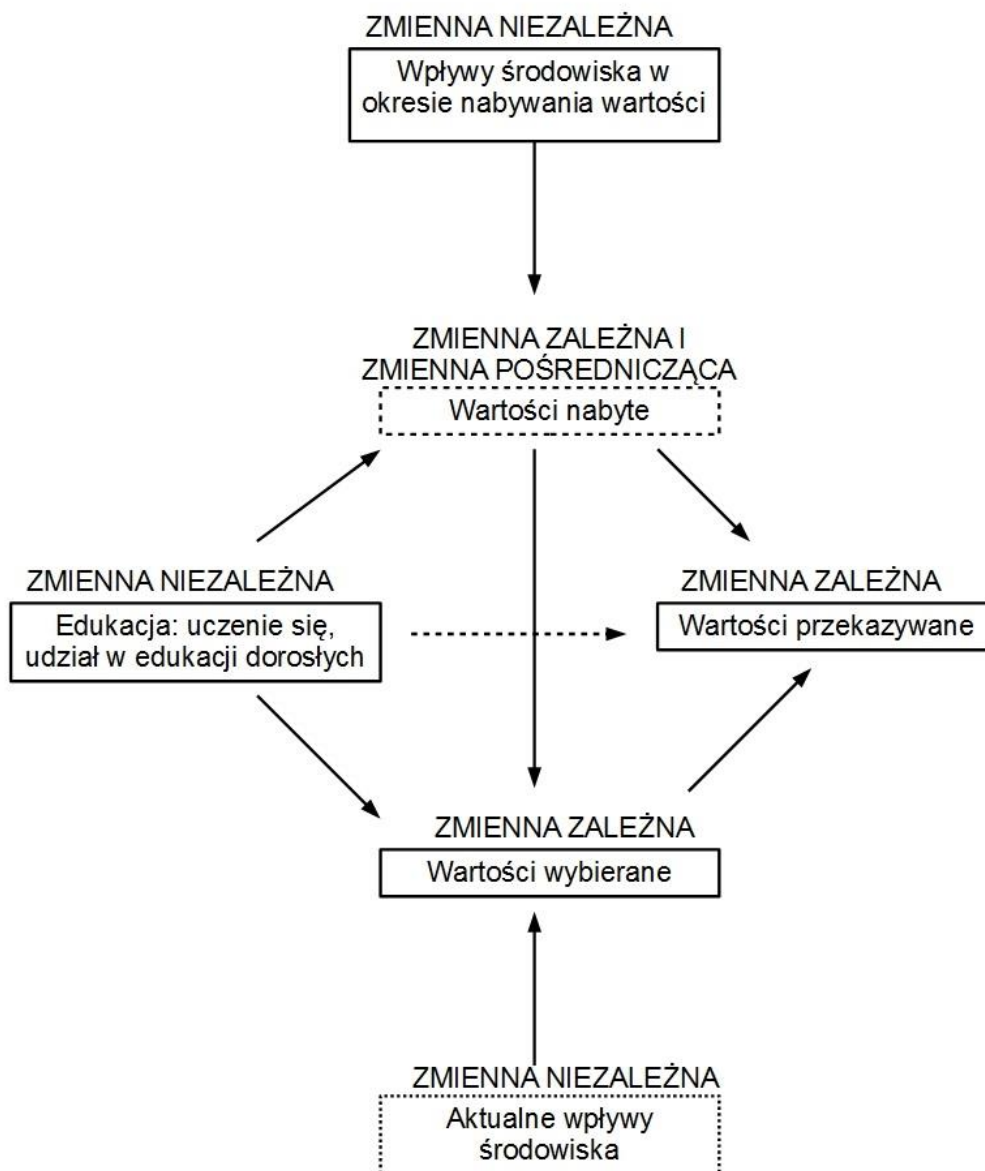
II.4.D. Należy przypuszczać, że edukacja umożliwia przekazanie obiektywnej hierarchii wartości wyższych i wskazanie na wartości duchowe, jako wartości sensotwórcze.

II.4.E. Należy przypuszczać, że w przypadku konfliktu wartości edukacja pozwala na odnalezienie prawdziwej motywacji własnych wyborów i wskazuje na wartość wyższą, pomimo że może ona nie zostać wybrana.

II.5. Należy przypuszczać, że edukacja, w znacznej mierze, ukierunkowuje na wartości obiektywne kobiety, dorosłych w wieku 41 – 60/65 lat oraz dorosłych z wykształceniem średnim i wyższym, zaś sprzyja subiektywizacji wartości u mężczyzn, dorosłych w wieku 25 – 40 lat oraz dorosłych z wykształceniem podstawowym i zawodowym.

3.6. Zmienne, zależności między zmiennymi

Każde zjawisko lub proces można opisać za pomocą zmiennych, które dają się zaobserwować. Zmiennymi będziemy nazywać *kilka podstawowych cech konstruktywnych dla danego zdarzenia* (Tamże, s. 50). Poszczególne cechy danego zjawiska oddziałują na siebie w różny sposób. Pewne cechy oddziałują na inne, lecz same nie ulegają wpływowi. Są to zmienne niezależne, które z kolei wpływają na inne cechy, tj. zmienne zależne.



Rysunek 1: Schemat zależności pomiędzy zmiennymi zależnymi i niezależnymi

Nie każde zjawisko lub proces można wyrazić przez taki podział zmiennych, gdyż zależności między nimi nie zachodzą w tak prostym układzie.

Do pełnego opisu danego zjawiska konieczne są zmienne pośredniczące, które *modyfikują tradycyjny, prosty układ zależności, włączając się pośrednio w proces wpływu, jako czynnik dodatkowy niekiedy bardzo doniosły* (Kotarbiński, cyt. za Pilch, Bauman, 2001, s. 51-52). Zmienne tworzą typologię zmiennych, która jest *rozbiem pojęcia na elementy przezeń oznaczone, lub inaczej przełożeniem pojęcia na język empiryczny, obserwowalnych mierzalnych równoważników* (Tamże, s. 50-51).

W badaniach wyróżniono trzy zmienne niezależne. Są to: *wpływy środowiska w okresie nabywania wartości, aktualne wpływy środowiska oraz edukacja*. Dwie pierwsze zmienne niezależne nie podlegają badaniu, lecz wpływają odpowiednio na wartości nabyte i na wartości wybierane. Mając świadomość, iż szeroko rozumiana edukacja może być w wielu przypadkach zdeterminowana poprzez czynniki zewnętrzne a zatem, może występować jako zmienna zależna, w tym przypadku, określono ją jako zmienną niezależną, opierając się na paradygmacie podmiotowości dorosłego, przejawiającym się w dokonywaniu wolnych wyborów, świadomej motywacji, samodzielności i odpowiedzialności (zob. Dubas, 2001a, s. 19; 2004, s. 204).

Zmienna – *edukacja* wpływa na dwie inne zmienne, tj.: *wartości wybierane*, będące zmienną zależną oraz *wartości nabyte*, które są jednocześnie zmienną zależną oraz zmienną pośredniczącą. Zatem, m.in. od *edukacji* zależy, jakie wartości nabył dorosły i jakie wybiera.

W tym miejscu należy także wskazać na zależność pomiędzy zmienną *edukacja* oraz zmienną *wartości przekazywane*. Należy przyjąć, iż edukacja wpływa pośrednio na wartości przekazywane, czyli poprzez wartości wybierane, zgodnie z założeniem, że aby wartość przekazać, należy ją uprzednio samemu wybrać. Istnieje także druga przypuszczalna zależność, w której edukacja wpływa bezpośrednio na wartości przekazywane z pominięciem wartości wybranych, wówczas brak wyboru wartości nie jest przesłanką uniemożliwiająca jej przekazanie (z uwagi na niedookreśloność tej relacji, na rysunku zależności pomiędzy zmiennymi zaznaczono ją linią przerywaną).

Wartości nabyte są jednocześnie zmienną zależną i zmienną pośredniczącą, zależą od *wpływów środowiska w okresie ich nabywania* oraz od *edukacji*. Wpływają pośrednio na *wartości wybierane* i *wartości przekazywane*. Oznacza to, że *wartości przekazywane*, będące zmienną zależną, są wyznaczone poprzez te wartości, które dorosły nabył w okresie dzieciństwa i młodości, a także poprzez aktualnie *wyberane wartości*.

Zmienna zależna – *wartości wybierane*, zależy od trzech innych zmiennych: *aktualnych wpływów środowiska, wartości nabytych oraz edukacji*.

Ponadto wyróżniono trzy zmienne pośredniczące: płeć, wiek oraz wykształcenie. Modyfikują one zależności między zmiennymi zależnymi i niezależnymi, ustanowionymi w tych badaniach, co ukazuje schemat zależności między zmiennymi.

3.7. Wskaźniki zmiennych

Wskaźniki służą do opisywania zmiennych. Są to *empiryczne czynniki wskazujące, jaka jest badana cecha*. [...] *Wskaźnik to pewna cecha, zdarzenie lub zjawisko, na podstawie zajścia którego wnioskujemy z pewnością bądź określonym prawdopodobieństwem, bądź wreszcie z prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego, iż zachodzi zjawisko, które nas interesuje*. Wyróżniamy następujące typy wskaźników:

- **wskaźnik definicyjny** występuje w przypadku gdy, *dobór wskaźnika jest równocześnie zdefiniowaniem zmiennej*;
- **wskaźnik empiryczny** występuje gdy, *cechy jakiegoś zdarzenia czy procesu opisujemy, oceniamy lub uznajemy za istniejące, na podstawie bezpośredniej, empirycznej obserwacji cząstkowych zdarzeń wskazujących na bezpośredni związek między nimi*;
- **wskaźnik inferencyjny** to odmiana wskaźnika empirycznego, dotyczącego ukrytych zmiennych i bezpośrednio nieobserwowalnych zjawisk (Pilch, Bauman, 2001, s. 53).

W badaniach wytypowano wskaźniki empiryczne oraz wskaźniki inferencyjne. Przedstawia je poniższe zestawienie:

1. Wskaźniki wartości religijnych:

a. nabytych:

- regularny udział w praktykach religijnych w okresie dzieciństwa i młodości,
- uczestnictwo w lekcjach religii podczas edukacji szkolnej,
- przynależność do grup młodzieżowych działających przy kościołach lub wspólnotach religijnych,
- wspólna modlitwa w domu rodzinnym,
- rozmowy w domu rodzinnym na tematy religijne,

b. wybieranych:

- deklaracja dotycząca istotnego znaczenia wiary w życiu respondenta,

- regularny udział w praktykach religijnych,
- pogłębianie wiedzy religijnej poprzez samokształcenie,
- kierowanie się w życiu zasadami wyznawanej religii,
- spędzanie czasu wolnego na praktykach religijnych,

c. przekazywanych:

- deklaracja wobec innych osób o istotnym znaczeniu wiary we własnym życiu,
- dawanie przykładu innym poprzez kierowanie się w życiu zasadami wiary,
- propozycje udziału w praktykach religijnych składane innym,
- wspólne odbywanie praktyk religijnych z dziećmi lub innymi osobami,
- zachęcanie innych do pogłębiania wiedzy religijnej,
- deklaracje o wychowywaniu dzieci w wyznawanej wierze.

2. Wskaźniki wartości duchowych:

a. nabytych:

- osiągnięte wykształcenie,
- zdobycie innych sprawności intelektualnych, np. posługiwanie się językiem obcym,
- uczestnictwo w organizacjach młodzieżowych *kształtujących charakter*, np. ZHP,
- nabyta zasada podmiotowego traktowania innych,
- współuczestnictwo z rodzicami w tzw. *kulturze wyższej* (teatr, muzeum, wystawy),

b. wybieranych:

- podmiotowe traktowanie innych osób,
- deklaracje o byciu świadomym własnej niedoskonałości,
- deklaracje o poszukiwaniu sensu życia w obszarze duchowości,
- deklaracje o akceptacji cierpienia w swoim życiu,
- zainteresowania zorientowane na samorozwój,
- podnoszenie swojego wykształcenia i innych sprawności intelektualnych,
- regularne uczęszczanie do teatru, filharmonii, muzeum, na wystawy (udział w kulturze wyższej),

- czytelnictwo prasy opiniotwórczej, periodyków,
- czytelnictwo literatury pięknej,
- udział w akcjach charytatywnych,

c. przekazywanych:

- przekazywanie zasady podmiotowego traktowania innych,
- zachęcanie innych do zaangażowania się w pomoc ludziom potrzebującym,
- nadawanie znaczenia poziomowi wykształcenia dzieci,
- rozmowy o kulturze wyższej,
- inicjowanie współuczestnictwa w kulturze wyższej,
- regularne uczęszczanie z dziećmi do teatru, muzeum, filharmonii,
- wskazywanie dzieciom sensu życia przynależnego do warstwy duchowej.

3. Wskaźniki wartości witalnych:

a. nabytych:

- zdrowy, ekologiczny tryb życia prowadzony w domu rodzinnym,
- uprawianie sportu w okresie dzieciństwa i młodości,
- propagowanie w domu rodzinnym zdrowego stylu odżywiania,
- aktywne spędzanie czasu wolnego,

b. wybieranych:

- uprawianie różnorodnej aktywności fizycznej,
- dbałość o kondycję fizyczną,
- zdrowe odżywianie (np. stosowanie diet, unikanie jedzenia typu *fast food*),
- nieużywanie używek (alkohol, papierosy),
- regularna kontrola swojego stanu zdrowia (badania lekarskie, udział w akcjach profilaktycznych),
- regularne poświęcanie czasu na zabiegi pielęgnacyjne w domu oraz poza domem (fryzjer, kosmetyczka, SPA, itp.),
- wydawanie pieniędzy na różnorodne środki pielęgnacyjne,
- deklaracje dotyczące zdrowia jako najwyższej wartości,

c. przekazywanych:

- propagowanie zdrowego stylu życia w swoim środowisku (werbalnie i poprzez przykład),
- rozmowy z innymi na temat zdrowia, urody, pielęgnacji ciała,
- zdrowe odżywianie własnych dzieci (ograniczanie słodczy, *fast foodów*),
- zachęcanie do uprawiania sportu,
- podejmowanie wraz z dziećmi aktywności fizycznej.

4. Wskaźniki wartości hedonicznych:

a. nabytych:

- częsty udział w tzw. *imprezach* w okresie młodości,
- regularne odwiedzanie dyskotek lub pubów w okresie młodości,
- częste używanie alkoholu lub palenie papierosów w okresie młodości,
- uprawianie przygodnego seksu w okresie dojrzewania i młodości,

b. wybieranych:

- częsty udział w tzw. *imprezach*, zabawach,
- przesiadanie w pubach,
- częste używanie alkoholu lub innych używek,
- przywiązywanie znaczenia do dobrych (kalorycznych lub wykwintnych) posiłków,
- częste uprawianie seksu z różnymi partnerami,
- preferowanie biernego odpoczynku (TV, komputer)

c. przekazywanych:

- organizowanie dzieciom biernego odpoczynku (komputer),
- przekazywanie dzieciom poglądów o seksie, tylko w kategorii przyjemności,
- inicjowanie, organizowanie spotkań towarzyskich,
- wyjazdy bez dzieci na wakacje lub weekendy,
- nagradzanie dzieci słodyczami lub innymi ulubionymi potrawami, lub też zabieranie dzieci do Mc Donald's,
- stosowanie nagród wobec dzieci w postaci udostępnienia komputera do gier.

5. Wskaźniki wartości utylitarnych i cywilizacyjnych:

a. nabytych:

- wybór szkoły zawodowej zamiast technikum lub liceum, pomimo możliwości intelektualnych,
- marzenia w okresie młodości, dotyczące szybkiego wzbogacenia się w życiu,
- przeznaczanie kieszonkowego na nowinki techniczne, gadżety,
- deklaracje, iż nabyta zasada, którą należy kierować się w życiu to, *najważniejsze w życiu są pieniądze i zysk*,

b. wybieranych:

- częsta zmiana pracy w celu podwyższenia zarobków,
- praca na kilku etatach,
- rezygnacja z czasu wolnego na rzecz pracy zarobkowej,
- częste remonty mieszkania z powodu znużenia obecnym wystrojem,
- permanentne przeznaczanie pieniędzy na nabywanie udoskonalonych produktów technicznych, np. telefonów komórkowych, notebooków, sprzętu TV lub nowych gadżetów,
- spędzanie czasu w centrach handlowych,
- częste zmiany samochodów,
- zaangażowanie w utrzymanie samochodu (pielęgnacja, udoskonalanie, poświęcanie czasu),
- regularne czytanie tzw. *prasy kolorowej*,
- zainteresowania wiedzą ezoteryczną, magią, okultyzmem,
- deklaracje prowadzenia życia według zasady *Fast food, Fast cars, Fast sex*,
- deklaracja tolerancji wobec mniejszości seksualnych,
- opowiadanie się za prawem do aborcji *na życzenie*,

c. przekazywanych:

- spędzanie czasu z dziećmi w centrach handlowych,
- dawanie dzieciom pieniędzy w ramach prezentu,
- częste kupowanie dzieciom reklamowanych w mediach zabawek,
- zasypywanie dzieci* nowymi zabawkami,
- deklaracje wskazujące na utożsamienie wartości z pieniędzmi, konsumpcją i używaniem.

Wskaźniki edukacji dorosłych, rozumianej jako proces uczenia się:

- poszerzanie wiedzy z dziedziny będącej przedmiotem zainteresowań badanego dorosłego,
- wyciąganie wniosków z popełnianych błędów (uczenie się z doświadczenia),
- poszerzenie samoświadomości i wolności wewnętrznej,
- uczenie się podmiotowych relacji z drugą osobą,
- wybór obiektywnie wyższej wartości (zgodnie z przyjętą hierarchią),
- deklaracje dotyczące wpływu autoedukacji na wybierane wartości.

Wskaźniki edukacji dorosłych, jako uczestnictwa w systemie edukacji dorosłych:

- uzyskanie wykształcenia średniego w okresie dorosłości,
- uzyskanie wykształcenia wyższego w okresie dorosłości,
- ukończenie szkół policealnych lub pomaturalnych w okresie dorosłości,
- ukończenie studiów podyplomowych w okresie dorosłości,
- uczestnictwo w kursach doskonalenia zawodowego,
- uczestnictwo w kursach językowych w okresie dorosłości,
- uczestnictwo w innych kursach samodoskonalących (np. kurs księgowości, kurs makijażu, kurs samoobrony),
- uczestnictwo w ofercie innych instytucji edukacji dorosłych lub blisko z nią związanych,
- deklaracje dotyczące wpływu uczestnictwa w edukacji dorosłych na wybierane wartości.

Wskaźniki oddziaływania środowiska w okresie nabywania wartości:

- deklaracje dotyczące wpływu rodziny na nabyte wartości,
- deklaracje dotyczące wpływu rówieśników na nabyte wartości,
- deklaracje dotyczące wpływ nauczycieli na nabyte wartości,
- deklaracje dotyczące wpływu formalnych grup rówieśniczych czy organizacji młodzieżowych na nabyte wartości,
- deklaracje dotyczące wpływu nieformalnych grup rówieśniczych,
- deklaracje dotyczące wpływu sytuacji polityczno-społecznej na nabyte wartości.

Wskaźniki aktualnego wpływu środowiska na wybierane wartości:

- deklaracje dotyczące obecnego wpływu rodziny na wybierane wartości,
- deklaracje dotyczące relacji interpersonalnych,

- deklaracje dotyczące wpływu pracy na wybierane wartości,
- deklaracje dotyczące wpływu informacji pochodzących z mass mediów na wybierane wartości,
- deklaracje dotyczące wpływu sytuacji polityczno-gospodarczej na wybierane wartości.

Ponadto wyodrębniono wskaźniki definicyjne dotyczące trzech zmiennych pośredniczących, czyli płci, wieku i wykształcenia. Płeć: kobieta, mężczyzna; wiek: młoda dorosłość (25 – 40 lat), średnia dorosłość (41 – 60/65 lat); wykształcenie: podstawowe i zawodowe (p+z) oraz średnie lub wyższe (ś+w).

3.8. Metoda, technika, narzędzie badawcze.

Metoda badań to *zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego* (Kamiński, 1974, cyt. za Pilch, Bauman, 2001, s. 71)

Technika badawcza jest natomiast pojęciem węższym i podrzędnym w stosunku do metody. Dotyczy pojedynczych i jednorodnych czynności. Rozumie się przez nią *czynności praktyczne regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na wskazanie optymalnych, sprawdzalnych informacji, opinii, faktów* (Tamże, s. 71)

Narzędzie badawcze *jest przedmiotem służącym do realizacji wybranej techniki badań* (Pilch, Bauman 2001, s. 71).

Metodą, zastosowaną w niniejszych badaniach, będzie metoda indywidualnych przypadków, która jest *sposobem badań polegającym na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych* (Tamże, s. 78).

Przedmiotem badań w tej metodzie jest pojedyncza osoba lub kilka osób w przypadku, gdy chce się je ze sobą porównać. Szczególną uwagę należy zwrócić na indywidualność i niepowtarzalność badanej osoby. Należy ją dokładnie opisać. Opis ten powinien charakteryzować się dokładnością i wieloaspektowością. Najczęściej stosowaną tutaj techniką jest wywiad, będący *rozmową badającego z respondentem lub respondentami według opracowanych wcześniej dyspozycji lub w oparciu o specjalny kwestionariusz* (Pilch, Bauman 2001, s. 91-92). W badaniach zostanie zastosowany wywiad swobodny-jawny,

podczas którego respondent będzie poinformowany o faktycznych celach, charakterze i przedmiocie wywiadu. Zgodnie z wymaganiami metodologicznymi, narzędziem badawczym będą dyspozycje do wywiadu otwartego (Tamże, s. 92, 95).

3.9. Próba badawcza i teren badań

Kryterium doboru próby badawczej była płeć, wiek oraz wykształcenie respondentów, a także uczestnictwo w edukacji dorosłych. Próba badawcza obejmie 50 osób, w tym 25 kobiet i 25 mężczyzn, którzy zamieszkują na terenie miasta Łodzi. Połowa badanej populacji posiada wykształcenie podstawowe oraz zawodowe (25 respondentów), druga połowa (25 respondentów) wykształcenie średnie i wyższe. Osoby z wykształceniem podstawowym i zawodowym uzupełniały wykształcenie na poziomie średnim i zostały pozyskane do badań z Centrum Kształcenia Ustawicznego w Łodzi oraz zespołu szkół „Cosinus”. Badania z tymi respondentami zostały wykonane na terenie poszczególnych placówek oświatowych. Respondenci dobrowolnie deklarowali udział w badaniach. Respondenci z wykształceniem średnim i wyższym zostali dobrani metodą z *polecenia*. Byli oni również uczestnikami szeroko rozumianej edukacji dorosłych. Zatem dobór próby badawczej był doborem celowym, gdzie kryterium doboru były określone cechy badanej populacji, w celu rozpoznania zależności zawartych w problematyce badawczej, tj. m. in. ich wpływu na realizację wartości oraz określenie związku wartości i edukacji (zob. Pilch, 2001, s. 257-258).

3.10. Badania pilotażowe i badania właściwe

W toku badań pilotażowych w czerwcu 2009 roku przeprowadzono wywiad jawny z respondentką w wieku 32 lat. Do przeprowadzenia wywiadu użyto kwestionariusza wywiadu z usystematyzowanymi pytaniami kwestionariuszowymi. Pytania zostały sformułowane w odniesieniu do wcześniej ustalonych wskaźników. Analiza zebranego materiału badawczego pozwala stwierdzić, iż narzędzie to było nietrafne. Odpowiedzi uzyskane w wyniku przeprowadzenia wywiadu pozwalają, co prawda, ustalić określone wartości, realizowane przez respondenta oraz związek edukacji z jego strukturą aksjologiczną. Niemniej, są to wartości odizolowane od szerszego kontekstu

biograficznego jednostki i tym samym uniemożliwiają holistyczne odniesienie się do orientacji aksjologicznej badanej osoby. Narzędzie w niewielkim stopniu ujawnia indywidualne doświadczenie jednostki, motywację i jej źródła. Ten sposób przeprowadzenia wywiadu nie daje odpowiedzi na wszystkie pytania problemowe ani nie potwierdza ustalonych zależności pomiędzy zmiennymi. Zbyt szczegółowe sformułowanie pytań zredukowało refleksję respondenta i w pewnym sensie zdeterminowało odpowiedzi, uniemożliwiając swobodną wypowiedź, pozwalającą na odkrycie szerszej płaszczyzny aksjologicznej osoby badanej.

Drugi z wywiadów przeprowadzono w styczniu 2010 roku z respondentką w wieku 31 lat. Użyto wówczas narzędzia w postaci dyspozycji do wywiadu otwartego. Zebrany w jego toku materiał badawczy pozwala na udzielenie odpowiedzi na problemy badawcze sformułowane w pracy i poszczególne pytania problemowe. Uwzględnia on indywidualizm osobowej biografii respondenta oraz wskazuje jego motywacje. W zebranych materiale badawczym ujawnione zostały wartości realizowane przez respondentkę, osadzone w szerszym kontekście aksjologicznym, co pozwoliło uchwycić zależności pomiędzy zmiennymi. Zaletą wywiadu otwartego jest możliwość swobodnej wypowiedzi respondenta, która umożliwia zebranie materiału bez determinacji wynikającej z zadawania pytań szczegółowych. Narracja badanego umożliwia ustalenie tego, co pamięta i co jest dla niego ważne, podczas gdy pytania szczegółowe, zawarte w narzędziu wystandaryzowanym w pewnym sensie *wywołują* udzielenie odpowiedzi z palety otrzymanych możliwości, w ten sposób redukując refleksyjność respondenta, niezbędną w badaniu o problematyce aksjologicznej. Wydaje się zatem, iż narzędziem bardziej adekwatnym do przeprowadzenia tych badań są dyspozycje do wywiadu otwartego. Decyduje o tym również problematyka badawcza, która odnosi się do całej biografii osoby badanej oraz jej różnorodnych wymiarów i uwarunkowań (nie zaś do zawężonego problemu, w którym zasadne byłoby użycie wywiadu skategoryzowanego).

3.11. Schemat opracowania materiału badawczego

Poniższy schemat opracowania materiału wynika z trudnej, wieloaspektowej problematyki badawczej, a także z podejścia badawczego autora pracy, który starał się połączyć podejście ilościowe i jakościowe, w celu

wszechstronnej analizy zebranego materiału. Podejście ilościowe odnosi się do faktów, jednak jak stwierdził Ossowski, *mało istotnych* (cyt. za Pilch, Bauman, 2001, s. 278), podejście jakościowe zaś ujmuje dany problem z perspektywy pojedynczej egzystencji, mającej swój bagaż doświadczeń i indywidualną, różnorodnie uwarunkowaną, hierarchię wartości. Cytując za Pilchem i Baumanem: (2001, s. 267) *terminy jakościowe i ilościowe mają znaczenie wyłącznie symboliczne, ponieważ w badaniach jakościowych stosuje się także pewne obliczenia, a w ilościowych dokonuje jakościowej analizy danych.*

Poniżej przedstawiono schemat opracowania materiału badawczego.

1. Analiza ilościowa cech społeczno-demograficznych badanych respondentów:

- wykazanie istotnych zależności między poszczególnymi cechami badanych respondentów, ze szczególnym uwzględnieniem płci, wieku oraz poziomu wykształcenia.

2. Analiza ilościowo- jakościowa wyników badań własnych:

- analiza danych empirycznych w odniesieniu do wszystkich problemów badawczych,
- uwzględnienie istotnych zależności pomiędzy cechami badanego układu, zwłaszcza uwzględnienie płci, wieku i wykształcenia.

3. Typologia badanego zjawiska:

- typologia dotycząca dorosłości w perspektywie aksjologicznej,
- typologia dotycząca związku edukacji z aksjologiczną strukturą dorosłego.

4. Opis sylwetek respondentów zgodnie z przyjętą typologią:

- imię lub nadany pseudonim,
- wypowiedź kluczowa (jeśli taka istnieje),
- wskazanie przebiegu procesu internalizacji i transmisji wartości,
- wskazanie orientacji aksjologicznej badanego (realizacja wartości),
- wskazanie na związek edukacji z aksjologiczną strukturą dorosłego,
- deklarowany wpływ edukacji na wybory wartości.

5. Odniesienie się do założeń teoretycznych, zawartych w pracy:

- teoretyzacja dotycząca aksjologicznej perspektywy dorosłości,
- teoretyzacja dotycząca związku edukacji ze strukturą aksjologiczną dorosłego.

6. Weryfikacja hipotez, zgodnie z przyjętą klasyfikacją oraz wnioski z badań:

- postulaty pedagogiczne uwzględniające cel praktyczny badań.

7. Krytyka metodologiczna oraz postulaty pedagogiczne

4. DOROSŁOŚĆ W PERSPEKTYWIE AKSJOLOGICZNO-ANDRAGOGICZNEJ W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH

Niniejszy rozdział składa się z dwóch podrozdziałów. Pierwszy z nich to przedstawiona tabelarycznie analiza ilościowa cech społeczno-demograficznych badanych respondentów. Druga to analiza problemów badawczych dotyczących wartości realizowanych przez respondentów. Każdy podrozdział jest zakończony tabelą syntetyzującą wcześniejszą analizę.

4.1. Analiza ilościowa cech społeczno-demograficznych badanych respondentów

Badania przeprowadzono na populacji 50 osób dorosłych zamieszkujących na terenie Łodzi. W próbie badawczej znajdowało się 25 kobiet i 25 mężczyzn.

Zgodnie z założeniami metodologicznymi, dobór próby badawczej ze względu na wiek odnosił się do okresu wczesnej dorosłości (od 25 r.ż. – do 40 r.ż.) oraz do okresu dorosłości środkowej (od 41 r.ż. – do 60/65 r.ż.).

Poniższa tabela 1 przedstawia poziom wykształcenia respondentów oraz typ ukończonej szkoły.

Tabela 1: Wykształcenie i typ szkoły ukończonej przez respondentów [N=50]

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		WYKSZTAŁCENIE				TYP UKOŃCZONEJ SZKOŁY							
		PD	ZW	Ś	W	SP	G	SZ	T	L	SW	UN	PT
K	MD	4	2	0	6	2	2	2	0	0	0	5	1
	ŚD	2	5	2	4	2	0	5	0	2	1	1	2
M	MD	5	1	0	7	2	3	1	0	0	0	7	0
	ŚD	1	5	4	2	1	0	5	3	1	0	0	2
Razem		12	13	6	19	7	5	13	3	3	1	13	5
RAZEM		50				50							

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

PD – wykształcenie podstawowe
ZW – wykształcenie zasadnicze zawodowe
Ś – wykształcenie średnie

W – wykształcenie wyższe
SP – szkoła podstawowa
G – gimnazjum

SZ – szkoła zasadnicza zawodowa
T – technikum
L – liceum
SW – szkoła wyższa
UN – uniwersytet
PT – politechnika

MD – młoda dorosłość
ŚD – średnia dorosłość
K – kobieta
M – mężczyzna
N – ogólna liczba respondentów

Połowa badanej populacji posiada wykształcenie podstawowe oraz zawodowe (25 respondentów), zaś druga połowa (25 respondentów) wykształcenie średnie i wyższe. Wykształcenie podstawowe (12 wskazań, w tym 6 kobiet i 6 mężczyzn) dominuje u respondentów w przedziale wiekowym 25–40 lat (9 wskazań), zwłaszcza wchodzących w okres wczesnej dorosłości, czyli osób w wieku 25 – 26 lat.

Wykształcenie zawodowe (w sumie 13 wskazań, w tym 7 kobiet i 6 mężczyzn) dominuje u respondentów w przedziale 41–60/65 lat (10 wskazań). Należy zauważyć, iż badani respondenci z wykształceniem podstawowym i zawodowym uzupełniają wykształcenie w liceach wieczorowych, i zaocznych dla osób dorosłych. Zauważalna jest zatem tendencja, iż respondenci z młodszej grupy wiekowej uzupełniają wykształcenie do poziomu średniego po ukończeniu szkoły podstawowej, zaś respondenci starsi, po uprzednio osiągniętym wykształceniu zawodowym.

Istotna jest także zależność między wiekiem a zdobytym wykształceniem wyższym (19 wskazań, w tym 10 kobiet i 9 mężczyzn). W przypadku badanej grupy wykształcenie wyższe posiadało 13 osób w przedziale wiekowym 25–40 lat i 6 osób w przedziale wiekowym 41–60/65 lat, co także może mieć swoje źródło w zmianach cywilizacyjnych i łatwiejszym dostępie do nauki na poziomie wyższym. Sześciu respondentów (w tym 2 kobiety i 4 mężczyzn) w przedziale wiekowym 41–60/65 lat posiadało wykształcenie średnie.

Poniższa tabela ukazuje stan cywilny badanych respondentów, liczbę ich dzieci oraz sposób zamieszkiwania.

Odnosząc się do części tabeli dotyczącej stanu cywilnego badanych respondentów, uwidacznia się, że największą grupę badanych stanowią osoby żyjące w sformalizowanym związku, łącznie 30 wskazań (Z/Ż), w tym 21 osób plasuje się w przedziale wiekowym 41–60/65 lat. Wskazuje to jednoznacznie na tendencję nieformalizowania związków przez osoby młodsze, co będzie miało także potwierdzenie w dalszej analizie. Spośród trzydziestu respondentów

żyjących w sformalizowanych związkach, dziesięciu posiada wykształcenie podstawowe i zawodowe, zaś dwudziestu – wykształcenie średnie lub wyższe.

Tabela 2: Stan cywilny respondentów, liczba ich dzieci oraz sposób zamieszkiwania [N= 50]

WYBRANE CECHY SOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		STAN CYWILNY				LICZBA DZIECI					SPOSÓB ZAMIESZKIWANIA						
	WYKSZ.	Z/Ż	P/K	WA	RW	0	1	2	3	5	WD	WM	R	WO	SA	DZ	
K	MD	p+z	0	6	0	0	6	0	0	0	0	0	0	2	3	1	0
		ś+w	4	2	0	0	4	2	0	0	0	2	2	0	2	0	0
	ŚD	p+z	4	1	1	1	1	3	3	0	0	4	0	1	0	1	1
		ś+w	5	0	1	0	0	2	2	1	1	3	2	0	0	0	1
M	MD	p+z	0	6	0	0	6	0	0	0	0	0	0	5	0	1	0
		ś+w	5	2	0	0	5	2	0	0	0	2	3	1	0	1	0
	ŚD	p+z	6	0	0	0	0	4	2	0	0	5	1	0	0	0	0
		ś+w	6	0	0	0	1	1	3	0	1	4	2	0	0	0	0
Razem		30	17	2	1	23	14	10	1	2	20	10	9	5	4	2	
RAZEM		50				50					50						

Źródło: badania własne.

Stosowane skróty:

Z/Ż – zameżna/żonaty

P/K – panna/kawaler

WA – wdowa

RW – rozwiedziona

WD – zamieszkuje ze współmałżonkiem i dzieckiem/dziećmi

WM – zamieszkuje ze współmałżonkiem

R – zamieszkuje z rodzicami lub rodzeństwem

WO – zamieszkuje w wolnym związku bez dzieci

SA – zamieszkuje samotnie

DZ – zamieszkuje z dzieckiem/dziećmi

MD – młoda dorosłość

ŚD – średnia dorosłość

WYKSZ. – wykształcenie

p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe

ś+w – wykształcenie średnie

K – kobieta

M – mężczyzna

N – ogólna liczba respondentów

Siedemnastu respondentów posiada stan cywilny: panna/kawaler (P/K), w tym aż szesnastu jest w przedziale wiekowym 25–40 lat. Trzynastu respondentów posiada wykształcenie podstawowe lub zawodowe i tylko trzech – wykształcenie średnie lub wyższe.

Druga część tabeli przedstawia liczbę dzieci respondentów. Jej analiza wskazuje, iż potwierdzają się ogólnopolskie tendencje, ukazujące zjawisko zmniejszenia się dzietności rodzin. Niemal połowa respondentów (23 wskazania, 11 kobiet i 12 mężczyzn) nie posiada dzieci, w tym dotyczy to aż 21

respondentów z przedziału wiekowego 25–40 lat. Trzynastu respondentów nieposiadających dzieci ma wykształcenie podstawowe lub zawodowe, zaś dziesięciu – wykształcenie średnie lub wyższe. Standardem jest posiadanie jednego lub dwojga dzieci, co zadeklarowała w sumie połowa respondentów, odpowiednio 14 i 10 wskazań. Jedna respondentka posiada troje dzieci, zaś dwoje respondentów posiada po pięcioro dzieci.

Odnosząc się do sposobu zamieszkiwania, największą grupę stanowią osoby mieszkające ze współmałżonkiem i dzieckiem/dziećmi (WD). Druga kategoria dotyczy respondentów zamieszkujących tylko ze współmałżonkiem (WM); 10 wskazań, w tym 4 kobiety i 6 mężczyzn. Liczba wskazań w dwóch kategoriach wiekowych rozkłada się równo po połowie. Aż 9 respondentów posiada wykształcenie średnie lub wyższe. Kolejny sposób zamieszkiwania to zamieszkiwanie z rodzicami lub rodzeństwem (R). W sumie 9 wskazań, w tym 3 kobiety i 6 mężczyzn. Może to wskazywać na szybszą gotowość kobiet w tej grupie do wchodzenia w nowe role społeczne, będące wstępem do zakładania rodziny, zaś u mężczyzn, z wymienionej grupy wiekowej, wskazuje na brak tej gotowości i zgodę na funkcjonowanie w swojej rodzinie pierwotnej. Pięciu respondentów zadeklarowało, iż mieszka w wolnym związku bez dzieci (WO). Są to kobiety w przedziale wiekowym 20–40 lat. Czterech respondentów zamieszkuje samotnie (SA), w tym 2 kobiety i 2 mężczyzn. Dwie respondentki w wieku 40–60 lat zamieszkują tylko z dziećmi (DZ).

Następną badaną cechą respondentów jest ich zawód wyuczony, który przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3: Zawód wyuczony respondentów[N=50]

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		ZAWÓD WYUCZONY								
		WYKSZ.	SS	TE	PT	RZ	US	UH	TCH	BZ
K	MD	p+z	0	0	0	0	2	0	0	4
		ś+w	4	0	1	0	0	1	0	0
	ŚD	p+z	0	0	0	5	2	0	0	0
		ś+w	0	0	2	0	0	1	1	2
M	MD	p+z	0	0	0	0	1	0	0	5
		ś+w	4	0	0	0	0	2	1	0
	ŚD	p+z	0	5	0	0	0	0	0	1
		ś+w	0	3	2	0	0	0	1	0
Razem			8	8	5	5	5	4	3	12
RAZEM			50							

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

SS – absolwenci studiów nauk społecznych
TE – zawody techniczno-energetyczne

PT – zawody politechniczne
RZ – zawody rzemieślnicze

US – zawody związane z usługami
UH – absolwenci studiów humanistycznych
TCH – technicy

BZ – bez zawodu

MD – młoda dorosłość

ŚD – średnia dorosłość

WYKSZ. – wykształcenie

p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe

ś+w – wykształcenie średnie

K – kobieta

M – mężczyzna

N – ogólna liczba respondentów

Respondenci posiadający wyższe wykształcenie utożsamiają swój zawód z ukończonym kierunkiem studiów. Pozostałe osoby uzyskały zawód wyuczony po ukończeniu zasadniczej szkoły zawodowej lub technikum. Zawody typowo techniczne, np. mechanik, dominują u mężczyzn. U kobiet natomiast dominują zawody uznawane za kobiece, np. sprzedawczyni czy krawcowa. Około ¼ respondentów (12 wskazań) nie posiada zawodu wyuczonego.

Ośmiu respondentów (cztery kobiety i czterech mężczyzn) w wieku 25–40 lat, z wykształceniem wyższym, jest absolwentami studiów nauk społecznych (SS), w tym 6 respondentów po kierunku socjologia, 1 respondentka po kierunku politologia oraz 1 respondent po kierunku stosunki międzynarodowe.

Również 8 respondentów (mężczyźni w wieku 41–60/65 lat) reprezentuje wyuczone zawody techniczno-energetyczne (TE): mechanicy – 4 wskazania, operatorzy urządzeń – 2 wskazania oraz elektroenergetyk i tokarz.

Pięciu respondentów (3 kobiety i 2 mężczyzn) utożsamia swój zawód wyuczony z ukończonym kierunkiem politechnicznym (PT). Należy do nich 2 chemików, 2 włókienników i 1 matematyczka.

Pięć respondentek w wieku 41–60/65 lat prezentuje wyuczone zawody rzemieślnicze (RZ). Należą do nich: krawiec/szwaczka – 3 wskazania, cukiernik, kaletnik.

Również 5 respondentów (w tym 4 kobiety i 1 mężczyzna) posiada zawody wyuczone związane z usługami (US). Są to: sprzedawca – 2 wskazania, cukiernik, kucharz, ogrodnik.

Czterech respondentów (2 kobiety i 2 mężczyzn) utożsamia zawód wyuczony z ukończonym kierunkiem studiów humanistycznych (UH). Należą do nich pedagogika (2 wskazania), filozofia i teologia – po jednym wskazaniu.

Kategoria z 3 wskazaniami (1 kobieta i 2 mężczyzn) dotyczy absolwentów techników (TCH), w tym technik żywienia – 2 wskazania i technik ekonomista.

Dwunastu respondentów (6 kobiet i 6 mężczyzn) nie posiada zawodu wyuczonego (BZ). Są to absolwenci szkół podstawowych (10 wskazań) lub liceów ogólnokształcących (2 wskazania).

Zawody wykonywane badanych respondentów nie są w pełni tożsame z ich zawodami wyuczonymi.

Tabela 4 wskazuje pełną paletę zawodów respondentów. Do wykonywanych zawodów można zaliczyć: pracowników fizycznych: operator urządzeń – 3 wskazania, pracownik marketu/magazynu – 2 wskazania, tokarz – 1 wskazanie; pracowników świadczących usługi: barmanka – 1 wskazanie, kucharz – 1 wskazanie, motorniczy – 1 wskazanie, opiekun/opiekunka – 2 wskazania, osoba prowadząca działalność gospodarczą – 3 wskazania, sprzedawca – 1 wskazanie, włókiennik – 1 wskazanie; pracowników administracyjno-biurowych: policjant – 3 wskazania, pracownik biurowy – 2 wskazania, specjalista funduszy unijnych – 4 wskazania, urzędnik – 7 wskazań, nauczyciel – 3 wskazania; osoby utrzymujące się z zajęć dorywczych – 5 wskazań; osoby bezrobotne – 6 wskazań (w tym 5 kobiet) oraz emerytów – 2 wskazania (kobieta i mężczyzna).

Tabela 4: Zawód wykonywany respondentów [N= 50]

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		ZAWÓD WYKONYWANY																			
	WYKSZ.	U	DR	O	F	N	OR	PL	H	BU	MA	B	KU	MO	S	TK	WL	E	BR		
K	MD	p+z	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	
		ś+w	1	0	0	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	ŚD	p+z	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
		ś+w	2	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
M	MD	p+z	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	1	
		ś+w	2	0	0	1	1	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	ŚD	p+z	0	0	2	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
		ś+w	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Razem		7	5	4	4	3	3	3	3	2	2	1	1	1	1	1	1	2	6		
RAZEM		50																			

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

U – urzędnik
 DR – zajęcia dorywcze
 O – opiekun
 F – specjalista funduszy unijnych
 N – nauczyciel
 OR – operator urządzeń
 PL – policjant
 H – prowadzący działalność handlową

BU – pracownik biurowy
 MA – pracownik marketu/magazynu
 B – barmanka
 KU – kucharz
 MO – motorniczy
 S – sprzedawca
 TK – tokarz
 WL – włókiennik

E – emeryt
 BR – bezrobotny
 MD – młoda dorosłość
 ŚD – średnia dorosłość
 WYKSZ. – wykształcenie

p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe
 ś+w – wykształcenie średnie
 K – kobieta
 M – mężczyzna
 N – ogólna liczba respondentów

Należy zaznaczyć, że jeden z respondentów (mężczyzna w przedziale wiekowym 25–40 lat) pracuje na dwóch etatach: jako urzędnik (jego główne miejsce zatrudnienia) i jako dyrektor marketingu w Muzeum Bajki (zatrudnienie dodatkowe). W tabeli nie uwzględniono zatrudnienia dodatkowego.

Osoby z wykształceniem podstawowym i zawodowym w głównej mierze trudnią się pracą fizyczną lub też w pracują w szeroko rozumianych usługach. Osoby z wykształceniem średnim i wyższym w znacznej mierze są zatrudnione na różnych stanowiskach urzędniczych, w tym także pełnią służbę w policji. Istotnym jest fakt pojawienia się nowego zawodu związanego z obsługą funduszy unijnych, który jest domeną osób w przedziale wiekowym 25–40 lat, posiadających wyższe wykształcenie.

Tabela 5 obrazuje deklarowaną przez respondentów sytuację materialną, ich stan zdrowia oraz stosunek do religii.

Tabela 5: Deklarowana sytuacja materialna, stan zdrowia oraz stosunek do religii respondentów [N= 50]

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO - DEMOGRAFICZNE		DEKLAROWANA SYTUACJA MATERIALNA				DEKLAROWANY STAN ZDROWIA				DEKLAROWANY STOSUNEK DO RELIGII					
WYKSZ.		BD	D	P	Z	BD	D	P	Z	NI	A	WN	WO	WR	
K	MD	p+z	0	4	2	0	1	4	1	0	1	0	2	2	1
		ś+w	0	6	0	0	0	6	0	0	1	0	2	1	2
	ŚD	p+z	0	2	5	0	0	2	0	5	0	0	2	2	3
		ś+w	0	4	1	1	0	3	1	2	0	0	0	3	3
M	MD	p+z	0	2	4	0	2	4	0	0	1	0	4	0	1
		ś+w	1	4	1	1	0	7	0	0	0	1	1	2	3
	ŚD	p+z	0	1	5	0	0	5	0	1	0	0	0	4	2
		ś+w	0	4	1	1	0	4	1	1	0	0	0	3	3
Razem		1	27	19	3	3	35	3	9	3	1	11	17	18	
RAZEM		50				50				50					

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

BD – bardzo dobry/a sytuacja materialna lub stan zdrowia
 D – dobry/a sytuacja materialna lub stan zdrowia
 P – przeciętny/a sytuacja materialna lub stan zdrowia
 Z – zły/a sytuacja materialna lub stan zdrowia
 NI – niewierzący

A – agnostyk
 WN – wierzący niepraktykujący
 WPO –wierzący praktykujący okazjonalnie
 WR – wierzący praktykujący regularnie
 MD – młoda dorosłość
 ŚD – średnia dorosłość
 WYKSZ. – wykształcenie
 p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe

ś+w – wykształcenie średnie

M – mężczyzna

K – kobieta

N – ogólna liczba respondentów

Odnosząc się do pierwszej części tabeli, dotyczącej sytuacji materialnej respondentów, tylko jeden z nich określił ją jako bardzo dobrą. Ma lat 31, mieszka z żoną, posiada wyższe wykształcenie i pracuje przy koordynowaniu projektów z funduszy unijnych. Jako złą – swoją sytuację określiło 3 respondentów, w tym jeden emeryt spłacający kredyty, jedna bezrobotna kobieta oraz jeden policjant, mieszkający samotnie i bezdzietny. Większość deklaruje, że ich sytuacja materialna jest dobra – 27 wskazań (w tym 16 kobiet i 11 mężczyzn).

Druga część tabeli przedstawia stan zdrowia respondentów. Większość cieszy się bardzo dobrym i dobrym stanem zdrowia – 38 wskazań (16 kobiet i 22 mężczyzn), czyli prawie $\frac{4}{5}$ badanej populacji. Patrząc na wiek respondentów 24 wskazania dotyczą osób w przedziale 25–40 lat, zaś 14 osób w wieku 41–60/65 lat. Dziewięciu respondentów określiło swój stan zdrowia jako zły, wpływający na jakość życia. Ujawnia się tutaj korelacja z wiekiem osób badanych, gdyż wszyscy respondenci są w wieku powyżej 40 roku życia, w tym 7 wskazań dotyczy kobiet (5 z nich z wykształceniem podstawowym lub zawodowym).

Trzecia część tabeli przedstawia stosunek respondentów do religii. Trzech określiło się jako osoby niewierzące (2 kobiety i 1 mężczyzna). Jedna osoba deklaruje, że jest agnostykiem (mężczyzna lat 31, wykształcenie wyższe). W sumie 46 respondentów to osoby wierzące. Jedna z kobiet jest praktykującą muzułmanką, pozostałe osoby są wyznania rzymskokatolickiego. W grupie respondentów zadeklarowanych jako osoby wierzące wyróżniono: 11 osób niepraktykujących (6 kobiet i 5 mężczyzn), 17 osób praktykujących okazjonalnie (8 kobiet i 9 mężczyzn), 18 osób praktykujących regularnie (9 kobiet i 9 mężczyzn). Nie ujawniła się tendencja, aby płeć czy też wiek determinowała uczestnictwo w praktykach religijnych.

Odnosząc się do wykształcenia respondentów dwie osoby niewierzące mają wykształcenie podstawowe, zaś jedna osoba niewierząca posiada wykształcenie wyższe. Respondent deklarujący się jako agnostyk posiada wykształcenie wyższe. Wśród osób wierzących (niepraktykujących) dominują respondenci z wykształceniem podstawowym i zawodowym – 8 wskazań. Wśród osób wierzących praktykujących okazjonalnie przeważają respondenci z wykształceniem średnim i wyższym (9 wskazań). Osoby wierzące praktykujące regularnie w większości posiadają wykształcenie wyższe lub średnie – 11

wskazań na 18, zaś 7 respondentów praktykujących regularnie posiada wykształcenie podstawowe lub zawodowe. Zatem, w przypadku badanej populacji poziom wykształcenie koreluje dodatnio z praktykowaniem religii.

Tabela 6: Zestawienie cech społeczno-demograficznych badanych respondentów

CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE BADANYCH RESPONDENTÓW											
Płeć/nr	W K	WYK	USZ	SC	LD	ZA	ZW	ZK	SM	SZD	SR
K1	59	Ś	L	Z/Ż	2	WM	BZ	E	D	P	WR
K2	54	W	PL	Z/Ż	5	WD	PT	N	D	D	WR
K3	57	Ś	L	WA	3	DZ	BZ	U	P	Z	WR
K4	48	W	UŁ	Z/Ż	1	WD	UH	N	D	D	WPO
K5	56	W	SW	Z/Ż	2	WM	SS	BZ	Z	Z	WPO
K6	52	W	UŁ	Z/Ż	1	WD	PT	U	D	D	WPO
K7	26	W	UŁ	Z/Ż	0	WM	SS	F	D	D	WR
K8	26	W	UŁ	Z/Ż	0	WM	SS	F	D	D	WN
K9	27	W	UŁ	P/K	0	WO	SS	U	D	D	WN
K10	33	W	PL	Z/Ż	1	WD	PT	F	D	D	WR
K11	30	W	UŁ	Z/Ż	1	WD	SS	PL	D	D	NI
K12	26	W	UŁ	P/K	0	WO	SS	BZ	D	D	WPO
K13	52	WZ	SZ	RW	2	SA	TE	H	D	Z	WPO
K14	42	WZ	SZ	Z/Ż	1	WD	US	S	P	Z	WN
K15	42	WZ	SZ	Z/Ż	2	WD	US	O	P	Z	WPO
K16	45	PD	SP	Z/Ż	2	WD	US	BZ	D	D	WR
K17	43	PD	SP	P/K	1	DZ	BZ	BZ	P	Z	WR
K18	41	WZ	SZ	Z/Ż	1	WD	US	BU	P	D	WR
K19	48	WZ	SZ	P/K	0	R	US	O	P	Z	WN
K20	26	PD	SP	P/K	0	WO	BZ	BU	D	D	WR
K21	25	PD	SP	P/K	0	SA	BZ	DR	D	BD	WPO
K22	25	PD	SP	P/K	0	WO	BZ	BZ	D	D	WN
K23	26	PD	SP	P/K	0	WO	BZ	B	D	P	NI
K24	25	WZ	SZ	P/K	0	R	US	BZ	P	D	WPO
K25	26	WZ	SZ	P/K	0	R	US	BZ	P	D	WN
M1	65	Ś	L	Z/Ż	2	WM	TCH	E	Z	Z	WR
M2	61	W	PL	Z/Ż	2	WD	PT	U	D	D	WPO
M3	56	W	PL	Z/Ż	5	WD	PT	WŁ	D	D	WR
M4	52	Ś	T	Z/Ż	2	WD	TE	U	D	D	WPO
M5	54	Ś	T	Z/Ż	1	WD	TE	H	D	D	WPO
M6	56	Ś	T	Z/Ż	0	WM	TE	OR	P	P	WPO
M7	31	W	UŁ	Z/Ż	0	WM	SS	U	BD	D	WPO
M8	31	W	UŁ	P/K	0	SA	SS	PL	Z	D	A
M9	37	W	UŁ	Z/Ż	1	WD	UH	N	D	D	WR
M10	27	W	UŁ	P/K	0	R	SS	U	D	D	WPO
M11	31	W	UŁ	Z/Ż	0	WM	UH	H	D	D	WN
M12	36	W	UŁ	Z/Ż	1	WD	SS	PL	P	D	WR
M13	28	W	UŁ	Z/Ż	0	WM	SS	F	D	D	WR
M14	50	WZ	SZ	Z/Ż	2	WD	TE	O	D	D	WR
M15	47	WZ	SZ	Z/Ż	1	WD	TE	O	P	D	WPO
M16	42	WZ	SZ	Z/Ż	1	WD	TE	OR	P	D	WPO
M17	44	WZ	SZ	Z/Ż	1	WD	TE	OR	P	D	WPO
M18	44	WZ	SZ	Z/Ż	2	WD	TE	MO	P	Z	WPO
M19	49	PD	SP	Z/Ż	1	WD	BZ	OR	P	D	WR
M20	25	PD	SP	P/K	0	R	BZ	KU	D	D	WR
M21	25	PD	SP	P/K	0	R	BZ	KU	D	D	WN
M22	26	PD	SP	P/K	0	R	BZ	BZ	P	BD	WN
M23	25	PD	SP	P/K	0	R	BZ	MA	P	D	NI
M24	25	PD	SP	P/K	0	R	BZ	DR	P	BD	WN

M25	27	PD	SP	P/K	0	R	BZ	MA	P	D	WN
-----	----	----	----	-----	---	---	----	----	---	---	----

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

WK – wiek	PT – zawody politechniczne
WYK – wykształcenie	UH – absolwenci studiów humanistycznych
USZ – ukończona szkoła	SS – absolwenci studiów nauk społecznych
SC – stan cywilny	TCH – technicy
LD – liczba dzieci	TE – zawody techniczno-energetyczne
ZA – sposób zamieszkania	US – zawody związane z usługami
ZW – zawód wyuczony	U – urzędnik
ZK – zawód wykonywany	DR – zajęcia dorywcze
SM – sytuacja materialna	O – opiekun
SZD – stan zdrowia	F – specjalista funduszy unijnych
SR – stosunek do religii	N – nauczyciel
PD – wykształcenie podstawowe	OR – operator urządzeń
WZ – wykształcenie zawodowe	PL – policjant
Ś – wykształcenie średnie	H – prowadzący działalność handlową
W – wykształcenie wyższe	BU – pracownik biurowy
SP – szkoła podstawowa	MA – pracownik marketu/magazynu
SZ – szkoła zawodowa	B – barmanka
L – liceum	KU – kucharz
T – technikum	MO – motorniczy
UŁ – Uniwersytet Łódzki	S – sprzedawca
PŁ – Politechnika Łódzka	TK – tokarz
SW – szkoła wyższa	WŁ – włókiennik
Z/Ż – zamężna/zonaty	E – emeryt
P/K – panna/kawaler	BR – bezrobotny
WA – wdowa	BD – bardzo dobra
RW – rozwiedziona	D – dobra
WM – zamieszkuje ze współmałżonkiem	P – przeciętna
WD – zamieszkuje ze współmałżonkiem i dzieckiem/dziećmi	Z – zła
WO – zamieszkuje w wolnym związku bez dzieci	WR – wierzący praktykujący regularnie
SA – zamieszkuje samotnie	WPO – wierzący praktykujący okazjonalnie
DZ – zamieszkuje z dzieckiem/dziećmi	WN – wierzący niepraktykujący
R – zamieszkuje z rodzicami lub rodzeństwem	NI – niewierzący
BZ – bez zawodu	A – agnostyk
	K – kobieta
	M – mężczyzna

Tabela 6 przedstawia zbiorcze zestawienie cech

społeczno-demograficznych respondentów.

4.2. Analiza problemów badawczych w świetle materiału empirycznego

Analiza odpowiedzi na poszczególne problemy badawcze została przedstawiona za pomocą tabel zawierających kategoryzację odpowiedzi. Każda z tabel uwzględnia płeć respondentów oraz ich wykształcenie. Kobiety oznaczone numerami od K1 do K12 posiadają wykształcenie średnie lub wyższe, zaś kobiety oznaczone numerami od K13 do K25 – wykształcenie podstawowe lub zawodowe. Mężczyźni oznaczeni numerami od M1 do M13 posiadają wykształcenie średnie lub wyższe, zaś mężczyźni oznaczeni numerami od M14 do

M25 wykształcenie podstawowe lub zawodowe. Wszyscy respondenci z wykształceniem podstawowym i zawodowym są osobami kształcącymi się w szkołach średnich, i uzupełniają wykształcenie w systemie wieczorowym lub zaocznym.

4.2.1. Wartości, którymi kierują się respondenci

Wartości, którymi kierują się respondenci przedstawia tabela 7.

Tabela 7: Wartości, którymi kierują się respondenci

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO- DEMOGRAFICZNE		WARTOŚCI, KTÓRYMI KIERUJĄ SIĘ RESPONDENCI														
		WR	WD						WW	WU					B	
	WYKSZ.	W	NI	U	DI	SU	AE	O	E	WDO	BO	ZR	KN	S	B	
K	MD	p+z	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1
		ś+w	1	3	0	0	0	0	1	0	3	0	1	0	0	0
	ŚD	p+z	1	3	1	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	2
		ś+w	2	1	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M	MD	p+z	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1
		ś+w	1	3	1	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	ŚD	p+z	0	2	2	2	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		ś+w	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0
razem		5	13	7	6	5	4	2	1	8	3	2	1	1	4	
Razem		5	37						1	15					4	
RAZEM		62*														

Źródło: badania własne.

Stosowane skróty:

WR – wartości religijne	WDO – własne dobro
WD – wartości duchowe	BO – bogactwo
WW – wartości witalne	ZR – zdrowy rozsądek
WU – wartości utylitarne	KN – konformizm
B – brak odpowiedzi	S – samodzielność
W – wiara	MD – młoda dorosłość
NI – niekrzywdzenie innych	ŚD – średnia dorosłość
DI – dobro innych	WYKSZ. – wykształcenie
U – uczciwość	p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe
SU – postępowanie zgodne z sumieniem	ś+w – wykształcenie średnie i wyższe
AE – autoedukacja	K – kobieta
O – odpowiedzialność	M – mężczyzna
E – epikureizm	

*nie sumuje się do N= 50, gdyż respondenci wskazali więcej niż jedną wartość

Kategorie odpowiedzi zostały przedstawione w powyższej tabeli. Liczba wskazań przewyższa liczbę respondentów, gdyż poszczególni z nich wskazali na więcej niż jedną kategorię odpowiedzi. Respondenci w głównej mierze kierują się wartościami duchowymi (WD) – 37, następnie wartościami utylitarnymi (WU) –

15, wartościami religijnymi (WR) – 5 oraz wartościami witalnymi (WW) – 1 wskazanie. Każda z wymienionych kategorii wartości posiada kategorie szczegółowe, odnoszące się do wartości szczegółowych zawartych w kategoriach ogólnych. Kategorią szczegółową w obrębie wartości duchowych, posiadającą największą liczbę wskazań (13), jest *niekrzywdzenie innych* (NI). W tej kategorii 7 wskazań to wskazania kobiet, zaś 6 to wskazania mężczyzn. Siedem wskazań dotyczy osób w przedziale wiekowym 41–60/65 lat, zaś sześć wskazań osób w przedziale 25–40 lat. Dominują osoby z wykształceniem średnim i wyższym (8) przy 5 wskazaniach osób z wykształceniem podstawowym lub zawodowym. Kategorię powyższą ilustrują wypowiedzi respondentów. Respondentka Blanka (K4) stwierdziła jednoznacznie: *...czym ja się kieruję, no na pewno tym, żeby nie robić nikomu krzywdy*, zaś kolejny respondent Karol (M17): *...żeby drugiego człowieka nie brać, wie pan..., no, nie sprawiać mu przykrości, mieć współżyć w grupie*.

Kolejną wyodrębnioną szczegółową kategorią odpowiedzi spośród wartości duchowych jest *uczciwość* (U) – 7. Jest to w tym przypadku pojęcie szerokie zakresowo. Nie chodzi tylko o uczciwość w stosunku do drugiej osoby, ale także uczciwość, rozumianą jako wierność wobec wyznawanych zasad. W tej kategorii odnotowano tylko 1 wskazanie w grupie wiekowej 25–40 lat. Powyższą kategorię ilustrują wypowiedzi respondentów. Respondentka Maria (K6) oświadczyła: *Uczciwość [...], nie leży w mojej naturze manipulowanie ludźmi, jakieś kręactwa...* Respondent Krystian (M7) stwierdził: *Moja postawa życiowa wynika z czegoś takiego, że warto być przyzwoitym [...] czyli przede wszystkim taka wrodzona przyzwoitość i uczciwość wobec innych ludzi, z którymi się stykam, obojętnie kim oni są*.

Następna kategoria szczegółowa to *dobro innych* (DI) – 6 wskazań, w tym 4 mężczyzn, niezależnie od wieku i wykształcenia, zaś 2 kobiet. Na uwagę zasługuje wypowiedź respondentki Stanisławy (K2): *Myszę, że bardziej zależy mi na dobru innych ludzi niż sobie [...] no bo co to za przyjemność jak się dba tylko o siebie*. Istotna jest także następna wypowiedź respondenta Kamila (M13): *...jednak trzeba pomagać osobom, które w jakiś sposób tego potrzebują [...] łatwo się mówi pomagać przyjaciółom, natomiast trudniej pomagać obcym, tak, a jeszcze trudniej tym, którzy są z kategorii bezdomny, śmierdzący*.

Kategorią szczegółową posiadającą także 5 wskazań jest kategoria *postępowanie zgodne z sumieniem* (SU). Chodzi w tym przypadku o życie zgodne z własnym sumieniem i obejmuje ona odpowiedzi 4 mężczyzn (z wykształceniem średnim lub wyższym – 3 osoby) i 1 kobietę. Wśród respondentów nie ujawniono bezpośrednio motywacji religijnej. Respondentka Irena (K5) oświadczyła: *Tak, żeby nie czuć się winnym, żeby robić [...] chcę robić wszystko tak, żeby nikt nie powiedział, że zrobiłam coś złe*. Respondent Mateusz (M8) oświadczył: *Generalnie staram się i trochę mi nawet to wychodzi, nie podejmować decyzji i nie robić rzeczy wbrew sobie*.

Kategoria szczegółowa *autoedukacja* (AE) – cztery wskazania (2 kobiet i 2 mężczyzn) odnosi się do linearnego ujmowania egzystencji, która daje możliwość ciągłego doskonalenia, rozumianego także jako uwalnianie się od określonych nałogów (w tym przypadku alkoholizmu). Respondent Bartosz (M11) stwierdził: *...żeby też wykorzystywać szanse, szukać wielu rozwiązań, jakby też doskonalić swoje umiejętności [...] ważne jest to abym się spełniał jako małżonek, nie wiem, ktoś prowadzący działalność...* Natomiast respondentka Alicja (K23) oświadczyła: *No przede wszystkim jakby spełnieniem się na dalszą część życia. Jakby każda chwila musi być [...] jak najlepsze rzeczy wyciągnąć z tej chwili, jak najlepsze wnioski też...*

Ostatnią kategorią szczegółową była wartość *odpowiedzialności za swoje wybory* (O) – 2.

W obrębie ogólnej kategorii, jaką są wartości użyteczne, wyróżniono także kategorie szczegółowe, odnoszące się do poszczególnych wartości. Kategorią szczegółową, posiadającą najwięcej wskazań (8) jest kategoria *własne dobro* (WDO). Pięć z nich, to wskazania kobiet, w tym 3 kobiet w przedziale wiekowym 25–40 lat, z wykształceniem średnim lub wyższym. Respondentka Lidia (K14) stwierdziła: *...ważne jest dobro mojej egzystencji*.

Kolejną kategorią szczegółową (3 wskazania, w tym 1 kobieta, 2 mężczyzn), odnoszącą się do wartości użytecznych jest *bogactwo* (BO). Wypowiedź respondentki Aliny (K20): *Ja zmierzam do tego, żeby być niezależna i no jakby to powiedzieć, generalnie do tego, żeby mieć dużo pieniędzy*. Respondent Roman (M5), bardziej dyplomatycznie, stwierdził: *...nie lubię żyć z dnia na dzień, muszę mieć, przepraszam, poczucie takiego bezpieczeństwa poprzez jakieś tam gromadzenie pieniędzy odpowiednich*.

Pozostałe kategorie szczegółowe w obrębie wartości użytecznych zostały wskazane 1 lub 2 razy.

Następna kategoria odpowiedzi odnosi się do wartości religijnych (WR) – pięć wskazań, w tym cztery wskazania kobiet. Z kategorii szczegółowych została sformułowana tylko *wiara* (W). Uzyskała ona trzy wskazania odnoszące się do osób ze średnim lub wyższym wykształceniem. Osoby, których odpowiedzi znalazły się w tej kategorii, są katolikami, wierzącymi i regularnie praktykującymi. Jedyne mężczyźna wśród respondentów (Szymon – M9), odpowiadających w tej kategorii, ukończył studia teologiczne i obecnie jest, m.in. katechetą. Jak stwierdził: *Kieruje się Krzyżem Chrystusa*. Spośród respondentek, Aneta (K17), ma wykształcenie podstawowe, zaś trzy pozostałe wykształcenie wyższe. Respondentki odwołują się do dekalogu (Aneta – K17) (którego źródłem jest wiara) lub do zasady miłości Boga i bliźniego.

Reasumując, badani respondenci kierują się głównie wartościami duchowymi, w tym wartością niekrzywdzenia innych. Wartościami duchowymi kierują się w większości mężczyźni, osoby w wieku 41–60/65 lat i osoby z wykształceniem średnim lub wyższym.

Wartości zawarte w *credo* respondentów

Kategorie odpowiedzi zostały przedstawione w poniższej tabeli. Liczba wskazań przewyższa liczbę respondentów, gdyż poszczególni z nich wskazywali na więcej niż jedną kategorię odpowiedzi. Respondenci w głównej mierze posiadają *credo* życiowe odnoszące się do wartości duchowych (WD) – 19, następnie do wartości religijnych (WR) – 5 i do wartości użytecznymi (WU) – 4. Każda z wymienionych kategorii wartości posiada kategorie szczegółowe, odnoszące się do wartości szczegółowych, zawartych w kategoriach ogólnych.

Tabela 8: Wartości zawarte w *credo* respondentów

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		WARTOŚCI, KTÓRYMI KIERUJĄ SIĘ RESPONDENCI ZAWARTE W ICH <i>CREDO</i>									
		WR	WD					WU			BC
	WYKSZ.	R	DI	TT	SU	TR	S	BZ	UD	BC	
K	MD	p+z	0	0	2	0	0	0	1	1	2
		ś+w	2	3	0	1	0	1	0	0	1
	ŚD	p+z	0	1	1	0	1	0	0	0	5
		ś+w	0	2	0	0	0	0	0	0	3
M	MD	p+z	0	2	1	1	0	0	0	0	2
		ś+w	1	4	0	0	0	0	0	0	2

	ŚD	p+z	1	0	0	0	0	1	0	0	4
		ś+w	1	0	0	0	0	0	0	0	5
Razem			5	12	4	2	1	2	1	1	24
Razem			5	19				4			24
RAZEM			52*								

Zródło: badania własne

Stosowane skróty:

WR – wartości religijne

WD – wartości duchowe

WW – wartości witalne

WU – wartości utylitarne

BC – brak *credo*

R – *credo* dotyczące wartości religijnych

DI – *credo* dotyczące dobra drugiego

człowieka

TT – *credo* dotyczące tego co *tu i teraz*

SU – *credo* dotyczące postępowania zgodnego z sumieniem

TR – *credo* dotyczące trzeźwości

S – *credo* dotyczące samodzielności

BZ – *credo* dotyczące braku zaufania

UD – *credo* dotyczące *uczenia się* z negatywnych doświadczeń

MD – młoda dorosłość

ŚD – średnia dorosłość

WYKSZ. – wykształcenie

p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe

ś+w – wykształcenie średnie i wyższe

K – kobieta

M – mężczyzna

*nie sumuje się do N= 50, gdyż respondenci wskazali więcej niż jedną wartość

Kategorią szczegółową, w obrębie wartości duchowych, posiadającą największą liczbę wskazań, jest dobro drugiego człowieka (DI) – 12. Trzy czwarte z nich (9) to wskazania respondentów z wykształceniem średnim lub wyższym. W tym aż 4 dotyczą mężczyzn w wieku 25–40 lat z wykształceniem średnim lub wyższym i 3 odnoszą się do kobiet w tym samym przedziale wiekowym i poziomie wykształcenia. Sformułowania *credo* przybierają różnorakie formy. Mają swoje źródło w Ewangelii: *Miłuj bliźniego swego jak siebie samego* lub w przysłowiach: *Nie czyni drugiemu co tobie nie mile*, lub *Żyj tak, aby nikt przez ciebie nie cierpiał*. Są także sformułowane w sposób ogólny: *Nie krzywdź nikogo, Pomagaj innym*.

Kolejna kategoria szczegółowa odpowiedzi dotycząca wartości duchowych odnosi się do wartości tego co *tu i teraz* (TT) – 4 i zawiera się w sentencji *Carpe diem*. Jest ona sformułowana bądź bezpośrednio *Carpe diem* lub w formie: *Nie przejmuj się tym co będzie jutro, ciesz się z tego co jest dzisiaj*, lub też: *Żyj tak, jakby nie było jutra. Chwytnie dnia* w tym przypadku nie odnosi się do jego hedonistycznego lub utylitarne wykorzystania, lecz realizacji swojego człowieczeństwa i nadawania sensu własnej egzystencji. Spośród 4 wskazań 3 dotyczy kobiet. Dwie z kobiet są w wieku 25–40 lat z wykształceniem średnim lub wyższym, zaś jedna w wieku 41–60/65 z wykształceniem podstawowym lub zawodowym.

Dwie ostatnie kategorie w obrębie wartości duchowych odnosiły się do *credo* dotyczącego życia zgodnego z sumieniem (SU) – 2 oraz życia w trzeźwości (TŻ) – 1.

Kolejna kategoria dotyczy wartości religijnych (WR) – 5 i nie posiada ona kategorii szczegółowych. *Credo* odnosi się tutaj do wartości religijnych i wynika z motywacji religijnej, jest zapożyczony z Biblii lub inspirowany wypowiedziami Jana Pawła II. Może ono pełnić funkcję zasady, którą kierują się respondenci: *Miłuj Boga i bliźniego, Zło dobrem zwyciężaj* czy też nie cytowane dosłownie: *Jeśli Bóg jest na pierwszym miejscu, to wszystko jest na swoim miejscu*. W tej kategorii, *credo* jest też w pewnym sensie wyrazem wiary respondentów: *Jezu, Ufam Tobie* lub *Człowieka nie można poznać bez Chrystusa*.

Ostatnia kategoria ogólna dotyczy wartości utylitarnych (WU) – 4, zawartych w *credo*. Do kategorii szczegółowych dotyczących wartości utylitarnych odnoszą się wartości samodzielności i umiejętnego funkcjonowania w świecie (S) – 2, wyrażone w *credo: Umiesz liczyć, licz na siebie*; braku zaufania do innych (BZ) – 1, wyrażone w *credo: Nie ufaj innym*; wartość uczenia się z negatywnych doświadczeń (UD) – 1, wyrażone w *credo: Co cię nie zabije, to cię wzmocni*.

W sumie 24 respondentów nie było w stanie sformułować *credo*, jakim kierują się w życiu. Należy także zaznaczyć, iż respondenci Karina (K7) i Sylwia (K9) sformułowały po dwa *credo*, zatem ich odpowiedzi występują w dwóch różnych kategoriach, co daje łączną liczbę wskazań większą niż liczba respondentów.

Badani dorośli w głównej mierze kierują się *credo* odnoszącym się do wartości duchowych (zwłaszcza dotyczącym dobra drugiej osoby). Są to w głównej mierze kobiety, respondenci w wieku 25–40 lat i osoby z wykształceniem średnim lub wyższym.

Uzasadnienie życiowego *credo* respondentów

Uzasadnienie życiowego *credo* respondentów – kategorie, będące uzasadnieniem dla życiowego *credo* zostały przedstawione w tabeli 9.

Tabela 9: Uzasadnienie życiowego *credo* respondentów

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO - DEMOGRAFICZNE		UZASADNIENIE DLA ŻYCIOWEGO <i>CREDO</i>											
	WYKSZ.	D	TT	ON	PO	Z	F	R	SU	SZ	MI	S	BU

K	MD	p+z	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		ś+w	1	0	2	0	0	1	1	0	1	0	0	0
	ŚD	p+z	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
		ś+w	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0
M	MD	p+z	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1
		ś+w	1	0	0	3	0	0	1	0	0	0	0	0
	ŚD	p+z	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
		ś+w	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Razem			5	4	3	3	3	2	2	1	1	1	1	2
RAZEM			28*											

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

D – wynik doświadczenia

TT – ważniejsze to co *tu i teraz*

ON – wpływ osób najbliższych

PO – powinność

Z – zło nie przynosi pozytywnych skutków

F – umożliwia funkcjonowanie

R – przyczynia się do rozwoju

SU – spokój sumienia

SZ – szczęście

MI – miłość

S – samodzielność

BU – brak uzasadnienia

MD – młoda dorosłość

ŚD – średnia dorosłość

WYKSZ. – wykształcenie

p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe

ś+ w – wykształcenie średnie i wyższe

K – kobieta

M – mężczyzna

* nie sumuje się do N= 50, gdyż część respondentów nie wskazała *credo* i jego uzasadnienia

Analizując uzasadnienia respondentów dla *credo*, którymi kierują się w życiu, wyróżniono kilka kategorii uzasadnień. W pięciu przypadkach *credo* jest wynikiem nabytych doświadczeń (D), w tym w czterech przypadkach dotyczy respondentów w przedziale wiekowym 25–40 lat. W trzech przypadkach respondenci mają wykształcenie średnie lub wyższe (1 kobieta i 2 mężczyzn), zaś w dwóch przypadkach wykształcenie podstawowe lub zawodowe (2 kobiety). Trzy z pięciu przypadków, dotyczą *credo* wynikającego z motywacji religijnej. Każdy z tej grupy respondentów (Magdalena – K10, Maciej – M1, Szymon – M9) stwierdził, iż doświadczył, a także doświadcza obecności Boga, co jest bezpośrednią motywacją wyznawanego *credo*. W dwóch pozostałych przypadkach doświadczenia respondentów są całkowicie odmienne. Respondentka Alina (K20) *doświadczyła zła od ludzi* i dlatego nie ufa innym. Respondentka Alicja (K23) stwierdziła, iż *uczy się na własnych błędach*, co pozwoliło jej sformułować *credo: Co cię nie zabije, co cię wzmocni*.

Respondenci (4 wskazania), którzy deklarowali, iż ich *credo* życiowe zawiera się w sentencji *Carpe diem*, uzasadniali swój wybór przedkładaniem tego co *tu i teraz* (TT) nad niepewność jutra. Jak stwierdziła respondentka Krystyna (K15): *No dlatego, że czasy są niepewne. Nie wiem czy jutro będę miała pracę*,

nie wiem czy jutro będę się dobrze czuła, czy będzie za co żyć. Także staram się nie myśleć, co będzie jutro. Inną kategorią (3 wskazania) uzasadniającą wybór *credo* jest wpływ osób najbliższych (ON) na respondentki. W przypadku respondentki Zofii (K8) byli to oboje rodzice. W przypadku respondentki Sylwii (K9) była to babcia. Natomiast w przypadku respondentki Aliny (K20) jej ojciec. W przypadku respondentki Aliny (K20) występuje polimotywacja, dotycząca wyznawanego przez nią *credo*. Z jednej strony jest to wpływ jej ojca w okresie dzieciństwa, z drugiej zaś negatywne doświadczenia, które potwierdziły, wcześniej przekazywaną zasadę: *Nie ufaj innym.*

Trzech respondentów (mężczyźni w wieku 25–40 lat z wykształceniem średnim lub wyższym), którzy sformułowali *credo* odnoszące się do dobra drugiego człowieka, stwierdziło, iż traktują je w kategoriach imperatywu moralnego czy powinności (PO) – *gdyż tak powinno być.* Nie byli w stanie wskazać innego (choćbyby utylitarne) uzasadnienia.

Także trzech respondentów (wszyscy z wykształceniem podstawowym lub zawodowym) uzasadniło wybór swojego *credo* życiowego namysłem nad relacją dobra i zła (Z). Dwóch z nich (Adam – M23, Łukasz – M24) uważa, iż zło, wyrządzone innej osobie, wcześniej czy później wraca do tej osoby, która dane zło wyrządziła. Stąd też respondenci nie chcą krzywdzić innych. Respondent Tomasz (M15), który stara się kierować zasadą: *zło dobrem zwyciężaj*, uważa, iż *zło na zło nic nie da.* Zatem, jest przeświadczony, iż odpowiedź złem na zło, nie przynosi rozwiązania danego problemu i powoduje *powiększenie* zła w świecie.

W przypadku dwóch respondentek wybór określonego *credo* pozwala im na funkcjonowanie w świecie (F). Niemniej, w każdym przypadku jest to funkcjonowanie na innej płaszczyźnie. W przypadku respondentki Marty (K1), życie w trzeźwości jest warunkiem jej *normalnego* życia. Natomiast w przypadku respondentki Sylwii (K9), która stwierdza: *jeśli umiesz liczyć, licz na siebie* wyznawane *credo* pozwala *mieć tak wypracowane pewne sposoby postępowania czy myślenia, żeby sobie poradzić z różnymi sytuacjami.*

W przypadku dwóch kolejnych respondentów wyznawane *credo* dotyczące dobra drugiego człowieka jest sposobem zaspokojenia ich ambicji, marzeń, a także przyczynia się do ich samorozwoju (R). Jak stwierdziła respondentka Marika (K12): *...nie jestem samotną wyspą, jestem z jednej strony zmuszona do życia z innymi ludźmi, a z drugiej strony to jest jakiś przywilej, że można właśnie*

spotkać nowych ludzi, poznawać ich i po prostu też rozwijać siebie, swoje życie, urozmaicać je. Natomiast respondent Kamil (M13) oświadczył: ...ważne dla mnie jest to, żeby pomagać drugim osobom w ich jakimś tam rozwoju i uzasadnienie: znalezienie pracy, w której się odnajdę, czyli takiej, która pozwoli mi realizować credo, nie wiem a propos pomocy innym [...] na pewno chciałbym połączyć pracę jakiegoś project menagera ze szkoleniowcem.

Pozostałe uzasadnienia *credo* mają po jednym wskazaniu. Respondentka Blanka (K4), nie krzywdząc innych, postępuje zgodnie z własnym sumieniem, które niczego jej nie wyrzuca (SU). Respondentka K7, kierująca się *credo* dotyczącym dobra innych oraz zawołaniem: *Jezu, Ufam Tobie*, dzięki temu jest dużo szczęśliwszym człowiekiem (SZ). Respondentka Stanisława (K2), kierująca się przykazaniem miłości, stwierdza, iż: *miłość to jest wielka siła napędowa do wielu dobrych działań [...] jeżeli człowiek robi coś z miłości, to potrafi dużo więcej zrobić* (MI). Respondent Bogusław (M14), który kieruje się *credo*: *Bądź ponad to* wyjaśnia, że *trzeba patrzeć szerzej i głębiej i nie słuchać ludzi tylko siebie*. Zatem, być może nieświadomie uważa, iż człowiek sam dla siebie stanowi kryterium decydowania o swoim życiu i *odczytywania* rzeczywistości, zaś opinie czy wskazówki innych mogą tylko pełnić funkcję pomocniczą. Istotna jest zatem dla niego samodzielność (S).

Dwóch respondentów nie było w stanie uzasadnić *credo*, jakim kierują się w swoim życiu.

Podsumowując, dominującym uzasadnieniem dla życiowego *credo* jest szeroko rozumiane uczenie się z doświadczenia, co wskazuje na sensotwórczą funkcję *uczenia się*.

Wartości najważniejsze dla respondentów

Wartości realizowane przez respondentów przedstawia tabela 10.

Tabela 10: Wartości najważniejsze respondentów

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		WARTOŚCI NAJWAŻNIEJSZE DLA RESPONDENTÓW															
		WR	WD							WW	WU				B		
	WYKSZ.	W	R	SU	AE	DI	TO	U	T	Z	P	R	D	PB	RI	B	
K	MD	p+z	0	6	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0
		ś+w	1	2	2	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0
	ŚD	p+z	0	2	0	0	0	0	0	0	4	1	1	0	0	0	0
		ś+w	0	2	1	0	1	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0
M	MD	p+z	0	2	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1

	ś+w	3	4	0	1	0	0	0	0	0	2	2	0	0	1	0
ŚD	p+z	0	4	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0
	ś+w	1	2	0	0	1	0	0	1	4	1	0	0	1	1	0
razem		5	24	3	3	2	2	2	1	11	6	6	2	4	3	1
Razem		5	37							11	21					1
RAZEM		75*														

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

WR – wartości religijne	T – trzeźwość
WD – wartości duchowe,	Z – zdrowie
WW – wartości witalne	P – praca
WU – wartości utylitarne	D – dostatek
B – brak wartości najważniejszych	PB – poczucie bezpieczeństwa
W – wiara	RI – relacje z innymi
R – rodzina	MD – młoda dorosłość
SU – postępowanie zgodne z własnym sumieniem	ŚD – średnia dorosłość
AE – autoedukacja	WYKSZ. – wykształcenie
DI – dobro innych	p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe
TO – tolerancja	ś+w – wykształcenie średnie i wyższe
U – uczciwość	K – kobieta
	M – mężczyzna

* nie sumuje się do N= 50, gdyż respondenci wskazali więcej niż jedną wartość

Wartościami najważniejszymi dla respondentów są wartości duchowe (WD) – 37. Następną grupę stanowią wartości utylitarne (WU) – 21. Kolejną grupą wartości są wartości witalne (WW) – 11 oraz wartości religijne (WR) – 5 wskazań. Wśród wartości duchowych i utylitarnych wyróżniono poszczególne wartości szczegółowe. Jedną z nich, *rodzina*, odnosi się do dwóch rodzajów wartości, tj. utylitarnych i duchowych. Wynika to z różnorodnej motywacji respondentów. Gdy mowa jest o rodzinie, jako wartości utylitarnej, wówczas jest ona definiowana przez respondentów, jako wartość przynosząca korzyści w postaci, np. poczucia bezpieczeństwa, wsparcia czy stabilizacji. W przypadku wyboru rodziny, jako wartości duchowej, jest ona definiowana jako wartości autoteliczna, stanowiąca dla respondentów źródło powinności i doskonalenia.

Kategorią szczegółową, z największą liczbą wskazań, zawartą wśród wartości duchowych, jest *rodzina* (R). Uzasadnienie wyboru *rodziny* jako tego, co w życiu jest najważniejsze, w tym przypadku odnosi się bardziej do sfery duchowej. Sześcioro respondentów uzasadnia swój wybór, postrzegając rodzinę jako wartość stałą, pewien fundament, *coś co zawsze jest i było*. Wybór rodziny jest dla nich czymś oczywistym, praktycznie niewymagającym uzasadnienia. Troje respondentów widzi w rodzinie funkcję wychowującą, odnoszącą się do ich

rodzin pierwotnych. Przykładem wypowiedzi mogą być stwierdzenia: *wszystko się z domu wyniosło, oni mnie wychowali*.

Pozostałe kategorie szczegółowe w obrębie wartości duchowych zostały wskazane od 1 do 3 razy. Poza wartością tolerancji (TO), inne szczegółowe wartości duchowe, zostały już omówione wcześniej. Wartość tolerancji odnosi się do różnego rodzaju mniejszości oraz dotyczy zachowania drugiej osoby, które nie jest tożsame z oczekiwaniami respondentów

W obrębie wartości utylitarnych wyróżniono dwie kategorie po 6 wskazań. Pierwsza z nich to *praca* (P). W tej kategorii mieszczą się wypowiedzi 4 mężczyzn i 2 kobiet. Czterech respondentów jest w wieku 25–40 lat, zaś dwóch w wieku 41–60/65 lat. Biorąc pod uwagę wykształcenie respondentów, 3 posiada wykształcenie podstawowe lub zawodowe i także 3 wykształcenie średnie lub wyższe. W dwóch przypadkach (Edyta – K18, Paweł – M10) *praca* jest jedyną kategorią odpowiedzi respondentów. Pozostali respondenci łączą wartość *pracy* z *rodziną*. Motywacja dotycząca wyboru *pracy* plasuje ją w miejscu wartości – środka do osiągnięcia innych celów. Jak stwierdziła respondentka Edyta (K18): *Jak nie będzie pracy, to nie będzie kasy, a jak nie będzie kasy, to nie będzie niczego*. Może też przynosić satysfakcję i służyć do przekazywania wartości innym, jak w przypadku respondenta Szymona (M9), który stwierdził: *Ja widzę na przykład owoce, chociażby małe, ale jednak widzę, mojej pracy na płaszczyźnie katechetycznej czy sportowej i to jaką to frajdę daje tym młodym ludziom [...] to jest dla mnie komunikat zwrotny, że to działa i tak rób*.

Drugą kategorią w obrębie wartości utylitarnych jest *rodzina* (R) – 6, w tym przypadku rodzina przynosi określoną korzyść respondentom w postaci poczucia bezpieczeństwa, oparcia czy pomocy. W tej kategorii znajdują się wypowiedzi 2 kobiet i 4 mężczyzn. Czterech respondentów jest w wieku 25–40 lat, zaś 2 w wieku 41–60/65 lat. Patrząc na wykształcenie respondentów, 3 wskazania, dotyczą wykształcenia podstawowego lub zawodowego i także 3, odnoszą się do wykształcenia średniego lub wyższego.

Następna kategoria, odnosząca się do wartości utylitarnych (4 wskazania), to *poczucie bezpieczeństwa* (PB). Jest ono rozumiane różnorodnie. Respondenci wskazują na konieczność zabezpieczenia w sensie materialnym. Jak stwierdza respondentka Irena (K5): *...żeby nie myśleć o tym, co będzie [...] no, generalnie, żeby mieć na te podstawowe środki do życia* oraz Danuta (K13): *...jak mówiłam,*

dobro egzystencji jako takiej, żeby gdzieś, no nie wiem, nie wylądować na przysiółkowym rynsztoku czy w domu Alberta... Istotne jest także poczucie bezpieczeństwa związane z wydarzeniami losowymi. Jak stwierdza respondentka Elżbieta (K3): *...że nie ma wojny, zamieszek, [...], że nie wyrzucą mnie z domu, nic strasznego się nie stanie, nie dostanę jakiejś strasznej choroby, która mnie zmiecie.* W wypowiedziach widoczne jest także *poczucie bezpieczeństwa* w wymiarze emocjonalnym. Respondent Roman (M5) stwierdził: *Najważniejsze jest dla mnie poczucie bezpieczeństwa, stabilizacji [...] to znaczy mam oparcie duchowe i ono jest, i jest dobrze i materialne, no przecież to jest ściśle powiązane, ja nie potrafię tego rozdzielić, to musi iść dwutorowo [...] nie będę się dobrze czuł, jeśli mam pusto w kieszeni i odwrotnie.* W tej kategorii odpowiedzi, już sama jej nazwa – *poczucie bezpieczeństwa* – określa motywację i uzasadnia wypowiedzi respondentów, czyli respondenci wskazują, iż poczucie bezpieczeństwa wpływa pozytywnie na jakość ich życia, i dobrostan psychofizyczny.

Kategoria *relacje z innymi* została wskazana przez trzech mężczyzn (RI). Jak stwierdził respondent Franciszek (M19): *...przyjaźń, koleżeństwo między ludźmi, poprawne relacje, to jest najważniejsze;* natomiast respondent Bogdan (M6) oświadczył: *...no cóż, zgoda jakaś przede wszystkim, no, przede wszystkim z ludźmi, z którymi się żyje, współżyje razem.* Oto fragment wypowiedzi respondenta Michała (M12): *...najważniejsze życie w symbiozie z innymi ludźmi, żeby życie nam wszystkim, mnie i innym ludziom, minęło pożytecznie, czyli jakiś tam pragmatyzm.* Ostatnia wypowiedź wskazuje także na uzasadnienie wyboru tej kategorii. Zatem, dobre relacje z innymi wynikają z obopólnych korzyści, które osiągają respondenci i osoby, z którymi mają oni pozytywne relacje.

Jedyną kategorią, odnoszącą się do wartości witalnych, z liczbą 11 wskazań (7 kobiet i 4 mężczyzn), jest *zdrowie* (Z). Spośród kobiet z wykształceniem podstawowym i zawodowym (4) wszystkie są w wieku powyżej 40 roku życia. Tylko jedna z respondentek określiła swój stan zdrowia jako dobry. Trzy respondentki określiły go jako zły. Dla trzech respondentek wyłączenie zdrowie jest tym, co najważniejsze, jedna z nich – Aneta (K17) dodała jeszcze *rodzinę*. W kategorii kobiet z wykształceniem średnim lub wyższym (3 wskazania) dwie są w wieku powyżej 40 roku życia, zaś jedna w wieku poniżej 40 roku życia, określiły one swój stan zdrowia jako dobry, dwie respondentki,

poza *zdrowiem*, wymieniły jeszcze inne wartości, zaś Maria (K6), wskazała tylko na zdrowie. Spośród mężczyzn z wykształceniem średnim lub wyższym (4) wszyscy respondenci są w wieku powyżej 50 roku życia. Tylko jeden z respondentów – Maciej (M1) – ma problemy ze zdrowiem (schorzenia serca). Każdy z respondentów łączy wartość zdrowia z inną wartością. Uzasadnieniem dla wyboru wartości zdrowia jest traktowanie go jako środka do realizacji innych wartości. Jak stwierdziła respondentka Joanna (K19): *Jak nie ma zdrowia, to nie ma nic* oraz respondent Jerzy (M3): *...zdrowie to lepiej mieć niż tego [...] jak się jest zdrowym, to w zasadzie można mieć prawie wszystko*. Drugim uzasadnieniem dla wyboru *zdrowia* jest aktualna sytuacja respondentów; brak zdrowia lub też doświadczenia związane z chorobą. Respondentka Krystyna (K15) oświadczyła: *Choruję i wiem jak to jest*; Respondentka Blanka (K4): *Przez rok nie mogłam chodzić, nie mogłam się schylać, nie mogłam wstawać. Z kręgosłupem był problem, ale już chodzę*.

Jedyną kategorią odnoszącą się do wartości religijnych jest kategoria *wiara* (W) – 5, w tym 4 mężczyzn i 1 kobieta. W odpowiedzi na to pytanie została ona wskazana tylko przez respondentów z wykształceniem średnim lub wyższym. Troje respondentów jest w wieku poniżej 40 roku życia, zaś respondent Bogdan (M6) jest w wieku powyżej 50 roku życia. Respondentka Magdalena (K10) oraz respondent Szymon (M9) mówią o *wierze* w kontekście ostatecznym i o celu życia doczesnego, jakim jest zbawienie. Respondenci Michał (M12) i Kamil (M13) odnoszą się do osoby Boga, rozumianej jako Opatrzność obecna w ich życiu. Natomiast, respondent Bogdan (M6) wskazuje na samą wiarę, łącząc ją z *polskością* i upatrując w niej motywacji do przestrzegania norm etycznych oraz scalenia polskiego społeczeństwa.

Jedna osoba nie była w stanie odpowiedzieć, co jest dla niej najważniejsze.

Niezależnie od motywacji wartością najważniejszą dla badanych jest rodzina. Jako wartość autoteliczna została wskazana przez połowę kobiet i połowę mężczyzn. W wyborze tej wartości dominują osoby w wieku 25–40 lat oraz osoby z wykształceniem podstawowym i zawodowym.

Hierarchia wartości respondentów

Tabela 11: Hierarchia wartości respondentów

L.p.	1	2	3	4	5	6
K1	wiara (WR), dekalog (WR)	rodzina (WD)	trzeźwość (WD)	Wiedza (WD)	-	-
K2	Wiara (WR), dobro innych (WD)	rodzina (WD)	Praca (WU)	-	-	-
K3	Uczciwość (WD)	Zbawienie (WR)	Wiedza (WD)	Emerytura (WW)	-	-
K4	Niekrzywdzenie innych (WD)	Rodzina (WD)	Zdrowie (WW)	Sport (WW)	-	-
K5	Życie zgodnie z sumieniem (WD)	Dobro innych (WD)	Stabilizacja materialna (WU)	Rodzina (WD)	-	-
K6	Uczciwość (WD)	Zdrowie (WW)	Rodzina (WD)	Wiara (WR)	Praca (WU)	Wiedza (WD)
K7	Niekrzywdzenie innych (WD)	Rodzina (WD)	Wiara (WR)	-	-	-
K8	Niekrzywdzenie innych (WD)	Wykorzystywanie okazji, które daje życie (WU)	Życie zgodnie z sumieniem (WD)	Rodzina (WD)	-	-
K9	Racjonalny ogląd rzeczywistości (WU)	Samodzielność (WU)	Relacje z innymi (WD)	Tolerancja (WD)	Zdrowie (WW)	-
K10	Wiara (WR), dobro innych (WD)	Rodzina (WD)	Podróżowanie (WD)	-	-	-
K11	Własne dobro (WU), niekrzywdzenie innych (WD)	Rodzina (WD)	Życie zgodnie z sumieniem (WD)	Autoedukacja (WD)	Wiedza (WD)	Podróżowanie (WD)
K12	Odpowiedzialność (WD)	Uczciwość (WD)	Rodzina (WU)	Autoedukacja (WD)	-	-
K13	Dobro własne i rodziny (WU)	Stabilizacja materialna (WU)	Zdrowie (WW)	Autoedukacja (WD)	-	-
K14	Dobro własne i rodziny (WU)	Ukończenie szkoły (WU)	Posiadanie domu (WU)	Autoedukacja (WD)	-	-
K15	Uczciwość (WD)	Rodzina (WD)	Zdrowie (WW)	Podróżowanie (WD)	-	-
K16	Niekrzywdzenie innych (WD)	Rodzina (WD)	Zdrowie (WW)	Autoedukacja (WD)	-	-

L.p.	1	2	3	4	5	6
K17	Wiara (WR), dekalog (WR)	Rodzina (WD)	Ukończenie szkoły (WU)	Zdrowie (WW)	-	-
K18	Praca (WU), pieniądze (WU)	Ukończenie szkoły (WU)	Rozrywka (WH)	-	-	-
K19	Uczciwość (WD)	Zdrowie (WW)	Przygoda (WH)	-	-	-
K20	Pieniądze (WU)	Rodzina (WU)	Rozrywka (WH)	-	-	-
K21	Życie chwilą bieżącą (WU)	Rodzina (WD)	Rozrywka (WH)	-	-	-
K22	Dobro innych (WD)	Rodzina (WD)	Autoedukacja (WD)	-	-	-
K23	Autoedukacja (WD)	Rodzina (WD)	Zdrowie (WW)	-	-	-
K24	Samodzielność (WU)	Rodzina (WU)	Życie chwilą bieżącą (WU)	Podróżowanie (WD)	-	-
K25	Racjonalny ogląd rzeczywistości (WU)	Rodzina (WD)	Praca (WU)	Podróżowanie (WD)	-	-
M1	Wiara (WR)	Rodzina (WD)	Zdrowie (WW)	-	-	-
M2	Epikureizm (WW)	Zdrowie (WW)	Dobro innych (WD)	Sport (WW)	-	-
M3	Dobro własne i rodziny (WU)	Praca (WU), zdrowie (WW)	Dobro innych (WD)	-	-	-

L.p.	1	2	3	4	5	6
M4	Trzeźwość (WD)	Rodzina (WD)	Turystyka (WW)	-	-	-
M5	Rodzina (WU)	Zabezpieczenie materialne (WU)	Dobro innych (WD)	Rozrywka (WH)	-	-
M6	Uczciwość (WD)	Wiara (WR)	Rodzina (WD), praca (WU), zdrowie (WW)	Wiedza (WD)	-	-
M7	Uczciwość (WD)	Rodzina (WD)	Praca (WD)	Prestiż społeczny (WU)	-	-
M8	Życie zgodne z sumieniem (WD)	Autoedukacja (WD)	Rodzina (WD)	Kariera zawodowa (WU)	-	-
M9	Wiara (WR), niekrzywdzenie innych (WD)	Rodzina (WD)	Praca (WU)	Sport (WW)	-	-
M10	Praca (WU)	Niekrzywdzenie innych (WD)	Relacje z innymi (WD)	Rodzina (WD)	-	-
M11	Życie zgodnie z sumieniem (WD)	Autoedukacja (WD)	Rodzina (WD), relacje z innymi (WD)	Sport (WW)	-	-
M12	Wiara (WR)	Niekrzywdzenie innych (WD)	Rodzina (WD)	Sport (WW)	-	-
M13	Rodzina (WD), dobro innych (WD)	Wiara (WR)	Kariera zawodowa (WU)	-	-	-
M14	Dobro innych (WD), życie zgodnie z sumieniem (WD)	Rodzina (WD)	Nonkonformizm (WU)	Wiara (WR)	Sport (WW)	-
M15	Dobro innych (WD)	Rodzina (WU)	Praca (WU)	-	-	-
M16	Niekrzywdzenie innych (WD)	Rodzina (WD)	Stabilizacja materialna (WU)	-	-	-

L.p.	1	2	3	4	5	6
M17	Niekrzywdzenie innych (WD)	Rodzina (WD)	Ukończenie szkoły (WU)	-	-	-
M18	Uczciwość (WD)	Rodzina (WD)	Wiedza (WD)	Pieniądze (WU)	-	-
M19	Niekrzywdzenie innych (WD), uczciwość (WD)	Rodzina (WD)	Wiedza (WD)	-	-	-
M20	Rodzina (WD)	Praca (WU)	Ukończenie szkoły (WU)	Dobra materialne (WU)	-	-
M21	Bogactwo materialne (WU)	Wykorzystywanie okazji, które daje życie (WU)	Rodzina (WD)	Sport (WW)	-	-
M22	Konformizm (WU)	Osiągnięcie wyznaczonych celów (WU)	Pieniądze (WU)	Wiedza (WD)	-	-
M23	Dobro własne i rodziny (WU)	Niekrzywdzenie innych (WD)	Autoedukacja (WD)	-	-	-
M24	Odpowiedzialność (WD)	Dobro innych (WD)	Autoedukacja (WD)	Sport (WW)	-	-
M25	Relacje z innymi (WD)	Rodzina (WD)	Sport (WW)	Praca (WU)	-	-

***Źródło:** badania własne*

Stosowane skróty:

WR – wartości religijne
 WD – wartości duchowe
 WW – wartości witalne

WU – wartości utylitarne
 K – kobieta
 M – mężczyzna

Powyższa tabela (11) przedstawia hierarchię wartości respondentów. Jej forma jest różna od pozostałych z uwagi na wysoką indywidualizację hierarchii wartości. Kolumny od 1 do 6 zawierają poszczególne wartości, gdzie kolumna numer 1 zawiera wartość (lub wartości) najwyższą w hierarchii, zaś kolumna numer 6 – wartość najniższą. Należy także zauważyć, iż hierarchie wartości określonych respondentów różnią się rodzajem, ilością i miejscem wartości w hierarchii.

Analiza powyższej tabeli wykazała następującą liczbę wskazań poszczególnych wartości:

- **rodzina** – 39 wskazań (w 26 przypadkach wartość na 2 miejscu, w 6 przypadkach wartość na 3 miejscu, w 4 przypadkach wartość na 4 miejscu, w 3 przypadkach wartość na 1 miejscu w hierarchii),
- **dobro innych/niekrzywdzenie innych** – 23 wskazania (w 15 przypadkach wartość na 1 miejscu, w 5 przypadkach wartość na 2 miejscu, w 3 przypadkach wartość na 3 miejscu w hierarchii),
- **zdrowie** – 13 wskazań (w 7 przypadkach wartość na 3 miejscu, w 2 przypadkach wartość na 2 miejscu, w 1 przypadku wartość na 4 miejscu i także w 1 przypadku wartość na 5 miejscu w hierarchii),
- **wiara** – 12 wskazań (w 7 przypadkach wartość na 1 miejscu, w 2 przypadkach wartość na 2 miejscu, w 1 przypadku wartość na 3 miejscu i w 2 przypadkach wartość na 4 miejscu w hierarchii),
- **praca** – 12 wskazań (w 6 przypadkach wartość na 3 miejscu, w 2 przypadkach wartość na 2 miejscu, w 2 przypadkach wartość na 1 miejscu, w 1 przypadku wartość na 4 miejscu, w 1 przypadku wartość na 5 miejscu w hierarchii),
- **pieniądz/bogactwo/dobra materialne** – 11 wskazań (w 4 przypadkach wartość na 3 miejscu, 3 przypadkach wartość na 1 miejscu, w 2 przypadkach wartość na 2 miejscu, w 2 przypadkach wartość na 4 miejscu w hierarchii),
- **autoedukacja** – 11 wskazań (w 5 przypadkach wartość na 4 miejscu, w 3 przypadkach wartość na 3 miejscu, w 2 przypadkach wartość na 2 miejscu, w 1 przypadku wartość na 1 miejscu w hierarchii),
- **uczciwość** – 9 wskazań (w 8 przypadkach wartość na 1 miejscu, w 1 przypadku wartość na 2 miejscu w hierarchii),
- **sport** – 9 wskazań (w 7 przypadkach wartość na 4 miejscu, w 1 przypadku wartość na 3 miejscu, w 1 przypadku wartość na 5 miejscu w hierarchii),
- **wiedza** – 8 wskazań (w 3 przypadkach wartość na 3 miejscu, w 3 przypadkach wartość na 4 miejscu, w 1 przypadku wartość na 5 miejscu, w 1 przypadku wartość na 6 miejscu w hierarchii),
- **życie zgodne z sumieniem** – 6 wskazań (w 4 przypadkach wartość na 1 miejscu, w 2 przypadkach wartość na 3 miejscu w hierarchii),

- **podróże** – 5 wskazań (w 3 przypadkach wartość na 4 miejscu, w 1 przypadku wartość na 3 miejscu, w 1 przypadku wartość na 6 miejscu w hierarchii),
- **rozrywka/przygoda** – 4 wskazania (wszystkie jako trzecie w hierarchii wartość),
- **dobro własne i rodziny** – 4 wskazania (wszystkie jako pierwsze w hierarchii wartość).

Zauważono wysoką indywidualizację hierarchii wartości. Pewną prawidłowością jest, że dla piętnastu dorosłych wartością najważniejszą jest niekrzywdzenie innych, dobro innych. Hierarchie wartości respondentów nie są odzwierciedleniem obiektywnej hierarchii wartości, wykorzystanej w metodologii badań, natomiast w wielu przypadkach są do niej zbliżone. W przypadku trzynastu respondentów na pierwszym miejscu hierarchii wartości jest: niekrzywdzenie innych/dobro innych, zaś na drugim miejscu jest wartość rodziny. Wśród tych przypadków, trzy wymieniają w hierarchii, jako kolejną, wartość – praca czy stabilizacja materialna, zaś dwa z trzynastu – wartość – zdrowie. Wraz z wartością niekrzywdzenie innych/dobro innych, w trzech przypadkach na pierwszym miejscu jest także wiara. Na szczycie obiektywnej hierarchii wartości winny być wartości religijne, co ma miejsce w niewielu przypadkach (7 wskazań). Druga zauważona prawidłowość to usytuowanie wartości rodziny na drugim miejscu hierarchii wartości (26 wskazań). Pozostałe miejsca wartości w hierarchiach są wysoce zindywidualizowane. Wyniki badań wskazują, iż dorośli wybiera głównie wartości duchowe, odnoszące się do dobra innych lub takich wartości, jak: uczciwość, odpowiedzialność, życie zgodne z własnym sumieniem.

Proces transmisji wartości u respondentów

Tabela 12: Proces transmisji wartości u respondentów

L.p.	WARTOŚCI NABYTE	WARTOŚCI WYBIERANE	WARTOŚCI PRZEKAZYWANE
K1	uczciwość (WD)	wiara (WR), dekalog (WR), rodzina (WD), trzeźwość (WD), wiedza (WD)	wiara (WR),uczciwość (WD)
K2	wiara (WR), dobro innych (WD), wyznaczanie i osiąganie celów (WU)	wiara (WR), dobro innych (WD), rodzina (WD), praca (WU)	dobro innych (WD), uczciwość (WD)
K3	samodzielność (WU), aktywny styl życia (WW), zamiłowanie do kultury (WD)	uczciwość (WD), zbawienie (WR), wiedza (WD),emerytura (WW)	brak odpowiedzi
K4	uczciwość (WD), aktywny styl życia (WW), szacunek dla zwierząt (WD)	niekrzywdzenie innych (WD), rodzina (WD), zdrowie (WW), sport (WW)	dobro innych (WD), wiedza (WD)
K5	brak odpowiedzi	życie zgodne z sumieniem (WD), dobro innych (WD), stabilizacja materialna (WU), rodzina (WD)	konsekwencja w działaniu (WU)
K6	umiejętność współpracy z innymi (WU), wyznaczanie i osiąganie celów (WU)	uczciwość (WD), zdrowie (WW), rodzina (WD), wiara (WR), praca (WU), wiedza (WD),	racjonalny ogląd rzeczywistości (WU)
K7	dobro innych (WD), umiejętność współpracy z innymi (WU), tolerancja (WD), posłuszeństwo wobec autorytetu (WU)	niekrzywdzenie innych (WD), rodzina (WD), wiara (WR)	pozytywne relacje z innymi (WD)
K8	dobro innych (WD), umiejętność współpracy z innymi (WU), tolerancja(WD), świadomość polityczna (WU)	niekrzywdzenie innych (WD), wykorzystywanie okazji, które daje życie (WU), życie zgodne z sumieniem (WD), rodzina (WD)	brak przekazu
K9	dobro innych (WD), model funkcjonowania rodziny (WU), umiejętność współpracy z innymi (WU)	racjonalny ogląd rzeczywistości (WU), samodzielność (WU), relacje z innymi (WU), tolerancja (WD), zdrowie (WW)	pozytywny stosunek do życia (WW)
K10	model funkcjonowania rodziny (WU), wiara (WR)	wiara (WR), dobro innych (WD), rodzina (WD), podróżowanie (WD)	wiara (WR),refleksja nad sensem życia (WD)
K11	model funkcjonowania rodziny (WU), wyznaczanie i osiąganie celów (WU), tolerancja (WD), wiedza (WD)	własne dobro (WU), niekrzywdzenie innych (WD), rodzina (WD), życie zgodne z sumieniem (WD), autoedukacja (WD), wiedza(WD), podróżowanie (WD)	pozytywne relacje z innymi (WD), pozytywny stosunek do życia (WW)

L.p.	WARTOŚCI NABYTE	WARTOŚCI WYBIERANE	WARTOŚCI PRZEKAZYWANE
K12	model funkcjonowania rodziny (WU)	odpowiedzialność (WD), uczciwość (WD), rodzina (WU), autoedukacja (WD)	racjonalny ogląd rzeczywistości (WU)
K13	samodzielność (WU), wyznaczanie i osiąganie celów (WU)	dobro własne i rodziny (WU), stabilizacja materialna (WU), zdrowie (WW), autoedukacja (WD)	Uczciwość (WD)
K14	model funkcjonowania rodziny (WU)	dobro własne i rodziny (WU), ukończenie szkoły (WU), posiadanie domu (WU), autoedukacja (WD)	wiedza (WD)
K15	model funkcjonowania rodziny (WU)	uczciwość (WD), rodzina (WD), zdrowie (WW), podróżowanie (WU)	wiedza (WD)
K16	model funkcjonowania rodziny (WU)	niekrzywdzenie innych (WD), rodzina (WD), zdrowie (WW), autoedukacja (WD)	brak odpowiedzi
K17	model funkcjonowania rodziny (WU), umiejętność współpracy z innymi (WU), szacunek dla zwierząt (WD), zasady dobrego wychowania (WU)	wiara (WR), dekalog (WR), rodzina (WD) ukończenie szkoły (WU), zdrowie (WW)	pozytywny stosunek do życia (WW)
K18	brak odpowiedzi	praca (WU), pieniądze (WU), ukończenie szkoły (WU), rozrywka (WH)	brak odpowiedzi
K19	uczciwość (WD)	uczciwość, (WD), zdrowie (WW), przygoda (WH)	wiedza (WD)
K20	zabieganie o własne dobro (WU)	pieniądze (WU), rodzina (WU), rozrywka (WH)	brak przekazu
K21	samodzielność (WU)	życie chwilą bieżącą (WU), rodzina (WD), rozrywka (WH)	konsekwencja w działaniu (WU)
K22	zasady oparte na dekalogu (WD)	dobro innych (WD), rodzina (WD), autoedukacja (WD)	pozytywne relacje z innymi (WD)
K23	dobro innych (WD), wyznaczanie i osiąganie celów (WU)	autoedukacja (WD), rodzina (WD), zdrowie (WW)	konsekwencja w działaniu (WU)
K24	zasady dobrego wychowania (WU)	samodzielność (WU), rodzina (WU), życie chwilą bieżącą (WU), podróżowanie (WH)	racjonalny ogląd rzeczywistości (WU)

L.p.	WARTOŚCI NABYTE	WARTOŚCI WYBIERANE	WARTOŚCI PRZEKAZYWANE
K25	pomoc innym (WD)	racjonalny ogląd rzeczywistości (WU), rodzina (WD), praca (WU), podróżowanie (WD)	dobro innych (WD)
M1	wiara (WR), stosunek do dóbr materialnych (WU)	wiara (WR), rodzina (WD), zdrowie (WW)	dobro innych (WD)
M2	wiedza szkolna/techniczna (WU)	epikureizm (WW), zdrowie (WW) dobro innych (WD), sport (WW)	wartość <i>uczenia się</i> (WU)
M3	model funkcjonowania rodziny (WU), umiejętność współpracy z innymi (WU)	dobro własne i rodziny (WU), praca (WU), zdrowie (WW), dobro innych (WD)	uczciwość (WD)
M4	dobro innych (WD), tolerancja (WD)	trzeźwość (WD), rodzina (WD), turystyka (WW)	brak odpowiedzi
M5	dobro innych (WD)	rodzina (WU), zabezpieczenie materialne (WU), dobro innych (WD), rozrywka (WH)	dobro innych (WD)
M6	wiara (WR), uczciwość (WD), świadomość polityczna (WU)	uczciwość (WD), wiara (WR), rodzina (WD), praca (WU), zdrowie (WW), wiedza (WD)	wiedza (WD)
M7	wiara (WR), dobro innych (WD), uczciwość (WD), wysokie ambicje (WU)	uczciwość (WD), rodzina (WD), praca (WD), prestiż społeczny (WU)	uczciwość (WD)
M8	sceptycyzm – krytycyzm wobec rzeczywistości (WU)	życie zgodne z sumieniem (WD), autoedukacja (WD), rodzina (WD), kariera zawodowa (WU)	brak przekazu
M9	wiara (WR), dobro innych (WD), model funkcjonowania rodziny (WU), aktywny styl życia (WW)	wiara (WR), niekrzywdzenie innych (WD), rodzina (WD), praca (WD), sport (WW)	wiedza (WD)
M10	dobro innych (WD), tolerancja (WD), samodzielność (WU)	praca (WU), niekrzywdzenie innych (WD), relacje z innymi (WD), rodzina (WD)	pozytywny stosunek do życia (WW)
M11	dobro innych (WD)	życie zgodne z sumieniem (WD), autoedukacja (WD) rodzina, (WD) relacje z innymi (WD), sport (WW)	dobro innych (WD)
M12	dobro innych (WD), model funkcjonowania rodziny (WU), umiejętność współpracy z innymi (WU), stosunek do dóbr materialnych (WU), posłuszeństwo wobec autorytetu (WU)	wiara (WR), niekrzywdzenie innych (WD), rodzina (WD), sport (WW)	wartość <i>uczenia się</i> (WU)

L.p.	WARTOŚCI NABYTE	WARTOŚCI WYBIERANE	WARTOŚCI PRZEKAZYWANE
M13	dobro innych (WD), model funkcjonowania rodziny (WU), zasady oparte na dekalogu (WD), szacunek dla zwierząt (WD)	rodzina (WD), dobro innych, (WD) wiara (WR), kariera zawodowa (WU)	relatywizm poznawczy (WU)
M14	wiara (WR), dobro innych (WD)	dobro innych (WD), życie zgodne z sumieniem (WD), rodzina (WD), nonkonformizm (WD), wiara (WR), sport (WW)	racjonalny ogląd rzeczywistości (WU)
M15	wiara, (WR), uczciwość (WD)	dobro innych (WD), rodzina (WU), praca (WU)	dobro innych (WD)
M16	życie zgodne z sumieniem (WD)	niekrywdzenie innych (WD), rodzina (WD), stabilizacja materialna (WU)	wiedza (WD)
M17	dobro innych (WD)	niekrywdzenie innych (WD), rodzina (WD), ukończenie szkoły (WU)	wiedza (WD)
M18	model funkcjonowania rodziny (WU)	uczciwość (WD), rodzina (WD), wiedza (WD), pieniądze (WU)	brak odpowiedzi
M19	brak odpowiedzi	niekrywdzenie innych (WD), uczciwość (WD), rodzina (WD), wiedza (WD)	wartość uczenia się (WU)
M20	dobro innych (WD), stosunek do dóbr materialnych (WU)	rodzina (WD), praca (WU), ukończenie szkoły (WU), dobra materialne (WU),	brak odpowiedzi
M21	wyznaczanie i osiąganie celów (WU)	bogactwo materialne (WU), wykorzystywanie okazji, które dają życie (WU), rodzina (WD), sport (WW)	konsekwencja w działaniu (WU)
M22	zasady oparte na dekalogu (WD), zabieganie o własne dobro (WU), wiedza szkolna/techniczna(WU),	konformizm (WU), osiąganie wyznaczonych celów życiowych (WU), pieniądze (WU),wiedza (WD)	refleksja nad sensem życia (WD)
M23	samodzielność (WU)	dobro własne i rodziny (WU), niekrywdzenie innych (WD), autoedukacja (WD)	wiedza (WU)
M24	dobro innych (WD), wyznaczanie i osiąganie celów (WU)	odpowiedzialność (WD), dobro innych (WD), autoedukacja (WD), sport (WW)	refleksja nad sensem życia (WU)
M25	dobro innych (WD)	relacje z innymi (WD), rodzina (WD), sport (WW), praca (WU)	wartość uczenia się (WU)

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

WR – wartości religijne
WD – wartości duchowe
WW – wartości witalne

WU – wartości użyteczne
K – kobieta
M – mężczyzna

Tabela 12 (przedstawiona powyżej) przedstawia proces transmisji wartości u badanych dorosłych. Z uwagi na wysoką indywidualizację tego procesu, w tabeli ujęto osobno każdego respondenta a następnie jego wartości nabyte, wybierane i przekazywane.

Ustalono, że w 14 przypadkach wartości nabyte były tożsame z wartościami wybieranymi (5 kobiet i 9 mężczyzn); trzy kobiety mają

wykształcenie średnie lub wyższe, zaś 2 podstawowe lub zawodowe. Dwie kobiety są w wieku 41–60/65 lat, trzy w wieku 25–40 lat. Spośród 9 mężczyzn 4 – jest w wieku 40 –60/65 lat, zaś 5 w wieku 25–40 lat. Sześciu ma wykształcenie średnie lub wyższe, zaś 3 wykształcenie podstawowe lub zawodowe. Pięciokrotnie odnotowano tożsamość wartości nabytych, wybieranych i przekazywanych. Przypadki dotyczyły 2 kobiet i 3 mężczyzn; dwie kobiety posiadają wykształcenie wyższe. Jedna z nich ma 54 lata, druga – 33 lata. Wśród mężczyzn – dwóch posiada wykształcenie średnie lub wyższe, zaś jeden wykształcenie podstawowe. Jeden mężczyzna jest w wieku 41–60/65 lat, zaś dwóch w wieku 25–40 lat. Czterokrotnie wartości wybierane były tożsame z wartościami przekazywanymi (dotyczyło 2 kobiet w wieku 41–60/65 lat z wykształceniem średnim lub wyższym i 2 mężczyzn w wieku 41–60/65 lat z wykształceniem średnim i zawodowym) oraz dwukrotnie wartości przekazywane były tożsame z wartościami nabytymi (kobieta lat 59 wykształcenie średnie, mężczyzna lat 31 wykształcenie wyższe).

Do wartości nabytych, występujących najczęściej należały:

- dobro innych/niekrzywdzenie innych – 19 wskazań,
- model funkcjonowania rodziny – 13 wskazań,
- wiara – 8 wskazań,
- umiejętność współpracy z innymi – 7 wskazań,
- wyznaczanie i osiągnięcie celów – 7 wskazań,
- uczciwość – 6 wskazań,
- samodzielność – 5 wskazań,
- tolerancja – 5 wskazań.

Do wartości wybieranych, występujących najczęściej należały:

- rodzina – 39 wskazań,
- dobro innych/niekrzywdzenie innych – 23 wskazania,
- zdrowie – 13 wskazań,
- wiara – 12 wskazań,
- praca – 12 wskazań,
- pieniądze/bogactwo/dobra materialne – 11 wskazań,
- autoedukacja – 11 wskazań,
- uczciwość – 9 wskazań,

- sport – 9 wskazań,
- wiedza – 8 wskazań,
- życie zgodne z sumieniem – 6 wskazań,
- podróże – 5 wskazań,
- rozrywka/przygoda – 4 wskazania,
- dobro własne i rodziny – 4 wskazania.

Do wartości przekazywanych należały:

- wiedza – 9 wskazań,
- dobro innych/niekrzywdzenie innych – 7 wskazań,
- uczciwość – 5 wskazań,
- wartość *uczenia się* – 4 wskazania,
- pozytywny stosunek do życia – 4 wskazania,
- racjonalny ogląd rzeczywistości – 4 wskazania,
- konsekwencja w osiąganiu wyznaczonego celu – 4 wskazania,
- pozytywne relacje z innymi – 3 wskazania,
- refleksja nad sensem życia – 3 wskazania,
- wiara – 2 wskazania,
- relatywizm poznawczy – 1 wskazanie.

Transmisja wartości ma miejsce głównie w obrębie wartości duchowych i w mniejszym stopniu w obrębie wartości religijnych. Zgodność wartości w zakresie ich nabywania, wyboru i przekazu nie jest zjawiskiem powszechnym. Tym samym inne zmienne wpływają na modyfikację wartości w danym zakresie. Mniejszej modyfikacji podlegają wartości nabyte w stosunku do wartości wybieranych. Ich zgodność miała miejsce w 14 przypadkach. Osoby z wykształceniem średnim i wyższym w większym stopniu zachowały zgodność wartości w poszczególnych zakresach, co wskazuje na mniejsze oddziaływanie innych czynników i bardziej spójną hierarchię wartości.

Wartości nabyte przez badanych dorosłych w okresie dzieciństwa i młodości

Analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła na ustalenie trzech obrazów okresu dzieciństwa. Pierwszy rodzaj wspomnień dzieciństwa – to wspomnienia jednoznacznie pozytywne; określane przez respondentów

dzieciństwo jest szczęśliwym, udanym okresem życia. Drugi rodzaj wspomnień – to wspomnienia jednoznacznie negatywne, wywołane na przykład chorobą alkoholową jednego z rodziców. Trzeci rodzaj wspomnień – to wspomnienia zawierające elementy pozytywne oraz negatywne, i tym samym, uniemożliwiające jednoznaczną ocenę tego okresu.

Tabela 13 przedstawia wartości nabyte przez respondentów w okresie dzieciństwa i młodości.

Tabela 13: Ocena dzieciństwa i okresu młodości przez respondentów [N=50]

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		OCENA OKRESU DZIECIŃSTWA I MŁODOŚCI			
		WYKSZ.	P	N	MI
K	MD	p+z	3	1	2
		ś+w	6	0	0
	ŚD	p+z	3	2	2
		ś+w	4	1	1
M	MD	p+z	3	2	1
		ś+w	5	0	2
	ŚD	p+z	3	1	2
		ś+w	5	0	1
Razem			32	7	11
RAZEM			50		

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

P – ocena pozytywna

N – ocena negatywna

MI – ocena mieszana

MD – młoda dorosłość

ŚD – średnia dorosłość

WYKSZ. – wykształcenie

p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe

ś+w – wykształcenie średnie i wyższe

K – kobieta

M – mężczyzna

N – ogólna liczba respondentów

Jak wskazuje powyższa tabela, w wypowiedziach większości respondentów ujawnia się pozytywny obraz okresu dzieciństwa i młodości (32 wskazania). Jednoznacznie negatywny obraz tego okresu jest widoczny w wypowiedziach 7 respondentów. Pozytywne i negatywne elementy dzieciństwa ujawniły się w wypowiedziach 11 respondentów. Nie ujawniono szczególnej korelacji pomiędzy danym obrazem dzieciństwa a płcią, wykształceniem czy też wiekiem respondentów.

Znaczna większość respondentów (32 wskazania) jednoznacznie pozytywnie wspomina okres swojego dzieciństwa i młodości (P). Pozytywne wspomnienia badani umiejscawiają w obrębie życia rodzinnego, które jest

głównym punktem odniesienia w ich wypowiedziach. Wypowiedzi wskazują, że relacje pomiędzy matką i ojcem oraz między respondentami a rodzicami były pozytywne, zaś okres ten był okresem szczęśliwym. Wypowiedź respondentki Leny (K25) – *...w dzieciństwie było wszystko dobrze, nie wiem jak to powiedzieć [...] u mnie się w rodzinie nic takiego nie działo* oraz respondenta Tomasza (M15): *dobrze dzieciństwo w domu miałem, nie było żadnej biedy przecież [...] rodziców mieliśmy o.k., dobrze wychowali*. Respondenci postrzegają ten czas, jako okres beztroski; nie musieli ponosić odpowiedzialności za inne osoby. Wypowiedź respondenta Marcina (M16): *Dzieciństwo mi się kojarzy z taką beztroską, teraz w życiu dorosłym to już trzeba [...] całkiem inne myślenie* i respondentki Joanny (K19) – *...wszystko było miłe, człowiek był młody, o nic nie musiał się martwić. Martwili się o to rodzice, a teraz musimy się martwić o samych siebie*. Do istotnych wydarzeń życia rodzinnego najczęściej należały wspólne wyjazdy wakacyjne lub wspólne spędzanie świąt. Wypowiedź respondentki Karoliny (K24): *Dobrze wspominam wspólne wyjazdy nad morze, to były małe miejscowości....*, i respondenta Szymona (M9): *miałem kuzynów, z którymi (w wakacje) czynnie spędzaliśmy czas, łażąc po lesie, łowiąc ryby, bawiąc się w różne takie wymyślone zabawy* oraz respondentki Blanki (K4): *zawsze tak ciepło wspominam przygotowanie do świąt [...] zawsze z tatą wspólnie ubierałam choinkę...* i Sylwii (K9): *Odkąd pamiętam, to właściwie święta [...] kojarzą mi się ze spędzaniem czasu na wsi [...] to było takie fajne i takie rodzinne*.

Analizując wypowiedzi respondentów wskazujące na negatywny obraz dzieciństwa, wyszczególniono kilka elementów wpływających na wspomnienia z tego okresu (N). Dwukrotną przyczyną negatywnych wspomnień był rozwód lub rozstanie rodziców i uprzednie konflikty pomiędzy nimi – (Alina – K20, Jan – M25). Inna przyczyna to brak wychowywania w rodzinie i pobyt w Domu Dziecka – (respondentka Danuta – K13). W jednym przypadku na wspomnienia rzutowała choroba alkoholowa ojca respondenta (Franciszek – M19), która dezorganizowała życie rodzinne. Także w jednym przypadku respondent (Adam – M23) wychowywał się bez ojca, a matka była osobą niewydolną wychowawczo, co było jedną z przyczyn wejścia respondenta, jako osoby nieletniej, na drogę przestępczą. Inną przyczyną negatywnego obrazu dzieciństwa u respondentki Lidii (K14) jest obarczanie jej nadmiernymi obowiązkami domowymi oraz opieką nad młodszym bratem. Respondentka ta była

wychowywana tylko przez matkę i powyższa przyczyna rzutuje na cały okres dzieciństwa i młodości. Ostatnią z przyczyn negatywnego obrazu dzieciństwa jest brak relacji emocjonalnej pomiędzy respondentką a jej matką i babcią. Respondentka Irena (K5) wychowywała się bez ojca. Jak stwierdziła: *...całe moje dzieciństwo to obowiązki, obowiązki, zimno, krzyk [...] ciepło domowe ja nie wiem co to jest...*

Prawie ¼ respondentów (12 wskazań) w narracji o swoim dzieciństwie i okresie młodości wskazała na elementy pozytywne, i negatywne, i tym samym, nie miała jednoznacznej wizji tego okresu (MI). U żadnego z respondentów nie było dwóch tożsamyh elementów pozytywnych i negatywnych, natomiast powtarzały się pojedyncze tożsame elementy opisujące dzieciństwo. Najczęściej powtarzającym się negatywnym wspomnieniem z omawianego okresu był rozwód lub rozstanie rodziców (Elżbieta – K3, Kamil – M13, Łukasz – M24) oraz choroba alkoholowa jednego, lub obojga rodziców (Aneta – K17, Lech – M4, Bogusław – M14, Przemysław – M18), ciężka sytuacja materialno-bytowa (Maciej – M1, Krystyna – K15), notoryczne konflikty pomiędzy rodzicami (Paweł – M10), nieobecność rodziców, wychowywanie przez babkę (Alicja – K23), zbyt wielki nacisk rodziców na naukę i brak czasu wolnego (Dorota – K22). Pozytywny obraz dzieciństwa w wypowiedziach respondentów dotyczy w głównej mierze wczesnego dzieciństwa do 5 – 6 roku życia i wiąże się z atmosferą w domu rodzinnym, bez troską i brakiem odpowiedzialności. Pomimo wymienionych negatywnych elementów z omawianego okresu, w wypowiedziach każdego z respondentów pojawia się właśnie pozytywny obraz dzieciństwa. Wymienione negatywne elementy zarysowują się w świadomości dopiero w okresie szkolnym, lecz nawet pomimo ich uświadomienia respondenci szukają elementów pozytywnych: wypowiedź respondenta Macieja (M1): *...dzieciństwo moje wspominam, mimo że miałem trudne dzieciństwo w sensie materialnym, ale w tym sensie duchowym, emocjonalnym, tych właśnie więzi rodzinnych bardzo dobrze* lub wypowiedź respondentki Anety (K17): *Dzieciństwo miałam właściwie, miałam tak szczęśliwe można powiedzieć i bez troskie, i tu powiem coś takiego zupełnie przeciwnego, aczkolwiek, ciężkie ponieważ z jednej strony była kochająca i dbająca o mnie mama, a z drugiej strony miałam ojca alkoholika.*

Pogłębiona analiza wypowiedzi respondentów, odnoszących się do dyspozycji oznaczonej numerem 1, pozwala wyróżnić w okresie dzieciństwa trzy równoległe narracje. Dotyczą one życia rodzinnego, szkoły oraz czasu wolnego.

W okresie dzieciństwa respondenci wskazują na pozytywne i negatywne wydarzenia. Do najczęściej wymienianych pozytywnych wydarzeń w dzieciństwie i okresie młodości respondentów należą wspólne wyjazdy wakacyjne i podróże, co przedstawia tabela 14.

Tabela 14: Pozytywne wydarzenia osobiste w okresie dzieciństwa i młodości respondentów

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		POZYTYWNE WYDARZENIA OSOBISTE		
		WYKSZ.	W	Ś
K	MD	p+z	2	0
		ś+w	2	1
	ŚD	p+z	2	1
		ś+w	4	1
M	MD	p+z	1	0
		ś+w	4	0
	ŚD	p+z	2	0
		ś+w	2	0
Razem			19	3
RAZEM			22*	

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

W – wakacje

Ś – święta

MD – młoda dorosłość

ŚD – średnia dorosłość

WYKSZ. – wykształcenie

p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe

ś+w – wykształcenie średnie i wyższe

K – kobieta

M – mężczyzna

* nie sumuje się do N=50, gdyż nie wszyscy respondenci wskazali pozytywne wydarzenia

Na pozytywne wydarzenia z dzieciństwa w postaci wyjazdów wakacyjnych (W) wskazuje 10 kobiet i 9 mężczyzn. W wypowiedziach respondenta Pawła – M10 (przedział wiekowy 25–40 lat, wykształcenie wyższe) dominuje, w okresie dzieciństwa i młodości, tematyka podróży. Były to podróże z rodzicami, kilkutygodniowe po Europie, północnych wybrzeżach Afryki i pograniczu Azji.

Do innych pozytywnych wydarzeń osobistych należą wspomnienia dotyczące okresu świąt (Ś). Trzy respondenci wspominają Święta Bożego Narodzenia, jako szczególny czas spędzany w ich rodzinach pierwotnych. Wspomnienia dotyczą wspólnego ubierania choinki, świątecznego stołu, wspomnień Wigilii.

Tabela 15 (poniżej) przedstawia negatywne wydarzenia respondentów z okresu dzieciństwa i młodości.

Tabela 15: Negatywne wydarzenia osobiste w okresie dzieciństwa i młodości respondentów

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		NEGATYWNE WYDARZENIA OSOBISTE				
		WYKSZ.	R	A	IO	DD
K	MD	p+z	1	0	1	0
		ś+w	1	0	0	0
	ŚD	p+z	1	2	0	1
		ś+w	2	1	0	0
M	MD	p+z	4	1	0	0
		ś+w	2	0	0	0
	ŚD	p+z	0	3	0	0
		ś+w	0	0	0	0
Razem			11	7	1	1
RAZEM			20*			

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

R – rozwód
 A – alkoholizm
 IO – wychowanie przez inne osoby
 DD – pobyt w Domu Dziecka
 MD – młoda dorosłość
 ŚD – średnia dorosłość

WYKSZ. – wykształcenie
 p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe
 ś+w – wykształcenie średnie i wyższe
 K – kobieta
 M – mężczyzna

* nie sumuje się do N=50, gdyż nie wszyscy respondenci wskazali negatywne wydarzenia

** Respondent Mateusz oznaczony symbolem M8 stwierdził, iż rodzice rozwiedli się w celu ułatwienia sobie rozliczeń podatkowych. Faktyczne relacje pomiędzy rodzicami pozostawały pozytywne, a także rodzice nadal wspólnie zamieszkiwali z respondentem.

Do wydarzeń negatywnych (11 wskazań, w tym 5 kobiet i 6 mężczyzn), oddziałujących bezpośrednio na wychowanie respondentów należy rozwód rodziców lub ich rozstanie (R). Wśród wskazań dominują wypowiedzi respondentów w wieku 25–40 lat (w sumie 8 wskazań) oraz osób z wykształceniem podstawowym i zawodowym (6 wskazań).

Innym, negatywnym zjawiskiem był alkoholizm jednego lub obojga rodziców (A). Czterech respondentów miało ojca alkoholika (Aneta – K17, Lech – M4, Franciszek – M19, Adam – M23). Oboje rodziców dwóch respondentów było alkoholikami (Danuta – K13, Przemysław – M18). Matka jednego z respondentów (Bogusław – M14) była alkoholiczką. Choroba alkoholowa rodziców dominuje u respondentów z wykształceniem podstawowym i zawodowym (6 wskazań) oraz u respondentów płci męskiej (5 wskazań). Biorąc

pod uwagę wiek respondentów, alkoholizm rodziców występował w rodzinach 6 respondentów, w wieku 41–60/65 lat i tylko jednego respondenta w wieku 25–40 lat.

Jedna z respondentek została porzucona przez matkę i była wychowywana przez swoją babcię (IO), również jedna respondentka przebywała w domu dziecka (DD).

Jak już stwierdzono, wypowiedzi respondentów dotyczące dzieciństwa odnoszą się do trzech głównych obszarów: życie rodzinne, szkoła oraz czas wolny. W poniższych tabelach (tabla 16 i 17) zostaną przedstawione wspomnienia respondentów dotyczące szkoły. W celu ułatwienia kategoryzacji wypowiedzi, a także biorąc pod uwagę indywidualne, często zawile drogi edukacji respondentów, nie wyszczególniano poszczególnych rodzajów szkół, lecz starano się uwzględnić ogólne wspomnienia, dotyczące tego obszaru dzieciństwa. Nie wszyscy respondenci w swoich narracjach ujawniali tematykę szkoły. Różnice w liczbie wskazań między opisem a tabelami mogą wynikać z faktu, że wypowiedzi niektórych respondentów mieściły się w kilku kategoriach odpowiedzi.

Tabela 16: Pozytywne wspomnienia ze szkoły

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		POZYTYWNE WSPOMNIENIA ZE SZKOŁY							
		WYKSZ.	DU	DA	ZP	WN	UI	UW	
K	MD	p+z	2	2	0	0	0	0	
		ś+w	2	0	0	0	1	0	
	ŚD	p+z	1	2	0	0	0	0	
		ś+w	1	1	0	1	0	2	
M	MD	p+z	1	1	0	0	0	0	
		ś+w	3	1	3	0	1	0	
	ŚD	p+z	0	1	0	0	0	0	
		ś+w	2	0	1	1	0	0	
Razem			12	8	4	2	2	2	
RAZEM			30*						

Źródło: badania własne.

Stosowane skróty:

DU – dobry uczeń
 DA – dobra atmosfera
 ZP – zawieranie przyjaźni
 WN – pozytywne wspomnienia nauczycieli
 UI – uczestnictwo w imprezach
 UW – udział w rajdach i wycieczkach
 MD – młoda dorosłość

ŚD – średnia dorosłość
 WYKSZ. – wykształcenie
 p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe
 ś+w – wykształcenie średnie i wyższe
 K – kobieta
 M – mężczyzna

* nie sumuje się do N=50, gdyż nie wszyscy respondenci wskazali na pozytywne wspomnienia ze szkoły

Tematyka szkoły znalazła się w wypowiedziach 31 respondentów, w tym 15 kobiet i 16 mężczyzn. Wśród kobiet 7 miało wykształcenie podstawowe lub zawodowe, zaś 8 wykształcenie średnie lub wyższe. Natomiast wśród mężczyzn, 6 miało wykształcenie podstawowe lub zawodowe, zaś 10 wykształcenie średnie lub wyższe.

Najczęściej (12 wskazań) respondenci wskazywali, iż byli dobrymi uczniami i nie mieli kłopotów z nauką. Jedna z ocen – respondentki Anety (K17) – była bardziej wyważona, gdyż stwierdziła: *Uczennicą byłam ogólnie średnią w podstawówce. Były przedmioty, z których byłam bardzo dobra, a były takie, z którymi sobie nie radziłam.*

Druga z odpowiedzi (8 wskazań) odnosiła się do atmosfery panującej w szkole i pozytywnych relacji z rówieśnikami. Odpowiedź ta dominowała u kobiet z wykształceniem podstawowym i średnim (4 wskazania).

Tabela 17: Negatywne wspomnienia ze szkoły

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		NEGATYWNE WSPOMNIENIA ZE SZKOŁY				
		WYKSZ.	NO	S	NN	OR
K	MD	p+z	3	1	0	1
		ś+w	1	1	0	0
	ŚD	p+z	0	0	0	0
		ś+w	0	1	1	0
M	MD	p+z	0	0	0	0
		ś+w	0	0	0	0
	ŚD	p+z	0	0	0	0
		ś+w	0	0	0	0
Razem		4	3	1	1	
RAZEM		9*				

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

NO – negatywna ocena siebie jako ucznia
 S – stres i duże wymagania
 NN – negatywne wspomnienia nauczycieli
 OR – odrzucenie przez rówieśników
 MD – młoda dorosłość
 ŚD – średnia dorosłość

WYKSZ. – wykształcenie
 p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe
 ś+w – wykształcenie średnie i wyższe
 K – kobieta
 M – mężczyzna

* nie sumuje się do N=50, gdyż nie wszyscy respondenci wskazali na negatywne wspomnienia ze szkoły

Kolejna odpowiedź dotyczyła przyjaźni zawieranych w szkole podstawowej i średniej (4 wskazania). Odpowiedzi takiej udzielili tylko

mężczyźni z wykształceniem średnim i wyższym. Ta sama liczba wskazań odnosiła się do 4 mężczyzn, którzy dokonali negatywnej samooceny siebie jako uczniów.

Należy także zwrócić uwagę na wybranych respondentów, których odpowiedzi mieściły się w więcej niż jednej kategorii. Respondent Krystian (M7) stwierdza: *Generalnie zawsze denerwowałem się idąc do szkoły. To znaczy miałem odruchy wymiotne, bolał mnie brzuch oraz w szkole skupiałem się na nauce, która nigdy nie sprawiała mi specjalnego problemu, a także Nawiązałem bardzo bliskie relacje, w szczególności z moim przyjacielem Piotrem, notabene, kolegą z ławki przez całe liceum.* Respondent Bogdan (M6): *Ogólnie ja byłem bardzo dobrym uczniem oraz Niektórzy nauczyciele byli mniej przyzwoici, no [...] tak się w stosunku do mnie, miałem problemy i do tej pory twierdzę, że [...] niektórzy nie byli zbyt [...] zwłaszcza jeden, nie wiem czemu uparł się...* Respondentka Alicja (K23) oświadczyła: *nigdy nie miałem specjalnie problemów, jeśli chodzi o przyswajanie wiedzy oraz ...ogólnie szkołę wspominam bardzo dobrze [...] atmosfera, i tak dalej...*

Wartości nabyte – formy spędzania czasu wolnego w okresie dzieciństwa i młodości

Trzeci obszar narracji respondentów odnosi się do spędzania przez nich czasu wolnego. Wyłoniły się tutaj dwa obszary: przynależność respondentów do formalnych organizacji oraz spędzanie czasu wolnego poza nimi. Część respondentów wskazała na kilka form spędzania czasu wolnego, zaś u części respondentów tematyka czasu wolnego nie zawierała się w ich wypowiedziach (poniższa tabela 18).

Tabela 18: Formy spędzania czasu wolnego w okresie dzieciństwa i młodości respondentów

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		FORMY SPĘDZANIA CZASU WOLNEGO W OKRESIE DZIECIŃSTWA I MŁODOŚCI													
		WYKSZ.	GZ	S	KS	KT	TK	PP	ZP	MA	PU	RR	T	TU	PL
K	MD	p+z	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0
		ś+w	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	ŚD	p+z	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
		ś+w	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0
M	MD	p+z	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
		ś+w	5	2	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
	ŚD	p+z	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

	ś+w	2	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0
Razem		11	4	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
RAZEM		31*												

Źródło: badania własne.

Stosowane skróty:

GZ – gry i zabawy

S – sport

KS – czytanie książek

KT – kino/teatr

TK – telewizja/gry komputerowe

PP – praca w polu

ZP – zarabianie pieniędzy

MA – majsterkowanie

PU – projektowanie ubrań

RR – robótki ręczne

T – taniec

TU – turystyka

PL – zajęcia plastyczne

MD – młoda dorosłość

ŚD – średnia dorosłość

WYKSZ. – wykształcenie

p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe

ś+w – wykształcenie średnie i wyższe

K – kobieta.

M – mężczyzna

* nie sumuje się do N=50, gdyż nie wszyscy respondenci wskazali na formy spędzania czasu wolnego

Respondenci z wykształceniem podstawowym i zawodowym rzadziej podejmowali tematykę czasu wolnego (10 wskazań) niż osoby z wykształceniem średnim i wyższym (21 wskazań). Tematyka ta dominowała u mężczyzn – 22 wskazania, gdy u kobiet 9 oraz u osób w przedziale wiekowym 25–40 lat – 19 wskazań, gdy u osób w przedziale wiekowym 41–60/65 – 11 wskazań.

Najczęstszą formą spędzania czasu wolnego były gry i zabawy z rówieśnikami (GZ) – 11 wskazań, w tym aż 10 mężczyzn i tylko 1 kobiety. Zabawy te miały miejsce *na dworzu, na podwórku czy na łonie natury* (w przypadku respondenta, który w dzieciństwie mieszkał w pobliżu Stawów Stefańskiego). Drugą, wskazaną formą spędzania czasu wolnego było uprawianie sportu (S) – 4 wskazania, w tym 3 mężczyzn i 1 kobieta, lecz nie dotyczyło ono osób, które formalnie przynależały do klubów sportowych. Pozostałe kategorie odpowiedzi miały po 2 lub 1 wskazanie. Tylko dwóch respondentów wskazało na czytanie książek (KS) jako formę spędzania czasu wolnego. Jeden z nich – Jerzy (M3) – należał do 4 bibliotek publicznych

Przynależność do formalnych organizacji w okresie dzieciństwa i młodości

Do organizacji młodzieżowych częściej przynależały osoby z wykształceniem średnim lub wyższym (21) niż osoby z wykształceniem podstawowym czy zawodowym (4). Dwanaście wskazań dotyczy kobiet, zaś trzynaście odnosi się do mężczyzn. Biorąc pod uwagę wiek respondentów, 13 wskazań dotyczyło osób w przedziale wiekowym 25–40 lat, zaś 12 dotyczyło osób w wieku 41–60/65 lat. Najliczniejszą grupę stanowili respondenci należący

do harcerstwa (7 wskazań) oraz różnorodnych kółek zainteresowań, odbywających się poza szkołą (5 wskazań). Jednak, jeśli weźmie się pod uwagę trzy organizacje katolickie (Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży, Oazę, ministrantów), to suma respondentów deklarujących przynależność do tych formacji daje najwięcej, czyli 9 wskazań. Niektórzy respondenci byli w dwóch różnych organizacjach, np. Karina (K7) i Kamil (M13) należeli do harcerstwa i do Oazy, Sylwia (K9) należała do harcerstwa i do kółka teatralnego, Jerzy (M3) był ministrantem i należał do klubu strzeleckiego, zaś Szymon (M9) był ministrantem i należał do Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży.

Dane dotyczące przynależności do organizacji młodzieżowych przedstawia poniższa tabela 19.

Tabela 19: Przynależność do formalnych organizacji w okresie dzieciństwa i młodości respondentów

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		PRZYNALEŻNOŚĆ DO FORMALNYCH ORGANIZACJI W OKRESIE DZIECIŃSTWA I MŁODOŚCI							
		WYKSZ.	H	KZ	KSM	KS	MI	O	CH
K	MD	p+z	0	1	0	0	0	0	0
		ś+w	3	1	1	0	0	1	0
	ŚD	p+z	0	0	0	0	0	0	0
		ś+w	2	2	0	0	0	0	1
M	MD	p+z	0	0	0	0	0	0	0
		ś+w	1	0	2	1	1	1	0
	ŚD	p+z	1	0	1	1	0	0	0
		ś+w	0	1	0	1	2	0	0
Razem			7	5	4	3	3	2	1
RAZEM			25*						

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

H – harcerstwo

KZ – pozaszkolne kółka zainteresowań

KSM – Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży

KS – kluby sportowe

MI – ministranci

O – Oaza

CH – chór

MD – młoda dorosłość

ŚD – średnia dorosłość

WYKSZ. – wykształcenie

p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe

ś+w – wykształcenie średnie i wyższe

K – kobieta

M – mężczyzna

* nie sumuje się do N=50, gdyż nie wszyscy respondenci przynależeli do organizacji

Wartości nabyte w okresie dzieciństwa i młodości

Tabela 20 ukazuje poszczególne kategorie odpowiedzi, które zostaną omówione. Respondenci wskazywali na więcej niż jedną wartość wyniesioną

z okresu dzieciństwa i młodości, stąd też wskazania nie sumują się do liczby przeprowadzonych wywiadów, tylko ponad dwukrotnie ją przewyższają. W tabeli dokonano rozróżnienia z uwagi na płeć, wiek i wykształcenie respondentów.

Tabela 20: Wartości nabyte w okresie dzieciństwa i młodości respondentów

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		WARTOŚCI NABYTE W OKRESIE DZIECIŃSTWA I MŁODOŚCI																
		WR	WD								WW		WU				B	
	WYKSZ.	W	DI	U	T	D	Z	KU	SU	AS	N	F	FR	WI	WDO	A	B	
K	M D	p+z	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	3	0	0	1	0	0
		ś+w	1	3	0	3	0	0	0	0	0	1	5	4	1	0	0	0
	ŚD	p+z	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	3	4	0	0	0	1
		ś+w	1	1	2	0	0	1	1	0	2	0	4	0	0	0	0	1
M	M D	p+z	0	3	0	0	1	0	0	0	0	4	1	1	1	0	0	
		ś+w	2	6	1	1	1	1	0	0	1	0	5	3	0	0	1	0
	ŚD	p+z	2	2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1
		ś+w	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0	2	1	2	0	0	0
razem		8	19	6	5	3	3	1	1	3	1	26	14	4	2	1	3	
Razem		8	38								4		47				3	
RAZEM		100*																

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

WR – wartości religijne
 WD – wartości duchowe
 WW – wartości witalne
 WU – wartości utylitarne
 B – brak wartości nabytych
 W – wiara
 DI – dobro innych
 U – uczciwość
 T – tolerancja
 D – zasady oparte na dekalogu
 Z – szacunek dla zwierząt
 KU – zamiłowanie do kultury
 SU – postępowanie zgodne z sumieniem
 AS – aktywny styl życia

N – negatywny stosunek do narkotyków
 F – umiejętność funkcjonowania
 FR – model funkcjonowania rodziny
 WI – wiedza
 WDO – własne dobro
 A – wysokie ambicje
 MD – młoda dorosłość
 ŚD – średnia dorosłość
 WYKSZ. – wykształcenie
 p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe
 ś+w – wykształcenie średnie i wyższe
 K – kobieta
 M – mężczyzna

* nie sumuje się do N=50, gdyż respondenci podawali więcej niż jedną wartość nabytą

Wartości nabyte przez respondentów zawarte są w poszczególnych kategoriach ogólnych. Należą do nich, zgodnie z największą liczbą wskazań: wartości utylitarne (47), wartości duchowe (38), wartości religijne (8) i wartości witalne (4). Poza wartościami religijnymi, każda ogólna kategoria wartości posiada kategorie szczegółowe.

W obrębie wartości duchowych kategorią szczegółową posiadającą najwięcej wskazań (19 wskazań, w tym 6 kobiet i 13 mężczyzn) jest *dobro innych* (DI). Biorąc pod uwagę wiek respondentów, 14 wskazań dotyczy przedziału wiekowego 25–40 lat, zaś 5 przedziału 41–60/65 lat. Siedem wskazań odnosi się

do respondentów z wykształceniem podstawowym lub zawodowym, zaś 12 do respondentów z wykształceniem średnim lub wyższym. Najwięcej (6) dotyczy mężczyzn w wieku 25–40 lat, z wykształceniem średnim lub wyższym. Uogólniając, w kategorii tej pojawiała się druga osoba (jako podmiot i pewien wyznacznik powinności moralnej), której należy pomagać, gdy jest taka konieczność, nie krzywdzić i szanować. Respondentka Alicja (K23) stwierdziła: *...babcia przede wszystkim [przekazała – autor P. Sz.] taką wrażliwość, że jednak trzeba mieć serce dla drugiego człowieka, że jakby dobro, które się daje kiedyś odplaca się dwa razy...* Respondentka Sylwia (K9) oświadczyła: *...żeby mądrze postępować w życiu, żeby nikomu nie robić krzywdy, a żeby no, nawet nieświadomie, żeby umieć zastanowić się, czy to co zrobię, tak i tak, czy komuś przez to nie stanie się coś złego.* Respondent Bogusław (M14) oświadczył *...Żeby pomagać innym jak można, rodzice wiele razy pomagali jak ktoś prosił o pomoc, o pożyczenie pieniędzy...*, zaś respondent Roman (M5) stwierdza: *...ja też się bardzo takimi prostymi zasadami, które mi wpojono, kieruję w życiu, że jestem dobry dla osób dobrych, zły dla osób złych, może ten mój świat jest taki troszeczkę za bardzo czarno-biały.* Pomimo różnych motywacji cytowanych respondentów, każda ich wypowiedź może zaliczyć się do wyżej wymienionej kategorii.

Następną kategorią odpowiedzi w obrębie wartości duchowych (6 wskazań, w tym 3 kobiety i 3 mężczyzn) jest kategoria *uczciwość* (U). Tylko 1 wskazanie dotyczy osób w przedziale 25–40 lat, zaś 5 – osób w przedziale 41–60/65 lat. Cztery wskazania odnoszą się do respondentów z wykształceniem średnim lub wyższym, natomiast dwa, do osób z wykształceniem podstawowym lub zawodowym. *Uczciwość* można rozumieć dwojako. Uczciwość sprowadzającą się do prawdomówności (Blanka – K4, Joanna – K19) oraz uczciwość jako postawa w stosunku do innych osób oraz nakazów wynikających ze zinternalizowanych zasad moralnych (Marta – K1, Bogdan – M6, Krystian – M7, Tomasz – M15). Trafnie obrazuje to wypowiedź respondenta Krystiana (M7): *Jednak uczciwość i takie poczucie przyzwoitości, praworządności, że tak należy postępować, żeby to było moralne* oraz Bogdana (M6): *...po prostu są pewne rzeczy, których ja nie zrobię, dlatego, że nie zrobię, nieważne czy ktoś patrzy czy nie patrzy, ja po prostu tego nie zrobię...* Źródłem powyższych wartości w każdym przypadku byli rodzice. Pozostałe kategorie w obrębie wartości

duchowych zostały wskazane od 1 do 5 razy i sama nazwa wartości implikuje jej znaczenie.

W obrębie wartości utylitarnych wyróżniono 5 kategorii odpowiedzi. Kategorią posiadającą najwięcej wskazań (26) jest kategoria: *umiejętność funkcjonowania* (F). Na tę kategorię wskazało 15 kobiet i 11 mężczyzn, 17 osób w wieku 25–40 lat i osób 9 w wieku 41–60/65 lat, 10 osób z wykształceniem podstawowym lub zawodowym oraz 16 osób z wykształceniem średnim lub wyższym. Jest to kategoria szeroka zakresowo, cechująca się utylitarnym wykorzystaniem wartości nabytych. Zawiera się w niej kilka szczegółowych komponentów. Pierwszym z nich jest *umiejętność współpracy i komunikacji z innymi osobami*. Można wyróżnić trzy wymiary odpowiedzi udzielanych przez respondentów. Pierwszy wymiar to nabyte *umiejętności współpracy w grupie*. Zostały one zinternalizowane dzięki uczestnictwu w takich organizacjach, jak harcerstwo czy kółko teatralne. Jak stwierdziła respondentka Karina (K7): *No jeżeli chodzi o harcerstwo, to myślę, że to co z niego wyniosłam [...] to najbardziej w ogólnym rozumieniu jest praca z ludźmi, współdziałanie w grupie...* Drugi wymiar odpowiedzi wskazuje na nabycie umiejętności prowadzenia dyskusji czy sporów i wykształcenie postawy asertywnej. Respondentka Zofia (K8) stwierdziła: *Wszystkie budowanie argumentacji, retoryki, negocjacji też wyniosłam z domu, głównie kłócąc się z tatą na wszystkie tematy...*, natomiast respondentka Aneta (K17) oświadczyła: *...ten przykład mamy opierającej się mimo namów [spożycia alkoholu – autor P. Sz.], pokazał mi, że można odmówić i w momencie kiedy dziewczyny namawiały mnie, żebym spróbowała, ja potrafiłam powiedzieć «nie»*. Trzeci rodzaj odpowiedzi w tej kategorii odnosi się do umiejętności komunikacyjnych, polegających na krasomówstwie i łatwym nawiązywaniu kontaktów. Przykładem jest wypowiedź respondenta Jerzego (M3): *...potrafiłem z kimś tam rozmawiać przez parę ładnych minut i gadać, gadać, aż sobie przypomniałem, skąd ja faceta czy facetkę znam, bo tak się opowiadało, opowiadało [...] takie swobodne bycie to człowiek nabral, czy jakieś tam nie wiem konferencje czy spotkania, czy jakieś i tam potem i służbowe, no to najprawdopodobniej z tego czytelnictwa...* Respondent Jerzy (M3) w okresie młodości należał do czterech bibliotek publicznych.

Drugim komponentem zawierającym się w *umiejętności funkcjonowania*, jest *umiejętność osiągania i wyznaczania celów życiowych*. Każdy

z respondentów wskazuje na konieczność wyznaczania sobie celów życiowych i ich osiągnięcia. Natomiast środki do osiągnięcia tych celów różnicują respondentów. Kobiety (Stanisława – K2, Maria – K6, Danuta – K13) kładą akcent na upór i własną pracę. Stanisława (K2) oświadczyła: *...znaczy jeśli człowiek chce i trochę popracuje, to dużo może zrobić, może na pewno dużo osiągnąć*. Respondentka Maria (K6): *...no to przede wszystkim, trzeba być takim nieustępliwym i twardym...* Respondentka Danuta (K13): *...niemniej w jakiś sposób dążę do celu, jestem uparta w sensie pozytywnym*. Źródłem takiego sposobu osiągania stawianych sobie celów jest okres dzieciństwa, w którym dominowało przyzwyczajenie do pracy (Stanisława – K2) lub brak pomocy ze strony rodziców, w okresie wchodzenia w dorosłość (Maria – K6), lub brak jakiegokolwiek punktu oparcia, podczas pobytu w Domu Dziecka (Danuta – K13). Natomiast, wypowiedzi respondentów, zawarte w tej kategorii, wskazują na konieczność wyznaczania sobie celów, które winny być osiągnięte jak najmniejszym kosztem. Jak stwierdza respondent Jarosław (M21): *...żebym ja się nie narobił, a żeby to co ja bym potrzebował było zrobione, na tej zasadzie*. Jednocześnie w dalszej części wywiadu respondent niejako sam sobie przeczy twierdząc: *...na pewno po tacie mam zapal w dążeniu do tego co chcę, jestem tak zawzięty...* Drugi z respondentów wykazał podobne podejście do osiągania celów: *...babcia mi wpajała, że trzeba ciężko pracować, żeby coś osiągnąć [...] no ja uważam, że ciężką pracą to jedyne co się można garba dorobić...* Dwie pozostałe respondentki, których odpowiedzi zawierają się w tej kategorii, odnoszą się do ogólnie stawianych sobie celów, traktując życie jako wyzwanie i możliwość ciągłego rozwoju (Agnieszka – K11, Alicja – K23).

Trzecim komponentem, zawierającym się w *umiejętności funkcjonowania*, jest *samodzielność*; w 4 przypadkach nabyte w okresie wczesnego dzieciństwa i są konsekwencją nabytych doświadczeń w domu rodzinnym. W dwóch przypadkach widoczny jest faktyczny brak rodziców we wczesnym procesie wychowania. Respondent Paweł (M10) do 3 roku życia był wychowywany przez babcię (nie postrzega on tego faktu jako jednoznacznie negatywnego), natomiast respondentka Danuta (K13) była wychowywana w Domu Dziecka. Jak stwierdziła: *Przede wszystkim wyniosłam to, że człowiek musi sam o siebie zadbać. Bo właściwie jak sam sobie nie pomoże... to nie całkiem można liczyć na społeczeństwo, aczkolwiek jest bardzo trudno*. W jednym przypadku (Elżbieta –

K3) przyczyny osiągnięcia *samodzielności* należy szukać w negatywnym wydarzeniu z okresu dzieciństwa, jakim był rozwód rodziców. Oto jej wypowiedź: *...już jako dziecko, powiedzmy dwunastoletnie, miałam już straszne problemy [...] postanowiłam jednak jakoś tym życiem samodzielnie pokierować, ale okazało się to też strasznie trudne...* W dwóch pozostałych przypadkach *usamodzielnieniu* sprzyjały grupy rówieśnicze. W przypadku respondenta Adama (M23), m.in. negatywny wpływ rówieśników, skierował go na drogę przestępczą, zaś te bogate doświadczenia miały o tyle pozytywny skutek, iż aktualnie ułatwiają pokonywanie sytuacji trudnych czy nawet krytycznych. Natomiast respondentka Gabriela (K21) w wieku nastoletnim została odrzucona przez grupę rówieśniczą i wyniosła zasadę, iż *trzeba liczyć tylko na siebie*.

Czwartym komponentem, zawierającym się w *umiejętności funkcjonowania*, jest *posłuszeństwo wobec autorytetu*. Posłuszeństwo deklarowane przez respondentów, nie tyle polega na bezwarunkowym wykonywaniu poleceń *osób mających nad nimi władzę*, ile na pewnym rodzaju pokory, pozwalającej uświadomić sobie własne ograniczenia oraz zależności, których nie można uniknąć na płaszczyźnie społecznej.

Piątym komponentem zawierającym się w *umiejętności funkcjonowania* jest *stosunek do dóbr materialnych*. Respondenci Patryk (M20) i Michał (M12) nie chcą trwonić dóbr materialnych i są ukierunkowani przez swoich rodziców na *oszczędzanie*. Respondent Maciej (M1) w okresie dzieciństwa odczuwał niedostatki materialne i sam musiał podejmować dodatkowe prace, aby pomóc swojej matce, niemniej stwierdził: *...większy komfort życiowy jest mimo wszystko gorszy dla ludzi niż pewien niedostatek. Nie mówię o biedzie czy nędzy, ale jak są takie niedostatki, to są lepsze bo człowiek się ćwiczy, doskonali i potrafi ograniczyć, te możliwości jakie ma i wykorzystać w pełni, a nie być takim, któremu łatwo wszystko przychodzi, jak to się mówi i jeszcze łatwiej wychodzi*.

Drugą z kategorii (14) zawierającą się w obrębie wartości utylitarnych jest *model funkcjonowania rodziny* (FR). Jest to kategoria szeroka zakresowo, gdyż obejmuje odwzorowywanie modelu funkcjonowania rodziny pierwotnej respondenta w jego dorosłym życiu, jak również przejęcie poszczególnych ról społecznych czy też zachowań od jednego z rodziców oraz ogólne wskazanie, iż rodzina pełni ważną rolę w życiu respondentów. Ujawnia się tutaj także element negacji modelu rodziny pierwotnej i budowania własnego modelu rodziny na

zasadzie przeciwieństwa. Poniżej zostaną przytoczone wypowiedzi respondentów, ilustrujące zakres opisanej kategorii:

- *...no mieliśmy się w co ubrać, zawsze ubranie było czyste, zawsze było ugotowane i zawsze w domu posprzątane i zawsze jakoś czuliśmy się zadbani. I to też bym chciała przenieść na taką właśnie sferę rodzinną, tak też chciałabym, żeby moje dziecko się czuło i żeby mój dom był taki jak dom rodzinny (Magdalena – K10);*
- *...no mama [przekazała – autor P. Sz.] zainteresowanie typowo kobiecymi sprawami domu, no dbanie o ten dom, robotki ręczne, które już dziś niewiele młodych osób, dziewczyn potrafi, coś zrobić na drutach (Aneta – K17);*
- [respondent wyniósł z domu – autor P. Sz.] *...pewne dżentelmeństwo, szarmanckość, tudzież inne relacje sprawiające, że mężczyzna powinien być głową domu, ostoją pewną i wsparciem dla swej żony, dzieci...* (Szymon – M9);
- [respondent wyniósł z domu – autor P. Sz.] *...Powiedzmy sobie rodzina, że rodzina jest jakimś [...] tą wartością, że się w rodzinie pomaga, że się pomaga bratu czy siostrze w jakiś sposób (Jerzy – M3);*
- *odkąd pamiętam rodzice nie żyli ze sobą w najlepszych kontaktach [...]* [respondent wyniósł – autor P. Sz.] *żeby założyć kochającą rodzinę, opartą na zaufaniu, żeby kochać, tę drugą osobę (Jan – M25).*

Dwoje respondentów nic nie wyniosło z okresu dzieciństwa i młodości. W przypadku respondentki Ireny (K5) matka nawet w minimalnym stopniu nie zaspakajała jej potrzeb emocjonalnych i nie dawała poczucia bezpieczeństwa, zaś ojciec nie mieszkał z rodziną. Respondent Franciszek (M19) miał ojca alkoholika, którego zachowanie dezintegrowało życie rodzinne. Respondentka Edyta (K18) nie była w stanie określić, co wyniosła z omawianego okresu (B).

Wartości nabyte przez respondentów wskazują na istnienie ich dwóch porządków wplecionych w ludzką egzystencję. Wartości duchowe dotyczą w największej liczbie wskazań wartości dobra innych, zaś wartości utylitarne odnoszą się do umiejętności funkcjonowania w okresie dorosłości. Owe dwa porządki wzajemnie się dopełniają i stanowią o kondycji aksjologicznej dorosłego.

Źródła wartości nabytych przez respondentów

Źródła wartości nabytych przez respondentów zostały przedstawione poniżej. Tabela 21 ukazuje podział źródeł wartości nabytych na źródła osobowe oraz pozaosobowe. Odnosząc się do części, w której zawarte są źródła osobowe, należy zaznaczyć, że liczba wskazań w tabeli przewyższa liczbę respondentów (50), gdyż część z nich wskazywała na kilka źródeł osobowych tego, co wynieśli z okresu dzieciństwa i młodości.

Tabela 21: Źródła wartości nabytych

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO- DEMOGRAFICZNE		ŹRÓDŁA WARTOŚCI NABITYCH														
		ŹRÓDŁA OSOBOWE								ŹRÓDŁA POZAOSOBOWE						
		WYKSZ.	R	B	MA	N	DZ	O	IR	P	D	OK	H	KS	PŹ	
K	MD	p+z	3	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	
		ś+w	5	1	0	1	2	0	0	0	1	2	2	0	2	
	ŚD	p+z	3	0	2	0	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0
		ś+w	3	2	0	2	0	2	2	0	2	2	0	0	0	0
M	MD	p+z	4	2	2	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	
		ś+w	5	2	0	1	0	0	2	4	0	3	1	1	1	
	ŚD	p+z	6	1	0	0	1	0	0	1	2	0	0	0	0	
		ś+w	4	0	1	1	0	0	1	0	1	2	0	1	1	
razem			33	9	6	6	4	3	8	5	10	7	3	2	4	
Razem			74								26					
RAZEM			100*													

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

R – rodzice
B- babcia
MA – matka
N – nauczyciel
O – ojciec
IR – inni członkowie rodziny
P – pozostałe źródła osobowe
D – doświadczenia własne
OK – organizacje katolickie
H – harcerstwo

KS – książki
PŹ – pozostałe źródła
MD – młoda dorosłość
ŚD – średnia dorosłość
WYKSZ. – wykształcenie
p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe
ś+w – wykształcenie średnie i wyższe
K – kobieta
M – mężczyzna

* nie sumuje się do N=50, gdyż respondenci wskazali na więcej niż jedno źródło wartości nabytych

Najwięcej wskazań (33) odnosiło się do obojga rodziców (R). Czternaście z nich należy do kobiet, zaś dziewiętnaście do mężczyzn. Najwięcej (6) dotyczy mężczyzn w wieku 41–60/65 lat z wykształceniem podstawowym lub zawodowym. Respondentka Elżbieta (K3) wskazała wpływ obojga rodziców, pomimo rozvodu.

Druga, pod względem liczebności, kategoria odpowiedzi dotyczy osoby *babci* (B) – 9 wskazań, w tym 4 kobiety i 5 mężczyzn. W kategorii tej

szczególnie należy wskazać na dwa przypadki: respondentka Alicja (K23) była wychowywana przez babcię i ciocię, i te osoby wskazała jako źródło wyniesionych wartości, natomiast relacje z matką były negatywne; respondent Paweł (M10) był wychowywany przez babcię, mieszkającą w okolicy Gór Świętokrzyskich, pomimo iż posiadał oboje rodziców, którzy razem mieszkali i pracowali w Łodzi.

Kolejną kategorią odpowiedzi jest *matka* (MA) – 6 wskazań, w tym 3 kobiety i 3 mężczyzn). W przedstawionej tabeli celowo wydzielono kategorii *matka* i *ojciec*, gdyż respondenci w sumie 9 razy wskazywali oddzielnie jedną osobę rodzica, która była przekazicielem wartości. W znacznej mierze dotyczyło to tych respondentów, którzy wychowywali się w rodzinach niepełnych (rozwód lub rozstanie rodziców). Należy jednak wskazać na przypadek respondentki Marty (K1) oraz Blanki (K4), które pomimo, iż wychowywały się w pełnych rodzinach, a swoje dzieciństwo określały jako pozytywne, jako osoby znaczące w tym okresie wskazały na swojego ojca oraz babcię. Kategoria *ojciec* (O) zawiera wskazania 3 kobiet.

Kategorią posiadającą również 6 wskazań jest kategoria *nauczyciel* (N). W przypadku wskazania osoby nauczyciela dominują osoby z wykształceniem średnim i wyższym (5), i tylko jedna osoba z wykształceniem podstawowym.

Następną kategorią odpowiedzi była osoba *dziadka* (DZ) – 4 wskazania, w tym 3 kobiety i 1 mężczyzna), co daje wraz ze wskazaniami osoby babci w sumie 13. Oznacza to, iż rola dziadków w procesie transmisji wartości nadal nie jest bez znaczenia.

Kolejna kategoria z 8 wskazaniami to *inni członkowie rodziny* (IR). Należą do niej takie osoby jak: rodzeństwo (3), ciocie (3), wujkowie (2)

Ostatnia kategoria, tej części tabeli to *pozostałe źródło osobowe* (P) – 5. Należą do niej: ksiądz – (3), siostra katecheta – (1), opiekun w placówce wychowawczej – (1).

Druga część tabeli odnosi się do pozaosobowych źródeł wartości nabytych. W sumie 32 respondentów nie udzieliło odpowiedzi dotyczącej pozaosobowych źródeł wartości nabytych i ograniczyło się tylko do wcześniejszego wskazania osobowych źródeł tego, co wyniosło z okresu dzieciństwa i młodości.

Najliczniejsza liczba odpowiedzi (10 wskazań, w tym 6 kobiet i 4 mężczyzn) zawiera się w kategorii *doświadczenie* (D). Jest ono rozumiane jako

pewien ciąg wydarzeń i wpływów, którym byli poddawani respondenci w omawianym okresie, a nie jako pojedyncze wydarzenie. Respondentka Danuta (K13) doświadczyła pobytu w Domu Dziecka, co bezpośrednio wpłynęło na konieczność jej usamodzielnienia. Respondentki Lidia (K14) oraz Krystyna (K15), doświadcząc negatywnego wpływu rodziców (odpowiednio: obarczanie obowiązkami, brak miłości), zanegowały niepożądane zachowania, którym podlegały w swoich rodzinach pierwotnych i w okresie dorosłości rekompensowały swoim dzieciom te braki, które same odczuły. Respondentka Elżbieta (K3) doświadczyła rozwodu rodziców i faktycznego rozbicia własnej rodziny, co także wpłynęło na jej szybkie usamodzielnienie. Respondentka Agnieszka (K11), poprzez obcowanie z osobą uzależnioną od narkotyków, nabyła negatywny stosunek do ich depenalizacji. Respondentka Irena (K5), doświadcząc negatywnych, chłodnych emocjonalnie relacji z matką, stwierdziła, iż nic nie wyniosła z omawianego okresu. Kolejni respondenci w tej kategorii Przemysław (M18) i Franciszek (M19), doświadcząc alkoholizmu w swoich rodzinach pierwotnych, postanowili nie popełniać błędów rodziców i zbudowali pozytywne relacje w rodzinach, które założyli. Respondent Adam (M23), poprzez własne negatywne doświadczenia, takie jak: wpływ środowiska lokalnego oraz pobyt w Pogotowiu Opiekuńczym, nabył umiejętności łatwiejszego radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych i większą samodzielność. Respondent Maciej (M1), doświadcząc niedostatków materialnych, doszedł do wniosku, iż pieniądze nie są najwyższą wartością. W sumie 8 respondentów było w wieku 41–60/65 lat i tylko 2 w wieku 25–40 lat. Sześciu respondentów posiadało wykształcenie podstawowe lub zawodowe, zaś czterech średnie lub wyższe.

Kolejną, najliczniejszą kategorią odpowiedzi (7 wskazań, w tym 2 kobiety i 5 mężczyzn) są *organizacje katolickie* (OK). Należą do nich: kółka ministrantów, Oaza, Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży. Respondenci, których odpowiedzi zawierają się w tej kategorii, nie tyle utożsamiają to co wynieśli z omawianego okresu z konkretną osobą, lecz wskazują właśnie na organizacje. Wartości nabyte dzięki uczestnictwu w organizacjach to: wiara w Boga, system wartości oparty na dekalogu, a także umiejętność współzycia i współpracy z innymi. W sumie 2 respondentów 41–60/65 lat i 5 w wieku 25–40 lat. Wszyscy respondenci posiadają wykształcenie średnie lub wyższe.

Źródłem wartości nabytych było także *harcerstwo* (H) – 3 wskazania, w tym 2 kobiety i 1 mężczyzna. Respondenci nabyli umiejętności komunikacyjne oraz umiejętność współpracy z innymi, tolerancję odmienności, pomoc innym. Wszyscy respondenci są w wieku 25–40 lat i posiadają wykształcenie średnie lub wyższe.

Dwóch respondentów, Jerzy (M3, lat 56, wykształcenie wyższe) i Szymon (M9, lat 37, wykształcenie wyższe), wskazało *książki* (KS), jako źródło tego, co wynieśli z okresu dzieciństwa. Respondent Jerzy (M3), dzięki czytelnictwu rozwinął umiejętności komunikacyjne, natomiast respondent Szymon (M9), czytając książki o Indianach, wzorował się na ich kodeksie etycznym, którego elementy, np. pomoc innym, przetrwały do okresu dorosłości.

Ostatnia kategoria (4 wskazania) to pozostałe źródła (PZ) wartości nabytych. Respondentka Sylwia (K9), angażując się w koło teatralne, nabyła umiejętność budowania relacji i współpracy z innymi; respondent Paweł (M10), poprzez podróże odbywane ze swoimi rodzicami, nabył wartość tolerancji; respondent Antoni (M2) wyniósł ze szkoły wiedzę, którą mógł spożytkować na studiach; respondentka Magdalena (K10) poprzez wydarzenie, jakim było uczestnictwo we mszy świętej z udziałem Jana Pawła II w Łodzi na Lublinku w 1987 roku (respondentka przystępowała do Komunii Świętej, co było dla niej wielkim wyróżnieniem), utrwaliła swoje zaangażowanie w sprawy wiary, które kontynuuje także w dorosłości.

Powyższa analiza wskazuje, iż głównym źródłem wartości nabytych jest szeroko rozumiana rodzina, w osobach rodziców i dziadków.

Motywacja służąca internalizacji wartości oraz funkcje wartości nabytych

Kategorie odpowiedzi dotyczące, motywacji służącej internalizacji wartości oraz ich funkcji, przedstawia tabela 22.

Odnosząc się do części tabeli przedstawiającej motywację służącą internalizacji wartości, należy zaznaczyć, że liczba wskazań przekracza liczbę respondentów, gdyż odpowiedzi dwojga z nich odnosiły się do dwóch kategorii.

Największa liczba wskazań (21) odnosiła się do kategorii *Wpływ osób najbliższych* (N). Kategoria ta nie ogranicza się tylko do rodziców, lecz odnosi się do innych osób, należących do rodziny respondentów. Respondentka Stanisława (K2) stwierdziła: *No, dlatego [wyniosłam – autor P. Sz.] ...dlatego, że taka była*

moja rodzina, z tym mi było dobrze. Respondent Bogdan (M6), który wyniósł z domu *uczciwość*, oświadczył: *Rodzice nie oszukiwali, także trzeba było jakoś, nie było tak, że powiedzieli jedno a zrobili drugie.*

Tabela 22: Motywacja służąca internalizacji wartości oraz funkcje wartości nabytych

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		MOTYWACJA SŁUŻĄCA INTERNALIZACJI WARTOŚCI NABYTYCH							FUNKCJE WARTOŚCI NABYTYCH				
		WYKSZ.	N	NŚ	D	U	A	B	E	SŻ	R	P	SR
K	MD	p+z	1	1	0	1	0	3	2	2	0	1	1
		ś+w	3	3	0	0	0	0	4	1	4	2	1
	ŚD	p+z	2	0	1	2	0	2	1	1	4	1	1
		ś+w	4	1	1	0	0	1	3	3	0	1	4
M	MD	p+z	4	3	1	0	0	1	3	2	1	2	2
		ś+w	2	0	1	0	1	0	6	4	3	3	1
	ŚD	p+z	2	0	0	2	0	2	2	3	1	0	0
		ś+w	3	0	2	0	1	1	3	2	1	2	0
Razem			21	8	6	5	2	10	24	18	14	12	10
RAZEM			52*					78*					

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

N – wpływ osób najbliższych

NŚ – wpływ osób najbliższych i środowiska

D – wpływ doświadczenia (wydarzenia, tendencje)

U – uczenie się na błędach

A – autoedukacja

B – brak odpowiedzi

E – zaspokojenie potrzeby kontaktu emocjonalnego

SŻ – zaspokojenie potrzeby sensu życia

R – umiejętność pełnienia ról społecznych

P – zaspokojenie potrzeby poznawczej

SR – zaspokojenie potrzeby samorealizacji

MD – młoda dorosłość

ŚD – średnia dorosłość

WYKSZ. – wykształcenie

p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe

ś+w – wykształcenie średnie i wyższe

K – kobieta

M – mężczyzna

* nie sumuje się do N=50, gdyż respondenci wskazali na więcej niż jedną motywację nabywania wartości oraz funkcje wartości nabytych

Druga z kategorii odpowiedzi wpływ osób najbliższych i środowiska (NŚ) – wskazań 9, poszerza krąg oddziaływań na respondentów, w którym, poza osobami najbliższymi, odnosi się do nauczycieli, organizacji młodzieżowych, etc. Wskazuje na to, np. wypowiedź respondentki Kariny (K7): *Od rodziców [wyniosła – autor P. Sz.] pomaganie innym ludziom, znaczy taką empatię... oraz Jeśli chodzi o harcerstwo, to tam najważniejsze jest chyba współdziałanie w grupie, a także wypowiedź respondenta M9: No te wartości, o których mówiłem, które rodzice mi przekazali i środowisko, w którym rozwijałem swoje zainteresowania, tutaj mam na myśli ministranturę i kapłanów. W tej kategorii tylko jedno wskazanie dotyczyło osoby w przedziale wiekowym 40–60/65 lat.*

Kolejna kategoria to *wpływ doświadczeń (wydarzeń, tendencji) (D)* – 6 wskazań. Dotyczy ona negatywnych wydarzeń i przeżyć z okresu dzieciństwa i młodości, np. rozwód rodziców, doświadczenie biedy. Respondentka Elżbieta (K3), która szybko się usamodzielniała, tak opisuje rozwód rodziców: *Ja już jako dziecko miałam straszne problemy, nie wiedziałam jak to ogarnąć, nie wiedziałam czy ktoś będzie w stanie mi pomóc*. Natomiast respondent Maciej (M1), który wychowywał się w biedzie i uważa, że brak pieniędzy jest lepszy niż ich nadmiar oświadczył: *...obserwując kolegów, koleżanki, zauważałem że, pomimo że im się lepiej powodziło, to wcale im to nie wyszło na zdrowie. Wcale nie rozwinęli się lepiej i nie byli bardziej wartościowymi ludźmi ode mnie*.

Kategoria *uczenie się na błędach rodziców (U)* – 5 wskazań, w tym 3 kobiet i 2 mężczyzn, dotycząca uczenia się na błędach rodziców, nie tyle neguje całość doświadczeń z tego okresu, lecz poszczególne elementy, np. alkoholizm jednego z rodziców, konieczność opieki nad młodszym rodzeństwem. Na tej podstawie respondenci deklarują, że w swoim dorosłym życiu unikają błędów rodziców. Jak stwierdził respondent Franciszek (M19), który wychowywał się w rodzinie z problemem alkoholowym: *Ja sobie trochę przemyślałem, chodząc na tych wartach, że nie chcę żyć jak tata [...] no i ja zapowiedziałem, że moje życie takowe nie będzie*. Natomiast respondentka Lidia (K14), która jako dziecko była obarczana obowiązkiem opieki nad młodszym bratem, stwierdziła: *...nie popełniałam błędów tego rodzaju, opiekowałam się dzieckiem i wychowywałam [...] jak on potrzebował mojej pomocy to zawsze była dla niego*. Także wart odnotowania jest przypadek dwóch innych respondentów, zawarty w kategorii *autoedukacja (A)*. Respondenci Antoni (M2) i Mateusz (M8), którzy pomimo wcześniej deklarowanych oddziaływań wychowawczych w okresie dzieciństwa i młodości, stwierdzili, iż sami decydowali o swoim życiu, i sami ukształtowali swój system wartości. Wypowiedź respondenta Antoniego (M2): *Od rodziców, no, trudno powiedzieć [co wyniosłem – autor P. Sz.] ...ale raczej o swoim życiu decydowałem całkowicie sam* oraz respondenta Mateusza (M8): *Znaczy nie tyle wyniosłem z domu [wartości – autor P. Sz.], co się wtedy u mnie zaczęło kształtować [...] istotne dla mnie, że zapracowałem czy zbudowałem je sam. Nikt z osób wychowujących mnie [...] nawet nie pamiętam czy starali mi się coś przekazać*. Natomiast 10 respondentów nie było w stanie wskazać motywacji służącej internalizacji wartości.

Druga część tabeli dotyczy funkcji wartości nabytych i łączna liczba wskazań także przekracza liczbę respondentów.

Kategoria posiadająca najwięcej wskazań (24, w tym 10 kobiet i 14 mężczyzn) to *zaspokojenie potrzeby kontaktu emocjonalnego* (E). Dzięki nabytym wartościom respondenci zinternalizowali umiejętności empatyczne. Ukształtowana została ich samoświadomość emocjonalna oraz umiejętność wchodzenia w interakcje na płaszczyźnie emocjonalnej. Respondenci zaspokajają potrzeby kontaktu emocjonalnego, poprzez nabycie wartości, odnoszących się do drugiej osoby, np. *obowiązek pomocy drugiej osobie, tolerancja, umiejętność współpracy i komunikacji*. Biorąc pod uwagę wiek respondentów, w przedziale 25–40 lat, odnotowano 15 wskazań, zaś w przedziale 40–60/65 lat – 9. Biorąc pod uwagę wykształcenie respondentów, 8 wskazań dotyczy osób z wykształceniem podstawowym lub zawodowym, natomiast 16 odnosi się do osób z wykształceniem średnim lub wyższym. Najwięcej wskazań – 6, odnotowano u mężczyzn w przedziale wiekowym 25–40 lat, z wykształceniem średnim lub wyższym.

Druga z kategorii (18 wskazań, w tym 7 kobiet i 11 mężczyzn) dotyczy *zaspokojenia potrzeby sensu życia* (SŻ). Respondenci, poprzez nabycie wartości wyższych, duchowych, takich jak, np.: *wiara, uczciwość, zasady oparte na dekalogu*, uzasadniają swoje istnienie w świecie i nadają mu sens. Niemniej, sens życia nie tylko związany jest z wartościami duchowymi, lecz u poszczególnych respondentów może dotyczyć zabiegania o własne dobro lub określonego stosunku do dóbr materialnych. Najwięcej wskazań (4) w tej kategorii odnosiło się do mężczyzn w wieku 25–40 lat, z wykształceniem średnim lub wyższym.

Kolejna z kategorii dotyczy *umiejętności pełnienia ról społecznych* (R) – 14 wskazań. Dotyczy ona tych respondentów, którzy nabyli w okresie swojego dzieciństwa wzór funkcjonowania rodziny i odwzorowują go w swoim dorosłym życiu lub, poprzez negację wzoru otrzymanego w dzieciństwie, realizują swój własny.

Kategoria posiadająca 12 wskazań (w tym 5 kobiet i 7 mężczyzn) odnosi się do *zaspokojenia potrzeby poznawczej* (P). Dotyczy ona intelektualnej orientacji w świecie, która polega, m.in. na nabywaniu wiedzy o otaczającej rzeczywistości oraz o samym sobie. Dzięki tej wiedzy człowiek jest w stanie funkcjonować na różnych płaszczyznach swojej aktywności. Do wartości

nabytych w dzieciństwie, które zaspokajają tę potrzebę, należą, m.in.: *świadomość polityczna, wiedza szkolna/techniczna, zamiłowanie do kultury*, a także *samodzielność*. Biorąc pod uwagę wykształcenie respondentów, 4 posiadało wykształcenie podstawowe lub zawodowe, zaś 8 średnie lub wyższe.

Ostatnią, wyodrębnioną kategorią (10 wskazań) jest *zaspokojenie potrzeby samorealizacji (SR)*. Respondenci, poprzez nabyte wartości, takie jak *aktywny styl życia czy umiejętność wyznaczania i osiągania celów życiowych*, zaspokajają potrzebę samorealizacji. W tej kategorii 7 wskazań dotyczyło kobiet, zaś 3 – mężczyzn. Zaspokojenie potrzeby poznawczej, potrzeby kontaktu emocjonalnego oraz potrzeby sensu życia należą do tzw. *potrzeb orientacyjnych*, umożliwiających funkcjonowanie człowieka w zastanej rzeczywistości.

Dominująca motywacja internalizacji wartości nabytych wynika z wpływu osób najbliższych i środowiska. Dominującą funkcją wartości nabytych jest zaspokojenie potrzeby kontaktu emocjonalnego badanych dorosłych.

Wartości wybierane

Wartości wybierane przez respondentów przedstawiono w tabeli 23 – *Zakresy terażniejszego życia respondentów*.

Tabela 23: Zakresy terażniejszego życia respondentów [N=50]

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		ZAKRESY ŻYCIA TERAŻNIEJSZEGO RESPONDENTÓW													
		WYKSZ.	RPW	PW	P	RW	RP	I	RPSW	PSW	RPS	WS	RSW	PS	
K	MD	p+z	0	0	0	0	0	0	0	4	0	1	1	0	
		ś+w	3	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	
	ŚD	p+z	0	0	0	0	0	0	4	0	1	0	1	1	
		ś+w	3	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
M	MD	p+z	0	0	0	0	0	0	0	3	1	2	0	0	
		ś+w	2	2	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	
	ŚD	p+z	0	0	0	0	0	0	3	0	3	0	0	0	
		ś+w	3	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	
Razem			11	5	3	3	2	1	7	7	5	3	2	1	
RAZEM			50												

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

RPW – życie rodzinne, praca zarobkowa, czas wolny
 PW – praca zarobkowa i czas wolny
 P – praca zarobkowa

RW – życie rodzinne i czas wolny
 RP – życie rodzinne i praca zarobkowa
 I – inne czynności

RPSW – życie rodzinne, praca zarobkowa, szkoła, czas wolny
PSW – praca zarobkowa, szkoła, czas wolny
RPS – życie rodzinne, praca zarobkowa, szkoła
WS – czas wolny, szkoła
RSW – życie rodzinne, szkoła, czas wolny
PS – praca zarobkowa, szkoła
MD – młoda dorosłość

ŚD – średnia dorosłość
WYKSZ. – wykształcenie
p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe
ś+w – wykształcenie średnie i wyższe
K – kobieta.
M – mężczyzna
N – ogólna liczba respondentów

Wypowiedzi respondentów z wykształceniem średnim oraz wyższym pozwoliły na wyodrębnienie trzech obszarów ich życia, do których należą: życie rodzinne, życie zawodowe oraz czas wolny. Wymienione obszary nie występują jednocześnie w wypowiedziach wszystkich respondentów, natomiast u każdego występuje przynajmniej jeden z nich. Wypowiedzi respondentów z wykształceniem podstawowym oraz zasadniczym zawodowym, poza wymienionymi obszarami, posiadają jeszcze jeden obszar – *szkoła*.

Respondenci z wykształceniem średnim oraz wyższym najczęściej (11 wskazań) opisują swoje teraźniejsze życie w trzech aspektach: *życie rodzinne, praca zarobkowa oraz czas wolny* (RPW). Wśród sześciu kobiet w tej kategorii odpowiedzi, cztery respondentki zamieszkują z mężem i dzieckiem, dwie z mężem lub partnerem. Wszystkie mają stałe źródło utrzymania i w różnych formach spędzają czas wolny (co będzie przedstawione w dalszej części opracowania). Wśród 5 mężczyzn, wszyscy zamieszkują z żoną oraz dzieckiem/dziećmi i także wszyscy mają stałe źródło utrzymania oraz różnie spędzają czas wolny.

Kategorią odpowiedzi posiadającą 5 wskazań jest kategoria *praca zarobkowa i czas wolny*, z pominięciem życia rodzinnego (PW). Na tę kategorię wskazała 1 kobieta i 4 mężczyzn. W tej kategorii jest tylko jedna kobieta – Elżbieta (K3) – która mieszka z dorosłymi córkami i z konieczności koncentruje się na życiu zawodowym. Pozostałe odpowiedzi dotyczą 4 mężczyzn, którzy wypowiadają się w głównej mierze o swoim życiu zawodowym. Żaden z tych mężczyzn nie posiada małego dziecka. Jedynie respondent Roman (M5) mieszka z żoną i dorosłą córką, która studiuje. Dwóch respondentów mieszka ze swoimi żonami (Bogdan – M6, Bartosz – M11), zaś jeden respondent – Mateusz (M8) – jest kawalerem i mieszka sam.

Następną kategorią odpowiedzi jest *praca zarobkowa* (P), która występuje w wypowiedziach 3 respondentów. Biorąc pod uwagę wiek respondentów, wszyscy są w przedziale wiekowym 25–40 lat. Respondentka Zofia (K8) jest

osobą zamężną, nieposiadającą dzieci, która pracuje na dwóch etatach jako urzędnik. Respondent Paweł (M10) jest kawalerem, nieposiadającym dzieci, który także pracuje na dwóch etatach, zaś respondent Kamil (M13) zamieszkuje z żoną i, poza pracą zawodową, zajmuje się także zarobkowo fotografią, co wypełnia cały jego czas.

Następna kategoria odpowiedzi *życie rodzinne i czas wolny* (RW) posiadała 3 wskazania. Respondenci Marta (K1) i Maciej (M1) są na emeryturze, stąd też brak obszaru życia zawodowego, zaś respondentka Marika (K12) straciła pracę i jest osobą bezrobotną.

Kolejna kategoria odpowiedzi (2 wskazania), dotycząca osób z wykształceniem średnim i wyższym, w przedziale wiekowym 25–40 lat, to *życie rodzinne i praca zarobkowa* (RP). Respondentka Magdalena (K10) prowadzi ustabilizowane życie rodzinne, jest mężatką i posiada małe dziecko, a także ma stałe źródło zatrudnienia. Brak innych obszarów w jej teraźniejszym życiu może być spowodowany koniecznością opieki nad małym dzieckiem oraz wykonywaniem obowiązków zawodowych. Respondent Krystian (M7) jest żonaty, nie posiada dzieci i koncentruje się na pracy zawodowej (stąd prawdopodobnie brak czasu wolnego).

Ostatnia kategoria, odnosząca się do respondentów z wykształceniem średnim i wyższym, została określona, jako *inne czynności* (I). Sytuuje się w niej wypowiedź respondentki Ireny (K5), która obecnie jest bezrobotna i od dłuższego czasu opiekuje się chorą na raka koleżanką, co wypełnia całkowicie jej czas oraz angażuje ją emocjonalnie.

Dalsze kategorie odpowiedzi zawarte w tabeli dotyczą respondentów z wykształceniem podstawowym oraz zasadniczym zawodowym, którzy uzupełniają wykształcenie na poziomie średnim, ucząc się w systemie wieczorowym lub zaocznym. Spośród tej grupy respondentów 7 z nich wieku 41–60/65 lat plasuje się w kategorii odpowiedzi *życie rodzinne, praca zarobkowa, szkoła, czas wolny* (RPSW), co może oznaczać, iż respondenci byli w stanie pogodzić te wszystkie obszary swojego życia. Wśród respondentek (4 wskazania) trzy z nich mieszkają ze swoimi mężami oraz dziećmi, jedna zamieszkuje samotnie, lecz utrzymuje stały kontakt z dwójką dorosłych synów. Wszystkie z tych respondentek są aktywne zawodowo, jedna z nich prowadzi własną działalność gospodarczą. Ponadto dzielą jeszcze czas na obowiązki związane

z uzupełnianiem wykształcenia i są w stanie wygospodarować czas wolny. Wśród respondentów (3 wskazania) wszyscy są żonaci i posiadają dzieci, z którymi zamieszkują. Każdy z respondentów jest zatrudniony na stałym etacie i każdy z nich uzupełnia wykształcenie. Także każdy z nich posiada jeszcze czas wolny.

Druga kategoria odpowiedzi w tej grupie respondentów (także 7 wskazań) to *praca zarobkowa, szkoła, czas wolny* (PSW). Wszyscy respondenci są w wieku poniżej 40 roku życia. W tej kategorii brak obszaru odnoszącego się do życia rodzinnego.

Następna kategoria odpowiedzi to kategoria *życie rodzinne, praca zarobkowa, szkoła* (RPS) – 5 wskazań. Tej kategorii odpowiadają wypowiedzi jednej respondentki i czterech respondentów. Respondentka jest w wieku powyżej 40 r.ż., mieszka z matką i synem, pracuje w ramach tzw. *prac społecznie użytecznych*, i cały czas wolny poświęca na naukę. Wśród respondentów (4 wskazania) troje zamieszkuje z własną rodziną (żona, dziecko). Są oni w wieku powyżej 40 r.ż. i posiadają stałe zatrudnienie. Tylko jeden z nich – Patryk (M20, lat 25) – jest kawalerem, mieszka z rodzicami i także pracuje.

Kategorią z 3 wskazaniami jest kategoria odpowiedzi *czas wolny, szkoła* (WS). Respondenci obecnie nie pracują i uzupełniają wykształcenie.

Kategoria posiadająca 2 wskazania to kategoria *życie rodzinne, szkoła, czas wolny* (RSW). Respondentki obecnie nie pracują, prowadzą dom i uzupełniają wykształcenie.

Ostatnia kategoria – *życie zawodowe, szkoła* (PS) – posiada tylko jedno wskazanie (Joanna – K19). Jest to kobieta w wieku 58 lat mieszkająca z matką, posiadająca stałe zatrudnienie, która czas wolny poświęca nauce.

Powyższa analiza wskazuje, że trzy najczęściej wybierane, podstawowe zakresy życia terażniejszego respondentów, to: życie rodzinne, praca zarobkowa i czas wolny.

Wartości wybierane – ocena terażniejszego życia

W wypowiedziach 18 respondentów (tabela 24) występowały oceny ich terażniejszego życia.

Pierwsze 4 kategorie odpowiedzi odnoszą się do poczucia szczęścia respondentów, począwszy od jego braku, aż ku poczuciu spełnienia. Pozostałe dwie kategorie odpowiedzi, w innym miejscu, kładą akcent na ocenę

teraźniejszego życia. Odnoszą się one, nie tyle do jego ogólnej oceny, ile wskazują na obecnie występujące cechy, które jednocześnie te oceny wyznaczają.

Tabela 24: Ocena teraźniejszego życia a płeć i wykształcenie respondentów

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		OCENA TERAŹNIEJSZEGO ŻYCIA					
		WYKSZ.	N	Z	SZ	ŻU	ŻW
K	MD	p+z	0	2	1	0	0
		ś+w	1	2	0	0	0
	ŚD	p+z	0	0	0	0	0
		ś+w	1	1	1	1	2
M	MD	p+z	0	0	0	0	0
		ś+w	0	0	2	0	0
	ŚD	p+z	0	1	0	0	0
		ś+w	1	0	1	1	0
Razem			3	6	5	2	2
RAZEM			18*				

***Źródło:** badania własne*

Stosowane skróty:

N – niezadowolenie z życia
 UZ – umiarkowane zadowolenie
 Z – zadowolenie
 SZ – spełnienie, szczęście
 ŻU – życie ustabilizowane
 ŻW – życie wymagające wysiłku i systematyczności

MD – młoda dorosłość
 ŚD – średnia dorosłość
 WYKSZ. – wykształcenie
 p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe
 ś+w – wykształcenie średnie i wyższe
 K – kobieta
 M – mężczyzna

* nie sumuje się do N=50, gdyż nie wszyscy respondenci dokonywali oceny swojego życia

Respondenci Irena (K5), Marika (K12) i Maciej (M1) negatywnie oceniają swoje teraźniejsze życie (N). Powodem negatywnej oceny jest ich konkretna sytuacja życiowa. Respondentka Irena (K5) nie ma pracy i na co dzień zajmuje się koleżanką chorą na raka. Respondentka Marika (K12) właśnie utraciła pracę, mieszka z partnerem, który jest rozwiedziony i posiada dziecko z poprzedniego związku. Natomiast respondent Maciej (M1), będący na emeryturze, ma problemy z żoną, cierpiącą na chorobę alkoholową. Respondentka Elżbieta (K3) natomiast stwierdza, że *życie ma całkiem znośne*, pomimo problemów zdrowotnych i zawodowych szuka jego pozytywnych aspektów.

Kolejna grupa respondentów (6 wskazań) jest zadowolona z życia (Z). Terminem *zadowolenie* określają swoje teraźniejsze życie. Wśród nich jest 5 kobiet, w tym 4 w wieku 25–40 lat i 1 mężczyzna w wieku 41–60/65 lat. Tylko jedna respondentka z tej grupy ma wykształcenie wyższe. Respondenci nie wskazują bezpośrednio, co jest przyczyną ich *zadowolenia*, lecz podsumowują

swoje dotychczasowe życie i aktualną sytuację. Respondentki Alicja (K23), Lena (K25) i Sylwia (K9) są w wieku poniżej 40 roku życia i nie posiadają dzieci. Dwie z nich mieszkają z partnerami, jedna z rodzicami. Respondentka Danuta (K13, lat 52) ma dwóch dorosłych synów i mieszka sama, prowadzi działalność gospodarczą. Respondent Franciszek (M19, lat 49) mieszka z żoną i córką, posiada stałe zatrudnienie.

Pięcioro respondentów (3 mężczyzn i 2 kobiety) stwierdza, że są osobami spełnionymi i szczęśliwymi (SZ). Czterech respondentów ma wykształcenie wyższe, jeden – Lech (M4) – wykształcenie średnie. Respondentka Stanisława (K2) jest osobą spełnioną w aspekcie rodzinnym, gdyż posiada pięcioro dorosłych już dzieci, a także zawodowym, jest nauczycielem i dodatkowo pracuje w sektorze edukacji. Respondentka Karina (K7) jest szczęśliwą mężatką, ze stałym zatrudnieniem, nie posiada dzieci. Respondent Krystian (M7) jest szczęśliwym małżonkiem, kilka miesięcy wcześniej wziął ślub, ma stałą pracę i nie posiada dzieci. Respondent Szymon (M9) ma szczęśliwą rodzinę i stałą pracę, w jego życiu istotne znaczenie odgrywa religia. Przyczyną poczucia szczęścia u respondenta Lech (M4) jest jego uwolnienie z choroby alkoholowej.

Pozostałe dwie kategorie odpowiedzi nie odnoszą się do poczucia szczęścia, lecz wskazują na inne cechy egzystencji. Pierwszą z nich jest *życie ustabilizowane* (ŻU). Jak stwierdziła respondentka Marta (K1, lat 59), która jest na emeryturze: *moje życie wygląda jakoś mało ciekawie*, respondent Jerzy (M3, lat 56) oświadczył: *... jak już człowiek ma swoje lata, to też jakby w sposób bardziej taki stabilny, czy tam bardziej przewidywalny niż kiedyś, jak za czasów studenckich*. W życiu tych respondentów brak jest działań spontanicznych i widoczna duża schematyczność. Druga z tej kategorii odpowiedzi odnosi się do respondentek, które mają małe dzieci w wieku od roku do półtora a przy tym pracują zawodowo. Jak stwierdziły, ich życie wyznacza dziecko, co wymaga wysiłku i systematyczności (ŻW).

Odnosząc się do swojego teraźniejszego życia (tabela 25), 5 respondentów oświadczyło, iż pracuje dodatkowo. Wszyscy respondenci mają wyższe wykształcenie. Trudno w każdym przypadku ustalić motywację podejmowania pracy dodatkowej.

Tabela 25: Dodatkowa praca respondentów

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE			DODATKOWA PRACA RESPONDENTÓW
		WYKSZ.	
K	MD	p+z	0
		ś+w	1
	ŚD	p+z	0
		ś+w	1
M	MD	p+z	0
		ś+w	3
	ŚD	p+z	0
		ś+w	0
RAZEM			5*

***Źródło:** badania własne*

Stosowane skróty:

MD – młoda dorosłość

ŚD – średnia dorosłość

WYKSZ. – wykształcenie

p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe

ś+w – wykształcenie średnie i wyższe

K – kobieta

M – mężczyzna

* nie sumuje się do N=50, gdyż większość respondentów nie wykonuje pracy dodatkowej

Respondentka Stanisława (K2), będąc nauczycielką, pełni jeszcze funkcję dyrektora pedagogicznego w prywatnej szkole i przedszkolu w Gdańsku. W związku z tym, raz w miesiącu wyjeżdża do Gdańska w sprawach służbowych. Respondentka Zofia (K8) pracuje na dwóch stanowiskach w *funduszach unijnych*. Jest to Urząd Marszałkowski oraz firma prywatna. Wśród respondentów, respondent Szymon (M9) jest katechetą i prowadzi także zajęcia z koszykówki oraz jest doradcą metodycznym w Centrum Kształcenia Nauczycieli. Respondent Kamil (M13) pracuje jako urzędnik w projekcie unijnym, a także zarobkowo zajmuje się fotografią. Szczególnym przypadkiem jest respondent Paweł (M10). Jego życie w głównej mierze wypełnia praca. Jest urzędnikiem w Urzędzie Miasta Łodzi, a także dyrektorem marketingu w Muzeum Bajki w Łodzi. Jak sam stwierdził: *Jest to bardzo męczące, bo jest to praca od godziny 8:00 do 22:00, siedem dni w tygodniu*. Odnosząc się do motywacji pracy na dwóch etatach, respondent stwierdza: *Myszę, że to jest mój wybór, bo sytuacja finansowa pozwala na pracę tylko i wyłącznie w jednym z tych miejsc*. Respondent ten jest kawalerem, w wieku 26 lat, bezdzietnym, mieszkającym z rodzicami. Z tej grupy respondentów tylko respondentka Stanisława (K2) jest osobą powyżej 40 roku życia, posiadającą dzieci.

Wartości wybierane – sens życia

Wartości wybierane, zawarte w wypowiedziach dotyczących sensu życia przedstawia, poniższa tabela.

Tabela 26: Wartości wybierane – sens życia respondentów

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		WYKSZ.	WARTOŚCI WYBIERANE – SENS ŻYCIA															
			WR	WD							WW			WU				
		W	R	AE	P	RI	T	N	Z	E	PŻ	RI	R	P	SZ	PS	B	
K	MD	p+z	0	3	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
		ś+w	1	3	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
	ŚD	p+z	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0	1
		ś+w	3	3	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1
M	MD	p+z	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1
		ś+w	2	3	0	2	1	0	1	0	0	0	2	2	0	0	1	1
	ŚD	p+z	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
		ś+w	1	4	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1
Razem		9	23	3	2	2	2	1	2	1	1	6	4	3	3	1	8	
Razem		9	33							4			17					8
RAZEM		71*																

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

WR – wartości religijne
 WD – wartości duchowe
 WW – wartości witalne
 WU – wartości utylitarne
 B – brak odpowiedzi
 W – wiara
 R – rodzina
 AE – autoedukacja
 P – praca
 RI – relacje z innymi
 T – trzeźwość
 N – niekrywdzenie innych

Z – zdrowie
 E – plany na emeryturze
 PŻ – pozytywny stosunek do życia
 SZ – ukończenie szkoły
 PS – prestiż społeczny
 MD – młoda dorosłość
 ŚD – średnia dorosłość
 WYKSZ. – wykształcenie
 p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe
 ś+w – wykształcenie średnie i wyższe
 K – kobieta
 M – mężczyzna

* nie sumuje się do N=50, gdyż respondenci wskazywali na więcej niż jedną wartość sensotwórczą

Liczba wskazań nie pokrywa się z liczbą respondentów, gdyż, jak w poprzednich przypadkach, respondenci wskazują po kilka komponentów, które nadają sens ich życiu.

Wartości wybierane przez respondentów, zawarte w wypowiedziach na temat sensu życia, odnoszą się do poszczególnych ogólnych kategorii wartości. Należą do nich, zgodnie z największą liczbą wskazań: wartości duchowe (33), wartości utylitarne (17), wartości religijne (9) i wartości witalne (4). Poza wartościami religijnymi każda ogólna kategoria wartości posiada kategorie szczegółowe. W obrębie wartości duchowych do najliczniejszej kategorii

odpowiedzi należała kategoria *rodzina* (R) – 23. Kategoria ta odnosi się do dwóch rodzajów wartości, tj. utylitarnych i duchowych. Wynika to z różnorodnej motywacji respondentów. Gdy mowa jest o rodzinie jako wartości utylitarniej, wówczas jest ona definiowana przez respondentów, jako wartość przynosząca korzyść w postaci, np. poczucia bezpieczeństwa, wsparcia czy stabilizacji. W przypadku wyboru rodziny, jako wartości duchowej, jest ona definiowana jako wartość autoteliczna, stanowiąca dla respondentów źródło powinności i doskonalenia.

Spośród kobiet z wykształceniem podstawowym i zawodowym (6 wskazań), trzy były w wieku powyżej 40 roku życia, trzy pozostałe przed 30 rokiem życia. Każda z kobiet powyżej 40 roku życia posiada dziecko lub dzieci, dwie z nich są w związkach małżeńskich. Spośród trzech respondentek poniżej 30 roku życia, dwie mieszkają z partnerami, jedna z rodzicami. Pojęcie rodziny odnoszą one do swoich partnerów, a dwie z nich do swoich rodzin pierwotnych.

Spośród kobiet w wykształceniu średnim i wyższym (6 wskazań), 3 są w wieku powyżej 40 roku życia i także 3 – poniżej 40 roku życia. Wszystkie sześć respondentek żyje w związkach małżeńskich. Pięć z tej grupy posiada dzieci. W przedziale wiekowym do 40 roku życia, dzieci posiadają 2 respondentki, zaś w przedziale wiekowym powyżej 40 roku życia, dzieci posiadają 3 respondentki.

Spośród mężczyzn, z wykształceniem podstawowym i zawodowym (4 wskazania), wszyscy są w wieku powyżej 40 roku życia. Każdy z nich zamieszkuje z małżonką oraz posiada dziecko lub dzieci.

Najwięcej wskazań w kategorii – *rodzina* – stwierdzono pośród mężczyzn z wykształceniem średnim i wyższym (7 wskazań). Każdy z mężczyzn żyje w związku małżeńskim. Czterech mężczyzn jest w wieku powyżej 40 roku życia, zaś trzech reprezentowało grupę respondentów poniżej 40 roku życia. Czterech mężczyzn z tej grupy, w tym trzech z przedziału wiekowego powyżej 40 roku życia, posiada dziecko lub dzieci.

Analizując uzasadnienie dla tej odpowiedzi, także wyróżniono kilka kategorii. Respondenci uzasadniali wybór *rodziny*, argumentując, iż są to osoby najbliższe, z którymi mają najgłębsze relacje i które kochają (6). W tym przypadku odpowiedzi respondentów były *oczywiste*, niewymagające uzasadnienia. Także 5 respondentów uzasadniało wybór *rodziny*, argumentując, iż daje ona motywację do życia i do realizowania poszczególnych zadań. Jest ona

także wartością *która pozostanie* (w przypadku posiadania dzieci), jeden z respondentów uzasadnia wybór rodziny nadającej sens jego życiu, poprzez własne negatywne doświadczenia w swojej rodzinie pierwotnej. Zatem, jego aktualny wybór *rodziny* jest realizowany w opozycji do doświadczeń z okresu dzieciństwa i młodości. Jeden z respondentów uzasadnia wybór rodziny w kontekście społecznym, uzasadniając, iż jako *podstawowa komórka społeczna*, jest podstawą wychowania i budowania społeczeństwa. W kontekście niniejszej pracy istotna jest także motywacja respondentki, która stwierdziła, iż rodzina jest po to, aby *przekazać te wartości, które jej przekazano*.

Drugą kategorią w obrębie wartości duchowych jest autoedukacja (AE), wskazana trzy razy. Respondenci, odpowiadający w ten sposób, mają wykształcenie podstawowe i uzupełniają wykształcenie. Są w przedziale wiekowym 25–40 lat. Jeden z respondentów – Łukasz (M24) – na zadane pytanie odpowiedział wprost: *Sens? Samodoskonalenie*. Respondent ten doskonali się poprzez zdobywanie wiedzy na temat nowoczesnej broni, a także ćwiczenia sportowe. Drugi z respondentów – Adam (M23) stwierdził: *...głównie, jeżeli właśnie pracuję, to po to, żeby móc sobie pozwolić na jakiś wyjazd, żeby móc odkrywać. Można coś odkryć, coś poznać, coś zobaczyć*. Natomiast respondentka Alicja (K23) wypowiedziała się na temat sensu autoedukacji: *No przede wszystkim chyba to, że mam szansę żyć, prawda [...] że jestem w stanie przechodzić własne granice [...] bo to jest bardzo ważne, bo nic za darmo nie ma*. Motywacja implikująca samodoskonalenie wynika z chęci przekraczania własnych ograniczeń, co daje poczucie satysfakcji i szczęścia lub z potrzeby poznawania rzeczywistości.

Kolejną kategorią w obrębie wartości duchowych jest *praca* – 2 wskazania (P). Wartość ta, podobnie jak *rodzina*, mieści się w obrębie wartości duchowych lub utylitarnych. W przypadku tych drugich – służy zaspokajaniu potrzeb pierwotnych i jest środkiem do zaspokajania innych celów. Wartość *pracy* jako wartość duchowa jest traktowana, jako powinności i płaszczyzna doskonalenia. Tylko w przypadku jednego respondenta praca daje sens wówczas, gdy przynosi satysfakcję i poprzez pracę respondent *pomaga innym* (respondent jest nauczycielem). Drugi z respondentów określa pracę jako swoją pasję i płaszczyznę doskonalenia.

Następną kategorią w obrębie wartości duchowych są *relacje z innymi* (RI) – 2 wskazania. Podobnie jak wartość *pracy*, mieści się ona w obrębie wartości użytecznych i duchowych. Umieszczenie *relacji z innymi* w obrębie wartości użytecznych, jest motywowane potrzebami respondentów, które są zaspokajane poprzez relacje z innymi osobami. Dzięki *relacjom z innymi* jest *łatwiej żyć*, można *budować własną tożsamość*, *spełniać się* lub nie być samotnym (6 wskazań). Drugi rodzaj uzasadnienia, odnoszący się właśnie do wartości duchowych (2 wskazania), jest ukierunkowany na dobro drugiej osoby; jeden z respondentów chce *dawać innym dobro z wiary* (rozumianej jako religia), drugi chce urzeczywistnić miłość do innych.

Analizując kategorię wartości użytecznych, największą liczbę wskazań (6) ma wartość *relacje z innymi* (RI). Uzasadnienie dla umieszczenia tej wartości w obrębie wartości użytecznych zostało omówione powyżej. W tej kategorii tylko dwie respondentki reprezentują osoby powyżej 40 roku życia i tylko dwa wskazania pochodzą od osób z wykształceniem podstawowym i zawodowym. Wypowiedzi respondentów wskazują, iż sensem ich życia są same relacje z innymi osobami. Całość doświadczeń respondenta, w zależności od przypadku, może dotyczyć albo relacji z jedną osobą, albo ze wszystkimi. Niemniej, sensem tym są relacje pozytywne. Nie było przypadku, aby sensotwórcze były relacje negatywne. Jak stwierdziła respondentka Blanka (K4), która jest pedagogiem: *...i mam fajnych tych chłopaków [mąż i syn – autor P. Sz.], mam dobry kontakt z moją mamą, mam dobry kontakt z moją dyrekcją, mam dobry kontakt z nauczycielami, z dziećmi [uczniami – autor P. Sz.]*. Wypowiedź respondentki Zofii (K8): *Tak, wszystko nadaje sens, ludzie, relacje i reakcje...* Respondent Michał (M12) stwierdził: *...Cieszyć się tym, że mam znajomych, poznawać ludzi i fajnie z nimi żyć*.

Drugą kategorią w obrębie wartości użytecznych jest *rodzina* wskazana cztery razy (R). Uzasadnienie dla umieszczenia tej wartości w obrębie wartości użytecznych zostało przedstawione powyżej. W tym przypadku rodzina daje *oparcie* (poczucie bezpieczeństwa) oraz poczucie stabilizacji.

Trzecią kategorią w obrębie wartości użytecznych jest *praca* (P) – 3 wskazania. Respondenci są w kategorii wiekowej powyżej 40 roku życia. Istotnym w tej kategorii jest fakt, iż każdy z trzech respondentów nie wskazuje pracy, jako jedyne go sensu życia. Dwoje respondentów (kobieta i mężczyzna)

wskazuje, m.in. oprócz pracy jako elementu sensotwórczego także rodzinę. Tylko jedna z respondentek- Edyta (K18) – wskazuje, iż, poza pracą, obecnym sensem jej życia, jest ukończenie szkoły średniej. Uzasadnienie wyboru pracy jest zdominowane motywacją utylitarną, gdzie praca jest traktowana jako środek do osiągnięcia innych celów oraz zaspokajania potrzeb. Praca jest traktowana jako *zasilanie* lub definiowana poprzez stwierdzenie: *...jak nie będzie pracy, to nie będzie kasy.*

Jedyną kategorią w obrębie wartości religijnych jest *wiara* (W) – 9 wskazań, w tym 4 kobiety i 5 mężczyzn. Respondenci dokonujący wskazań sensu w tym obszarze są katolikami, wierzącymi i regularnie praktykującymi. Z dziewięciu wskazań, aż siedem należy do respondentów z wykształceniem średnim lub wyższym, sześć odnosi się do osób powyżej 40 roku życia. W tej grupie respondentów wypowiedzi dotyczą głównie do trzech pojęć: *zbawienie*, *Bóg*, *wiara*. Jak stwierdziła respondentka Aneta (K17): *Wiara daje mi nadzieję, na wszystko, że to życie będzie lepsze [...] a jeżeli jestem osobą wierzącą, więc również na lepsze, tam kiedyś, w przyszłości życie.* Respondentka Elżbieta (K3) stwierdziła: *No, jeśli mówimy o sprawach ostatecznych, to myślę sobie, że kiedyś spotka mnie coś dobrego, jak już zejść z tego świata.* I wypowiedź respondenta Macieja (M1): *Ale mam właśnie oparcie w Bogu, w wierze, w tych zasadach i one dają mi, mimo tych kłopotów, że jakoś sobie dają radę* oraz respondenta Bogusława (M14): [*Sens daje – autor P. Sz.*] *Chyba wiara, że coś jest po drugiej stronie...* Powyższe wypowiedzi respondentów wskazują, iż uzasadnieniem dla *wiary* jest nadzieja na zbawienie czy też życie wieczne. Tak uzasadniało swoje wypowiedzi 5 respondentów. Dwoje z respondentów widzi w Bogu oparcie i źródło dobra, jakiego doświadczają w życiu. Jeden z respondentów postrzega *wiarę* jako wartość nieprzemijającą.

Ośmiu respondentów nie potrafiło odpowiedzieć, co stanowi ich sens życia (B). Brak odpowiedzi mógł mieć trzy przyczyny. Pierwszą z nich była aktualna, negatywna sytuacja życiowa respondenta (np. Irena – K5), w tym przypadku respondentka Irena (K5), w czasie przeprowadzania wywiadu, nie posiadała pracy i opiekowała się swoją koleżanką, chorą na raka. Drugą z przyczyn mógł być brak refleksyjnego myślenia. Wypowiedź respondentki Karoliny (K24): *Nie mam, nie wiem, takiego, obranego, wybranego sensu.* Wypowiedź respondenta Antoniego (M2): *Człowiek by się zastanawiał czy w ogóle widzi ten sens życia.* Trzecia

w przyczyn, występująca w przypadku respondenta Mateusza (M8), to właśnie pogłębiona refleksja nad sensem życia, czego wynikiem było stwierdzenie, iż *życie, jako takie, nie ma sensu*.

Najbardziej sensotwórczą wartością dla respondentów, niezależnie od ich motywacji, jest *rodzina*. Wskazania rozkładają się równomiernie pomiędzy kobiety i mężczyzn. Dominują dorośli w wieku 41–60/65 lat oraz osoby posiadające wykształcenie średnie i wyższe.

Wartości wybierane – największe marzenia

Wartości wybierane, zawarte w wypowiedziach o największych marzeniach respondentów przedstawia poniższa tabela. Łączna liczba wskazań przewyższa liczbę respondentów, gdyż odpowiedzi respondentów obejmowały różne kategorie.

Tabela 27: Wartości wybierane – największe marzenia respondentów

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		WARTOŚCI WYBIERANE – NAJWIĘKSZE MARZENIA												
		WR	WD					WW			WU			
		WYKSZ.	ZW	AE	SZD	MG	P	PŻ	ŻR	Z	E	DM	P	PŻ
K	M D	p+z	0	2	0	0	1	3	3	1	0	1	0	0
		ś+w	0	1	0	2	0	4	3	0	0	0	0	0
	ŚD	p+z	0	2	2	0	0	0	1	2	0	1	0	2
		ś+w	1	1	3	1	0	1	1	1	1	1	1	0
M	M D	p+z	0	1	0	0	2	1	2	0	0	3	0	0
		ś+w	0	1	0	1	1	0	6	0	0	2	0	0
	ŚD	p+z	0	1	2	0	0	0	0	0	0	3	1	0
		ś+w	0	0	0	1	0	0	2	0	0	2	0	0
razem			1	9	7	5	4	9	18	4	1	13	2	2
Razem			1	34					23			17		
RAZEM			75*											

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

WR – wartości religijne
 WD – wartości duchowe,
 WW – wartości witalne
 WU – wartości utylitarne
 WC – wartości cywilizacyjne
 ZW – zbawienie
 AE – autoedukacja
 SZD – szczęście własnych dzieci
 MG – marzenia globalne
 P – marzenia dotyczące pracy
 ŻR – szczęśliwe życie rodzinne

Z – zdrowie
 E – emerytura
 DM – gromadzenie dóbr materialnych
 PŻ – podróże
 MD – młoda dorosłość
 ŚD – średnia dorosłość
 WYKSZ. – wykształcenie
 p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe
 ś+w – wykształcenie średnie i wyższe
 K – kobieta
 M – mężczyzna

* nie sumuje się do N=50, gdyż respondenci podawali więcej niż jedno marzenie

Wartości, wybierane przez respondentów, zawarte w wypowiedziach na temat ich marzeń, odnoszą się do poszczególnych, ogólnych kategorii wartości. Należą do nich, zgodnie z największą liczbą wskazań: wartości duchowe (34), wartości witalne (23), wartości utylitarne (17) i wartości religijne (1). Poza wartościami religijnymi, każda ogólna kategoria wartości posiada kategorie szczegółowe.

Spśród wartości duchowych kategorią szczegółową o największej liczbie wskazań (9) jest *autoedukacja* (AE). Na tę kategorię wskazało 6 kobiet i 3 mężczyzn. Sześciu respondentów posiadało wykształcenie podstawowe lub zawodowe, zaś trzech wykształcenie średnie lub wyższe. Jeden respondent (Mateusz – M8) chciałby napisać doktorat i podjąć pracę na uczelni (aktualnie pracuje w policji i pisze doktorat z *wolnej stopy*). Jedną z respondentek (Maria – K6), w wieku powyżej 40 lat, marzy o *ukończeniu medycyny*. Wykonuje zawód urzędnika, zaś z wykształcenia jest chemikiem. Respondentka Gabriela (K21), która uzupełnia wykształcenie na poziomie średnim, marzy o ukończeniu szkoły aktorskiej. W przypadku tych respondentów marzenia wynikają z ich zainteresowań. Kolejnych troje respondentów, uzupełniających wykształcenie na poziomie średnim, marzy o ukończeniu szkoły średniej, co wskazuje na trud, jaki ponoszą w związku z edukacją. Dwie z respondentek chcą rozwijać swoje pasje. Respondentka Alicja (K23) chce się samodoskonalić w obszarze projektowania ubrań, zaś respondentka Marika (K12) w zakresie malowania i śpiewu. Respondent Łukasz (M24) stwierdził, że *nie chce być uzależniony od niczego*. Oświadczył, iż można być uzależnionym od wszystkiego i on także obecnie jest uzależniony od ćwiczeń fizycznych.

Taką samą liczbę wskazań ma kategoria *podróżowanie* (PŻ). Biorąc pod uwagę wiek respondentów, 8 w było wieku 25–40 lat, zaś 1 w wieku 41–60/65 lat. To marzenie w głównej mierze odnosi się do kobiet (8 wskazań). Szczegółowe odpowiedzi w tej kategorii są różnorodne. Respondenci chcieliby zwiedzać Europę, a także kraje egzotyczne czy Daleki Wschód. W tym przypadku *podróżowanie* zaliczono do wartości duchowych, gdyż łączy się ono z ewentualnym projektem edukacyjnym respondentów, w toku którego dokonywaliby poznawania nowych kultur.

Kolejną kategorią, odnoszącą się do wartości duchowych, są *marzenia globalne* (MG) – 5 wskazań. W tym obszarze jedna z respondentek chciałaby, aby

dzieci nie głodowały (Elżbieta – K3). Inna *marzy, ...aby ludzie byli dla siebie dobrzy* i jak wynika z jej wypowiedzi *nie wchodzili w zakres swoich wolności* (Karina – K7). Można zatem stwierdzić, iż respondentka w tym miejscu wskazuje na tolerancję. Także jeden respondentów życzyłby sobie *pokoju na świecie* (Michał – M12). Natomiast dwoje respondentów założyłoby fundację pomagającą dzieciom potrzebującym (Magdalena – K10, Jerzy – M3). Łącznie w tym obszarze odnotowano tylko 5 wskazań. Wszystkie wskazania dotyczyły respondentów z wykształceniem średnim (1 wskazanie) i wyższym (4 wskazania).

Ostatnią kategorią odnoszącą się do wartości duchowych jest *praca* (P) – wskazana cztery razy. W tym przypadku praca nie ogranicza się do zaspokajania podstawowych potrzeb, lecz jest płaszczyzną samodoskonalenia. Respondentka Dorota (K22) chciałaby zajmować się modą i projektowaniem. Dwóch respondentów, Adam (M23) i Jan (M25), chciałoby zmienić pracę z fizycznej na odpowiednio: *didżeja* oraz *informatyka*. Natomiast, respondent Kamil (M13) chciałby łączyć zawód *project managera* ze *szkoleniowcem*. Obecnie jest koordynatorem do spraw finansowych w projekcie unijnym, natomiast *marzy*, aby pisać projekty edukacyjne i zgodnie z ich założeniami szkolić dorosłych.

Odnosząc się do wartości witalnych, kategorią posiadającą największą liczbę wskazań (18), jest *szczęśliwe życie rodzinne* (ŻR). W obrębie *szczęśliwego życia rodzinnego* wyróżniono kilka obszarów szczegółowych. Pierwszy obszar (4 wskazania) dotyczy *długiego życia i pomocy dzieciom*. Wszyscy respondenci żyją w formalnych związkach małżeńskich. W tym obszarze respondenci łączą pragnienie swojego *długiego życia, zdrowia* i deklarują pomoc dzieciom.

Drugi obszar (8 wskazań) odnosi się do *długiego i szczęśliwego życia rodzinnego*. W tym obszarze wszyscy respondenci są w wieku poniżej 40 roku życia. Sytuacja tej grupy respondentów jest odmienna od grupy respondentów opisanych powyżej. Ich faktyczne życie rodzinne dopiero się zaczyna, zatem marzenia dotyczą ich planów i wyobrażeń w tym obszarze życia. Jeden z respondentów (Bartosz – M11) stwierdza, iż jego marzeniem jest posiadanie potomstwa.

Ostatni obszar odpowiedzi (6 wskazań) w *zakresie szczęśliwego życia rodzinnego* odnosi się do stworzenia stałego związku lub *założenia rodziny*. W tym obszarze odpowiedzi tylko jedna respondentka (Aneta – K17) jest w wieku powyżej 40 roku życia. Dwie z kobiet (Alina – K20, Alicja – K23) i jeden

mężczyzna (Jan – M25) w tej kategorii posiadają partnerów, jednak ich relacje nie są pogłębione, zaś związki nie są długotrwałe. Respondenci Aneta (K17), Paweł (M10), Patryk (M20) nie są w żadnym związku. Można zatem stwierdzić, iż ta grupa jest na początku drogi do zbudowania życia rodzinnego. Odnosząc się do marzeń związanych z obszarem życia rodzinnego, widoczna jest zależność pomiędzy wiekiem respondentów, ich sytuacją rodzinną a marzeniami. Osoby starsze, posiadające dorosłe potomstwo, myślą o długości własnego życia i pomocy dzieciom. Osoby młodsze, żyjące krócej w stałych związkach, łączą marzenia z wizją życia rodzinnego. Natomiast, osoby, których związki się rozpoczynają lub osoby samotne, marzą o stabilizacji w tym zakresie.

Kolejna kategoria szczegółowa w obrębie wartości witalnych (4 wskazania kobiet, 3 w wieku 41–60/65 lat, 1 w wieku 25–40 lat) to marzenia dotyczące zdrowia (Z). W tej kategorii znajdują się odpowiedzi czterech kobiet. Każda z nich leczy się na choroby przewlekłe, takie jak: bóle stawów, bóle kręgosłupa, zapalenie przydatków.

Spśród wartości utylitarnych największą liczbę wskazań (13) posiada kategoria szczegółowa *gromadzenie dóbr materialnych* (DM). Na tę kategorię wskazały 3 kobiety i 10 mężczyzn. Do dóbr materialnych, o których marzą respondenci, zalicza się *dom z ogródkiem* (6) i *niezależność finansowa* (4). Respondenci wskazują, iż chcieliby mieć pieniądze pozwalające nie martwić się o swoją przyszłość. Kolejnym dobrem w tym obszarze (2) jest *wygrana w Lotto*, którą respondenci przeznaczyliby na *zakup domu i spokojne życie*. Ostatnim rodzajem dóbr są *splata długów* oraz *posiadanie zamku i rządy*. W przypadku *splaty długów* respondent Przemysław (M18) nie kieruje się chęcią zysku, zaciągnął dług, aby pomóc swojej matce i obecnie ma problemy z jego spłatą. Natomiast, respondent Roman (M5) uważa, iż byłby dobrym przywódcą i gospodarzem, stąd też *marzy o posiadaniu własnego zamku*.

Inną kategorią z obszaru wartości utylitarnych (2 wskazania) jest *podróżowanie* (PŻ). Dwie respondentki (Krystyna – K15, Joanna – K19) nie tyle mają określony cel podróży, co chciały lecieć samolotem.

Podsumowując, marzenia respondentów odnoszą się w głównej mierze do wartości duchowych, niemniej, w tym przypadku istotne są także wartości witalne, takie jak zdrowie czy szczęśliwe życie rodzinne.

Wartości wybierane – sposób spędzania czasu wolnego

Poniższa tabela przedstawia aktualnie realizowane formy spędzania czasu wolnego przez respondentów. Liczba poszczególnych wskazań nie jest tożsama z liczbą respondentów, gdyż w narracjach poszczególnych osób nie było miejsca na czas wolny, natomiast u większości respondentów pojawiały się różnorodne formy jego spędzania. Tabela zawiera szczegółowe kategorie spędzania czasu wolnego, zatem ich omówienie będzie dotyczyło tylko kategorii koniecznych do opisanania.

Tabela 28: Wartości wybierane – aktualne formy spędzania czasu wolnego

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO- DEMOGRAFICZNE		AKTUALNE FORMY SPĘDZANIA CZASU WOLNEGO															
		WYKSZ.	CZ	S	Z	TV	A	DZ	F	TK	MZ	SZ	G	W	KM	KO	ME
K	MD	p+z	0	0	3	1	4	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0
		ś+w	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	ŚD	p+z	2	0	1	1	1	1	2	0	0	0	1	0	1	0	0
		ś+w	3	2	1	2	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1
M	MD	p+z	1	3	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0
		ś+w	1	3	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	ŚD	p+z	2	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
		ś+w	4	1	1	2	0	2	0	3	0	0	0	1	0	1	0
Razem			14	10	9	8	7	5	4	4	3	3	2	2	2	1	1
RAZEM			75*														

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

CZ – czytelnictwo	W – wycieczki
S – uprawianie sportów	KM – komputer
Z – spotkania ze znajomymi	KO – uczęszczanie do kościoła
TV – oglądanie telewizji	ME – zainteresowanie medycyną
A – hobby artystyczne	MD – młoda dorosłość
DZ – praca na działce	ŚD – średnia dorosłość
F – film/kino	WYKSZ. – wykształcenie
TK – teatr/koncerty	p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe
MZ – muzyka	ś+w – wykształcenie średnie i wyższe
SZ – szachy/krzyżówki/szarady	K – kobieta
G – pobyt w galeriach handlowych,	M – mężczyzna

* nie sumuje się do N=50, gdyż poszczególni respondenci wskazywali na różne formy spędzania czasu wolnego

Najczęstszym sposobem spędzania wolnego czasu (14 wskazań) jest *czytelnictwo (CZ)*. W tej kategorii mieści się czytanie zarówno książek, jak i prasy. Wśród kobiet z wykształceniem podstawowym dwie z respondentek czytają odmienny rodzaj literatury. Respondentka Danuta (K13) czyta kryminały, zaś respondentka Anna (K16) literaturę polską. Wśród respondentów

z wykształceniem podstawowym i średnim, rozbieżności w doborze literatury, są mniejsze. Respondent Bogusław (M14) ostatnio czytał *Zbrodnię i karę*, zaś respondent Przemysław (M18) czyta książki historyczne, zwłaszcza dotyczące Zakonu Krzyżackiego. Respondent Dariusz (M22) czyta *książki psychologiczne*, lecz nie jest w stanie podać tytułu. Jeśli chodzi o respondentów z wykształceniem średnim i wyższym, także jest zauważalne zróżnicowanie poszczególnych lektur. Respondentka Marta (K1) czyta Paulo Coelho oraz Erica Schmidta; respondentka Stanisława (K2) – literaturę polską, zwłaszcza zaś poezję. Respondentka Maria (K6) idzie w stronę literatury popularnej, czyta biografie, np. prof. Bartoszewskiego, ale także książki *Co z tym życiem* K. Rusin oraz prasę: *Wprost, Newsweek, Politykę i Angorę*. Respondentka Agnieszka (K11) poprzestaje na czytaniu prasy: *Gazeta Wyborcza, Polityka*. Respondenci z wykształceniem średnim i wyższym, którzy zadeklarowali, iż spędzają czas wolny na czytaniu, w większości nie są w stanie podać konkretnych pozycji. Ogólnie stwierdzali, iż czytają książki historyczne czy popularnonaukowe. Tylko respondent Bogdan (M6) podał konkretne tytuły prasowe: *Opcja na prawo, Najwyższy czas, Nasz Dziennik*. Należy także stwierdzić, iż respondenci, z wykształceniem średnim i wyższym, częściej (9 wskazań) wskazali na czytelnictwo jako formę spędzania wolnego czasu niż respondenci, z wykształceniem podstawowym i zawodowym (5 wskazań).

Drugim sposobem spędzania wolnego czasu (10) jest szeroko rozumiana aktywność sportowa (S): 5 respondentów, w tym 4 mężczyzn, uczęszcza na siłownię; 2 jeździ na rowerze; 1 respondentka jeździ konno; 1 z respondentów gra w koszykówkę, a inny uprawia sporty walki

Siedmiu respondentów spędza czas, uprawiając hobby artystyczne (A), tj.:

- fotografia (2),
- projektowanie i szycie ubrań (2),
- florystyka (1),
- malowanie (1),
- pisanie wierszy (1).

Pozostałe formy spędzania czasu wolnego przedstawia tabela 28.

Wartości wybierane – źródła wartości wybieranych

Źródła wartości wybieranych zostały przedstawione w tabeli 29 (poniżej). W przypadku większości respondentów ustalono kilka źródeł wartości wybieranych. Najwięcej wskazań (38) dotyczy źródła, jakim jest: *uczenie się* (U). Wielokrotnie respondenci poprzez *uczenie się* potwierdzili wartości już wcześniej nabyte. Zatem, wskazywali, iż wartości, które wybierają, nabyli w okresie swojego dzieciństwa, zaś poprzez *uczenie się* w dorosłości potwierdzili słuszność swoich wyborów.

Druga z kategorii (34 wskazania), tj. *aktualne wpływy środowiska* (Ś) dotyczy w głównej mierze takich wartości wybieranych, jak *rodzina* i *praca*. Respondenci, wybierając powyższe wartości, są w pewnym stopniu przez nie determinowani do wyboru, gdyż funkcjonują w określonym środowisku i konkretnej sytuacji bytowej. Na tę kategorię wskazało 17 kobiet i 17 mężczyzn. Odnotowano brak wskazań u mężczyzn z wykształceniem podstawowym i zawodowym, w wieku 25–40 lat.

Tabela 29: Źródła wartości wybieranych

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		ŹRÓDŁA WARTOŚCI WYBIERANYCH				
		WYKSZ.	U	Ś	WN	ED
K	MD	p+z	4	4	3	6
		ś+w	5	4	5	0
	ŚD	p+z	4	6	1	7
		ś+w	5	3	4	0
M	MD	p+z	5	0	4	6
		ś+w	6	6	6	1
	ŚD	p+z	5	6	4	6
		ś+w	4	5	3	0
Razem		38	34	30	26	
RAZEM		128*				

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

U – uczenie się
Ś – aktualne wpływy środowiska
WN – wartości nabyte
ED – uczestnictwo w edukacji dorosłych
MD – młoda dorosłość
ŚD – średnia dorosłość

WYKSZ. – wykształcenie
p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe
ś+w – wykształcenie średnie i wyższe
K – kobieta
M – mężczyzna

* nie sumuje się do N=50, gdyż respondenci podawali więcej niż jedno źródło wartości wybieranych

Trzecim źródłem wartości wybieranych (30 wskazań) są *wartości nabyte* (WN). Na uwagę zasługuje fakt, iż nie u wszystkich respondentów wartości nabyte są tożsame z wartościami wybieranymi. Zatem, system wartości poszczególnych respondentów został zmodyfikowany, poprzez aktualne wpływy środowiska i uczenie się.

Ostatnim źródłem wartości wybieranych (26 wskazań) jest *uczestnictwo w edukacji dorosłych* (ED). Dotyczy ono osób z wykształceniem podstawowym lub zawodowym, które uzupełniają wykształcenie na poziomie średnim. Sama decyzja o podjęciu nauki jest już wyborem określonej wartości. W tej kategorii jest także respondent z wykształceniem wyższym, który od kilku lat pisze doktorat z socjologii, z *wolnej stopy*.

Powyższa analiza wskazuje na istotną rolę *uczenia się* jako źródła wartości wybieranych. Na tę kategorię wskazywali w większości mężczyźni, osoby w przedziale wiekowym 25–40 lat oraz badani posiadający średnie lub wyższe wykształcenie.

Wartości wybierane – motywacja służąca wartościom wybieranym oraz funkcje wartości wybieranych

Tabela 30 przedstawia motywację służącą wartościom wybieranym oraz ich funkcje.

Tabela 30: Motywacja służąca wartościom wybieranym oraz funkcje wartości wybieranych

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		MOTYWACJA SŁUŻĄCA WARTOŚCIOM WYBIERANYM					FUNKCJE WARTOŚCI WYBIERANYCH					
		WYKSZ.	P	A	S	R	SZ	SN	SD	SP	B	
K	MD	p+z	6	0	0	0	5	0	1	0	0	
		ś+w	6	0	2	1	3	1	3	0	0	
	ŚD	p+z	7	0	1	0	5	0	0	3	0	
		ś+w	5	1	0	1	5	1	2	0	0	
M	MD	p+z	6	0	0	0	5	2	0	0	2	
		ś+w	5	2	1	1	4	2	2	2	0	
	ŚD	p+z	5	1	0	0	3	4	0	0	1	
		ś+w	5	1	1	0	5	1	0	1	2	
Razem			45	5	5	3	35	11	8	6	5	
RAZEM			58*					65*				

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

P – zaspakajanie potrzeb i transgresja
A – motywacja altruistyczna

S – motywacja wynikająca z kontekstu społecznego

R – motywacja religijna
SZ – zapewniają subiektywne szczęście
SN – pełnią funkcję sensotwórczą
SD – pełnią funkcję samodoskonalącą
SP – zapewniają uznanie społeczne
B – zaspokajają potrzebę bezpieczeństwa
MD – młoda dorosłość

ŚD – średnia dorosłość
WYKSZ. – wykształcenie
p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe
ś+w – wykształcenie średnie i wyższe
K – kobieta
M – mężczyzna

* nie sumuje się do N=50, gdyż respondenci wskazywali na więcej niż jedną motywację wyboru wartości i więcej niż jedną funkcję wartości wybieranych

Odnosząc się do części tabeli, przedstawiającej motywację służącą wartościom wybieranym, w znacznej mierze należy wskazać na polimotywację dokonywanych wyborów wartości. Łączna liczba wskazań przewyższa liczbę respondentów. Kategorią posiadającą najwięcej wskazań (45) jest *motywacja wynikająca z potrzeb oraz będąca formą transgresji (P)*. Respondenci wskazujący na taką motywację wybierali różnorakie wartości. Należą do nich, m.in. wartość rodziny, wartość niekrzywdzenia innych, samodoskonalenie czy też ukończenie szkoły. Wybór każdej z tych wartości pozwala na zaspokojenie potrzeb respondentów oraz jest płaszczyzną samorealizacji i przekraczania samego siebie. W przypadku *wartości rodziny* należy wskazać, iż jej wybór zaspokaja potrzeby bezpieczeństwa i przynależności, jak również jest płaszczyzną samorealizacji. W przypadku wartości definiowanej jako *niekrzywdzenie innych* jej wybór zaspokaja potrzebę sensu życia oraz zgodności czynów z własnym sumieniem. Poprzez *niekrzywdzenie innych* respondenci także dokonują samorealizacji na gruncie etycznym. Również samorealizacja ma miejsce w przypadku wyboru takich wartości, jak samodoskonalenie czy ukończenie szkoły. Poprzez wybór tych wartości zostają zaspokojone potrzeby utylitarne i poznawcze respondentów, a także wartości te są płaszczyzną transgresji respondentów.

Druga z kategorii odpowiedzi (5 wskazań) została określona jako *motywacja altruistyczna (A)*. Odnosi się ona do wartości określonych jako niekrzywdzenie innych lub też pomoc innym. Na pięć wskazań tylko jedno z nich dotyczy 57-letniej kobiety z wykształceniem średnim. Respondenci wskazują, że taka ich postawa wobec drugiego człowieka jest obowiązkiem czy też powinnością, która nie wymaga uzasadniania. Respondentka Irena (K5) wskazała, iż pomoc innym sprawia jej więcej przyjemności niż realizacja własnych zamierzeń.

Kolejną kategorią, posiadającą także 5 wskazań, jest: *motywacja wynikająca z kontekstu społecznego (S)*. W przypadku respondentki Edyty (K18) wartością wybraną jest ukończenie szkoły, motywacja podjęcia nauki wynikała

z tego, iż respondentka zazdrościła innym wykształcenia. W przypadku respondentek Magdaleny (K10) i Agnieszki (K11) rodzina i opieka nad dziećmi jest, m.in. źródłem motywacji odnoszącej się do wyboru wartości rodziny. Zatem, środowisko społeczne determinuje wybór wartości. Respondent, biorąc pod uwagę własne środowisko społeczne, chciałby się wzbogacić oraz posiadać dobra materialne i władzę. Respondent Krystian (M7) wskazuje na takie wartości wybierane, jak prestiż społeczny oraz praca zgodna z jego ambicjami.

Kategoria posiadająca 3 wskazania to *motywacja religijna* (R). W przypadku respondentów Kariny (K7, lat 26, wykształcenie wyższe) i Szymona (M9, lat 37, wykształcenie wyższe) odnosi się ona do takich wartości wybieranych, jak zbawienie czy Bóg. W przypadku respondentki Elżbiety (K3, lat 57, wykształcenie średnie) odnosi się do wartości, jaką jest uczciwość oraz chęć pomnażania dobra na świecie.

Odnosząc się do części tabeli przedstawiającej funkcje wartości wybieranych, uwidacznia się, iż wybierane wartości w poszczególnych przypadkach pełnią więcej niż jedną funkcję. Stąd też, łączna liczba wskazań, zawartych w powyższej tabeli, przewyższa liczbę respondentów. Kategoria posiadająca najwięcej wskazań (35) została określona jako: *zapewnienie subiektywnego szczęścia jednostce* (SZ). Do szczęścia respondentów przyczyniają się w głównej mierze takie wartości wybierane, jak: *rodzina, niekrzywdzenie innych* oraz *zdrowie*. Poprzez wybór tych wartości respondenci osiągają subiektywne szczęście.

Drugą kategorią (11 wskazań) jest *pełnienie funkcji sensotwórczej* (SN). Wśród wskazań znajdują się odpowiedzi 9 mężczyzn i tylko 2 kobiet (obie z wykształceniem wyższym). Najwięcej wskazań, tj. 4 odnotowano u mężczyzn w wieku 41–60/65 lat, z wykształceniem podstawowym lub zawodowym. Wartościami, pełniącymi tę funkcję, są, w głównej mierze, wartości religijne (Bóg, zbawienie). Ma to miejsce w przypadku respondentów: Magdaleny (K10), Macieja (M1), Szymona (M9), Michała (M12), Bogusława (M14); a także wartość samodoskonalenia, wybierana przez respondentów: Adama (M23), Łukasza (M24). Do innych wartości wybieranych, pełniących funkcję sensotwórczą, należą: czyste sumienie (Irena – K5), niekrzywdzenie innych (Tomasz – M15), uczciwość (Przemysław – M18) i rodzina (Franciszek – M19).

Kolejna kategoria (8 wskazań) to: *pełnienie funkcji samodoskonalącej* (SD). W tej kategorii odnotowano wypowiedzi sześciu kobiet i tylko dwóch mężczyzn (oba z wykształceniem wyższym w wieku 31 i 37 lat). Najwięcej wskazań, tj. 3, odnotowano wśród kobiet w przedziale wiekowym 25–40 lat, z wykształceniem średnim lub wyższym. Wartości wybierane przez respondentów przyczyniały się do ich samodoskonalenia. Należy wskazać tutaj na takie wartości, jak: relacje z innymi osobami (Blanka – K4, Zofia – K8), rozwijanie własnych pasji i zainteresowań (Marika – K12, Alicja – K23, Bartosz – M11), rodzina (Agnieszka – K11), dobro innych (Irena – K5) i wartości religijne (Szymon – M9).

Następna kategoria z 6 wskazaniem to *zapewnienie uznania społecznego* (SP). Respondentki Lidia (K14), Anna (K16), Edyta (K18) podjęły naukę w szkole średniej, dzięki czemu wzrosło ich znaczenie i uznanie społeczne w środowiskach, w których funkcjonują. Respondenci Krystian (M7) i Kamil (M13) szukają społecznego uznania (prestiżu) poprzez znalezienie odpowiedniej pracy. Respondent Roman (M5) stara się podnieść swój status społeczny poprzez bezpieczeństwo materialne i gromadzenie dóbr.

Ostatnia kategoria (5 wskazań) to: *zaspokojenie pierwotnych potrzeb* (B). Gromadzenie dóbr materialnych daje poczucie bezpieczeństwa respondentom: Roman (M5), Bogdan (M6), Jarosław (M21), Dariusz (M22), zaś rodzina daje oparcie Tomaszowi (respondent M15). W tej kategorii widoczne są wskazania samych mężczyzn.

Podsumowując, powyższą analizą wykazano, iż dominującą motywacją jest *motywacja wynikająca z potrzeb oraz będąca formą transgresji*. Dominuje ona pośród kobiet, respondentów w wieku 25–40 lat oraz osób z wykształceniem podstawowym i zawodowym. Motywacja altruistyczna dominuje u mężczyzn i osób z wykształceniem średnim i wyższym. Wartości wybierane w największym stopniu przyczyniają się do zapewnienia subiektywnego szczęścia respondentów, bez względu na płeć, wiek czy wykształcenie.

Wartości przekazywane innym

Wartości przekazywane innym przez respondentów i postulowane wartości przekazywane przedstawia tabela 31.

Tabela 31: Wartości przekazywane innym oraz postulowane wartości przekazywane innym przez respondentów

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE			WARTOŚCI PRZEKAZYWANE INNYM											POSTULOWANE WARTOŚCI PRZEKAZYWANE INNYM									
			WR	WD								WW	WU				WD				WU		
	WYKSZ.		W	DI	WI	U	RO	PR	RS	PŻ	UC	OC	RP	KO	DI	RS	MI	U	WNM	BZ	UC		
K	MD	p+z	0	1	0	0	1	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	
		ś+w	1	1	1	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	ŚD	p+z	0	0	3	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
		ś+w	1	2	1	2	1	2	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0
M	MD	p+z	0	0	1	0	0	0	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		ś+w	0	2	1	1	0	0	0	2	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	ŚD	p+z	1	1	2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		ś+w	0	3	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
razem			3	10	10	5	4	3	3	5	4	4	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	
Razem			3	35						5	10				7				2				
RAZEM			53*											9*									

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

WR – wartości religijne

WD – wartości duchowe

WW – wartości wybierane

WU – wartości utylitarne

W – wiara

DI – dobro innych

WI – wiedza

U – uczciwość

RO – racjonalny ogląd rzeczywistości

PR – pozytywne relacje z innymi

RS – refleksja nad sensem życia

PŻ – pozytywny stosunek do życia

UC – uczenie się

OC – konsekwencja w osiąganiu
wyznaczonego celu

RP – relatywizm poznawczy

KO – komunikaty

MI – miłość

WNM – wiara, nadzieja, miłość

BZ – brak zaufania

MD – młoda dorosłość

ŚD – średnia dorosłość

WYKSZ. – wykształcenie

p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe

ś+w – wykształcenie średnie i wyższe

K – kobieta

M – mężczyzna

* nie sumuje się do N=50, gdyż respondenci wskazali na więcej niż jedną wartość przekazywaną oraz nie wszyscy respondenci wskazali na postulowane wartości przekazywane

Powyższa tabela składa się z dwóch części. Pierwsza z nich przedstawia wartości przekazywane innym przez respondentów. Druga – wartości postulowane, które respondenci chcieliby przekazać innym. Wśród ogólnej kategorii wartości duchowych (WD), posiadającej w sumie 35 wskazań, wyszczególniono pomniejsze kategorie odrębne.

Kategoria z największą liczbą wskazań (10) została sformułowana jako *dobro innych* (DI). Respondenci stwierdzają, iż starają się być dobrzy dla innych, pomagają lub wspierają innych w potrzebie. Ma to miejsce na płaszczyźnie rodzinnej, zawodowej czy w gronie przyjaciół. Szczegóły dotyczące tego, komu

jest przekazywane w ten sposób rozumiane dobro zostaną uwzględnione w analizie kolejnych dyspozycji do wywiadu. Transmisja wartości odbywa się poprzez konkretne działanie.

Kolejną kategorią odpowiedzi (10 wskazań) jest szeroko rozumiana *wiedza* (WI). W tej grupie respondentów, troje, z uwagi na wykonywany zawód, ma stały kontakt z dziećmi lub młodzieżą. Respondentka Joanna (K19) jest opiekunką w żłobku, zatem przekazuje dzieciom wiedzę ogólną i uczy je podstawowych czynności. Respondentka Blanka (K4), będąca pedagogiem w gimnazjum, przekazuje młodzieży wiedzę, w jaki sposób radzić sobie z określonymi problemami. Respondent Szymon (M9), który jest katechetą, przekazuje młodzieży wiedzę religijną. Pozostali respondenci przekazują wiedzę z różnych dziedzin. Respondentka Lidia (K14), rozmawiając z innymi, mówi im, iż w życiu *trzeba być dobrym dla każdego*. Respondentka Krystyna (K15) wskazuje swoim dzieciom, iż należy być uczciwym w stosunku do innych. Respondentka Karina (K7) z racji wykonywanej profesji (specjalista do spraw szkoleniowo-doradczych) przekazuje wiedzę osobom powyżej 45 roku życia, biorącym udział w szkoleniach. Respondent Marcin (M16) przekazuje wiedzę zawodową innym pracownikom, zaś własnemu dziecku mówi, iż należy być dobrym dla wszystkich. Respondent Karol (M17) przekazuje dziecku wiedzę przydatną w szkole. Respondent Adam (M23) w gronie znajomych przekazuje wiedzę dotyczącą informatyki. Natomiast, respondent Bogdan (M6) w miejscu swojego zatrudnienia przekazuje wiedzę na temat bieżącej polityki, z punktu widzenia jego poglądów politycznych.

Pozostałe kategorie szczegółowe w obrębie wartości duchowych posiadają od 3 do 5 wskazań.

Drugą ogólną kategorią wartości (10 wskazań) są wartości użyteczne (WU). Pierwszą kategorią, zawierającą się w obszarze tych wartości, jest *wartość uczenia się* (UC), która posiada 4 wskazania (4 mężczyzn). Respondenci Franciszek (M19, lat 49, wykształcenie podstawowe) oraz Jan (M25, lat 27, wykształcenie podstawowe) utożsamiają uczenie się z kształceniem w szkole dla dorosłych i zachęcają swoich kolegów do nauki. Respondent Antoni (M2, lat 65, wykształcenie średnie) stara się przekazać swojemu dorosłemu synowi (który ukończył kierunek stosunki międzynarodowe), aby ten zdobył konkretny zawód, celem znalezienia lepszej pracy. Respondent Michał (M12, lat 36, wykształcenie

wyższe) rozumie uczenie się znacznie szerzej. Przekazuje córce oraz podopiecznym, z którymi styka się w pracy (jest policjantem pracującym w Policyjnej Izbie Dziecka), aby uczyli się od innych, *tylko samych dobrych rzeczy i nie popełniali błędów rodziców*. W tym przypadku uczenie się jest postrzegane przez respondentów utylitarnie, czyli przynosi określoną korzyść.

Kolejna kategoria posiadająca także 4 wskazania (3 kobiety i 1 mężczyzna) to: *konsekwencja w dążeniu do wyznaczonych celów* (OC). W tej kategorii respondenci przekazują powyższe treści w gronie swoich przyjaciół lub na gruncie koleżeńskim. Wskazują, iż można osiągnąć obrany cel mimo niepowodzeń i przeciwności.

Pozostałe kategorie szczegółowe w obrębie wartości utylitarnych posiadają po 1 wskazaniu.

W zakresie wartości wybierane (WW) jedyną kategorią jest *pozytywny stosunek do życia* (PŻ). Jest on przekazywany także w relacjach z innymi. Wynika z niego, iż życie jest czymś dobrym a człowiek jest jego podmiotem i kreatorem. Respondenci są świadomi, że przekazują *pozytywny stosunek do życia* innym osobom.

Ostatnią kategorią ogólną są wartości religijne (WR), zaś w ich obrębie jest wartość *wiary*. W tej kategorii troje respondentów (2 kobiety i 1 mężczyzna) przekazuje wiarę w rozumieniu religii katolickiej. Przekaz odnosi się do własnych dzieci i grona znajomych. Każdy z respondentów przekazujących wiarę jest regularnie praktykującym katolikiem.

Pięciu respondentów nie potrafiło odpowiedzieć, co przekazuje innym, zaś dwoje respondentów stwierdziło, iż nie przekazuje niczego.

Druga część tabeli dotyczy wartości postulowanych, przekazywanych przez respondentów, czyli tych, które respondenci chcieliby przekazać

W tabeli zostały uwzględnione tylko kategorie różniące się od kategorii wartości przekazywanych, poszczególnych respondentów. Zatem, w przypadku, w którym wartości przekazywane i wartości, które respondent chciałby przekazać, są tożsame, nie zostały one zawarte w powyższej tabeli.

Respondenci postulują przekaz wartości duchowych (WD) i wartości utylitarnych (WU). Analogicznie do wartości przekazywanych, wartości duchowe oraz wartości utylitarnie posiadają kategorie szczegółowe.

Odnosząc się do wartości duchowych, dwie respondentki chciałyby przekazać *dobro*, rozumiane jako *pomoc innym osobom* lub ich *niekrzywdzenie* (DI). Jedna z nich nie była w stanie powiedzieć, co przekazuje, jednak na pytanie, co chciałaby przekazać, odpowiedziała: *Aby ludzie byli dla siebie dobrzy, bo w koło jest tyle zła* (Anna – K16). Podobnie, respondentka Elżbieta (K3) także nie była w stanie powiedzieć, co przekazuje innym, lecz wiedziała, co chciałaby przekazać i stwierdziła: *...żeby ludzie byli dobrzy, żeby nie byli agresywni, żeby kochali innych tak jak siebie samych*. Także dwóch respondentów chciałyby przekazać innym *refleksję nad sensem życia* i nad samym sobą (RS). Jak stwierdził Lech (M4): *...żeby raz na jakiś czas każdy jakoś tak troszeczkę stanął i powiedział, gdzie ja jestem, co robię, gdzie idę, dokąd zmierzam*. Natomiast, Mateusz (M8) stwierdził: *...zajrzyj w głąb siebie, czy poznaj samego siebie, a co za tym idzie zastanów się kim jesteś, co robisz*. W pytaniu o to, co przekazuje innym, respondent Lech (M4) nie potrafił powiedzieć, co przekazuje, zaś respondent Mateusz (M8) stwierdził, że przekazuje tylko komunikaty. Jedna respondentka przekazałaby konieczność uczenia się (UC) i także jedna respondentka wskazała na przekaz *braku zaufania* (BZ).

Powyższa analiza wskazuje, że respondenci przekazują w głównej mierze wartości duchowe i te wartości są także postulowane jako te, które winny być przekazywane. W przekazie tych wartości przeważają kobiety, osoby powyżej 40 roku życia oraz osoby z wykształceniem średnim lub wyższym.

Wartości przekazywane

Tabela 32: Źródła wartości przekazywanych przez respondentów

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE			ŹRÓDŁA WARTOŚCI PRZEKAZYWANYCH				
		WYKSZ.	U	WW	WN	WŚ	ED
K	MD	p+z	1	3	4	1	0
		ś+w	2	4	3	1	0
	ŚD	p+z	2	3	0	1	0
		ś+w	3	3	2	1	0
M	MD	p+z	4	1	1	2	1
		ś+w	6	4	3	1	1
	ŚD	p+z	4	2	2	2	1
		ś+w	4	1	3	1	0
Razem			26	21	18	10	3
RAZEM			78*				

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

U – uczenie się

WW – wartości witalne

WN – wartości nabyte

WŚ – wpływy środowiska

ED – uczestnictwo w edukacji dorosłych

MD – młoda dorosłość

ŚD – średnia dorosłość

WYKSZ. – wykształcenie

p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe

ś+w – wykształcenie średnie i wyższe

K – kobieta

M – mężczyzna

* nie sumuje się do N=50, gdyż respondenci podali więcej niż jedno źródło wartości przekazywanych

Tabela 32 przedstawia źródła wartości przekazywanych przez respondentów innym osobom. Kategoria posiadająca najwięcej wskazań (26, w tym 8 kobiet i 18 mężczyzn) to *uczenie się* (U). Najwięcej wskazań (6) odnosi się do mężczyzn w wieku 25–40 lat, z wykształceniem średnim lub wyższym. Respondenci w wyniku szeroko rozumianego *uczenia się* wybrali te wartości, które przekazują lub chcieliby przekazać innym.

Drugim źródłem wartości przekazywanych (21 wskazań, w tym 13 kobiet i 8 mężczyzn) są *wartości wybierane* (WW). Respondenci w tym przypadku przekazują innym te wartości, które sami wybierają.

Kolejnym źródłem wartości przekazywanych są *wartości nabyte* przez respondentów w okresie dzieciństwa i młodości (WN). Na 18 wskazań, 9 dotyczyło mężczyzn i 9 dotyczyło kobiet.

Innym źródłem przekazu wartości są *wpływy środowiska* (WŚ). Należą do nich role społeczne i konkretne sytuacje, w których znajdują się respondenci. Są one okazją do przekazu wartości innym osobom. Źródło to wskazano 10 razy (6 mężczyzn i 4 kobiety).

Ostatnim źródłem wartości przekazywanych (3 wskazania mężczyzn) jest *uczestnictwo w edukacji dorosłych* (ED). Respondenci, będąc uczestnikami edukacji dorosłych, odkryli wartość zdobywania wiedzy i przekazują ją innym. Należy zauważyć, iż poszczególni respondenci wskazywali na kilka źródeł wartości przekazywanych, np. wartości nabyte i wartości wybierane lub wartości nabyte, wartości wybierane i *uczenie się*. W pierwszym przypadku respondenci przekazują te wartości, które sami nabyli i wybierają. W drugim przypadku poprzez *uczenie się* respondenci potwierdzają słuszność wartości nabytych oraz wartości przez siebie wybieranych. W tym przypadku *uczenie się uprawomocnia* wartości nabyte i wartości wybierane.

Powyższa analiza ukazuje znaczącą rolę *uczenia się* jako źródła wartości przekazywanych. Na to źródło wskazywali w większości mężczyźni oraz osoby ze średnim i wyższym wykształceniem.

Osoby, którym respondenci przekazują wartości

W tabeli 33 zostały przedstawione wyniki analizy odpowiedzi respondentów, którzy chcieliby coś przekazać innym, a także tych, którzy przekazują coś innym. Łączna liczba wskazań przewyższa liczbę respondentów, gdyż poszczególne osoby wskazywały na kilka kategorii odpowiedzi.

Tabela 33: Osoby, którym respondenci przekazują wartości

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		OSOBY, KTÓRYM RESPONDENCI PRZEKAZUJĄ WARTOŚCI											
		WYKSZ.	DZ	ZKP	R	WS	DN	U	P	WN	Ż/MŻ	IR	W
K	MD	p+z	0	5	0	0	1	0	0	0	0	0	0
		ś+w	2	0	1	2	2	0	1	0	0	2	0
	ŚD	p+z	4	0	4	0	0	1	0	0	0	0	0
		ś+w	5	0	1	0	0	2	0	2	1	0	1
M	MD	p+z	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	1
		ś+w	2	0	0	2	3	1	2	0	1	0	0
	ŚD	p+z	5	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0
		ś+w	4	0	2	2	0	0	0	1	0	0	0
Razem			22	9	9	8	6	4	3	3	2	2	2
RAZEM			70*										

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

DZ – własne dzieci

ZKP – znajomi, koledzy, przyjaciele

R – osoby, z którymi wchodzi się w relacje

WS – współpracownicy

DN – własne dzieci, które się narodzą

U – uczniowie

P – petenci

WN – wnuki

Ż/MŻ – żona/mąż

IR – inni członkowie rodziny

W – wszyscy

MD – młoda dorosłość

ŚD – średnia dorosłość

WYKSZ. – wykształcenie

p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe

ś+w – wykształcenie średnie i wyższe

K – kobieta

M – mężczyzna

* nie sumuje się do N=50, gdyż respondenci podali więcej niż jedną osobę, której przekazywali wartości

Największą liczbę wskazań (22 wskazania, w tym 11 kobiet i 11 mężczyzn) uzyskała kategoria *własne dzieci* (DZ). Biorąc pod uwagę wiek respondentów, 4 jest w przedziale wiekowym 25–40, zaś 18 w przedziale 41–60/65 lat. Dziewięciu respondentów posiada wykształcenie podstawowe lub zawodowe, trzynastu – średnie lub wyższe. Respondenci przekazują wartości własnym dzieciom, niezależnie od ich wieku. Wśród respondentów są osoby,

których dzieci są w wieku poniemowlęcym, szkolnym, nastoletnim, a także są już dorosłymi ludźmi i mają założone własne rodziny. W pięciu przypadkach (Stanisława – K2, Elżbieta – K3, Blanka – K4, Jerzy – M3, Roman – M5, Tomasz – M15) respondenci przekazują dzieciom wartości, związane z dobrem drugiej osoby oraz pomocą innym. Sami też dają przykład i wspierają swoje dzieci. Czterech respondentów (Krystyna – K15, Szymon – M9, Marcin – M16, Karol – M17) przekazuje swoim dzieciom wiedzę z różnych dziedzin. Troje respondentów (Antoni – M2, Michał – M12, Edyta – K18) przekazuje swoim dzieciom, iż warto się uczyć. Także troje respondentów (Marta – K1, Magdalena – K10, Bogusław – M14) przekazuje swoim dzieciom wiarę, rozumianą jako religię katolicką. Troje respondentów (Marta – K1, Danuta – K13, Przemysław – M18) przekazuje swoim dzieciom uczciwość. Dwoje respondentów (Maria – K6, Bogusław – M14) chciałoby, aby ich dzieci kierowały się rozumem. Dwoje innych (Agnieszka – K11, Aneta – K17) postuluje, aby ich dzieci miały pozytywny stosunek do życia i do innych osób. Także dwoje respondentów przekazuje (Magdalena – K10) lub chciałoby przekazać (Lech – M4), aby dzieci podejmowały refleksję nad sensem własnego życia.

Drugą kategorię osób, którym respondenci przekazują wartości, stanowią *znajomi/koledzy/przyjaciele* (ZKP). W sumie w tej kategorii uzyskano 9 wskazań (5 kobiet i 4 mężczyzn). Wszystkie z nich są od respondentów z wykształceniem podstawowym lub zawodowym. Tylko respondent Franciszek (M19) jest w wieku powyżej 40 roku życia. Dwie respondentki (Gabriela – K21, Alicja – K23) przekazują, odpowiednio, przyjaciółce i znajomym, iż nie należy się przejmować niepowodzeniami, i dążyć do wyznaczonego celu. Dwóch respondentów (Franciszek – M19, Jan – M25) przekazuje osobom, z którymi wspólnie uzupełniają wykształcenie, iż warto się uczyć. Respondentka Dorota (K22) przekazuje swoim koleżankom ze szkoły wieczorowej pozytywne nastawienie do innych osób, nieocenie nikogo. Respondentka Karolina (K24) stwierdziła, iż w gronie znajomych przekazuje, iż w życiu należy kierować się rozumem. Respondentka Lena (K25) pomaga przyjaciółce i wspiera ją w trudnych chwilach. Respondent Dariusz (M22) pobudza wśród swoich kolegów refleksję nad sensem życia, zaś respondent Adam (M23) dzieli się wiedzą informatyczną ze swoimi kolegami lub znajomymi. Biorąc pod uwagę wiek respondentów, 8 jest w przedziale wiekowym 25–40, zaś 1 w przedziale 41–60/65 lat.

Następna kategoria odpowiedzi (także 9 wskazań, w tym 6 kobiet i 3 mężczyzn) to *osoby, z którymi wchodzi się w relacje* (R). Biorąc pod uwagę wiek respondentów, 2 jest w przedziale wiekowym 25–40, zaś 7 w przedziale 41–60/65 lat. Pięciu respondentów posiada wykształcenie podstawowe lub zawodowe, zaś czterech wykształcenie średnie lub wyższe. W tym przypadku respondenci nie są w stanie określić konkretnie, komu, coś przekazują, lecz wskazują na kategorię ogólną, ze świadomością, iż warunkiem przekazania czegoś innej osobie, jest relacja, którą należy nawiązać. Respondenci: Anna (K16), Maciej (M1) i Bartosz (M11) przekazują innym dobro, rozumiane jako pomoc osobom, które są w potrzebie. Respondentka Danuta (K13) przekazuje uczciwość. Respondentka Lidia (K14) – wiedzę, iż *trzeba być dobrym dla każdego*. Respondentka Edyta (K18) postulat, aby się kształcić, dopóki można. Respondentka Marika (K12) przekazuje, iż w życiu należy kierować się rozumem, zaś respondent Lech (M4) pobudza refleksję nad sensem życia i istotą człowieka. Respondent Jarosław (M21) przekazuje determinację w osiągnięciu postawionych celów.

Kolejną kategorią odpowiedzi są *współpracownicy* (WS) – 8 wskazań, w tym 2 kobiety i 6 mężczyzn. Dwoje respondentów posiada wykształcenie podstawowe lub zawodowe, sześcioro – średnie lub wyższe. W tym przypadku przekaz następuje w miejscu zatrudnienia respondentów i jest ukierunkowany na współpracownika. Dwóch respondentów (Jerzy – M3, Krystian – M7) w relacjach ze współpracownikami przekazuje *uczciwość*. Dwoje respondentów (Agnieszka – K11, Paweł – M10) stara się przekazywać pozytywne nastawienie do życia. Także dwóch respondentów przekazuje szeroko rozumianą wiedzę. W tym respondent Marcin (M16) przekazuje fachową wiedzę zawodową swoim kolegom, zaś respondent Bogdan (M6) przekazuje swoją wiedzę polityczną. Respondent Tomasz (M15) przekazuje dobro rozumiane jako pomoc innym (w tym przypadku współpracownikom). Również respondentka Magdalena (K10) przekazuje, w miejscu pracy, wiarę (rozumianą jako religię) oraz pobudzą do refleksji nad sensem życia.

Kolejna kategoria odpowiedzi dotyczy respondentów (6 wskazań, w tym 3 kobiety i 3 mężczyzn) nieposiadających dzieci, w wieku do 40 roku życia. Wszyscy respondenci są w przedziale wiekowym 25–40 lat, wśród nich 5 respondentów posiada wykształcenie średnie lub wyższe, 1 podstawowe. W tej

kategorii respondenci antycypują, co prześlą swoim dzieciom, które się narodzą (DN). Respondenci: Karina (K7), Sylwia (K9) i Kamil (M13) prześlą, m.in. pozytywne nastawienie do życia. Troje respondentów (Sylwia – K9, Krystian – M7, Bartosz – M11) prześlą dobro, rozumiane jako niekrzywdzenie innych i pomoc potrzebującym. Respondent Krystian (M7) prześlą imperatyw bycia uczciwym, zaś respondentka Alina (K20) prześlą brak zaufania do innych, gdyż tym się kieruje i tego uczył ją ojciec. W przypadku respondentów Sylwia (K9) i Krystian (M7) ich wypowiedzi odnoszą się do dwóch komponentów tego, co prześlą swoim dzieciom.

Kategoria posiadająca 4 wskazania (3 kobiety i 1 mężczyzna) dotyczy *uczniów* (U), którym respondenci przekazują wiedzę z różnych dziedzin. Wykształcenie wyższe posiada 3 respondentów, zawodowe (opiekun w żłobku) – 1. Biorąc pod uwagę wiek respondentów: jeden jest w przedziale wiekowym 25–40, zaś 3 w przedziale 41–60/65 lat. W tej kategorii respondenci Stanisława (K2) i Szymon (M9) są nauczycielami, respondentka Blanka (K4) jest pedagogiem, zaś respondentka Joanna (K19) jest opiekunką w żłobku i także przekazuje pewien rodzaj wiedzy swoim wychowankom.

Następna kategoria odpowiedzi (3 wskazania, w tym 1 kobieta i 2 mężczyzn) dotyczy *petentów* (P), którzy są obsługiwani przez respondentów w ramach ich obowiązków służbowych. Wszyscy respondenci są w wieku 25–40 lat i mają wykształcenie średnie lub wyższe. Respondentka Karina (K7) przekazuje wiedzę dotyczącą wypełniania formularzy i rozliczania, osobom powyżej 45 roku życia, którzy biorą udział w programie edukacyjnym realizowanym z funduszy Unii Europejskiej. Dwaj pozostali respondenci, Mateusz (M8) i Michał (M12), są funkcjonariuszami policji, którzy pracują z osobami nieletnimi. Respondent Mateusz (M8) stara się przekazywać refleksję nad sensem życia i nad samym sobą, zaś respondent Michał (M12) wskazuje, iż należy się uczyć na własnych błędach, aby ich nie popełniać.

Kategoria posiadająca także 3 wskazania (2 kobiety i 1 mężczyzna) dotyczy *wnuków* (WN). Wszyscy respondenci są w wieku 41–60/65 lat, posiadają wykształcenie średnie lub wyższe. Respondentka Marta (K1) przekazuje wiarę, rozumianą jako religia katolicka oraz uczciwość. Respondentka Irena (K5) przekazuje wiarę, nadzieję i miłość, gdzie wiara i nadzieja dotyczą życia, i wiary we własne siły. Respondent Maciej (M1) przekazuje szeroko rozumiane dobro –

niekrzywdzenie, pomoc innym. Przekaz ma miejsce poprzez przykład oraz werbalizowanie określonych zasad moralnych.

Pierwsza z kategorii posiadającej 2 wskazania dotyczy współmałżonka respondentów (Ż/MŻ). Respondentka Marta (K1, lat 59, wykształcenie średnie) i respondent Krystian (M7, lat 31, wykształcenie wyższe) starają się tworzyć uczciwe relacje ze swoimi współmałżonkami i, tym samym, przekazują *uczciwość* drugiej osobie.

Kolejna kategoria z 2 wskazaniami dotyczy *innych członków rodziny* (IR). Respondentka Karina (K7, lat 26, wykształcenie wyższe) przekazuje pozytywne nastawienie do innych, swoim siostrzeńcom i bratankom, zaś respondentka Sylwia (K9, lat 27, wykształcenie wyższe) dobro – pomoc innym i pozytywne nastawienie do życia, przekazuje bratu i kuzynom. Wymienione respondentki nie posiadają jeszcze dzieci.

Ostatnia kategoria odpowiedzi dotyczy *wszystkich ludzi* (W). Respondentka Alicja (K3, lat 57, wykształcenie średnie) chciałaby przekazać całemu światu, aby *ludzie byli dla siebie dobrzy*, zaś respondent Łukasz (M24, lat 25, wykształcenie podstawowe) chce pobudzać refleksję nad sensem życia i wskazywać, że człowiek powinien się cały czas doskonalić.

Wartości przekazywane – motywacja przekazu wartości

Poniższa tabela przedstawia kategoryzację motywacji przekazu wartości innym osobom przez respondentów.

Tabela 34: Motywacja przekazu wartości

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		MOTYWACJA PRZEKAZU WARTOŚCI											
		WYKSZ.	RR	KS	PU	SZ	OZ	PO	PP	PD	NO	PW	PR
K	MD	p+z	0	1	2	0	0	0	3	0	0	0	0
		ś+w	3	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0
	ŚD	p+z	3	4	0	0	1	0	0	0	0	0	0
		ś+w	5	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1
M	MD	p+z	0	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0
		ś+w	1	0	0	1	2	3	0	2	0	1	0
	ŚD	p+z	3	0	2	2	0	1	0	0	0	0	0
		ś+w	4	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0
Razem			19	10	6	6	4	4	3	2	2	1	1
RAZEM			58*										

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

RR – głębokie relacje rodzinne	PW – potrzeba kontynuacji określonych wartości
KS – kontakty społeczne	PR – potrzeba rekompensaty
PU – potrzeba uczenia innych	MD – młoda dorosłość
SZ – styczność zawodowa	ŚD – średnia dorosłość
OZ – obowiązki zawodowe	WYKSZ. – wykształcenie
PO – poczucie obowiązku i odpowiedzialności	p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe
PP – potrzeba pomocy innym	ś+w – wykształcenie średnie i wyższe
PD – pomnożenie dobra w świecie	K – kobieta
NO – negatywny ogląd rzeczywistości	M – mężczyzna

* nie sumuje się do N=50, gdyż respondenci podali więcej niż jedną motywację przekazu wartości

Łączna suma wskazań przewyższa liczbę respondentów, gdyż u części z nich motywacja jest uzależniona od przedmiotu przekazu. W przypadku, gdy jeden respondent przekazuje kilka komponentów, motywacja odnosząca się do każdego z nich może być różna.

Najwięcej wskazań (19) dotyczy motywacji, wynikającej z *głębokich relacji rodzinnych* (RR). W tej kategorii odnotowano 11 wskazań kobiet oraz 8 mężczyzn. Biorąc pod uwagę wiek respondentów, 3 wskazania dotyczyły przedziału 25–40 lat, zaś 15 przedziału 41–60/65 lat. Zatem, dominują wskazania respondentów reprezentujących dorosłość środkową, posiadających średni lub wyższy poziom wykształcenia. Patrząc na wykształcenie respondentów, 6 wskazań dotyczyło osób z wykształceniem podstawowym lub zawodowym, zaś 13 – z wykształceniem średnim lub wyższym. W tej kategorii przekaz ma miejsce w kierunku respondent – własne dziecko, respondent – własny wnuk, respondent – współmałżonek. Respondenci traktują przekaz w kategoriach oczywistości, jako naturalny, wynikający z danej roli społecznej, a także z uczucia miłości. Respondentka Krystyna (K15) stwierdziła: *Bo nie mogę nikogo innego zmusić albo przekazać, co ma robić, albo jak ma robić. Chciałabym, aby to też [dzieci – autor P. Sz.] z domu wyniosły*. Natomiast, respondentka Marta (K1) oświadczyła: *Bo to są dla mnie najbliższe osoby [mąż i dzieci – autor P. Sz.] i ja je najbardziej kocham. Uważam, że nie wyobrażałabym sobie tego inaczej*. Respondent Marcin (M16) odpowiedział bezpośrednio dlaczego chce przekazać dziecku, aby nie krzywdziło innych: *Bo je kocham*. Natomiast, respondent Maciej (M1) uzasadnia dlaczego osobami, którym chce coś przekazać, są wnuki: *Bo nie bardzo mam komu innemu, bo przecież komuś obcemu nie mogę wciskać...*

Drużga kategoria odpowiedzi (10 wskazań) odnosi się do wypowiedzi respondentów, którzy czerpią motywację wynikającą z *kontaktów społecznych*

(KS). Patrząc na wykształcenie respondentów, 8 wskazań dotyczyło osób z wykształceniem podstawowym lub zawodowym, zaś 2 – z wykształceniem średnim lub wyższym. Przekaz wartości jest, w tym przypadku, uzależniony od danych relacji społecznych. Respondenci uzupełniający wykształcenie dokonują przekazu wśród swoich kolegów i koleżanek ze szkoły. Inne osoby dokonują przekazu *tym osobom, z którymi mają kontakt*. Zatem, nie ma, w tym przypadku, jakiejś głębszej motywacji i refleksji nad wyborem osoby czy osób, którym respondenci przekazują dane wartości.

Kolejna kategoria odpowiedzi odnosi się do osób, których motywacja wynika z *potrzeby uczenia innych* (PU) – 6 wskazań, 4 kobiety w wieku 25–40 lat i 2 mężczyzn w wieku 41–60/65 lat. Patrząc na wykształcenie respondentów, 4 wskazania dotyczą osób z wykształceniem podstawowym lub zawodowym, 2 osób z wykształceniem średnim lub wyższym. Respondentka Alina (K20) w przyszłości nie chce, aby jej córka popełniała błędy matki i będzie starała się jej przekazać, aby innym osobom nie ufać. Respondentka Karolina (K24) uważa, iż osoby dorosłe także powinny się uczyć i *używać rozumu*. Respondentka Karina (K7) uważa, iż to, co przekazuje innym, może być dla nich przydatne, użyteczne. Podobnie, respondentka Marika (K12) uświadamia osobom, z którymi ma kontakt, iż związek z mężczyzną, który ma za sobą nieudany związek i dziecko, nie jest pozbawiony trudu, i wątpliwości. Respondenci Przemysław (M18) i Franciszek (M19) przekazują wartości, odpowiednio, swoim dzieciom oraz osobom, z którymi uzupełniają wykształcenie. Jak stwierdził respondent Przemysław (M18): *dzieci są jeszcze małe, muszą się dużo uczyć*. Natomiast respondent Franciszek (M19, 49 lat) przekazuje młodszym kolegom i koleżankom ze szkoły, iż warto się uczyć.

Także 6 wskazań (1 kobieta, 30 lat z wykształceniem wyższym i 5 mężczyzn, w tym 4 w wieku 41–60/65 lat) posiada kolejną kategorię, gdzie respondenci przekazują określone wartości poprzez *styczność na gruncie zawodowym* (SZ). Patrząc na wykształcenie respondentów, 2 wskazania dotyczą osób z wykształceniem podstawowym lub zawodowym, 4 – z wykształceniem średnim lub wyższym. Przedmiotem przekazu są: określona wiedza specjalistyczna oraz dobro – pomoc innym. Determinantem implikującym przekaz jest, w tym przypadku, miejsce pracy i wspólne spędzanie czasu.

Następna kategoria odpowiedzi posiadająca 4 wskazania (2 kobiety, 41–60/65 lat oraz 2 mężczyźni w wieku 25–40 lat) odnosi się do respondentów, których motywacja wynika z *obowiązków zawodowych* (OZ). Patrząc na wykształcenie respondentów, 1 wskazanie dotyczy osoby z wykształceniem zawodowym,³ – osób z wykształceniem średnim lub wyższym. W tym przypadku, respondenci przekazują określone wartości z uwagi na pełnione role zawodowe. Ich adresatem nie są współpracownicy, lecz osoby, będące *przedmiotem* ich zawodowych powinności. W kategorii tej jest jedna opiekunka ze żłobka, nauczycielka oraz dwóch policjantów.

Także 4 wskazania (4 mężczyźni, w tym 3 w wieku 25–40 lat, z wykształceniem średnim lub wyższym oraz 1 w wieku 50 lat z wykształceniem zawodowym) ma następna kategoria odpowiedzi, uwzględniająca respondentów, których motywacja wynika z *poczucia obowiązku i odpowiedzialności* (PO). Odpowiedzialność dotyczy osób najbliższych, a także uczniów (w przypadku respondenta Szymona – M9, który jest katechetą). Respondenci oświadczyli wprost, iż są odpowiedzialni za dane osoby lub też mają w stosunku do nich poczucie obowiązku.

Kolejna kategoria, posiadająca 3 wskazania – kobiety w wieku 25–40 lat, z wykształceniem podstawowym lub zawodowym, odnosi się do respondentów, których motywacja wynika z *potrzeby pomocy innym* (PP). Respondentka Gabriela (K21) wspiera swoją przyjaciółkę, która *ma problemy z narzeczoną*. Respondentka Alicja (K23) zauważyła, iż ludzie jej się zwierniają i, tym samym, staje się powiernicą problemów innych osób. Respondentka Lena (K25) wspierała koleżankę, gdy umarła jej bliska osoba.

Następna kategoria z 2 wskazaniami (2 mężczyźni w wieku 25–40 lat, z wykształceniem wyższym) dotyczy respondentów zmotywowanych, aby *pomnożyć dobro w świecie* (PD). Respondent Bartosz (M11) stwierdził: *...jeżeli jest jedna osoba, która jest dobra, no, to przekazuje [...] że, no, jak więcej jest tych osób, to jakby, no, świat globalnie może być jakiś lepszy, tak*. Natomiast, respondent Michał (M12) oświadczył: *...będzie im lepiej, łatwiej [...] i innym, z którymi współżycją, że świat będzie lepszy, w tym sensie*.

Kategoria odpowiedzi posiadająca także 2 wskazania (kobieta w wieku 57 lat, z wykształceniem średnim i mężczyźni w wieku 25 lat, z wykształceniem podstawowym) odnosi się do respondentów, którzy motywację czerpią

z *negatywnego oglądu rzeczywistości* (NO). Respondenci Elżbieta (K3) i Łukasz (M24) swoje wartości chcieli przekazać wszystkim, gdyż jak stwierdziła respondentka Elżbieta (K3): *Według mnie świat jest okrutny i mnie to strasznie, strasznie boli, że już małe dzieci prezentują taki poziom okrucieństwa*, respondent Łukasz (M24) oświadczył: *wszystkim chciałbym to przekazać [iż należy się samodoskonalic – autor P. Sz.] ponieważ to jest sens nie tylko mój, ale i wszystkich*. Z kontekstu jego wypowiedzi wynika, iż inni ludzie nie realizują idei samodoskonalenia, stąd też on wszystkim ją przekazuje.

Ostatnie dwie kategorie odpowiedzi mają po jednym wskazaniu:

- respondent Kamil (M13) chce, aby jego dzieci kontynuowały, choć w części, jego postawy, gdyż *jednak rodzina i dzieci to jest to, co po tobie zostanie* (PW).
- respondentka Irena (K5) chce dać swoim wnukom *wiarę, nadzieję i miłość*, których sama nie zaznała w okresie dzieciństwa (PR).

Analiza odpowiedzi do wymienionej dyspozycji wskazuje ze 4 respondentów (Maria – K6, Danuta – K13, Maciej – M1, Franciszek – M19) uważa, iż ewentualny przekaz wiedzy czy wartości osobom dorosłym jest niemożliwy, z powodu zakończonego procesu kształcenia osobowości dorosłego i stałego oraz bezwplywowego systemu wartości. Zatem, respondenci są *przeświadczeni*, iż szeroko rozumiana edukacja dorosłych jest bezcelowa.

Powyższa analiza wskazuje, iż przekaz wartości opiera się o silne relacje i w większości ma miejsce w rodzinie.

Na zakończenie analizy problematyki badawczej, związanej z wartościami, przedstawiono (w tabeli 35) rekapitulację wartości najczęściej realizowanych przez dorosłych i dokonano syntetycznego podsumowania.

Tabela 35: Wartości realizowane przez respondentów

Wybrane cechy społeczno-demograficzne			Wartości realizowane przez respondentów								
	WIEK	WYKSZ.	WN		WK	WC	WNJ	WS	WM	WP	
			F	DI	DI	DI	R	R	ŻR	DI	WI
K	25–40	p+z	3	2	1	0	6	3	3	1	0
		ś+w	5	3	3	3	3	4	3	1	1
	41–60	p+z	3	0	3	1	3	3	1	0	3
		ś+w	4	1	2	2	2	3	1	2	1
M	25–40	p+z	4	3	0	2	3	0	2	0	1
		ś+w	5	6	5	4	6	5	6	2	1
	41–65	p+z	0	2	4	0	5	5	0	1	2
		ś+w	2	2	1	0	2	4	2	3	1
Razem			26	19	19	12	30	27	18	10	10

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

WN – wartości nabyte,
WK – wartości, którymi kierują się respondenci, WC – wartości zawarte w credo,
WNJ – wartości najważniejsze,
WS – wartości sensotwórcze,
WP – wartości przekazywane,
HW – hierarchia wartości,
TW – transmisja wartości,
F – umiejętność funkcjonowania,

DI – dobro innych,
R – rodzina,
ŻR – życie rodzinne,
WI – wiedza,
WYKSZ. – wykształcenie,
p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe,
ś+w – wykształcenie średnie i wyższe,
K – kobieta,
M – mężczyzna.

Przytoczone poniżej liczby wskazań przewyższają liczbę respondentów, gdyż są to wskazania zsumowane, odnoszące się do poszczególnych problemów badawczych. Jednocześnie w tabeli zawarto tylko kategorie posiadające największą liczbę wskazań w danym problemie badawczym.

Łącznie, największą liczbę wskazań (57) ma wartość rodzina (R). Była ona wskazywana jako wartość najważniejsza (WNJ) oraz wartość sensotwórcza (WS). Dwadzieścia siedem razy była wskazywana przez kobiety i 30 razy przez mężczyzn. Dominowały osoby młode w wieku 25–40 lat (aż 40 wskazań). Biorąc pod uwagę wykształcenie, nie ujawniono znaczącej zależności. Podobnie ma się sytuacja z wartością pokrewną – *życie rodzinne* (ŻR), z wyjątkiem wykształcenia, gdzie dominowały wskazania osób z wykształceniem średnim lub wyższym. Drugą wartością realizowaną jest *dobro innych* (DI – 50). Sytuuje się ona w obszarze wartości nabytych (WN), wartości, którymi kierują się dorośli (WK) oraz wartości przekazywanych innym (WP). Tę wartość w większości wskazali mężczyźni (35), osoby w wieku 25–40 lat (36) oraz respondenci posiadający średnie i wyższe wykształcenie (40). Biorąc pod uwagę trzy cechy łącznie, tę wartość najczęściej realizują mężczyźni w wieku 25–40 lat z wykształceniem średnim lub wyższym. Pozostałe wartości najczęściej realizowane to *umiejętność funkcjonowania* (F), występująca w obrębie wartości nabytych, która dotyczy głównie osób w wieku 25–40 lat, z wykształceniem średnim lub wyższym oraz *wiedza* (W) z 10 wskazaniami.

4.2.2 Edukacja w perspektywie aksjologiczno-andragogicznej w świetle badań własnych

W poniższym rozdziale zostanie przedstawiona analiza problematyki badawczej dotyczącej *edukacji* oraz jej roli w określaniu wartości realizowanych przez osoby dorosłe. Przedstawione zostaną definicje pojęć związanych

z edukacją, jej rola w życiu badanych respondentów oraz sposób realizacji. Przedstawione zostaną także asocjacje edukacji z wartościami nabytymi, wybieranymi i przekazywanymi, hierarchią wartości oraz ich konfliktem.

Definicja pojęć edukacja, uczenie się oraz uczestnictwo w edukacji dorosłych

W tabeli 36 zdefiniowano pojęcia edukacja, uczenie się oraz uczestnictwo w edukacji dorosłych.

Analiza wypowiedzi respondentów odnosząca się do zdefiniowania pojęcia edukacja wskazała, iż jest ona pojęciem szerokim zakresowo, obejmującym różne wymiary życia. Ze względu na czas i miejsce odbywania edukacji, część respondentów odnosi ją tylko do kształcenia szkolnego, część wskazuje na dwa elementy, tj szkołę oraz życie, zaś inna grupa respondentów wskazuje na edukację jako proces całościowy, pomijając kształcenie w szkole. Ze względu na transmisję treści edukacyjnych wyróżniono respondentów, którzy rozumieją edukację: tylko jako nabywanie treści edukacyjnych; jako nabywanie i przekaz tych treści innym lub ograniczają edukację do samego pojęcia przekazu. Istotnym elementem rozróżniającym termin edukacja są jej treści. Można do nich zaliczyć wiedzę, umiejętności, postawy, normy etyczne. Dla wszystkich trzech pojęć ujednolicono kategorie odpowiedzi.

Tabela 36: Definicja pojęć: edukacja, uczenie się, uczestnictwo w edukacji dorosłych [N=50]

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		WYKSZ.	DEFINICJA EDUKACJI					DEFINICJA UCZENIA SIĘ					DEFINICJA UCZESTNICTWA W EDUKACJI DOROSŁYCH				
			KF	KD	D	P	I	W	KD	NU	D	KF	I	KFP	KD	I	B
K	MD	p+z	4	1	0	1	1	2	2	0	0	2	0	2	0	0	4
		ś+w	0	2	3	1	0	4	0	0	1	1	0	4	1	0	1
	ŚD	p+z	1	3	1	0	2	3	1	1	2	0	0	4	0	0	3
		ś+w	0	2	1	2	0	0	2	1	1	2	0	2	0	2	2
M	MD	p+z	2	2	1	0	2	3	0	0	2	0	1	2	0	0	4
		ś+w	0	0	3	4	0	1	2	2	1	1	0	2	4	0	1
	ŚD	p+z	4	0	0	0	1	2	2	1	0	0	1	3	0	0	3
		ś+w	0	1	2	1	2	1	1	3	0	0	1	2	1	2	1
Razem			11	11	11	9	8	16	10	8	7	6	3	21	6	4	19
RAZEM			50					50					50				

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

KF – kształcenie formalne	KFP – kształcenie formalne i/lub pozaformalne
KD – kształcenie formalne oraz całościowe uczenie się z doświadczenia	B – brak odpowiedzi
D – całościowe uczenie się z doświadczenia i poprzez relacje z innymi	MD – młoda dorosłość
P – przekaz wiedzy, umiejętności, zasad etycznych	ŚD – średnia dorosłość
I – inne	WYKSZ. – wykształcenie
W – nabywanie wiedzy	p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe
NU – nabywanie wiedzy, umiejętności, nawyków	ś+w – wykształcenie średnie i wyższe
	K – kobieta
	M – mężczyzna
	N – ogólna liczba respondentów

Pierwsza kategoria odpowiedzi – *kształcenie formalne* (KF) – posiada 11 wskazań (w tym 5 kobiet i 6 mężczyzn), wszyscy z wykształceniem podstawowym lub zawodowym. W tym przypadku respondenci ograniczają edukację do kształcenia szkolnego.

Drugą kategorią odpowiedzi posiadającą także 11 wskazań (w tym 8 kobiet i 3 mężczyzn) jest *kształcenie formalne oraz całościowe uczenie się z doświadczenia* (KD). W tej kategorii pojęcie edukacji ulega rozszerzeniu i poza nabywaniem wiedzy szkolnej, dotyczy także uczenia się przez całe życie. Jego źródłem jest doświadczenie oraz relacje z innymi osobami. Respondentka Zofia (K8) stwierdziła: [edukacja – autor P. Sz.] *moja i kształtowana przeze mnie, moja i kształtowana przez kogoś z zewnątrz, ale jest jeszcze edukacja szkolna i edukacja, którą otrzymuję w domu. [...] czyli edukacja, co ja sama wnoszę, żeby się rozwijać i też co inni wnoszą, żebym się rozwijała*. Całość wypowiedzi respondentki Zofii (K8) wskazuje, iż definiuje ona edukację w sposób szeroki, jako wielość oddziaływań wraz z elementem samorozwoju. Respondent Łukasz (M24) mówi o edukacji: *Ze względu co nam wpajali, przez ileś tam lat, edukacja to jest tylko i wyłącznie w szkole. A to zupełnie nie prawda. Najbardziej uczy nas życie i edukacja szkolna w ogóle nie przygotowuje nas do życia*.

Kolejna kategoria odpowiedzi z 11 wskazaniem (w tym 5 kobiet i 6 mężczyzn) to *całościowe uczenie się poprzez doświadczenie i relacje z innymi* (D). Na tę kategorię wskazało tylko 2 respondentów z wykształceniem podstawowym lub zawodowym i 9 z wykształceniem średnim lub wyższym. Siedmiu z nich jest w przedziale wiekowym 25–40 lat, zaś czterech w przedziale 41–60/65 lat. Na *całościowe uczenie się* składa się nabywanie wiedzy, umiejętności, postaw. Ta kategoria różni się od poprzedniej, gdyż nie wyróżnia edukacji formalnej, odnoszącej się do szkoły. Respondentka Sylwia (K9)

stwierdziła: *Zdobywanie wiedzy możliwie szerokiej [...] rozumiem to tak dwupłaszczyznowo, jako edukację teoretyczną, czyli to co wyniesiemy sobie z książek, z prasy i taką praktyczną, czyli na przykład to, że nauczę się przetykać zlew, albo zmienić koło [...] i to, i to jest jakąś nauką, natomiast obie razem składają się na taką wielką edukację życiową.* Natomiast respondent Michał (M12) stwierdził: *...edukację rozumiem jako kształcenie się szeroko pojęte, od kształcenia w szkole, poprzez kształcenie się, ucząc się zwykłych czynności życiowych, w domu, w kuchni [...] edukacja to również korzystanie z czyichś rad [...] nabywanie nowych doświadczeń, nowej wiedzy, na wszystkich możliwych płaszczyznach.*

Następna kategoria, posiadająca 9 wskazań (w tym 4 kobiety i 5 mężczyzn) to *przekaz wiedzy, umiejętności, zasad etycznych (P)*. Na tę kategorię wskazał tylko jeden respondent z wykształceniem podstawowym lub zawodowym i ośmiu z wykształceniem średnim lub wyższym. Sześciu z nich jest w przedziale wiekowym 25–40 lat, zaś trzech w przedziale 41–60/65 lat. W tej kategorii respondenci kładli nacisk, nie tyle na nabywanie, ile na przekaz wymienionych komponentów. Troje respondentów (Blanka – K4, Magdalena – K10, Szymon – M9) rozumie edukację jako narzędzie do samodzielności. Respondentka Blanka (K4) stwierdziła: *...edukacja to jest coś co ma na celu nauczyć młodego człowieka samodzielnego szukania wiedzy i cieszenia się wiedzą, nauka to nie ma być przymus, ale przyjemność.* Wypowiedź respondenta Szymona (M9): *...żeby nauczyć tego kogoś jak on ma się uczyć, [...] chodzi o to, aby nauczyć młodego człowieka myśleć i podejmować dojrzałe wybory.*

Ostatnią kategorią odnoszącą się do edukacji jest kategoria *inne (I)* – 8 wskazań, w tym 3 kobiety i 5 mężczyzn. W kategorii tej zawierają się różne definicje *edukacji*:

- *przekaz narzędzi do poznawania rzeczywistości,*
- *nabywanie wiedzy z różnych źródeł i przekazywanie jej innym,*
- *nabywanie wiedzy,*
- *narzędzie tresowania i manipulacji,*
- *instytucja edukacyjna (MEN).*

Druga część tabeli odnosi się do zdefiniowania pojęcia *uczenia się*.

Kategoria posiadająca najwięcej wskazań (16, w tym 9 kobiet i 7 mężczyzn) została określona jako *nabywanie wiedzy (W)*. Respondenci w tej

kategorii wskazali tylko jedną treść uczenia się, czyli wiedzę oraz jej nabywanie, jako jedyny element transmisji wiedzy. Wiedza może być nabywana poprzez przyswajanie treści pochodzących z książek, Internetu lub od drugiej osoby. Respondentka Edyta (K18) stwierdziła, iż *uczenie się to wbijanie sobie do głowy wiadomości*, zaś respondent Karol (M17) stwierdził, iż *uczenie się to wpajanie sobie czegoś do głowy*. Respondentki: Magdalena (K10), Agnieszka (K11), Marika (K12) wskazują, iż *uczenie się* jest procesem przyswajania wiedzy w wymiarze indywidualnym, w przeciwieństwie do edukacji, będącej procesem społecznym. Respondent Paweł (M10) oświadczył: *Uczenie się bardziej mi się kojarzy z samodzielnym zdobywaniem wiedzy, czyli z jednej strony z jakiś tam źródeł typu książki czy Internet, ale z drugiej poprzez kontakty z innymi ludźmi*.

Druga kategoria odpowiedzi posiada 10 wskazań (w tym 5 kobiet i 5 mężczyzn) i jest to *kształcenie formalne oraz całościowe uczenie się z doświadczenia* (KD). W tej kategorii respondenci wskazują na wiedzę i doświadczenie, jako treści, które nabywają, zaś ich źródłem jest szkoła, a także doświadczenie całego życia. Należy zauważyć, że respondenci częściowo utożsamiają pojęcia *edukacja* i *uczenie się*.

Kolejna kategoria z 8 wskazaniami (w tym 2 kobiety i 6 mężczyzn) to *nabywanie wiedzy, umiejętności, nawyków* (NU). Biorąc pod uwagę wiek respondentów, 2 z nich jest w wieku 25–40 lat, zaś 6 w wieku 41–60/65 lat. Dwóch respondentów posiada wykształcenie podstawowe lub zawodowe, zaś sześciu średnie lub wyższe. W tej kategorii respondenci nie wskazali na źródła nabywanych treści, lecz jednocześnie nie ograniczyli treści tylko do jednego elementu, np. wiedzy. Wypowiedź respondentki Stanisławy (K2): [uczenie jest – autor P. Sz.] *...zdobywaniem wiedzy, zdobywaniem doświadczenia, ułatwianiem sobie, [...] zdobywaniem umiejętności radzenia sobie w życiu...* Respondent Jerzy (M3) stwierdził: *Uczenie się, [...] Przyswajanie czegoś, nawyków, wiadomości, zachowań, no, to jest uczenie się chyba...* Warto także wskazać iż, respondenci Jerzy (M3) i Lech (M4) utożsamiają termin *uczenie się* z terminem *edukacja*, zaś respondent Krystian (M7) definiuje *edukację* jako pojęcie szersze, zaś *uczenie się* odnosi do wymiaru indywidualnego.

Kategoria posiadająca 7 wskazań (w tym 4 kobiety i 3 mężczyzn) to *całościowe uczenie się poprzez doświadczenie i relacje z innymi* (D). Kategoria ta różni się od poprzedniej, gdyż wskazuje na źródła treści uczenia się oraz

określa jego okres (całe życie). Wypowiedź respondentki Ireny (K5): *...ja się cały czas uczę, też przez uczenie się na błędach, na błędach innych ludzi [...] jakaś forma uczenia się, radzenia sobie w życiu z problemami, ja to wykorzystywałam, uczyłam się walczyć...* Wypowiedź respondenta Łukasza (M24): *Uczymy się właściwie cały czas, gdziekolwiek nie pójdziemy, na przykład można się uczyć rozmawiając z księdzem i można się też uczyć rozmawiając z hydraulikiem.*

Kategoria posiadająca 6 wskazań (w tym 5 kobiet i 1 mężczyzna) to *kształcenie formalne* (KF). Biorąc pod uwagę wiek respondentów, 4 z nich jest w wieku 25–40 lat, zaś 2 w wieku 41–60/65 lat. Dwóch respondentów posiada wykształcenie podstawowe lub zawodowe, zaś czterech średnie lub wyższe. W tej kategorii respondenci ograniczyli termin *uczenie się* do instytucji szkoły, w której zdobywa się wiedzę i umiejętności.

Ostatnia kategoria dotycząca pojęcia *uczenie się* (3 wskazania) zawiera na *inne* definicje (I), np. respondent Roman (M5) uważa, iż uczenie się jest wymogiem cywilizacyjnym i jak stwierdza: *...technika czy otaczająca nas rzeczywistość, tak idzie to wszystko do przodu, że nie sposób się nie uczyć, bo będziesz analfabetą cywilizacyjnym.*

Analiza terminów *edukacja* i *uczenie się* wskazuje, iż w znacznej mierze są to pojęcia pokrywające się zakresowo. Jednoznacznie wynika, iż termin *edukacja* jest rozumiany w aspekcie systemowym, zaś *uczenie się* jest postrzegane w aspekcie indywidualnym. Niemniej, treści i ich źródła, które niosą ze sobą powyższe terminy, w znacznej mierze są ze sobą tożsame.

Ostatnia część tabeli przedstawia kategorie definiujące pojęcie *uczestnictwo w edukacji dorosłych*.

Największą liczbę wskazań (21, w tym 12 kobiet i 9 mężczyzn) posiada kategoria odpowiedzi *kształcenie formalne i/lub pozaformalne* (KFP). Respondenci definiują *uczestnictwo w edukacji dorosłych*, jako uzupełnianie przez dorosłych wykształcenia na różnych poziomach, udział w kursach zawodowych lub kursach specjalistycznych, jak również udział w kursach, mających na celu ich przekwalifikowanie (np. kursy finansowane przez UE) oraz uczestnictwo w zajęciach na Uniwersytecie III Wieku.

Kategoria posiadająca 6 wskazań (w tym 1 kobieta i 5 mężczyzn) to *kształcenie formalne oraz całościowe uczenie się z doświadczenia* (KD). Biorąc pod uwagę wiek respondentów, 5 z nich jest w wieku 25–40 lat, zaś 1 w wieku

41–60/65 lat. Wszyscy respondenci posiadają wykształcenie średnie lub wyższe. W tej kategorii respondenci wskazują na dwa elementy uczestnictwa w edukacji dorosłych. Pierwszym elementem jest udział dorosłych w kształceniu formalnym. Drugi element natomiast, to szeroko rozumiany proces uczenia się, poprzez który dorośli zdobywają wiedzę i umiejętności. Respondenci wskazują także na aktywność dorosłych, jako konieczność ciągłego rozwoju. Jak stwierdziła respondentka Karina (K7): *Żeby nie być osobą, która w wieku 60 lat usiądzie przed telewizorem i będzie, powiedzmy, oglądała kolejne telenowele, tylko, żeby być osobą, która będzie poznawała nowe rzeczy [...] Choćby to miało być kółko różańcowe, choćby to miało być koło gospodyń wiejskich.* Respondentka ta wskazała także na Uniwersytet III Wieku, w którym respondenci mogą nabywać wiedzę. Warto przytoczyć wypowiedź respondenta Kamila (M13): *uczenie się dorosłych, tak naprawdę wiąże się dla mnie z tym, żeby poszerzać swoje kompetencje, tak naprawdę a za kilka lat być kimś innym [...] co też jest dla mnie ważne, że te wartości wyniesione z domu, ten kręgosłup moralny, to jest jedyna rzecz, która się nie powinna zmieniać w świecie, w którym zmienia się wszystko.*

Ostatnią kategorią odnoszącą się do *uczestnictwa w edukacji dorosłych* jest kategoria *inne* (I) – 4 wskazania, w tym 2 kobiety i 2 mężczyzn, wszyscy w przedziale wiekowym 41–60/65 lat oraz z wykształceniem średnim lub wyższym. W tej kategorii zawarte się różne definicje *uczestnictwa w edukacji dorosłych*:

- *kształcenie formalne dorosłych oraz uczenie się poprzez relacje z innymi;*
- dwóch respondentów wskazało, nie tyle jak rozumie *uczestnictwo w edukacji dorosłych*, lecz postulowało, iż edukacja dorosłych winna pełnić funkcje orientacyjne i ułatwiające życie we współczesnym świecie;
- jeden respondent uważa, iż edukacja dorosłych winna dotyczyć zwłaszcza osób starszych i być realizowana za pośrednictwem mediów, głównie telewizji.

Termin *uczestnictwo w edukacji dorosłych* nie jest terminem dobrze znanym wśród respondentów, gdyż aż 19 z nich (10 kobiet i 9 mężczyzn) nie słyszało o takim terminie i nie było w stanie nic o nim powiedzieć (B). Wśród tej grupy dominują osoby z wykształceniem podstawowym i zawodowym (14), które właśnie biorą czynny udział w edukacji dorosłych, uzupełniając wykształcenie na

poziomie średnim. Dziesięciu respondentów jest w wieku 25–40 lat, dziewięciu w wieku 41–60/65 lat.

Przedstawiony sposób definiowania pojęć edukacja, uczenie się oraz uczestnictwo w edukacji dorosłych wskazuje na nakładanie się zakresów znaczeniowych każdego z nich. Niemniej, każde z pojęć w największym stopniu definiowane jest jako kształcenie formalne oraz całożyciowe uczenie się z doświadczenia.

Edukacja, uczenie się oraz uczestnictwo w edukacji dorosłych w życiu respondentów

Poniższa tabela przedstawia kategorie odpowiedzi odnoszące się do *edukacji, uczenia się oraz uczestnictwa w edukacji dorosłych w życiu respondentów*. Respondenci mieli określić, czym jest każde z tych pojęć w ich życiu. Poszczególne kategorie powtarzają się w przypadku każdego pojęcia.

Tabela 37: Edukacja, uczenie się oraz uczestnictwo w edukacji dorosłych w życiu respondentów.

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		EDUKACJA W ŻYCIU RESPONDENTÓW									UCZENIE SIĘ W ŻYCIU RESPONDENTÓW						UCZESTNICTWO W EDUKACJI DOROSŁYCH W ŻYCIU RESPONDENTÓW					
WYKSZ.		D	KF	L	W	R	S	Z	I	D	KF	W	L	N	P	I	KFP	D	KP	WP	L	I
K	MD	p+z	1	4	0	0	0	0	1	1	2	1	0	1	1	0	2	0	0	0	0	0
		ś+w	2	0	2	1	0	0	0	1	2	1	1	2	0	0	0	0	2	0	1	1
	ŚD	p+z	4	2	1	0	0	0	0	0	5	2	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0
		ś+w	1	0	1	1	0	0	0	3	3	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1
M	MD	p+z	1	2	1	0	0	1	0	1	1	2	1	0	2	0	2	0	0	0	0	0
		ś+w	1	0	2	1	0	2	1	0	4	0	1	2	0	0	0	0	2	1	2	0
	ŚD	p+z	4	1	0	0	0	0	0	1	1	3	1	1	0	0	3	0	0	0	0	0
		ś+w	0	0	0	1	3	0	1	1	1	0	3	0	0	2	0	1	2	0	0	2
Razem		14	9	7	4	3	3	2	8	18	10	9	6	3	2	2	12	5	4	3	2	5
Razem		50									50						31					
RAZEM		131*																				

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

D – całożyciowe uczenie się z doświadczenia
 KF – kształcenie formalne
 L – środek lokowania się we współczesnym świecie
 W – nabywanie wiedzy
 R – uczenie się poprzez relacje z innymi
 S – środek do samodoskonalenia

Z – nabywanie wiedzy, umiejętności poprzez pracę zawodową
 I – inne
 N – negatywny element życia
 P – pozytywny element życia
 KFP – kształcenie formalne i pozaformalne
 KP – kształcenie pozaformalne

WP – nabywanie wiedzy i przekaz wiedzy
dorosłym
MD – młoda dorosłość
ŚD – średnia dorosłość
WYKSZ. – wykształcenie

p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe
ś+w – wykształcenie średnie i wyższe
K – kobieta
M – mężczyzna

* nie sumuje się do N=50, gdyż definiowane terminy pełnią różnorakie funkcje w życiu respondentów

Pierwsza część tabeli dotyczy pojęcia *edukacja*. Kategoria posiadająca najwięcej wskazań (14, w tym 8 kobiet i 6 mężczyzn) to *całozyciowe uczenie z doświadczenia* (D). Biorąc pod uwagę wiek respondentów, 5 jest w przedziale wiekowym 25–40 lat, zaś 9 w przedziale 41–60/65 lat. Aż dziesięciu respondentów posiadało wykształcenie podstawowe lub zawodowe i czterech średnie lub wyższe. W tej kategorii wyróżniono dwa elementy. Pierwszy wskazuje, iż edukacja respondentów dotyczy ich codzienności, jest więc procesem ciągłym, drugi wskazuje, iż jest to proces wielokierunkowy i wielowymiarowy, odnoszący się do nowo nabywanej wiedzy, a także do doświadczenia. Oddaje to wypowiedź respondentki Mariki (K12): [edukacja – autor P. Sz.] *jest nierozzerwalnym, trwałym, stałym procesem, nierozzerwalnym z życiem, to znaczy czasem nieświadomym również, uczę się czegoś nieświadomie, nawet obserwując innych, rozmawiając, nawet budząc się rano i patrząc przez okno...*

Druga kategoria odpowiedzi (9 wskazań, w tym 6 kobiet i 3 mężczyzn) dotyczy *kształcenia formalnego* (KF). Biorąc pod uwagę wiek respondentów, 6 jest w przedziale wiekowym 25–40 lat, zaś 3 w przedziale 41–60/65 lat. Wszyscy posiadają wykształcenie podstawowe lub zawodowe. Wypowiedzi respondentów w tej kategorii wskazują, iż utożsamiają oni edukację z własnym kształceniem formalnym nabywanym w szkołach. Respondenci, których odpowiedzi odnoszą się do tej kategorii, uzupełniają wykształcenie na poziomie średnim i prezentują wobec tego różnorakie postawy. Respondent Dariusz (M22) oświadczył, iż edukacja w jego życiu była: *mordęgą, nieprzyjemnym obowiązkiem. Jak byłem w poprzednich szkołach to miałem takie nieprzyjemne myśli na temat edukacji, a ta szkoła po latach zmieniła mój pogląd, bo tu nie ma tyle materiału. Łatwiej się uczyć, łatwiej być usatysfakcjonowanym z dobrych ocen.* Respondentka Alina (K20) oświadczyła, iż edukacja w jej życiu jest: *...przymusem [...] tak naprawdę mi to komplikuje sprawę, bo nie mogę w pełnym wymiarze godzin pracować, a muszę się uczyć, ponieważ taki warunek postawiły mi pewne osoby [pracodawca – autor P. Sz.].* Są też wypowiedzi pozytywne. Wypowiedź respondentki Anny (K16): [edukacja – autor P. Sz.] *no, jest dla mnie*

bardzo ważnym celem, tak samo, chciałbym, żeby moje dzieci się uczyły, może będą miały lepiej. I wypowiedź respondentki Alicji (K23): *Edukacja jest dla mnie bardzo ważna. Teraz. Tylko też się nie oszukujmy, jak się ma powiedzmy jakiś tam przestój, to jest ciężej, bo to też jest pamięć, tak...*

Kategoria odpowiedzi posiadająca 7 wskazań (w tym 4 kobiety i 3 mężczyzn) to *środek lokowania się we współczesnym świecie* (L). Biorąc pod uwagę wiek respondentów, 5 jest w przedziale wiekowym 25–40 lat, 2 w przedziale 41–60/65 lat. Pięciu respondentów posiada wykształcenie podstawowe lub zawodowe i 2 średnie lub wyższe. Odpowiedzi respondentów wskazują, iż edukacja zaspokaja ich potrzeby orientacyjne, pozwalające poruszać się we współczesnym świecie.

Kolejna kategoria, która posiada 4 wskazania (2 kobiety i 2 mężczyzn), to *nabywanie wiedzy* (W) W tej kategorii respondenci wskazali na wiedzę, jako główny element procesu edukacji. Wszyscy respondenci mają wykształcenie średnie lub wyższe.

Następna kategoria z 3 wskazaniem (3 mężczyzn, z wykształceniem średnim lub wyższym, w przedziale wiekowym 41–60/65 lat) to *uczenie się poprzez relacje z innymi i obserwację innych* (R). W tej kategorii respondenci wskazują na źródło transmisji wiedzy i innych elementów. Tym źródłem jest inna osoba, zaś sam proces transmisji przebiega poprzez relację z drugą osobą lub jej obserwację.

Kolejna kategoria posiadająca 3 wskazania (3 mężczyzn) została określona, jako: *środek do samodoskonalenia* (S). Wypowiedź respondenta Krystiana (M7): *To znaczy ja wiem, że ja ciągle muszę się edukować na różnych obszarach i nigdy nie będę z siebie zadowolony [...] zawsze będę miał wrażenie, że wiem za mało, umiem zbyt mało i zawsze można więcej, i zawsze można lepiej.*

Kategoria posiadająca 2 wskazania to: *nabywanie wiedzy i umiejętności poprzez pracę zawodową* (Z).

Pozostałe odpowiedzi zostały ujęte w kategorię *inne* (I). Zatem, *edukacja* w życiu respondentów to także:

- kształtowanie poglądów politycznych, poprzez czytanie prasy,
- kształcenie formalne w okresie dzieciństwa z dokończaniem formalnym w okresie dorosłości oraz edukowanie własnych dzieci,
- *niespełnione marzenie* (przerwane studia),

- *całe życie* (respondentka pochodzi z rodziny nauczycielskiej, bardzo dobrze wspomina swoją szkołę, obecnie, wykonując zawód pedagoga jest nierozzerwalnie związana z edukacją,
- kształcenie formalne, wychowanie przez rodziców (w zakresie nabywania norm i zasad) oraz samorozwój, rozumiany jako wyznaczanie sobie celów działania i dążenie do ich realizacji.

Druga część tabeli odnosi się do pojęcia *uczenia się* w życiu respondentów. Analiza wypowiedzi dotyczących wymienionych dyspozycji wskazała, iż część respondentów pomimo, iż rozróżnia definicje odnoszące się do pojęcia *edukacja* oraz *uczenie się*, to jednak odnosząc je do osobowego doświadczenia traktują je synonimicznie. Zauważono także, iż część respondentów w inny sposób definiuje pojęcie *edukacja* oraz *uczenie się*, zaś odnosząc je do własnej osoby całkowicie zmienia ich zakres.

Kategorią posiadającą najwięcej wskazań (18, w tym 11 kobiet i 7 mężczyzn) jest *całozyciowe uczenie się z doświadczenia* (D). W tej kategorii wyróżniono dwa elementy. Pierwszy element wskazuje, iż edukacja respondentów dotyczy ich codzienności, jest więc procesem ciągłym; drugi z elementów wskazuje, iż jest to proces wielokierunkowy i wielowymiarowy, odnoszący się do nowo nabywanej wiedzy oraz doświadczenia. Pięciu respondentów w ten sam sposób określiło *uczenie się* i *edukację* oraz funkcję, jaką pełnią w życiu. Z uwagi na fakt, iż istota tej kategorii została wskazana przy omawianiu pytania wcześniejszego, gdzie uwzględniono wypowiedzi respondentów, w tym miejscu zostanie jedynie zacytowana wypowiedź respondentki Sylwii (K9), oddająca istotę rzeczy: *...właściwie człowiek to się całe życie uczy, jakby to określić, na błędach swoich [...] z cudzego postępowania [...] jakby nie patrzeć to jest źródło wiedzy, która potrzebna jest nam do życia, przynajmniej dla mnie jest to ważne, jak postępować, nie tylko, żeby zaparzyć dobrą herbatę, ale też jak postępować, żeby dobrze żyć z innymi ludźmi...*

Druga kategoria odpowiedzi (10 wskazań, w tym 5 kobiet i 5 mężczyzn) została określona jako *kształcenie formalne* (KF). Biorąc pod uwagę wykształcenie, dziewięciu respondentów posiada wykształcenie podstawowe lub zawodowe, zaś 1 średnie lub wyższe. W tej kategorii respondenci utożsamiają *uczenie się* z procesem kształcenia, mającym miejsce w szkole. W tym przypadku

wszyscy respondenci z wykształceniem podstawowym lub zawodowym uczestniczą w takim kształceniu uzupełniając wykształcenia na poziomie średnim.

Następna kategoria odpowiedzi (9 wskazań, w tym 3 kobiety i 6 mężczyzn) to *nabywanie wiedzy* (W). W tej kategorii respondenci ograniczyli pojęcie *uczenie się* do jednego elementu – *wiedzy*.

Kolejna kategoria – 6 wskazań (w tym 3 kobiety i 3 mężczyzn) – to *środek lokowania się we współczesnym świecie* (L). Biorąc pod uwagę wykształcenie, jeden respondent ma wykształcenie podstawowe lub zawodowe, pięciu średnie lub wyższe.

Następna kategoria z 3 wskazaniem (1 kobieta i 2 mężczyzn, w przedziale 25–40 lat) określa *uczenie się*, jako *negatywny element życia*. Wszystkie wskazania dotyczą respondentów uzupełniających wykształcenie na poziomie średnim. Respondentka Dorota (K22) stwierdziła, iż *uczenie się* jest dla niej *rzeczą konieczną, czynnością konieczną, którą musi wykonywać w każdym wolnym czasie*. Respondent Jarosław (M21) stwierdził, iż *uczenie się* jest dla niego *przymusem*, respondent Dariusz (M22) określił, iż *uczenie się* jest *czymś nieprzyjemnym*.

Następna kategoria z 2 wskazaniem określa *uczenie się*, jako *pozytywny element życia*. Respondentka Stanisława (K2) stwierdziła, iż *uczenie się* *zawsze było dla niej przyjemnością i nigdy nie miała problemów z nauką*, Karolina (K24) stwierdziła, iż *uczenie się* jest dla niej *wyrwaniem się od codzienności* (respondentka uzupełnia wykształcenie na poziomie średnim).

Ostatnia kategoria – *inne* (I) posiada 2 wskazania:

- Respondent Lech (M4) określa *uczenie się* w swoim życiu, jako *uczenie się poprzez relacje z innymi i obserwację innych*. Stwierdza, iż *uczy się drugiego człowieka, ale i też siebie*.
- Dla respondenta Romana (M5) *uczenie się* jest jego *niezaspokojoną potrzebą* (przerwane studia).

Trzecia część tabeli przedstawia kategorie dotyczące *uczestnictwa w edukacji dorosłych w życiu respondentów*. W tabeli uwzględniono odpowiedzi 31 respondentów, którzy wcześniej byli w stanie podać znaczenie terminu *uczestnictwo w edukacji dorosłych*.

Kategoria posiadająca najwięcej odpowiedzi (12, w tym 7 kobiet i 5 mężczyzn) to *kształcenie formalne i pozaformalne dorosłych* (KFP). Patrząc na

wiek respondentów, 4 z nich jest w przedziale wiekowym 25–40 lat, 8 w wieku 41–60/65 lat. Biorąc pod uwagę wykształcenie, 11 respondentów ma wykształcenie podstawowe lub zawodowe, 1 średnie lub wyższe. Na tę kategorię wskazywali głównie respondenci uzupełniający wykształcenie na poziomie średnim. Respondenci, wcześniej w ten sam sposób określali sam termin *edukacja dorosłych*, zaś odpowiadając na tę dyspozycję, odnieśli ją do własnego kształcenia, co jednocześnie wskazuje na ich świadomość, iż są uczestnikami edukacji dorosłych. Respondentka Blanka (K4) wskazała na studia podyplomowe, jako formę uczestnictwa w edukacji dorosłych. Ponadto respondenci, oprócz kształcenia formalnego, wskazywali także na różnorakie kursy, w których uczestniczyli.

Druga kategoria posiadająca 5 wskazań (w tym 2 kobiety i 3 mężczyzn) to *całocenne uczenie się z doświadczenia* (D). Jak stwierdziła respondentka Zofia (K8): *...osoby dorosłe muszą pracować nad sobą, nad swoim charakterem, w związku ze zmieniającymi się ich rolami społecznymi [...] chyba każda osoba, która skończyła szkołę, chce się dalej rozwijać*. Respondent Michał (M12) oświadczył: *...lubię się chętnie uczyć nowych rzeczy, poznawać, nie muszę być mistrzem w robieniu tych rzeczy i na tym mi nie zależy [...] lubię wszystkiego zobaczyć, jeśli jest taka możliwość*. Wszyscy respondenci mają wykształcenie średnie lub wyższe.

Kategoria posiadająca 4 wskazania (1 kobieta i 3 mężczyzn) została określona jako *kształcenie pozaformalne* (KP). Wszyscy respondenci mają wykształcenie średnie lub wyższe. W tej kategorii respondenci wskazywali na odbywanie różnych kursów, związanych z pracą zawodową i utożsamiali je z uczestnictwem w edukacji dorosłych. Zagadnienia to będzie dokładne omówienie w dalszej części opracowania.

Następna kategoria – 3 wskazania to *nabywanie wiedzy i przekaz wiedzy dorosłym*. (WP). Ta kategoria łączy się z profesją wykonywaną przez respondentów. Respondent M9 jest nauczycielem, zaś respondentka Magdalena (K10) i respondent Kamil (M13), m.in. szkołę dorosłych w ramach projektów unijnych. Wszyscy posiadają wykształcenie wyższe i są w przedziale wiekowym 25–40 lat. Zatem, edukacja dorosłych w ich życiu, to z jednej strony, nabywanie wiadomości, zaś z drugiej, przekazywanie ich innym dorosłym.

Kolejna kategoria posiadająca 2 wskazania to *środek lokowania się we współczesnym świecie* (L). Respondentka Irena (K5) stwierdziła, iż uczestnictwo w edukacji dorosłych jest w jej życiu *kreatywnością, bo przez edukację rozwijamy się, możemy być bardziej kreatywni, czyli dostosować się do panujących warunków*. Natomiast respondentka Sylwia (K9) stwierdziła, iż uczestnictwo w edukacji dorosłych to zdobywanie nowych umiejętności, jak na przykład umiejętność obsługiwanania telefonu komórkowego czy komputera.

Ostatnia kategoria – *inne* (I) posiada 5 wskazań: respondent Mateusz (M8) pisze doktorat z socjologii, z *wolnej stopy*; respondentka Stanisława (K2), znając termin *uczestnictwo w edukacji dorosłych*, stwierdziła, iż woli przekazywać wiedzę dzieciom i młodzieży, gdyż dorośli często nie są zainteresowani jej przyswajaniem. Troje respondentów, pomimo określenia samego terminu *uczestnictwo w edukacji dorosłych*, nie potrafiło odnieść go do własnego życia.

Podobnie jak w zakresie definiowania pojęć: edukacja, uczenie się oraz uczestnictwo w edukacji dorosłych, ich występowanie w życiu respondentów wskazuje na podobieństwo znaczeniowe każdego z nich. Niemniej, każde z pojęć w największym stopniu występuje jako kształcenie formalne oraz całożyciowe uczenie się z doświadczenia.

Edukacja realizowana przez respondentów w okresie dorosłości

Kategoryzację zjawiska edukacji realizowanej przez respondentów w okresie dorosłości przedstawia tabela 38.

Tabela 38: Edukacja realizowana przez respondentów w okresie dorosłości

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		EDUKACJA REALIZOWANA PRZEZ RESPONDENTÓW W OKRESIE DOROSŁOŚCI																
		WYKSZ.	ND	UW	PW	KF	RS	RI	P	WI	KH	KJ	KZ	PJ	ŻC	KP	PS	B
K	MD	p+z	1	1	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
		ś+w	1	0	2	2	1	1	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0
	ŚD	p+z	4	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		ś+w	0	0	1	2	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1
M	MD	p+z	1	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
		ś+w	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0
	ŚD	p+z	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
		ś+w	0	0	1	0	0	2	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Razem			10	8	7	5	4	4	3	2	2	2	2	1	1	1	1	3
RAZEM			56*															

Źródło: badania własne

* nie sumuje się do N=50, gdyż respondenci wskazali więcej niż jedną formę realizowanej edukacji

Stosowane skróty:

ND – codzienny proces przyswajania wiedzy i nabywania doświadczenia	PJ – kurs prawa jazdy
UW – uzupełnianie wykształcenia	ŻC – życie chwilą obecną
PW – przyswajanie wiedzy	KP – kształtowanie poglądów politycznych
KF – kształcenie formalne	PS – poznawanie siebie i innych
RS – pełnienie ról społecznych	B – brak odpowiedzi
RI – edukacja poprzez relacje z innymi	MD – młoda dorosłość
P – edukacja do i w pracy	ŚD – średnia dorosłość
WI – edukacja własna i innych	WYKSZ. – wykształcenie
KH – kursy hobbystyczne	p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe
KJ – kursy językowe	ś+w – wykształcenie średnie i wyższe
KZ – kursy zawodowe	K – kobieta.
	M – mężczyzna

Kategoria posiadająca najwięcej wskazań (10, w tym 6 kobiet i 4 mężczyzn) została określona, jako *codzienny proces przyswajania wiedzy i nabywania doświadczeń* (ND). Patrząc na wiek respondentów, 3 z nich jest w przedziale wiekowym 25–40, zaś 7 w przedziale 41–60/65 lat. Biorąc pod uwagę wykształcenie, wykształcenie podstawowe lub zawodowe posiada 9 respondentów, zaś 1 średnie lub wyższe. W tej kategorii wyróżniono dwa elementy. Pierwszy wskazuje, iż edukacja respondentów dotyczy ich codzienności, jest więc procesem ciągłym, drugi z elementów wskazuje, iż jest to proces wielokierunkowy i wielowymiarowy, odnoszący się do nowo nabywanej wiedzy, a także do doświadczenia. Respondenci nie precyzują, jaką wiedzę oraz jakie doświadczenie nabyli dzięki edukacji.

Druga kategoria odpowiedzi (8 wskazań, w tym 3 kobiety i 5 mężczyzn) została określona, jako *uzupełnianie wykształcenia* (UW). Odnosi się ona do respondentów z wykształceniem podstawowym i zawodowym, którzy utożsamiają edukację z własnym uzupełnianiem wykształcenia na poziomie średnim.

Następna kategoria odpowiedzi (7 wskazań, w tym 5 kobiet i 2 mężczyzn) to *przyswajanie wiedzy* (PW). Taka sama kategoria odpowiedzi była już omawiana wcześniej, w kontekście pytań związanych z *edukacją i uczeniem się*. Respondenci podają różne źródła wiedzy. Respondentki Alicja (K23) i Karolina (K24) wskazują na wiedzę wynoszoną ze szkoły, dzięki której uzupełniają wykształcenie i koncentrują się na wiedzy z tych dziedzin, które je interesują. Respondentka Agnieszka (K11) zdobywa wiedzę na temat pielęgnacji swojego małego dziecka. Patrząc na wiek respondentów, 5 z nich jest w przedziale wiekowym 25–40 lat, zaś 2 w przedziale 41–60/65 lat. Biorąc pod uwagę

wykształcenie, 2 respondentów posiada wykształcenie podstawowe lub zawodowe, zaś 5 średnie lub wyższe.

Następna kategoria odpowiedzi (5 wskazań, w tym 4 kobiety i 1 mężczyzna) dotyczy *kształcenia formalnego* (KF). W tej kategorii respondenci wskazywali na studia dzienne, studia podyplomowe. Respondentka Elżbieta (K3) przerwała studia wiele lat temu, z powodów rodzinnych. Patrząc na wiek respondentów, 3 z nich jest w przedziale wiekowym 25–40 lat, zaś 2 w przedziale 41–60/65 lat.

Kolejna kategoria odpowiedzi (4 wskazania, w tym 3 kobiety i 1 mężczyzna) to *pełnienie ról społecznych* (RS). Jeden respondent posiada wykształcenie podstawowe lub zawodowe, trzech średnie lub wyższe. Respondenci wskazują na edukację, jako środek do nabywania umiejętności, realizowanych w ramach określonych ról społecznych. Respondentki Aneta (K17) oraz Sylwia (K9) wskazały na nabywanie umiejętności związanych z prowadzeniem domu, gospodarowaniem, itp. Respondentka Stanisława (K2) oraz respondent Michał (M12) wskazali na role rodzicielskie (bycie matką i ojcem).

Kategoria posiadająca także 4 wskazania (w tym 1 kobieta i 3 mężczyzn) to *edukacja poprzez relację z innymi* (RI). Biorąc pod uwagę wykształcenie, 1 respondent ma wykształcenie podstawowe lub zawodowe, 3 średnie lub wyższe. W tej kategorii respondenci wskazują na drugą osobę, jako warunek ich edukacji i samorozwoju. Respondentka Sylwia (K9) wskazuje na edukację w zakresie współpracy z innymi, wspólnego wykonywania zadań. Dla respondentów Maciej (M1) oraz Łukasz (M24) relacje z innymi są okazją do samodoskonalenia się. Respondent Maciej (M1) uczy się w ten sposób tolerancji i cierpliwości, zaś respondent Łukasz (M24) uczy się postawy asertywnej i wyrażania własnych poglądów. Respondent Roman (M5) dzięki relacjom z innymi wyrabia sobie postawę ograniczonego zaufania wobec innych.

Kategoria posiadająca 3 wskazania (1 kobieta i 2 mężczyzn) to *edukacja do i w pracy* (P). Wszyscy respondenci mają wykształcenie średnie lub wyższe. W tej kategorii odpowiedzi respondenci umiejscawiają swoją edukację w obrębie pojęcia pracy. Respondentka Irena (K5), lat 56, edukuje się, uczestnicząc w różnych kursach i szkoleniach, w celu znalezienia pracy, gdyż jest osobą bezrobotną. Respondenci Jerzy (M3, lat 56) oraz Paweł (M10, lat 27) edukują się

poprzez pracę, to znaczy rozwijają umiejętności zawodowe oraz poszerzają wiedzę fachową.

Kategoria posiadająca 2 wskazania to *edukacja własna i innych* (WI). Respondenci posiadają wykształcenie wyższe. Respondentka Blanka (K4), lat 48, jest nauczycielką, zaś respondent Kamil (M13), lat 28, szkoli inne osoby w ramach funduszy europejskich. Rozumieją oni edukację jako nabywanie wiedzy oraz umiejętne jej przekazywanie innym.

Dalsze kategorie posiadają od 1 do 2 wskazań i ich ostrość zakresowa pozwala na pominięcie dokładnego opisu.

Podsumowując, edukacja, realizowana przez badanych dorosłych, przejawia się w codzienności ubogacającej ich doświadczenie i zakres wiedzy oraz w kształceniu formalnym i pozaformalnym.

Uczenie się realizowane przez respondentów w okresie dorosłości

Tabela 39 zawiera odpowiedzi respondentów na pytania o cel, sposoby i źródła *uczenia się*.

Tabela 39: *Uczenie się realizowane przez respondentów w okresie dorosłości* [N=50]

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		UCZENIE SIĘ REALIZOWANE PRZEZ RESPONDENTÓW W OKRESIE DOROSŁOŚCI													
		WYKSZ.	KF	RI	D	RZ	UM	F	RS	S	TE	DG	KJ	KZ	B
K	MD	p+z	2	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
		ś+w	1	2	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
	ŚD	p+z	1	3	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
		ś+w	0	1	1	0	3	0	0	0	2	0	0	0	1
M	MD	p+z	3	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
		ś+w	0	0	3	2	0	1	0	0	0	0	1	0	0
	ŚD	p+z	3	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0
		ś+w	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Razem		11	10	8	4	3	3	2	2	2	1	1	1	2	
RAZEM		50													

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

KF – kształcenie formalne
 RI – uczenie się poprzez relacje z innymi
 D – uczenie się z doświadczenia
 RZ – rozwijanie zainteresowań
 UM – uczenie się poprzez media i książki
 F – uczenie się w celu sprawniejszego funkcjonowania w świecie
 RS – uczenie się pełnienia ról społecznych
 S – uczenie się samodzielności
 TE – nabywanie sprawności technicznych
 DG – uczenie się w grupie poprzez dialog

KJ – kursy językowe
 KZ – kursy zawodowe
 B – brak odpowiedzi
 MD – młoda dorosłość
 ŚD – średnia dorosłość
 WYKSZ. – wykształcenie
 p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe
 ś+w – wykształcenie średnie i wyższe
 K – kobieta,
 M – mężczyzna
 N – ogólna liczba respondentów

Kategoria posiadająca najwięcej wskazań (11, w tym 4 kobiety i 7 mężczyzn) to *kształcenie formalne* (KF). Na tę kategorię wskazywali, w głównej mierze, respondenci w wykształceniu podstawowym i zawodowym (9 wskazań), którzy uzupełniają wykształcenie na poziomie średnim.

Kolejne kategorie odpowiedzi wskazują nie tyle na treści uczenia się, ile na jego źródła.

Kategoria posiadająca 10 wskazań (w tym 7 kobiet i 3 mężczyzn) to *uczenie się poprzez relacje z innymi* (RI). Respondentka Lidia (K14) czerpie wiedzę od innych. Respondentki Anna (K16) i Alina (K20) nauczyły się dystansu do innych osób i ograniczonego zaufania. Respondentka Edyta (K18) nabyła umiejętności komunikacyjnych i przełamała własną nieśmiałość. Respondentki Stanisława (K2) oraz Karina (K7) uczą się od osób, którym przekazują wiedzę. Respondentka Stanisława (K2) jest nauczycielką, zaś respondentka Karina (K7) szkoli w ramach funduszy unijnych. Respondentka Sylwia (K9) uczy się, nie tyle przez relacje z innymi, co poprzez *obserwację innych*. W ten sam sposób *uczy się* respondent Maciej (M1). Respondenci Lech (M4) oraz Roman (M5) uczą się poprzez kontakt, relacje z innymi. Biorąc pod uwagę wiek respondentów, troje z nich jest w wieku 25–40, zaś 7 w wieku 41–60/65 lat.

Następna kategoria posiadająca 8 wskazań (4 kobiety i 4 mężczyzn) to *uczenie się z doświadczenia* (D). W przypadku tych wskazań respondenci odnoszą termin *uczenie się* do codziennego doświadczenia, którego nabywają. Respondenci nie wskazali, czego nauczyli się w życiu, lecz ujmowali sam proces *uczenia się* bardzo szeroko, jako ogół doświadczeń, nabywanej wiedzy czy relacji międzyludzkich. Biorąc pod uwagę wiek respondentów, 6 z nich jest w wieku 25–40, zaś 2 w wieku 41–60/65 lat. Patrząc na wykształcenie respondentów, 3 posiada wykształcenie podstawowe lub zawodowe, zaś 5 średnie lub wyższe.

Następna kategoria z 4 wskazaniem (1 kobieta i 3 mężczyzn) to *rozwijanie zainteresowań* (RZ). Respondentka Danuta (K13, lat 52, wykształcenie zawodowe) interesuje się florystyką. Respondent Łukasz (M24, lat 25, wykształcenie podstawowe) interesuje się religiami i rodzajami broni. Respondent Mateusz (M8, lat 31, wykształcenie wyższe) interesuje się fotografią, zaś respondent Krystian (M7, lat 31, wykształcenie wyższe) polityką i religią.

Kolejna kategoria odpowiedzi zawierająca 3 wskazania (3 kobiety w przedziale wiekowym 41–60/65 lat, z wykształceniem średnim lub wyższym) to

uczenie się poprzez TV, książkę, prasę (UM). W tej kategorii respondentki rozumieją *uczenie się*, jako nabywanie wiedzy, której źródłem są w głównej mierze mass media oraz książki.

Druga kategoria odpowiedzi zawierająca 3 wskazania to *uczenie się w celu sprawniejszego funkcjonowania w świecie* (F):

- respondent Przemysław (M18, lat 44, wykształcenie zawodowe) uczy się radzenia sobie w sytuacjach trudnych, stresujących;
- respondent Kamil (M13, lat 28, wykształcenie wyższe) uczy się *praktycznych kompetencji*, w celu lepszego orientowania się we współczesnym świecie;
- respondentka Dorota (K22, lat 25, wykształcenie podstawowe) wskazała konkretnie, iż nauczyła się *nie odkładać niczego na później*;

Kolejne 3 kategorie odpowiedzi posiadają po 2 wskazania. Pierwsza z nich to *uczenie się pełnienia ról społecznych* (RS). Respondentka Agnieszka (K11, lat 30, wykształcenie wyższe) uczy się roli matki, zaś respondent Bogusław (M14, wykształcenie zawodowe, 50 lat) uczy się, jak być mężem i ojcem.

Druga z kategorii, posiadająca 2 wskazania (2 kobiety z wykształceniem podstawowym lub zawodowym), to *uczenie się samodzielności* (S). Respondentki wskazują tutaj na samodzielność związaną z podejmowanymi decyzjami oraz zadaniami, jakie niesie życie. Wskazują, iż w życiu trzeba liczyć głównie na siebie.

Ostatnia z kategorii, posiadającej dwa wskazania (2 mężczyźni w wieku 41–60/65 lat, z wykształceniem podstawowym lub średnim), to *nabywanie sprawności technicznych* (TE) Respondenci wskazują na nabywanie umiejętności technicznych, pozwalających dokonywać, np. drobnych napraw w domu, obsługi sprzętu budowlanego, itp.

Pozostałe kategorie posiadają po 1 wskazaniu:

- respondentka Magdalena (K10) uczy się poprzez dyskusję w grupie i dialog, gdyż uczęszcza na spotkania formacyjne organizowane przy Kościele (DG);
- respondent Paweł (M10) jako *uczenie się* wskazał udział w kursie języka hiszpańskiego (KJ);
- respondent Tomasz (M15) jako *uczenie się* wskazał udział w kursach: na wózki widłowe, krawieckim, kucharskim, ochrony (KZ).

Dwoje respondentów nie udzieliło odpowiedzi na omawianą dyspozycję (B).

Podsumowując, dorośli w znacznej mierze realizują uczenie się w dwóch wymiarach poprzez udział w kształceniu formalnym oraz w wyniku nabywania doświadczeń, w tym poprzez relacje z innymi.

Wartości osiąmane przez respondentów poprzez uczenie się z doświadczenia

Tabela 40 (poniżej) przedstawia kategorie odpowiedzi dotyczące osiągnięcia wartości przez respondentów poprzez uczenie się z doświadczenia.

Tabela 40: Wartości osiąmane przez respondentów poprzez uczenie się z doświadczenia

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		WYKSZ.	WARTOŚCI OSIĄGANE PRZEZ UCZENIE SIĘ Z DOŚWIADCZENIA													
			WD						WU							
			D	O	P	T	U	Ś	PO	BZ	OC	BP	KP	MA	R	E
K	MD	p+z	1	1	1	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0
		ś+w	2	3	0	1	0	1	1	0	0	0	2	0	0	0
	ŚD	p+z	1	0	1	0	0	0	1	2	1	0	0	1	0	0
		ś+w	1	1	0	0	2	1	0	3	1	0	0	0	0	0
M	MD	p+z	2	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0
		ś+w	2	1	2	3	1	0	1	1	1	0	0	0	2	0
	ŚD	p+z	3	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
		ś+w	2	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1
razem			14	6	6	5	4	3	4	10	7	2	2	2	2	1
Razem			42						26							
RAZEM			68*													

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

WD – wartości duchowe

WU – wartości uytylitarne

D – dobro, pomoc innym

O – odpowiedzialność

P – pokora

T – tolerancja

U – uczciwość

Ś – świadomość własnych ograniczeń

PO – pozostałe

BZ – brak zaufania do innych

OC – sposób osiągnięcia celów

BP – brak zaufania do struktur państwa

KP – kompetencje pracownika

MA – manipulacja innymi

R – relatywizm poznawczy

E – wartość edukacji

MD – młoda dorosłość

ŚD – średnia dorosłość

WYKSZ. – wykształcenie

p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe

ś+w – wykształcenie średnie i wyższe

K – kobieta

M – mężczyzna

* nie sumuje się do N=50, gdyż respondenci podali więcej niż jedną wartość osiągniętą przez uczenie się z doświadczenia

Ogólna liczba wskazań (68) przekracza liczbę respondentów, gdyż poszczególni respondenci wskazywali na więcej niż jeden element tego, czego nauczyli się ze swojego życiowego doświadczenia.

Pierwsza część tabeli odnosi się do *wartości duchowych* (WD), osiągniętych przez respondentów poprzez doświadczenie – łącznie 42 wskazania.

Wśród nich kategorią, która posiada najwięcej odpowiedzi (14, w tym 5 kobiet i 9 mężczyzn) jest *dobro, pomoc innym* (D). W tej kategorii mieszczą się różnorodne pozytywne postawy w stosunku do drugiej osoby. Dziewięciu respondentów stwierdziło, iż trzeba być dobrym dla innych, pomagać innym. Trzech respondentów mówiło o szacunku dla innych. Respondentka Stanisława (K2) stwierdza, iż robienie czegoś dla innych, daje większą satysfakcję i uszczęśliwia większą grupę osób. Respondentka Alicja (K23) mówi, iż należy przebaczać innym, nawet jeżeli się zostało przez nich skrzywdzonym. Patrząc na wiek respondentów oraz poziom wykształcenia w każdej z dwóch grup, odnotowano po 7 wskazań.

Kolejna kategoria odpowiedzi (6 wskazań, w tym 5 kobiet i 1 mężczyzna) to *odpowiedzialność* (O). Pięciu respondentów uważa, iż każdy winien sam podejmować decyzje dotyczące swojego życia. Wówczas odpowiedzialność spoczywa tylko na samym respondencie i, w przypadku błędnej decyzji, *najłatwiej wybaczyć jest sobie. Zatem, należy liczyć tylko na siebie*. Respondentka Magdalena (K10) nie chce się poddać wpływowi grupy, z którą spotyka się na płaszczyźnie zawodowej, gdyż pomiędzy nią a grupą jest konflikt światopoglądowy (respondentka to praktykująca katoliczka, zaś jej szef to *wojujący ateista*).

Następna kategoria odpowiedzi posiadająca 6 wskazań (2 kobiety i 4 mężczyzn) to *pokora* (P). Respondenci, których wypowiedzi plasowały się w tej kategorii, jednomyślnie stwierdzają, iż pokornym trzeba być w stosunku do życia i do samych siebie. Pokora, w przekonaniu respondentów, wynika z niepewności oraz nieprzewidywalności ludzkiej egzystencji, a także z własnych niedoskonałości. Jak stwierdził respondent Michał (M12): *...doświadczenie życiowe nauczyło mnie pokory, dziś jestem wysoko, jutro mogę być na dnio, dziś jestem zdrowy, jutro mogę być bez nóg, mogę nie żyć*. Wypowiedź respondentki Krystyny (K15): *na pewno trzeba mieć pokorę w sobie i umieć nie wstydzić się, że jest się człowiekiem, który ma pokorę, przyznać się do błędu...*

Kolejna kategoria z 5 wskazaniami (1 kobieta i 4 mężczyzn) dotyczy *tolerancji* (T). W tej kategorii aż 4 respondentów jest w wieku 25–40 lat. Wszyscy respondenci mają wykształcenie średnie lub wyższe. Respondenci wywodzili swoje odpowiedzi z namysłu, prowadzącego do wniosku, iż każda osoba jest indywidualnością, posiadającą odrębny bagaż doświadczeń. Respondentka Karina (K7) stwierdziła: *I z doświadczenia też wiem, że ludzie mają na tyle różne spojrzenia, że dla każdego coś może oznaczać zupełnie inne kwestie. I w związku z tym ważna jest tolerancja, żebyśmy nie darli kotów o coś, co może mieć dla nas inne wartości lub co innego oznaczać.* Wypowiedź respondenta Pawła (M10), który podróżował ze swoimi rodzicami: *No, przede wszystkim z tych podróży i kontaktów z różnymi kulturami nauczyłem się takiej otwartości i tolerancji [...] Tak naprawdę, dobre poznanie, z jednej strony, religii i tradycji tych kultur pomaga odróżnić, co tak naprawdę tkwi w ich sercach, a co jest jakimś fanatyzmem.*

Kolejna kategoria (4 wskazania, w tym 2 kobiety i 2 mężczyzn) to *uczciwość* (U). Wszyscy respondenci posiadają wykształcenie średnie lub wyższe. W tym przypadku uczciwość odnosiła się do relacji z drugą osobą i w stosunku do samego siebie. Respondentka Maria (K6) stwierdziła, iż nauczyła się ze swojego doświadczenia: *W miarę uczciwości, takiego postępowania w stosunku do ludzi, w zgodzie jakby z przyjętymi zasadami, ale również, przede wszystkim samym sobą.* Respondent Bogdan (M6) stwierdził: *...kłamstwo nie popłaca i oszustwo, no to, to na pewno.*

Kategoria *świadomość własnych ograniczeń* (Ś) posiadająca 3 wskazania (2 kobiety i 1 mężczyzna), dotyczy realizowania zadań i osiągnięcia celów, które poprzedzone są namysłem nad własną niedoskonałością, i niemożnością kontroli wszystkich komponentów rzeczywistości. Respondent Łukasz (M24) stwierdził: *A jeśli coś jest nieuniknione, coś ma się zdarzyć, to też nie warto się tym przejmować, bo to się zdarzy tak i tylko się człowiek będzie zamartwiał, nie widząc sensu w tym.* Wypowiedź respondentki Blanki (K4): *...nie warto się pracą przejmować, bo nie na wszystko mamy wpływ i nie wszystko zależy od nas bezpośrednio, i trzeba umieć się z tym pogodzić [...] trzeba robić w życiu wszystko bardzo spokojnie, nie spieszyć się, na wszystko w życiu jest czas.*

Pozostałe kategorie zawierające się w obrębie wartości duchowych:

- respondent Lech (M4) *akceptuje siebie* co pozwoliło mu na trzeźwienie z choroby alkoholowej;
- respondentka Marika (K12) *troszczy się o rodzinę*, rozumianą jako rodzina pierwotna oraz o tę, którą założy w przyszłości;
- respondentka Aneta (K17) zakończyła swoje związki (z partnerem bądź przyjaciółką), ponieważ nauczyła się *wolności wobec innych*;
- respondent Jan (M25) *zachwyca się nad pięknem życia* (w sensie zadowolenia z aktualnego stanu egzystencji).

Druga część tabeli odnosi się do *wartości utylitarnych* (WU) osiągniętych przez respondentów poprzez doświadczenie – 26 wskazań.

Pierwszą kategorią odpowiedzi (10 wskazań, w tym 7 kobiet i 3 mężczyzn) jest *brak zaufania do innych* (BZ). Patrząc na wiek respondentów, 4 z nich jest w przedziale wiekowym 25–40 lat, zaś 6 w wieku 41–60/65 lat. Biorąc pod uwagę wykształcenie, 5 z nich ma wykształcenie podstawowe lub zawodowe i 5 średnie lub wyższe. Respondenci na bazie swojego doświadczenia stwierdzili, iż nie należy ufać innym lub przynajmniej mieć *ograniczone zaufanie*, gdyż inne osoby często wykorzystywały dobroć lub ich naiwność.

Następna kategoria (7 wskazań, w tym 3 kobiety i 4 mężczyzn) pokazuje, iż respondenci nauczyli się ze swojego doświadczenia *sposobu osiągania wyznaczonych celów* (OC). Biorąc pod uwagę wykształcenie respondentów, 5 z nich posiada wykształcenie podstawowe lub zawodowe, zaś 2 średnie lub wyższe. Respondenci nauczyli się: *walczyć o swoje, iść ciągle do przodu; walczyć o co się należy* (np. w kontekście pracy zawodowej); *konsekwencji w działaniu; że nie wolno się nigdy poddawać* (w kontekście zmierzania ku wyznaczonemu celowi).

Następna kategoria z 2 wskazaniem to *brak zaufania do państwa* (BP). Dwóch respondentów: Antoni (M2, lat 61, wykształcenie wyższe) oraz Adam (M23, lat 25, wykształcenie podstawowe) doświadczyło, iż instytucje państwowe nie spełniają swoich funkcji lub robią to w sposób nieudolny, a także poddali krytyce polski system prawny, wskazując na jego niekonsekwencje czy lapsusy prawne.

Dwie kolejne respondentki zdobyły doświadczenie zawodowe, nabywając *kompetencje pracownika* (KP). Respondentka Sylwia (K9, lat 27, wykształcenie

wyższe) nabyła operatywność pozwalającą wykonywać kilka zadań w krótkim czasie, zaś respondentka Magdalena (K10, lat 33, wykształcenie wyższe) nabyła sumienność w wykonywaniu zadań zawodowych.

Kolejna kategoria z 2 wskazaniem to *manipulacja innymi* (MA). Respondent Jerzy (M3, lat 56, wykształcenie wyższe) stwierdził, iż w pracy nauczył się *udawać*, aby np. sprzedać jakiś produkt; zaś respondentka Joanna (K19, lat 48, wykształcenie zawodowe) uważa, iż *czasami trzeba kłamać*, jeśli chce się ochronić własne dobro.

Ostatnia kategoria posiadająca 2 wskazania to *relatywizm poznawczy* (R). Dwóch respondentów: Krystian (M7, lat 31, wykształcenie wyższe) i Mateusz (M8, lat 31, wykształcenie wyższe) stwierdziło, iż ciągle odkrywają złożoność i wielowymiarowość świata, a także, iż świat nie jest czarno-biały, lecz są w nim różne odcienie szarości.

Ostatnia kategoria z 1 wskazaniem to *wartość edukacji* (E). Respondent Antoni (M2) upatruje *wartości w edukacji* rozumianej jako ukończenie studiów i *zdobycie papierka*, gdyż *to się liczy*, żeby zdobyć pracę.

Podsumowując, najwięcej wskazań mają dwie przeciwstawne wartości, czyli dobro – pomoc innym i brak zaufania wobec innych. Pierwsza z nich w większości dotyczy mężczyzn, druga zaś kobiet. Nie stwierdzono znaczącej korelacji pomiędzy wiekiem i wykształceniem, a powyższymi wartościami.

Uczestnictwo w edukacji dorosłych realizowane przez respondentów okresie dorosłości

Tabela 41: *Uczestnictwo w edukacji dorosłych realizowane przez respondentów okresie dorosłości*

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		UCZESTNICTWO W EDUKACJI DOROSŁYCH REALIZOWANE PRZEZ RESPONDENTÓW W OKRESIE DOROSŁOŚCI											
		WYKSZ.	KF	KZ	SP	KJ	ND	SD	KB	SZ	PŚ	PW	B
K	MD	p+z	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		ś+w	0	2	1	2	0	1	0	0	0	0	1
	ŚD	p+z	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		ś+w	0	2	2	0	0	1	2	0	0	0	0
M	MD	p+z	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		ś+w	0	3	2	2	1	0	0	1	1	0	0
	ŚD	p+z	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		ś+w	0	2	1	0	1	0	0	0	0	0	2
Razem			11	9	6	4	2	2	2	1	1	1	3
RAZEM			42*										

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

KF – kształcenie formalne	PW – przekazywanie wiedzy dorosłym
KZ – kursy zawodowe	B – brak odpowiedzi
SP – studia podyplomowe	MD – młoda dorosłość
KJ – kursy językowe	ŚD – średnia dorosłość
ND – nabywanie doświadczeń	WYKSZ. – wykształcenie
SD – studia dzienne	p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe
KB – kursy dla bezrobotnych	ś+w – wykształcenie średnie i wyższe
SZ – studia zaoczne	K – kobieta
PŚ – poznawanie świata i zasad jego działania	M – mężczyzna

* nie sumuje się do N=50, gdyż nie wszyscy respondenci podali formy uczestnictwa w edukacji dorosłych

W tabeli 41 zostały uwzględnione odpowiedzi tych respondentów, którzy wcześniej byli w stanie zdefiniować samo pojęcie *udział w edukacji dorosłych*. Niemniej, odpowiedzi poszczególnych respondentów mają więcej niż jedno wskazanie.

Najliczniejsza kategoria odpowiedzi (11 wskazań, w tym 6 kobiet i 5 mężczyzn) dotyczy uzupełniania wykształcenia przez respondentów z wykształceniem podstawowym i średnim, w ramach szkół wieczorowych i zaocznych i zawiera się w *kształceniu formalnym* (KF). Wszyscy respondenci posiadają wykształcenie podstawowe lub zawodowe.

Druga kategoria odpowiedzi (9 wskazań, w tym 4 kobiety i 5 mężczyzn) dotyczy *kursów zawodowych* (KZ), które stanowiły wymóg w pracy lub też zalecane było przez pracodawcę ich ukończenie. Wszyscy respondenci posiadają wykształcenie średnie lub wyższe.

Trzecią kategorią (6 wskazań, w tym 3 kobiety i 3 mężczyzn) jest kategoria określona jako *studia podyplomowe* (SP).

Czwarta kategoria to uczestnictwo w *kursach językowych* (KJ) – wskazane cztery razy.

Kolejna kategoria wskazana przez respondentów (2 mężczyzn, z wykształceniem średnim lub wyższym). Respondenci umiejscawiają edukację dorosłych w szerszym kontekście i określają ją jako *codzienny proces nabywania doświadczeń* (ND). Wskazują, iż ich udział w edukacji dorosłych odnosi się do każdego doświadczenia, pozwalającego poszerzyć wiedzę i umiejętności.

Kategoria posiadająca także 2 wskazania to *studia dzienne* (SD). Respondentka Stanisława (K2) ukończyła włókiennictwo, zaś respondentka Zofia (K8) ukończyła europeistykę.

Następna kategoria z 2 wskazaniem to *kursy dla bezrobotnych* (KB). Respondentka Marta (K1) ukończyła kurs bukieciarstwa, zaś respondentka Irena

(K5) ukończyła kurs organizowania imprez okolicznościowych oraz kurs *Kadry i płace*.

Pozostałe kategorie odpowiedzi mają po 1 wskazaniu:

- respondent Michał (M12) wskazał na *studia zaoczne (SZ)*, które ukończył, gdy był już osobą aktywną zawodowo, była to administracja na UŁ;
- respondent Mateusz (M8) rozumie swoje uczestnictwo w edukacji dorosłych, jako *poznawanie świata i zasad jego działania (PŚ)*;
- respondentka Karina (K7), szkoląca osoby dorosłe w ramach funduszy unijnych, rozumie edukację dorosłych, jako *przekazywanie wiedzy dorosłym (PW)*.

Trzy osoby nie były w stanie odpowiedzieć na omawianą dyspozycję (B).

Uczestnictwo w edukacji dorosłych, realizowane przez respondentów, w większości jest tożsame z uczestnictwem w kształceniu formalnym oraz kształceniu pozaformalnym.

Motywacja uczestnictwa w edukacji dorosłych

Tabela 42 przedstawia kategorie dotyczące *motywacji uczestnictwa w edukacji dorosłych*.

Tabela 42: Motywacja uczestnictwa w edukacji dorosłych

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		MOTYWACJA UCZESTNICTWA W EDUKACJI DOROSŁYCH						
		WYKSZ.	P	PR	H	S	SP	PO
K	MD	p+z	3	0	1	3	0	0
		ś+w	4	5	0	0	0	0
	ŚD	p+z	5	0	2	0	0	0
		ś+w	4	2	3	0	0	0
M	MD	p+z	4	0	1	2	0	0
		ś+w	5	2	1	0	0	0
	ŚD	p+z	3	0	2	0	2	2
		ś+w	1	1	0	0	0	0
Razem			29	10	10	5	2	2
RAZEM			58*					

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

P – motywacja pragmatyczna

PR – konieczność wynikająca z wykonywanej pracy lub jej braku

H – motywacja hubrystyczna – *dla siebie*

S – motywacja wynikająca z potrzeby podjęcia studiów wyższych

SP – motywacja wynikająca z kontekstu społecznego

PO – motywacja poznawcza

MD – młoda dorosłość
ŚD – średnia dorosłość
WYKSZ. – wykształcenie

p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe

* nie sumuje się do N=50, gdyż respondenci podali więcej niż jedną motywację uczestnictwa w edukacji dorosłych

ś+w – wykształcenie średnie i wyższe

K – kobieta

M – mężczyzna

Największa liczba wskazań – 29 – dotyczy *motywacji pragmatycznej (P)* – 16 kobiet i 13 mężczyzn). Respondenci, mając w perspektywie znalezienie lepszej pracy lub awans w aktualnym miejscu zatrudnienia, podejmują uczestnictwo w edukacji dorosłych. Wskazują także na konieczność uzupełnienia wykształcenia na poziomie średnim, co jest warunkiem zatrudnienia na danym stanowisku (opiekunka w żłobku i DPS-ie, pracownica poczty) Podjęcie uczestnictwa w edukacji dorosłych, w tych przypadkach, było decyzją samych respondentów, ponieważ nie zostali oni skierowani do uczestnictwa w edukacji dorosłych przez zakład pracy.

Druga kategoria (10 wskazań, w tym 7 kobiet i 3 mężczyzn) została określona, jako *konieczność wynikająca z wykonywanej pracy lub jej braku (PR)*. W tej kategorii respondenci uczestniczyli w edukacji dorosłych, głównie w formach kursów zawodowych, na które zostali skierowani przez zakład pracy, w ramach doskonalenia zawodowego lub przez urząd pracy, w ramach poszerzenia kwalifikacji. Patrząc na wiek respondentów, 7 z nich jest w przedziale wiekowym 25–40 lat, zaś 3 przedziale wiekowym 41–60/65 lat. Wszyscy respondenci posiadają wykształcenie średnie lub wyższe.

Trzecia kategoria, posiadająca także 10 wskazań (w tym 6 kobiet i 4 mężczyzn), określona jako *motywacja hubrystyczna (H)*, jest motywacją o zabarwieniu egocentrycznym. Zatem, respondenci stwierdzali, iż podjęli edukację *dla siebie, aby się lepiej poczuć*. Uczestnictwo w edukacji dorosłych, w tym przypadku, jest także *spełnieniem marzeń* (uzupełnianie wykształcenia na poziomie średnim) oraz sposobem *samosdoskonalenia się*. Patrząc na wiek respondentów, 3 z nich jest w przedziale wiekowym 25–40, zaś 7 w przedziale 41–60/65 lat.

Kolejna kategoria (5 wskazań, w tym 3 kobiety i 2 mężczyzn, w przedziale wiekowym 25–40 lat) to *motywacja wynikająca z potrzeby podjęcia studiów wyższych (S)*. Dotyczy ona respondentów w wieku 25–26 lat, którzy uzupełniają wykształcenie na poziomie średnim, w celu dalszej edukacji na poziomie wyższym. Jest to także motywacja o zabarwieniu pragmatycznym, ale korzyść

jaką osiągną respondenci, nie jest na tyle wymierna, co w przypadku opisanej pierwszej kategorii.

Następna kategoria (2 mężczyzn w wieku 41–60/65 lat, z wykształceniem podstawowym lub zawodowym) odnosi się do *motywacji wynikającej z kontekstu społecznego* (SP). Respondenci wskazali, iż osoby z ich otoczenia uzupełniły już wykształcenie na poziomie średnim, zatem oni także podjęli edukację, w celu podwyższenia poziomu wykształcenia. Trafnie oddaje to zdanie: *jeśli inni mogą, to ja też*.

Ostatnią kategorią (2 mężczyzn w przedziale wiekowym 41–60/65 lat, wykształcenie podstawowe lub zawodowe) jest *motywacja poznawcza* (PO), określana słowami: *chce się czegoś nowego dowiedzieć; czegoś się dowiem; nie wszystko można przeliczać pod względem materialnym*.

Warto zauważyć, iż u poszczególnych respondentów występuje polimotywacja w zakresie uczestnictwa w edukacji dorosłych, zatem występują oni w dwóch różnych kategoriach.

Niemniej, dominującą motywacją jest motywacja pragmatyczna i to niezależnie od wykształcenia respondentów.

Wartości osiągnięte przez respondentów poprzez uczestnictwo w edukacji dorosłych

Tabela 43: Wartości osiągnięte przez respondentów poprzez uczestnictwo w edukacji dorosłych

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		WARTOŚCI OSIĄGANE POPRZEZ UCZESTNICTWO W EDUKACJI DOROSŁYCH					
		WD	WU				
		WYKSZ.	A	P	DZ	WK	US
K	MD	p+z	1	3	0	3	0
		ś+w	0	4	5	0	0
	ŚD	p+z	2	5	0	0	0
		ś+w	3	4	2	0	0
M	MD	p+z	1	4	0	2	0
		ś+w	1	5	2	0	0
	ŚD	p+z	4	3	0	0	2
		ś+w	0	1	1	0	0
razem			12	29	10	5	2
Razem			12	46			
RAZEM			58*				

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

WD – wartości duchowe

WU – wartości utylitarne

A – autoedukacja/samosdoskonalenie

P – praca

DZ – doskonalenie zawodowe

WK – wykształcenie

US – uznanie społeczne

MD – młoda dorosłość

ŚD – średnia dorosłość

WYKSZ. – wykształcenie

p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe

ś+w – wykształcenie średnie i wyższe

K – kobieta

M – mężczyzna

* nie sumuje się do N=50, gdyż respondenci podali więcej niż jedną wartość osiąganą dzięki uczestnictwu w edukacji dorosłych

Poniższa tabela przedstawia, wartości, jakie respondenci zamierzają osiągnąć lub osiągnęli, poprzez *uczestnictwo w edukacji dorosłych*. Dotyczy ona wartości duchowych oraz wartości utylitarnych. W każdej z tych dwóch grup wyodrębniono wartości szczegółowe.

W obrębie *wartości utylitarnych* (WU) największa liczba wskazań (29), w tym 16 kobiet i 13 mężczyzn odnosi się do *pracy* (P). Respondenci podjęli bądź podejmują uczestnictwo w edukacji dorosłych w celu znalezienia lepszej pracy, utrzymania obecnej pracy (w przypadku wymogu ze strony pracodawcy) lub awansu zawodowego.

Drugą kategorią odpowiedzi (10 wskazań, w tym 7 kobiet i 3 mężczyzn) jest *doskonalenie zawodowe* (DZ). Respondenci uczestniczyli w różnych jego formach, co było wymogiem pracodawców. Biorąc pod uwagę wiek respondentów, 7 z nich jest w wieku 25–40 lat, zaś 3 w wieku 41 – 60/65 lat. Wszyscy respondenci posiadają wykształcenie średnie lub wyższe.

Kategorią kolejną jest *wykształcenie* (WK) – 5 wskazań, w tym 3 kobiety i 2 mężczyzn, w wieku 25–40 lat). Respondenci uzupełniają wykształcenie na poziomie średnim, co w dalszej kolejności umożliwi im podjęcie studiów wyższych.

Ostatnią kategorią w obrębie wartości utylitarnych jest *uznanie społeczne* (US), które wskazało 2 mężczyzn w wieku 41–60/65 lat, z wykształceniem podstawowym lub zawodowym. *Dzięki uczestnictwu w edukacji dorosłych* respondenci chcą dorównać osobom, które posiadają już wyższy poziom wykształcenia i, tym samym, zdobyć społeczne uznanie.

W obrębie *wartości duchowych* (WD) wyróżniono tylko jedną kategorię. Jest to *autoedukacja/samosdoskonalenie* (A). Kategoria zawiera 12 wskazań – sześć kobiet i sześciu mężczyzn. Biorąc pod uwagę wiek respondentów, 3 z nich jest w wieku 25–40 lat, zaś 9 w wieku 41 – 60/65 lat. Patrząc na wykształcenie, 8 respondentów posiada wykształcenie podstawowe lub zawodowe, zaś 4 średnie

lub wyższe. Respondenci podjęli uczestnictwo w edukacji dorosłych *dla siebie, dla samorozwoju*, w wyniku motywacji poznawczej, *aby się czegoś dowiedzieć*, co jednocześnie przyczynia się do ich doskonalenia.

Wartości osiąmane przez uczestnictwo w edukacji dorosłych potwierdzają pragmatyczną motywację tegoż uczestnictwa, gdyż mają one użytkarny wymiar.

Określenie wartości naczelnej oraz hierarchii wartości przez edukację

Tabela 44 przedstawia kategoryzację odpowiedzi na problemy badawcze: *Jak edukacja określa wartość naczelną?* oraz *Jak edukacja określa hierarchię wartości?*

Tabela 44: Określenie wartości naczelnej oraz hierarchii wartości przez edukację [N=50]

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		OKREŚLENIE WARTOŚCI NACZELNEJ PRZEZ EDUKACJĘ				OKREŚLENIE HIERARCHII WARTOŚCI PRZEZ EDUKACJĘ		
		WYKSZ.	PWW	PCW	COW	BW	OHW	SHW
K	MD	p+z	3	1	0	2	5	1
		ś+w	3	0	0	3	5	1
	ŚD	p+z	1	3	1	2	6	1
		ś+w	3	1	1	1	5	1
M	MD	p+z	1	0	1	4	4	2
		ś+w	3	2	1	1	5	2
	ŚD	p+z	4	1	0	1	5	1
		ś+w	1	4	0	1	3	3
Razem			19	12	4	15	38	12
RAZEM			50				50	

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

PWW – potwierdza wybór wartości naczelnej i pogłębia jej internalizację

PCW – potwierdza częściowy wybór wartości naczelnej lub wartości pokrewnej

COW – powoduje częściowe odrzucenie wartości naczelnej

BW – brak wpływu

OHW – indywidualizuje i obiektywizuje hierarchię wartości

SHW – indywidualizuje i subiektywizuje hierarchię wartości

MD – młoda dorosłość

ŚD – średnia dorosłość

WYKSZ. – wykształcenie

p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe

ś+w – wykształcenie średnie i wyższe

K – kobieta

M – mężczyzna

N – ogólna liczba respondentów

Odnosząc się do pierwszego problemu badawczego, wyróżniono trzy kategorie odpowiedzi.

Kategoria posiadająca najwięcej wskazań (19, w tym 10 kobiet i 9 mężczyzn) wskazuje, iż edukacja *potwierdza wybór wartości naczelnej i pogłębia jej internalizację* (PWW). Same wartości naczelne poszczególnych respondentów różnią się między sobą. Mimo to respondenci mają świadomość

wyboru wartości naczelnej i pogłębiania jej internalizacji, poprzez szeroko rozumianą edukację. Wartością naczelną może być, np. *wartość wiary* (respondenci Marta – K1, Szymon – M9); *niekrzywdzenie innych*, jak w przypadku respondentów Anny (K16) i Karola (M17); *uczciwość* – respondenci Bogdan (M6) i Krystian (M7); ale także *pieniądze*, jak w przypadku respondentki Aliny (K20). Najwięcej wskazań, tj. 4, dotyczy mężczyzn w przedziale wiekowym 41–60/65 lat, z wykształceniem podstawowym lub zawodowym.

Druga z kategorii pierwszego problemu badawczego, posiadająca 12 wskazań (5 kobiet i 7 mężczyzn) dotyczy edukacji, która *potwierdza częściowy wybór wartości naczelnej lub wartości pokrewnej* (PCW). W tej kategorii 3 respondentów jest w wieku 25–40 lat, zaś pozostałych 9 w przedziale 41–60/65 lat. Najwięcej wskazań (4) odnosi się do mężczyzn w wieku 41 – 60/65 lat, z wykształceniem średnim lub wyższym. Edukacja potwierdza wybór wartości, należącej do tej samej grupy, zgodnej z przyjętą metodologią, natomiast nie jest to wartość tożsama z wartością naczelną lub różny jest sposób jej realizacji. Dla respondentki Blanki (K4) wartością naczelną jest *niekrzywdzenie innych*, natomiast realizacja tej wartości przejawia się w podmiotowym traktowaniu innych. Wartością naczelną respondentki Krystyny (K15) jest *uczciwość*, podczas gdy edukacja potwierdza wartość pokrewną, określoną jako *dobro innych* i *pokora*. Wszystkie należą do *wartości duchowych*. Respondent Bogusław (M14) jako wartość naczelną wskazał *dobro innych* oraz *życie zgodne z sumieniem*, zaś edukacja pogłębiła realizację takiej wartości, jak *pokora*. Dla respondenta Lecha (M4) wartość naczelną to *trzeźwość*, natomiast poprzez szeroko rozumianą edukację, akceptuje siebie i otaczający świat oraz wykorzystuje każdą chwilę życia.

Kategoria, która posiada 4 wskazania (2 kobiety w wieku 41–60/65 i 2 mężczyzn w wieku 25–40 lat), dotyczy edukacji, poprzez którą respondenci *częściowo odrzucili wartość naczelną* (COW). Respondentka Elżbieta (K3) odrzuciła częściowo wartość *uczciwości* w relacjach z innymi i nauczyła się ograniczonego zaufania do innych osób. Podobnie, respondentka Joanna (K19) odrzuciła wartość *uczciwość* i *nauczyła się manipulowania* innymi osobami. Wartością naczelną dla respondenta Pawła (M10) jest *praca*, której poświęca cały swój czas, niemniej poprzez edukację ma świadomość, iż realizuje praktycznie tylko jedną wartość i dąży do zmiany swojej sytuacji osobistej (chęć zbudowania

stałego związku). Respondent Łukasz (M24) jako wartość naczelną wskazuje *odpowiedzialność za własne życie*, rozumianą jako możliwość jego dowolnego kształtowania oraz sprawczość, natomiast poprzez edukację doszedł do wniosku, iż nie ma na wszystko wpływu i, tym samym, nie może za wszystko odpowiadać. W tej kategorii respondenci są osobami *rozdwójonymi*; z jednej strony chcą kierować się wartością naczelną, którą wcześniej zinternalizowali, z drugiej – szeroko rozumiana edukacja ukierunkowuje ich na inne wybory i ujawnia inne wartości.

Wśród 15 respondentów nie ustalono zależności pomiędzy edukacją a wartością naczelną (BZ). Najwięcej wskazań (4) dotyczyło mężczyzn w wieku 25–40 lat, z wykształceniem podstawowym lub zawodowym.

Odnosząc się do drugiego problemu badawczego przedstawionego w tabeli, wyróżniono dwie kategorie odpowiedzi. Kategoria posiadająca 38 wskazań (21 kobiet i 17 mężczyzn) pokazuje, iż edukacja *indywidualizuje i obiektywizuje hierarchię wartości respondentów* (OHW). Najwięcej wskazań (6) dotyczy kobiet w przedziale wiekowym 41–60/65 lat, z wykształceniem podstawowym lub zawodowym. Indywidualizacja ma miejsce w zakresie wartości szczegółowych, co nie wyklucza ich obiektywizacji w zakresie rodzajów wartości według Maxa Schelera. Hierarchie wartości poszczególnych respondentów (przedstawione we wcześniejszej części opracowania) są w pewnym stopniu zbliżone do hierarchii wartości M. Schelera, wykorzystanej w koncepcji badawczej. Niemniej, nie odzwierciedlają literalnie zapożyczonych hierarchii, a także nie obejmują wszystkich rodzajów wartości, które ona zawiera. Natomiast, m.in. poprzez edukację, hierarchie wartości respondentów, są na tyle obiektywne, iż każda z poszczególnych wartości zawiera określone miejsce w hierarchii i zgodnie z nim jest realizowana przez respondentów.

Druga z kategorii, posiadająca 12 wskazań (4 kobiety i 8 mężczyzn) pokazuje, iż edukacja *indywidualizuje i subiektywizuje hierarchię wartości respondentów* (SHW). Dla respondentów: Edyty (K18), Aliny (K20), Romana (M5) i Jarosława (M21) wartością, zajmującą uprzywilejowane miejsce w hierarchii, są *pieniądze i bogactwo materialne*. U respondentów: Marii (K6), Kariny (K7), Kamila (M13) i Bogusława (M14) *wartość wiary* (religii) zajmuje dalsze miejsce w hierarchii (niezgodne z hierarchią obiektywną). Wartość *wiary* ustępuje miejsca takim wartościom, jak *zdrowie* czy *rodzina*. Respondenci Antoni

(M2) i Jerzy (M3) przedkładają wartość *zdrowia* nad wartość *pomoc innym*. Respondent Paweł (M10) jako wartość najwyższą wskazał wartość *pracy*. Dla respondenta Dariusza (M22) wartością najwyższą w hierarchii jest *konformizm*.

Edukacja w znacznej mierze potwierdza wybór wartości naczelnej i pogłębia jej internalizację, a także indywidualizuje i obiektywizuje hierarchię wartości respondentów.

Określenie wartości nabytych, wybieranych i przekazywanych przez edukację

Tabela 45 przedstawia odpowiedzi na trzy problemy badawcze dotyczące określenia wartości nabytych, wybieranych i przekazywanych przez edukację.

Tabela 45: Określenie wartości nabytych, wybieranych i przekazywanych, przez edukację

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE		OKREŚLENIE WARTOŚCI NABYTYCH PRZEZ EDUKACJĘ			OKREŚLENIE WARTOŚCI WYBIERANYCH PRZEZ EDUKACJĘ				OKREŚLENIE WARTOŚCI PRZEKAZYWANYCH PRZEZ EDUKACJĘ				
		WYKSZ.	SW	IN	OW	WW	WA	WN	WWN	PWW	Ś	W	KO
K	MD	p+z	4	2	0	3	1	2	0	2	3	0	0
		ś+w	2	3	0	4	3	0	0	4	4	1	0
	ŚD	p+z	2	3	2	3	3	2	1	1	1	3	0
		ś+w	2	4	1	6	0	0	0	3	2	1	0
M	MD	p+z	4	1	1	3	2	2	0	1	3	1	0
		ś+w	2	5	0	7	1	0	0	3	2	1	1
	ŚD	p+z	0	3	3	5	0	0	1	2	1	2	0
		ś+w	4	1	1	3	0	1	2	4	0	1	0
Razem			20	22	8	34	10	7	4	20	16	10	1
RAZEM			50			55*				47			

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

SW – subiektywizuje wartości nabyte
 IN – subiektywizuje wartości nabyte i generuje wobec nich intencjonalne nastawienie
 OW – obiektywizuje wartości nabyte
 WW – implikuje wybór wartości wyższej w hierarchii
 WA – edukacja staje się wartością autoteliczną
 WN – implikuje wybór wartości niższej w hierarchii
 WWN – implikuje jednoczesny wybór wartości wyższej i niższej w hierarchii
 PWW – implikuje przekaz wartości wyższych: duchowych i religijnych

Ś – implikuje przekaz określonego światopoglądu i sposobu poznawania rzeczywistości
 W – poszerza zakres wiedzy odbiorców wartości przekazywanych
 KO – redukuje przekaz wartości ograniczając go do komunikatów
 MD – młoda dorosłość
 ŚD – średnia dorosłość
 WYKSZ. – wykształcenie
 p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe
 ś+w – wykształcenie średnie i wyższe
 K – kobieta
 M – mężczyzna

* nie sumuje się do N=50, gdyż respondenci wskazali na więcej niż jedno określenie wartości wybieranych przez edukację oraz nie wszyscy respondenci wskazali na określenie wartości przekazywanych przez edukację

Pierwsza część tabeli dotyczy wartości nabytych i edukacji. Kategoria posiadająca najwięcej wskazań (22, w tym 12 kobiet i 10 mężczyzn) to *subiektywizacja wartości nabytych i generacja wobec nich intencjonalnego nastawienia* (IN). Oznacza to, iż poprzez edukację, wartości nabyte przez respondentów zostały przez nich zsubiektywizowane, aby w następnym etapie, także poprzez edukację, wygenerować intencjonalne nastawienie wobec tych wartości. Intencjonalność wobec wartości nabytych jest jednocześnie przejawem podmiotowości osoby, która wyraża się poprzez wolny i świadomy wybór, zgodny z obiektywną hierarchią wartości. Zatem, poprzez subiektywizm aksjologiczny dotyczący wartości nabytych, respondenci dokonują swoich wyborów, przybliżając się do hierarchii obiektywnej, dzięki szeroko rozumianej edukacji. W tej kategorii do wartości nabytych należą, m. in.: *pomoc drugiej osobie, uczciwość, umiejętność wyznaczania i osiągnięcia celów życiowych*.

Druga z kategorii: *subiektywizacja wartości nabytych* (SW) posiada 20 wskazań (w tym 10 kobiet i 10 mężczyzn). W tej kategorii, poprzez edukację, wartości nabyte są subiektywizowane przez respondentów. Jednocześnie nie osiągają oni kolejnego etapu internalizacji wartości, polegającego na intencjonalności zmierzającej ku ich obiektywizacji. Wartości nabyte należące do tej kategorii: *zasady oparte na dekalogu, samodzielność, stosunek do dóbr materialnych czy model funkcjonowania rodziny*. Respondenci, realizując powyższe wartości nabyte, dokonują tego w sposób subiektywny, zależny, m.in. od ich szeroko rozumianej edukacji. Zatem, każdy z respondentów może w inny sposób realizować powyższe wartości nabyte.

Ostatnią z kategorii (8 wskazań, w tym 3 kobiety i 5 mężczyzn) jest *obiektywizacja wartości nabytych* (OW). W tym przypadku poprzez edukację respondenci zobiektywizowali wartości uprzednio nabyte, pomijając etap ich uprzedniej subiektywizacji. Dotyczy to w głównej mierze respondentów, którzy mieli trudności ze zwerbalizowaniem wartości nabytych lub ich nie wskazali. Ich edukacja polegała na *niepopelnianiu błędów własnych rodziców w zakresie modelu funkcjonowania rodziny, lub pomocy innym*. Zatem, poprzez edukację i wpływ środowiska pominęli etap subiektywizacji wartości, dokonując ich obiektywizacji i w ten sposób realizując je w dorosłym życiu.

Druga część tabeli dotyczy wartości wybieranych i edukacji.

Kategorią posiadającą najwięcej wskazań (34, w tym 16 kobiet i 18 mężczyzn) jest *implikacja wyboru wartości wyższej w hierarchii* (WW). W tym przypadku, respondenci poprzez wpływ edukacji wybierali wartości wyższe, tj. duchowe i religijne. Do wartości duchowych, wybieranych przez respondentów, należy zaliczyć, w głównej mierze, *dobro wobec innych* i *uczciwość*, zaś do wartości religijnych *zbawienie* i *wiarę w Boga*.

Druga z kategorii (10 wskazań, w tym 7 kobiet i 3 mężczyzn) odnosi się do sytuacji, w której edukacja nie tyle określa wartości wybierane, ile sama zostaje wybrana przez respondentów (WA). Przybiera ona dwie postacie. Edukacja, rozumiana jako uczestnictwo w edukacji dorosłych (Lidia – K14, Aneta – K17, Edyta – K18), to, w tym przypadku, uczęszczanie do szkoły średniej. Druga postać to samodoskonalenie mające miejsce na różnych płaszczyznach.

Trzecia kategoria (7 wskazań, w tym 4 kobiety i 3 mężczyzn) to *implikacja wyboru wartości niższej w hierarchii* (WN). W tej kategorii oddziaływanie edukacji przyczyniło się do wyboru wartości niższej w hierarchii. Do wartości tych należą: *dostatek/pieniądze* (Edyta – K18, Alina – K20, Roman – M5, Jarosław – M21, Dariusz – M22), *zdrowie* (Joanna – K19) oraz *zabawa* (Karolina – K24). Patrząc na wykształcenie, 6 respondentów posiada wykształcenie podstawowe lub zawodowe, zaś 1 średnie lub wyższe.

Ostatnia kategoria – *implikacja jednoczesnego wyboru wartości wyższej i niższej w hierarchii* – została wskazana cztery razy (WWN). Edukacja oddziaływała na wybory wartości respondentów dwutorowo. Z jednej strony przyczyniała się do wyboru wartości wyższej, z drugiej zaś do wartości niższej. Respondenci Anna (K16, wykształcenie podstawowe, lat 45) oraz Antoni (M2, lat 61, wykształcenie wyższe) wybierali jednocześnie wartość wyższą – *dobro wobec innych* oraz wartość niższą – *zdrowie*. Respondenci Bogdan (M6, wykształcenie średnie, lat 56) i Marcin (M16, lat 42, wykształcenie zawodowe) wybierali jednocześnie *dobro wobec innych* i *uczciwość*, jako wartości wyższe oraz *dostatek/pieniądze*, jako wartości niższe.

Ostatnia część tabeli dotyczy wartości przekazywanych i edukacji.

Kategoria posiadająca najwięcej wskazań (20, w tym 10 kobiet i 10 mężczyzn) to *implikacja przekazu wartości wyższych: duchowych i religijnych* (PWW). Oznacza to, iż, m.in. edukacja wpływa na rodzaj wartości przekazywanych przez respondentów. Do wartości duchowych należy szeroko

rozumiane *dobro wobec innych* oraz *uczciwość*, zaś do wartości religijnych – *wiara*. Patrząc na wykształcenie, 6 respondentów posiada wykształcenie podstawowe lub zawodowe, zaś 14 średnie lub wyższe.

Druga kategoria (16 wskazań, w tym 10 kobiet i 6 mężczyzn) to *implikacja przekazu określonego światopoglądu i sposobu poznawania rzeczywistości (Ś)*. Edukacja oddziałuje tutaj na przekaz przez respondentów takich wartości, jak: *pozytywny stosunek do życia, racjonalny ogląd rzeczywistości, refleksja nad własnym życiem i istotą człowieka, relatywizm poznawczy*. Biorąc pod uwagę wiek respondentów, 12 z nich jest w wieku 25–40 lat, zaś 4 w wieku 41–60/65 lat.

Kolejna kategoria (10 wskazań, w tym 5 kobiet i 5 mężczyzn) to *poszerzenie zakresu wiedzy odbiorców wartości przekazywanych (W)*. W tej kategorii dzięki edukacji respondenci przekazują innymi wiedzę z różnych dziedzin. Biorąc pod uwagę wiek respondentów, 3 z nich jest w wieku 25–40 lat, 7 w wieku 41–60/65 lat.

Ostatnia kategoria (1 wskazanie, mężczyzna lat 31, wykształcenie wyższe) wskazuje, iż edukacja w tym przypadku redukuje przekaz wartości do *komunikatów (KO)*. Wynika to z przekonania respondenta, który nie wierzy w skuteczność przekazu wartości.

Reasumując, edukacja w największym stopniu subiektywizuje wartości nabyte i generuje intencjonalne nastawienie respondentów wobec nich. W tym przypadku dominują osoby z wykształceniem średnim lub wyższym. Ponadto edukacja sprzyja wyborowi wyższej wartości w obiektywnej hierarchii oraz implikuje przekaz wartości wyższych, tj. duchowych czy religijnych. W tych przypadkach również przeważają osoby z wykształceniem średnim lub wyższym.

Edukacja w kontekście konfliktu wartości

Poniższa tabela przedstawia kategorie odpowiedzi na problem badawczy, dotyczący roli edukacji w kontekście konfliktu wartości u badanych dorosłych.

Wyodrębnione kategorie, zgodnie z wypowiedziami respondentów, nie tylko odnoszą się do konkretnych wyborów, rozumianych jako wybór pomiędzy dwoma możliwościami, lecz wskazują także na wybór określonego postępowania lub oglądu świata. W tabeli wyszczególniono kategorie ogólne oraz kategorie szczegółowe.

Tabela 46: Edukacja w kontekście konfliktu wartości [N=50]

WYBRANE CECHY SPOŁECZNO- DEMOGRAFICZNE		EDUKACJA W KONTEKŚCIE KONFLIKTU WARTOŚCI														
		WWW					PW				WR		WP	PWE	BK	
	WYKSZ.	D	R	P	A	G	C	W	L	KR	PT	MA	WP	PWE	BK	
K	MD	p+z	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
		ś+w	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0
	ŚD	p+z	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	1	0	0	2
		ś+w	1	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0
M	MD	p+z	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	3
		ś+w	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	1	0
	ŚD	p+z	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	2
		ś+w	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
razem		10	3	2	1	1	3	2	1	1	4	2	5	2	13	
Razem		17					7				6		5	2	13	
RAZEM		50														

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

WWW – wybór wartości wyższej w hierarchii
 PW – poszerzenie wiedzy pozwalającej funkcjonować w zastanej rzeczywistości
 WR – wybór wartości rodziny
 WP – wybór zawodu lub pracy jako wartości
 PWE – permanentny udział edukacji w wyborze wartości
 BK – brak ujawnionych konfliktów wartości
 D – realizacja dobra, pomocy dla innych
 R – utrzymywanie kontaktów z rodziną
 P – podmiotowe traktowanie swoich dzieci i uczniów
 A – niewykonanie aborcji
 G – odseparowanie się od grupy mającej negatywny wpływ
 C – wybór sposobu osiągnięcia wyznaczonych celów i realizacji zadań

W – wielowymiarowe postrzeganie ludzi i świata
 L – podjęcie decyzji w sprawie własnego leczenia
 KR – decyzja o pozostaniu w kraju
 PT – wybór partnera/partnerki życiowej
 MA – decyzja o niemieszkanu z matką/teściową
 MD – młoda dorosłość
 ŚD – średnia dorosłość
 WYKSZ. – wykształcenie
 p+z – wykształcenie podstawowe i zawodowe
 ś+w – wykształcenie średnie i wyższe
 K – kobieta
 M – mężczyzna
 N – ogólna liczba respondentów

Do najliczniejszej kategorii ogólnej należy kategoria wskazująca, iż edukacja *przyczynia się do wyboru wartości wyższej w hierarchii i pozwala uświadomić motywację, dokonywanych wyborów wartości (WWW)*. W kategorii tej zawierają się kategorie szczegółowe. Najliczniejsza z nich (10 wskazań, w tym 4 kobiety i 6 mężczyzn) dotyczy *realizacji dobra, pomocy dla innych (D)*. W tej kategorii zawarte są różnorakie pozytywne zachowania respondentów, względem innych osób. Niektórzy z respondentów (Anna – K16, Bogdan – M6, Szymon – M9, Michał – M12) stwierdzali ogólnie, że mają pozytywne nastawienie do innych, nie krzywdzą innych lub też pomagają innym. Respondentka Marta (K1) stwierdziła, iż jest dobra dla innych, nawet *ze szkodą dla siebie*. Respondenci: Dorota (K22), Karolina (K24), Łukasz (M24) podali przykład, iż pomagali

osobom, które zasłabły w miejscu publicznym lub starszym, którzy nie mogli wejść do autobusu. Respondent Maciej (M1), jako kierownik nie zwalniał z pracy swoich podwładnych, chociaż miał ku temu obiektywne przesłanki (spożywanie alkoholu przez pracowników).

Kolejna kategoria szczegółowa (3 wskazania, w tym 1 kobieta i 2 mężczyźni) to *utrzymywanie kontaktów z rodziną* (R). Związana jest z prywatną sferą życia respondentów. Respondentka Alicja (K23) utrzymuje kontakty ze swoją młodszą siostrą, mieszkającą z matką, która w przeszłości nie akceptowała respondentki i nie zajmowała się jej wychowaniem. Respondent Bogusław (M14) utrzymuje kontakt ze swoją matką, która od ponad 20 lat jest uzależniona od alkoholu. Respondent Lech (M4, lat 52, wykształcenie średnie, trzeźwiejący alkoholik) pomimo konfliktu ze swoją żoną wyrażał otwartość do rozwiązania problemów małżeńskich i w rezultacie zapobiegł rozwodowi.

Kolejna kategoria szczegółowa (2 wskazania) to *podmiotowe traktowanie swoich dzieci i uczniów* (P). Dotyczy relacji międzypokoleniowej. W przypadku respondentki Blanki (K4), będącej pedagogiem, przejawia się ona w indywidualnym, nieszablonowym traktowaniu swoich uczniów. W przypadku respondentki Ireny (K5) chodzi o autonomiczne traktowanie swoich dorosłych dzieci, polegające na *odcięciu pępowiny*; dzieci mogą żyć swoim własnym życiem.

Ostatnie dwie kategorie szczegółowe posiadające po jednym wskazaniu to: respondentka Magdalena (K10) *odseparowała się od grupy rówieśniczej* (G), która na nią negatywnie oddziaływała; respondentka Danuta (K13) podjęła decyzję o *nieprzerywaniu ciąży*, chociaż miała taką możliwość (A). Obecnie jej dorosły syn ma 30 lat.

Druga z kategorii ogólnych wskazuje, iż edukacja *poszerza wiedzę pozwalającą funkcjonować w zastanej rzeczywistości* (PW). Posiada ona cztery kategorie szczegółowe.

Pierwsza kategoria szczegółowa posiadająca 3 wskazania to *wybór sposobu osiągania wyznaczonych celów i realizacji zadań* (C). Respondenci: Sylwia (K9), Jarosław (M21), Adam (M23) wskazali, iż kierują się konsekwencją w realizacji postawionych celów i zadań. Nie uciekają od problemów, tylko starają się je rozwiązywać. Z uwagi na fakt, iż respondenci określili zmianę w zakresie *zadaniowości* jako wybór, należy założyć, iż zmienili swoje nastawienie do realizacji zadań.

Druga kategoria szczegółowa – 2 wskazania – to *wielowymiarowe postrzeganie świata i ludzi* (W). Dwoje respondentów (Agnieszka – K11 i Kamil – M13) nie postrzega dualistycznie rzeczywistości, lecz widzi *różne odcienie szarości*, co prowadzi do unikania jednoznacznych ocen i dystansowania się wobec różnorodnych radykalizmów.

Dwie kolejne kategorie szczegółowe posiadają po jednym wskazaniu. Pierwsza z nich to *podjęcie decyzji w sprawie własnego leczenia* (L). Respondentka Elżbieta (K3) podczas pobytu w szpitalu, na podstawie samodzielnego zgłębiania wiedzy medycznej, nie wyraziła zgody na swoją narkozę, co po czasie okazało się decyzją ratującą jej życie. Druga dotyczy podjęcia decyzji o *nieopuszczeniu kraju* (KR). Respondent Tomasz (M15) podjął decyzję o pozostaniu w kraju, pomimo iż w latach 80-tych miał możliwość wyjazdu do Kanady. Decyzję swoją motywował *zakorzenieniem się*.

Kolejna z kategorii ogólnych wskazuje, iż edukacja *przyczynia się do wyboru wartości rodziny* (WR). Posiada ona dwie kategorie szczegółowe. Pierwsza z nich – 4 wskazania (3 kobiety i 1 mężczyzna) – dotyczy płaszczyzny prywatnej respondentów i została określona jako *wyбір partnera/partnerki życiowej* (PT). Respondentka Krystyna (K15, lat 47) przed laty porzuciła szkołę średnią i wyszła za mąż (obecnie uzupełnia wykształcenie). Respondentka Aneta (K17, lat 43) wybrała *miłość swojego życia*, mimo że mogła ułożyć sobie życie z mężczyzną bogatym i o wyższym statusie społecznym. Respondentka Marika (K12, lat 26), pomimo sugestii rodziny, związała się z mężczyzną, który jest po rozwodzie i posiada dziecko. Respondent Franciszek (M19, lat 49) przed laty ożenił się z rozwódką, posiadającą dziecko i do chwili obecnej tworzy z nią udany związek.

Druga z kategorii szczegółowych to *decyzja o osobnym mieszkaniu po ślubie*. Respondenci Lidia (K14) i Przemysław (M18) po zawarciu związków małżeńskich postanowili wyprowadzić się od swoich matek, co poprawiło ich relacje małżeńskie (MA).

Ostatnie dwie kategorie należą do kategorii ogólnych. Pierwsza z nich wskazuje, iż edukacja *przyczynia się do wyboru określonego zawodu lub pracy jako wartości* (WP) – 5 wskazań, w tym 3 kobiety i 2 mężczyzn. Wszyscy respondenci mają wykształcenie średnie lub wyższe. Respondent Paweł (M10) przedłożył pracę zawodową nad życie prywatne, gdyż pracuje na dwóch etatach.

Respondent Bartosz (M11) *nauczył się*, że musi pracować sam i prowadzi własną działalność. Wcześniej pracował w instytucjach, w których nie mógł się odnaleźć. Pozostałe trzy respondentki (Stanisława – K2, Maria – K6 i Zofia – K8) dzięki edukacji *dokonały wyboru* swojej pracy. Respondentki posiadają wyższe wykształcenie. Respondentka Stanisława (K2) jest nauczycielką, respondentka Maria (K6) urzędnikiem skarbowym, zaś respondentka Zofia (K8) zajmuje się funduszami unijnymi.

Ostatnia kategoria ogólna (2 wskazania, w tym 1 kobieta i 1 mężczyzna) definiuje edukację jako poznawanie, które permanentnie przyczynia się do wyboru określonych wartości, tym samym, *edukacja wpływa na wszystkie decyzje i wybory* (PWE). Respondenci Karina (K7) i Mateusz (M8) zadeklarowali, iż edukacja jest elementem ich egzystencji i wpływa na każdy wybór, który został poprzedzony zdobyciem określonej wiedzy czy umiejętności, czyli edukacją.

Dwanaście osób nie stawało w swoim życiu przed dylematem wyboru (BK).

Edukacja w przypadku konfliktu wartości przyczynia się do wyboru wartości wyższej w hierarchii. Dotyczy to w większości kobiet, osób w wieku powyżej 40 lat oraz respondentów z wykształceniem średnim i wyższym.

Na zakończenie analizy problematyki badawczej związanej z edukacją, w tabeli 47, przedstawiono rekapitulację związku edukacji z aksjologiczną strukturą człowieka dorosłego i dokonano syntetycznego podsumowania.

Poniższa tabela przedstawia rekapitulację związku edukacji z aksjologiczną strukturą człowieka dorosłego w świetle przeprowadzonych badań. Przytoczone poniżej liczby wskazań przewyższają liczbę respondentów, gdyż są to wskazania zsumowane, odnoszące się do poszczególnych problemów badawczych. Jednocześnie w tabeli zawarto tylko kategorie posiadające największą liczbę wskazań w danym problemie badawczym.

Odnosząc się do terminu *edukacja* (DE), jego definicji oraz miejsca w życiu respondentów (EŻ, ER) ujawniono w sumie 57 wskazań, w tym 32 kobiet i 25 mężczyzn. Znaczenie terminu *edukacja* i jej implikacje w życiu respondentów sprowadzają się do ujmowania *edukacji* w dwóch aspektach, tj. kształcenia formalnego oraz uczenia się w toku codziennego doświadczenia (KD, D, ND). Na te dwa aspekty składają się 32 wskazania kobiet i 25 wskazań mężczyzn, 26 wskazań osób w wieku 25–40 lat i 31 wskazań osób w wieku

41–60/65 lat, 38 wskazań osób z wykształceniem podstawowym i zawodowym i 19 wskazań osób z wykształceniem średnim lub wyższym.

Analizując termin *uczenie się* (DU), jego definicję oraz miejsca w życiu respondentów (UŻ, UR) ustalono, że termin ten odnosi się do procesu *nabywania wiedzy* (W), uczenia się w toku codziennego doświadczenia (D) oraz kształcenia formalnego i uczenia się poprzez relację z innymi (KI). W tych kategoriach uplasowało się 31 wskazań kobiet i 24 mężczyzn (łącznie 55), 28 z nich dotyczyło osób w wieku 41–60/65 lat, 31 to wskazania respondentów z wykształceniem podstawowym i zawodowym.

Termin *uczestnictwo w edukacji dorosłych*, definicja oraz miejsce w życiu respondentów (DED, EDŻ, RED) posiadają w sumie 44 wskazania (25 kobiet i 19 mężczyzn). Powyższe pojęcie respondenci najczęściej definiowali i odnosili do swojego życia w perspektywie kształcenia formalnego (KF), kształcenia formalnego i jednocześnie pozaformalnego (KFP). Na kształcenie formalne wskazywali w większości respondenci z wykształceniem podstawowym i zawodowym.

Tabela 47: Związek edukacji z aksjologiczną strukturą człowieka dorosłego

Wybrane cechy społeczno - demograficzne		ZWIĄZEK EDUKACJI Z AKSJOLOGICZNĄ STRUKTURĄ CZŁOWIEKA DOROSŁEGO																		
Wiek	wyksz.	DE	DU	DED	EŻ	UŻ	ED Ż	MED	ER	WD	U R	WE D	RE D	WCZ	H W	EW N	EWW	EWP	EKW	
		KD	W	KF	D	D	KFP	P	N D	DI	KI	PR	KF	PW W	O W	IN	WW	PW	DI	
K	25–40	p + z	5	2	2	1	1	2	3	1	1	3	3	2	3	5	2	3	2	2
		ś + w	5	4	4	2	2	0	4	1	2	3	4	0	3	5	3	4	4	0
	41–60	p + z	5	3	4	4	5	4	5	4	1	4	5	4	1	6	3	3	1	1
		ś + w	3	0	2	1	3	1	4	0	1	1	4	0	3	5	4	6	3	1
M	25–40	p + z	5	3	2	1	1	2	4	1	2	3	4	2	1	4	1	3	1	1
		ś + w	3	1	2	1	4	0	5	0	2	0	5	0	3	5	5	7	3	3
	41–65	p + z	4	2	3	4	1	3	3	3	3	3	3	3	4	5	3	5	2	0
		ś + w	3	1	2	0	1	0	1	0	2	4	1	0	1	3	1	3	4	2
Razem		33	16	21	14	18	12	29	10	14	21	29	11	19	38	22	34	20	10	

Źródło: badania własne

Stosowane skróty:

DE – definicja *edukacji*
DU – definicja *uczenia się*
DED – definicja *uczestnictwa w edukacji dorosłych*
EŻ – *edukacja* w życiu respondentów
UŻ – *uczenie się* w życiu respondentów
EDŻ – *uczestnictwo w edukacji dorosłych* w życiu respondentów
MED – motywacja *uczestnictwa w edukacji dorosłych*

ER – *edukacja* realizowana przez respondentów
WD – wartości osiągnięte przez uczenie się z doświadczenia
UR – uczenie się realizowane przez respondentów w okresie dorosłości
WED – wartości osiągnięte przez uczestnictwo w *edukacji dorosłych*
RED – realizowane *uczestnictwo w edukacji dorosłych*

WCZ – określenie wartości naczelnej przez edukację	DI – dobro, pomoc innym
HW – hierarchia wartości	KI – kształcenie formalne i uczenie się poprzez relacje z innymi
EWN – określenie wartości nabytych przez edukację	PR – praca
EWW – określenie wartości wybieranych przez edukację	KF – kształcenie formalne
EWP – określenie wartości przekazywanych przez edukację	PWW – potwierdzenie wartości wybieranej
EKW- edukacja w kontekście konfliktu wartości	OW – indywidualizacja i obiektywizacja hierarchii wartości,
KD – kształcenie formalne oraz całościowe uczenie się z doświadczenia	IN – subiektywizacja wartości nabytych i generacja wobec nich intencjonalnego nastawienia
W – nabywanie wiedzy	WW – implikacja wyższej wartości w hierarchii
KF – kształcenie formalne	PW – implikacja przekazu wartości wyższych: duchowych i religijnych
D – całościowe uczenie się z doświadczenia	wyksz. – wykształcenie
KFP – kształcenie formalne i pozaformalne	p + z – wykształcenie podstawowe i zawodowe
P – motywacja pragmatyczna	ś+w – wykształcenie średnie i wyższe
ND – codzienny proces przyswajania wiedzy i nabywania doświadczenia	K – kobieta
	M – mężczyzna

Na pragmatyczną motywację (P) *uczestnictwa w edukacji dorosłych* (MED) w większości wskazywały kobiety (16 na 29 wskazań), osoby z wykształceniem podstawowym i zawodowym (15) oraz w wieku 25–40 lat (16).

Wartością, która najczęściej została wskazana przez respondentów jako osiągnięta poprzez uczenie się z doświadczenia (WD), było *dobro innych* (DI). Na tę wartość wskazywali w większym stopniu mężczyźni (9 wskazań na 15). Nie ujawniono korelacji pomiędzy osiągniętą wartością a wykształceniem czy wiekiem respondentów.

Wartością najczęściej osiąganą poprzez uczestnictwo w edukacji dorosłych (WED) była wartość *pracy* (PR), co potwierdza dominującą, pragmatyczną motywację badanych. Na tę wartość częściej wskazywały kobiety (16 na 29 wskazań), osoby w wieku 25–40 lat (16) oraz osoby z wykształceniem podstawowym i zawodowym (15).

Odnosząc się do określenia wartości naczelnej, przez *edukację*, proces edukacji potwierdził wybór wartości naczelnej uprzednio realizowanej przez respondentów (PWW). W tym przypadku dominowały kobiety (10 na 19 wskazań), osoby w wieku 25–40 lat (10) oraz badani z wykształceniem średnim i wyższym (10).

Odnosząc się do zależności pomiędzy *edukacją a hierarchią wartości* respondentów (HW), ustalono, że w największym stopniu wpływa ona na indywidualizację hierarchii i ukierunkowuje na wartości obiektywne (OW). W tym przypadku dominują wskazania kobiet (21 na 38 wskazań) oraz osób z wykształceniem podstawowym i zawodowym (20).

Analizując określenie wartości nabytych przez edukację (EWN), w największym stopniu wpływa ona na *subiektywizację wartości nabytych i generację wobec nich intencjonalnego nastawienia* (IN). Oznacza to, iż poprzez edukację, wartości nabyte przez respondentów zostały przez nich zsubiektywizowane, aby w następnym etapie, także poprzez edukację, wygenerować intencjonalne nastawienie wobec tych wartości. Intencjonalność wobec wartości nabytych jest jednocześnie przejawem podmiotowości osoby, która wyraża się poprzez wolny i świadomy wybór, zgodny z obiektywną hierarchią wartości. Zatem, poprzez subiektywizm aksjologiczny dotyczący wartości nabytych, respondenci dokonują swoich wyborów, przybliżając się do hierarchii obiektywnej, dzięki szeroko rozumianej edukacji. W tym przypadku także dominują kobiety (12 na 20 wskazań) oraz osoby z wykształceniem średnim i wyższym (13).

Analizując określenie wartości wybieranych przez edukację (EWW), edukacja w największym stopniu przyczyniła się do implikacji wyższej wartości w hierarchii (WW). W tym przypadku dominują wskazania mężczyzn (18 na 34) oraz badanych z wykształceniem średnim i wyższym (aż 20 wskazań).

Odnosząc się do określenia wartości przekazywanych przez edukację (EWP), edukacja w największym stopniu przyczyniła się do implikacji przekazu wartości wyższych: duchowych i religijnych (PW). Tutaj dominują osoby z wykształceniem średnim i wyższym (14 wskazań). Innych zależności nie ujawniono.

Ostatnim problemem jest określenie przez edukację konfliktu wartości (EKW). *Edukacja* ukierunkowywała respondentów na wartość *dobro innych* (DI), która wyrażała się w ich aktywności w różnorodnych sytuacjach pomocowych. Tutaj także dominują mężczyźni (6 wskazań na 10), osoby z wykształceniem średnim i wyższym (6) oraz osoby w wieku 25–40 lat (6).

4.3. Typologie badanego zjawiska

Aktualnie zostaną przedstawione dwa rodzaje typologii, wyszczególnione na podstawie przeprowadzonych badań własnych. Odpowiadają one dwóm głównym problemom badawczym. Pierwszy rodzaj dotyczy dorosłości w perspektywie aksjologiczno-andragogicznej, ze szczególnym uwzględnieniem wartości realizowanych w tym okresie. Drugi rodzaj odnosi się do realizacji

wartości w kontekście edukacji, biorąc pod uwagę zależności pomiędzy edukacją a wyborami wartości.

4.3.1. Dorosłość w perspektywie aksjologiczno-andragogicznej – I typologia badanego zjawiska

Obraz dorosłości, wyłaniający się z przeprowadzonych badań, ujawnia się w sześciu typach. Zgodnie z przyjętą hierarchią wartości, pierwszy z nich łączy dorosłość z wartościami religijnymi (3 wskazania), drugi z wartościami duchowymi (7). Kolejne typy są już typami *mieszanymi*: wartości religijno-duchowe (5), wartości duchowo-witalne (8), wartości duchowo-uitytarne (20), wartości uitylitaro-hedoniczne (7).

Dorosłość ukierunkowana na wartości religijne

W badanej populacji wyróżniono 3 respondentów przedstawiających typ religijny: 2 mężczyzn (pierwszy w wieku 41–60/65 lat, z wykształceniem średnim, drugi w wieku 25–40 lat, z wykształceniem wyższym) i jedną kobietę w przedziale wiekowym 25–40 lat z wykształceniem wyższym. Wartości, które realizują respondenci są w znacznej mierze wartościami religijnymi. Należą do nich takie wartości szczegółowe, jak: wiara, Bóg, zbawianie. W dwóch przypadkach zostały one przekazane przez rodziców (Maciej – M1, Szymon – M9), zaś w przypadku respondentki Magdaleny (K10) przez Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży, którego była członkiem. Respondenci wskazują, iż realizowane przez nich wartości religijne mają charakter sensotwórczy oraz określają zarówno inne wymiary ich życia, jak i rodzaje wartości. Sensem życia typu religijnego jest: *wiara, Bóg, zbawienie*. Motywacja religijna jest źródłem ich norm etycznych. Respondenci wskazują na kierowanie się *czystym sumieniem wobec Boga* (Maciej – M1); *krzyżem Chrystusa*, co implikuje zasadę *niekrzywdzenia innych* (Szymon – M9) czy też miłością *Boga i bliźniego* (Magdalena – K10). Wskaźnikami wartości religijnych jest codzienny udział w mszy świętej oraz zaangażowanie w grupach religijnych działających przy Kościele. Respondent Szymon (M9) uczy także religii w jednym z łódzkich gimnazjów. W ten sposób wartości religijne są realizowane przez niego w jeszcze inny sposób. Przekaz wartości religijnych jest widoczny u każdego z respondentów. Adresatem wartości są lub były dzieci respondentów,

współpracownicy, a także uczniowie (w przypadku respondenta Szymona – M9). Wartości religijne są przekazywane także poprzez *pomoc innym*, gdzie motywacja ma charakter religijny czy postulat, aby edukacja dzieci obejmowała także wiedzę i zasady religijne. Wartości religijne wpływają bezpośrednio na wybory dokonywane przez respondentów i odnoszą się one, zwłaszcza do podmiotowego traktowania innych. Można stwierdzić, iż wartości religijne niejako *prześwietlają* pozostałe wartości niższego rzędu oraz konstytuują ich hierarchię.

Przykład sylwetki respondenta

Respondent Szymon (M9), lat 37, wykształcenie wyższe, magister teologii, mieszka z żoną i dzieckiem, jest katechetą. Sytuację materialną określił jako dobrą, stan zdrowia także dobry. Jest regularnie praktykującym katolikiem.

Wypowiedź centralna – *Czym się kieruję aktualnie? Powiniennem powiedzieć Krzyżem Chrystusa i to by zamknęło sprawę.*

Respondent określił swoje dzieciństwo jako *bardzo pozytywne*. Rodzice zwracali uwagę na wychowanie religijne respondenta, stawiali wymagania w nauce, ojciec respondenta zaszczepił w nim zamiłowanie do sportu. Respondent posiadał także dwóch starszych braci, którzy byli dla niego autorytetami. W dzieciństwie spędzał czas, uprawiając różnorakie dyscypliny sportowe, a także czytał książki przygodowe. Był także zaangażowanym ministrantem oraz aktywnym członkiem Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży. Źródłem wyniesionych wartości byli rodzice respondenta, którzy przekazali mu wiarę, szacunek do drugiego człowieka, a także, wspomniane już, zamiłowanie do sportu. Ważną osobą był także ksiądz, który prowadził kółko ministrantów. Respondent wskazał także na źródło wyniesionych wartości, tj. książki przygodowe, w których opisywane były, m.in. losy Indian. Respondentowi zaimponowała ich bezkompromisowość oraz *chodzenie pod prąd*.

Respondent jest osobą spełnioną na gruncie rodzinnym – wspólnie z żoną i synem tworzy szczęśliwą rodzinę; i zawodowym – jest katechetą, lecz ponadto prowadzi dla młodzieży treningi koszykówki. Jest również doradcą metodycznym w Centrum Kształcenia Nauczycieli, a także co dwa tygodnie prowadzi wykłady z katechetyki w filii UKSW w Łodzi. Praca z młodzieżą oraz różnorodność pracy pozwala uniknąć wypalenia zawodowego respondenta. Respondent w czasie

wolnym interesuje się astronomią, czyta książki historyczne, jest kibicem koszykówki.

Respondent w swoim życiu kieruje się zasadami wynikającymi z wiary, m.in. niekrzywdzenia drugiej osoby. Sensem jego życia doczesnego jest rodzina i praca, zaś w wymiarze ostatecznym zbawienie. Podobnie ma się rzecz z tym, co dla respondenta jest najważniejsze. Przekazuje wiedzę z różnych dziedzin swojemu synowi oraz uczniom. Jak stwierdził, przekazuje ją tym osobom, za które jest odpowiedzialny.

Respondent definiuje termin *edukacja* jako nauczanie *kogoś jak on ma się uczyć* [...] *chodzi o to, aby nauczyć młodego człowieka myśleć i podejmować dojrzałe wybory*. Tak rozumiana edukacja jest środkiem do osiągnięcia samodzielności. Uczenie się według respondenta jest natomiast procesem całożyciowym polegającym na nabywaniu wiedzy i doświadczenia. Respondent wskazał także, iż można się uczyć na własnych błędach. *Udział w edukacji dorosłych* rozumie jako uczestnictwo dorosłych w formalnych i pozaformalnych formach kształcenia. Edukacja w życiu respondenta wiąże się z permanentnym przyswajaniem wiedzy, poprzez lekturę, udział w kursach i warsztatach szkoleniowych. W zakresie edukacji dorosłych respondent, z jednej strony sam odbywał studia podyplomowe z zakresu teologii praktycznej oraz wychowania fizycznego, z drugiej zaś, w ramach swoich obowiązków, bierze udział w edukacji dorosłych, jako nauczyciel przekazujący wiedzę innym dorosłym, prowadząc zajęcia na studiach podyplomowych. Z doświadczenia nauczył się realizować dobro wobec drugiego człowieka, poprzez cierpliwość i tolerancję wobec innych. W tym samym kontekście edukacja wpływa na wybory respondenta, gdzie poprzez wiedzę dochodzi do pozytywnego postrzegania innych i realizacji dobra wobec nich.

Dorosłość ukierunkowana na wartości duchowe

Do wartości duchowych, zgodnie z założeniami metodologicznymi, zaliczamy wartości szczegółowe: *dobro, prawdy i piękna* oraz *wartości moralne*. Dorosłość, ukierunkowana na wartości duchowe, jest realizowana właśnie poprzez wybory wymienionych wartości szczegółowych i odnosi się do 7 respondentów, w tym 3 kobiet w wieku 41–60/65 lat, z wykształceniem średnim lub wyższym i 4 mężczyzn (3 w wieku 25–40 lat, z wykształceniem wyższym

oraz 1 w wieku 41–60/65 lat, z wykształceniem zawodowym). Wartość dobra urzeczywistnia się w głównej mierze w jej realizacji w stosunku do innych osób i przejawia się, jako pomoc innym oraz uczciwość wobec drugiego człowieka. W tym obszarze inną wartością moralną jest życie zgodne z własnym sumieniem. Wartości te w znacznej mierze zostały nabyte w okresie dzieciństwa i młodości, są one wybierane przez respondentów i przekazywane innym, poprzez podejmowanie konkretnych działań wobec osób potrzebujących wsparcia.

Drugim elementem, wyróżniającym dorosłość ukierunkowaną na wartości duchowe, jest dążenie do poznania prawdy, wyrażające się poprzez poszerzanie samoświadomości, czyli samopoznanie oraz poszerzanie świadomości, odnoszącej się do sposobu i sensu istnienia świata. Poznanie odbywa się poprzez ukształtowanie postawy refleksyjnej oraz podejmowanie form kształcenia formalnego i nieformalnego.

Trzecią wartością duchową jest piękno urzeczywistniane przez wrażliwość oraz uczestnictwo w dobrach kultury. Realizacja trzech wartości duchowych: *dobra, prawdy i piękna* implikuje jednocześnie realizację wartości moralnych, istotnych z perspektywy dorosłości, ukierunkowanej na wartości duchowe. Wartości moralne przejawiają się w wyborze wartości wyższej w hierarchii, nawet wbrew realizacji wartości hedonicznej czy utylitarnej. Dobrze wyrażają to stwierdzenia respondentów: *warto być przyzwoitym; być porządnym człowiekiem*. Dorosłość, ukierunkowana na wartości duchowe, ujawnia się zatem w czterech aspektach: postawie moralnej, zgodnej z obiektywną hierarchią wartości; uczeniu się rozumianym jako poznawanie i samopoznawanie; realizacji dobra w stosunku do innych oraz wrażliwości na piękno i czerpaniu z dóbr kultury.

Przykład sylwetki respondenta

Respondent Krystian (M7), lat 31, wykształcenie wyższe, magister socjologii na UŁ. Mieszka z żoną. Jest urzędnikiem, pracującym w Urzędzie Marszałkowskim. Dzieci nie posiada. Sytuację materialną określił jako bardzo dobrą. Stan zdrowia dobry. Jest katolikiem praktykującym okazjonalnie.

Wypowiedź centralna – *Nauczyłem się również, że przyzwoitość, uczciwość i te wartości, o których mówiłem nie zawsze popłacają, a raczej mało kiedy popłacają, bo wówczas jesteś traktowany przez społeczeństwo, czy przez większość jednostek jako osoba niespełna rozumu, tudzież osoba niezaradna*

życiowo. Ale per saldo okazuje się, że nie te jednostki mają rację, ale ja mam rację i to mi daje motywację do tego, że tak należy postępować, że jestem święcie przekonany o tym, że postępuję słusznie.

Respondent dobrze ocenił okres swojego dzieciństwa i młodości. Wychowywał się w pełnej rodzinie, ma starszego brata. W pierwszych latach życia był wychowywany przez babcię, która wówczas była osobą bardzo mu bliską. Respondent stwierdził, iż jego rodzina *jest mocno wierząca [...] na poziomie deklaratywnym, a także jeśli chodzi o praktykę religijną*. Autorytetem dla niego w przedszkolu i szkole były siostry zakonne i nauczycielki. W czasie wolnym oglądał telewizję, bawił się na podwórku z kolegami i regularnie uczęszczał na do kościoła na różne nabożeństwa. W wieku nastoletnim był także związany ze swoim dziadkiem, którego śmierć była dla niego wydarzeniem traumatycznym. Respondent wyniósł z tego okresu wartości religijne, szacunek i obowiązek realizacji dobra wobec innych oraz uczciwość wobec siebie i innych. Głównymi osobami, które przekazywały respondentowi wymienione wartości byli rodzice oraz dziadek. Istotna także była dla respondenta przynależność do Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży. Jednocześnie z tego okresu wyniósł także wysokie ambicje zawodowe. Był wychowany w przeświadczeniu *że ma robić rzeczy wyższe*. Aktualnie jest osobą spełnioną i szczęśliwą. Swoje życie dzieli na czas poświęcony żonie oraz na pracę zawodową. Nie ma w wypowiedziach respondenta wyraźnego odniesienia do czasu wolnego. W swoim życiu stara się kierować uczciwością oraz szacunkiem dla innych osób. Za profesorem Bartoszewskim podaje, iż *warto być przyzwoitym*. Sensu życia upatruje w dwóch obszarach: rodzina oraz praca zawodowa. Najważniejsza dla respondenta jest rodzina, a zwłaszcza zdrowie jej członków. Pod pojęciem rodziny respondent rozumie swoją żonę i swoją rodzinę pierwotną. Dzięki temu ma on poczucie bezpieczeństwa. Respondent poprzez własne zachowanie przekazuje te wartości, którymi sam się kieruje. Dotyczą one uczciwości i stosunku do drugiej osoby. Realizuje je, zwłaszcza w stosunku do żony i osób, z którymi styka się w pracy zawodowej. Respondent rozumie termin *edukacja*, jako proces całościowy, mający miejsce w szkole, rodzinie pierwotnej, a także odnoszący się do całości doświadczenia życiowego. Podzbiorem pojęcia *edukacja*, jest według respondenta, termin *uczenie się*, lecz odnosi się bardziej do wymiaru personalnego, gdzie osoba może mieć wpływ na treści uczenia się.

Termin *udział w edukacji dorosłych* definiuje w kontekście kształcenia formalnego, a także jako autoedukację osób dorosłych, dotyczącą zdobywania nowej wiedzy i umiejętności. Respondent uważa, iż winien się ciągle edukować na różnych obszarach i *nigdy nie będzie z siebie zadowolony*. Uczy się z obserwacji, a także poprzez *negację* własnych poczynań, aby utwierdzić się czy robi dobrze, czy źle. Jako osoba dorosła respondent brał udział w kursach języka angielskiego i posiada dwa certyfikaty ich ukończenia. Poszerza wiedzę z dziedziny polityki, kultury, życia Kościoła. Ze swojego doświadczenia nauczył się, iż z jednej strony należy mieć ograniczone zaufanie do innych osób, z drugiej zaś stara się nie oceniać ludzi i być w stosunku do nich uczciwym. Ma także świadomość, iż rzeczywistość nie jest *czarno-biała*.

Dorosłość ukierunkowana na wartości religijno-duchowe

Te dwa rodzaje wartości, zbliżone do siebie i często mylone, należą do dwóch odmiennie jakościowych porządków. Wartością religijną jest Bóg, będący jednocześnie sensem życia. Wartość duchowa ujawnia się w relacjach z drugą osobą i polega na niekrzywdzeniu innych i czynieniu dla nich dobra. W tych przypadkach wiara w Boga bezpośrednio nie implikuje wartości duchowych odnoszących się do drugiej osoby, lecz je potwierdza. Wskazane wartości duchowe zostały nabyte w domu rodzinnym a następnie potwierdzone przez życiowe doświadczenie i edukację. W obrębie wartości duchowych jest także ciągły rozwój intelektualny, przejawiający się poprzez działania autoedukacyjne, a także podejmowanie edukacji formalnej i pozaformalnej.

Dorosłość, ukierunkowana na wartości duchowo-witalne, obejmuje pięcioro respondentów. Należą do nich 4 kobiety i 1 mężczyzna. Trzy kobiety są w wieku 41–60/65 lat, pozostałych dwoje respondentów w wieku 25–40 lat. Czterech respondentów (w tym mężczyzna) ma wykształcenie średnie lub wyższe, jedna respondentka wykształcenie podstawowe.

Przykłady sylwetek respondentek

Stanisława (K2) lat 54 – wykształcenie wyższe, ukończyła włókiennictwo na PŁ. Mieszka z mężem i trójką dorosłych dzieci (w sumie posiada 5 dzieci). Jest nauczycielem zawodu w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym w Łodzi.

Sytuację materialną i stan zdrowia określiła jako dobry. Jest regularnie praktykującą katoliczką.

Wypowiedź centralna – *...jak człowiek chce i trochę popracuje, to dużo może zrobić, może dużo osiągnąć.*

Respondentka wychowywała się w pełnej rodzinie, na wsi. Posiadała jeszcze czworo rodzeństwa. Rodzice zajmowali się gospodarką, zaś ojciec ponadto pracował jako budowlaniec. Respondentka wraz z pozostałym rodzeństwem pomagała przy prowadzeniu gospodarki. Nigdy nie miała problemów z nauką, należała do ZHP. Jak sama stwierdziła dzieciństwo miała *dość pracowite*, lecz była w stanie pogodzić naukę, pracę na gospodarce, a także znajdowała czas wolny. Rodzice byli osobami głęboko religijnymi. Niemniej, największy wpływ na wychowanie respondentki miała jej matka. Respondentka wyniosła wiarę i zaufanie Bogu. Rodzice przekazali także respondentce, iż *może więcej liczyć się dobro drugiego człowieka, niż swoje*. Ważnymi osobami w jej życiu byli także nauczyciel i ksiądz. Jeden z nauczycieli angażował się w edukację respondentki, zaś ksiądz wprowadzał ją w życie duchowe. Respondentka z tego okresu wyniosła także przeświadczenie, iż należy wyznaczać sobie cele i dążyć do ich realizacji i przy systematycznej pracy można je osiągnąć. Obecnie jest kobietą spełnioną i szczęśliwą. Swoje życie dzieli pomiędzy rodzinę, pracę i czas wolny. Posiada dodatkowe zatrudnienie. Oprócz wykonywanego zawodu nauczyciela, jest także wicedyrektorem do spraw pedagogicznych w niepublicznej szkole i niepublicznym przedszkolu w Gdańsku (gdzie mieszka jej pełnoletnia córka). W związku z tym raz w miesiącu musi służbowo wyjeżdżać do Gdańska. Respondentka w czasie wolnym chodzi z mężem do teatru i na koncerty. Spotyka się także ze znajomymi. W swoim życiu kieruje się *wiarą w Boga i dobrem ludzi*. Sensu swojego życia upatruje w Bogu oraz w rodzinie, która jest dla niej fundamentem i oparciem. Dla respondentki najważniejsze jest *bycie dobrym człowiekiem* rozumiane jako nierobienie innym krzywdy i stara się żyć zgodnie z credo: *Miłuj bliźniego swego jak siebie samego*. Jej marzenia dotyczą szczęścia jej dzieci. Swoim dzieciom oraz uczennicom przekazuje, iż w życiu należy być uczciwym oraz dobrym dla innych. Respondentka termin *edukacja* definiuje poprzez termin *uczenie się*. *Edukacja to uczenie się w szkole oraz uczenie przez całe życie*. Zaś samo *uczenie się* to zdobywanie wiedzy, umiejętności i doświadczenia. *Udział w edukacji dorosłych* respondentka rozumie

jako kształcenie formalne oraz uczenie się w relacjach z innymi osobami. Dla respondentki edukacja jest *nieustającym procesem*. Respondentka sama uczęszczała do szkoły i na studia. Później miała 14-letnią przerwę, gdyż wychowywała dzieci, lecz także wówczas je *uczyła*. Gdy rozpoczęła pracę w zawodzie nauczyciela, to z jednej strony edukuje innych, z drugiej zaś sama rozpoczęła edukację formalną, a także uczy się od swoich wychowanek, np. pozyskuje wiedzę na temat narkotyków. Respondentka ukończyła studia podyplomowe: pedagogikę resocjalizacyjną, metody nauczania fizyki, zarządzanie w oświacie. Dwa ostatnie kierunki studiów podyplomowych respondentka ukończyła z własnej inicjatywy. Respondentka ukończyła także studium animatorów trzeźwości działające przy Archidiecezji Łódzkiej i pełni dyżury pomocowe przy jednej z łódzkich parafii. Z doświadczenia respondentka nauczyła się, iż ma się większą satysfakcję, gdy robi się coś dla innych osób, niż miałyby się robić coś tylko dla siebie. Edukacja w znaczący sposób wytyczała i wytycza drogę zawodową respondentki.

Karina (K7) lat 26 – wykształcenie wyższe, ukończyła filozofię na UŁ. Mieszka z mężem. Dzieci nie posiada. Jest specjalistą do spraw rozliczeń szkoleniowo-doradczych przy Instytucie Europejskim w Łodzi. Sytuację materialną określiła jako dobrą. Stan zdrowia także dobry. Jest katoliczką praktykującą regularnie.

Wypowiedź centralna – [Edukacja – autor P. Sz.] *sprawia, że mogę więcej, bo więcej wiem i więcej umiem, bez względu na to czy jestem dobrym hydraulikiem, czy jestem filozofem. [...] Mogę się doskonalić, mogę doskonalić innych, mogę spełniać swoje marzenia, swoje cele.*

Respondentka wychowywała się w pełnej rodzinie. Posiada starszego brata i starszą siostrę. Bliższy kontakt emocjonalny miała z ojcem, gdyż była jego *oczkiem w głowie*. Matka była osobą *restrykcyjną*. Generalnie respondentka pozytywnie ocenia swoje dzieciństwo, lecz stwierdza, iż *do pewnego momentu było po prostu mdle*. Wpływ na respondentkę miały dwie organizacje, do których zaczęła należeć w okresie nastoletnim, tj. harcerstwo i oaza. Dzięki harcerstwu respondentka nauczyła się współdziałać w grupie oraz tolerować odmienności innych. Oaza zbliżyła ją do Boga i tym samym pogłębiła jej wiarę, która została wystawiona na próbę w okresie studiów. Od swoich rodziców nauczyła się

niesienia pomocy innym oraz pokory wobec siebie i wobec życia. Respondentka dzieli swoje aktualne życie na czas przeznaczony dla męża, pracę zawodową i czas wolny. W wolnym czasie zajmuje się fotografią. Respondentka kieruje się dwiema zasadami odnoszącymi się do drugiej osoby. Pierwsza z nich mówi, iż granica mojej wolności kończy się tam, gdzie się zaczyna wolność drugiej osoby, zaś druga: *nie czyni drugiemu co tobie niemiłe*. Sensem życia respondentki i tym co najważniejsze w jej życiu jest rodzina, rozumiana jako jej mąż, a także jej rodzina pierwotna. Sens jej życia nadaje również *wiara* (religia). Z długim i szczęśliwym życiem rodzinnym łączą się także marzenia respondentki. Respondentka ma także marzenie uniwersalne, *aby ludzie byli dla siebie dobrzy*. Respondentka przekazuje, w ramach swoich obowiązków zawodowych, wiedzę, osobom powyżej 45 roku życia, na temat rozliczeń szkoleń, w których brali udział. Swoim dzieciom przekazuje pozytywny stosunek do życia i do innych osób. Respondentka definiuje termin *edukacja* poprzez termin *uczenie się*. Według niej edukacja to uczenie się od innych i uczenie się samemu. Samo *uczenie się* natomiast to nabywanie umiejętności, kompetencji, a także kształtowanie światopoglądu i uczenie się *bycia mądrym*. Oba pojęcia dotyczą całościowych doświadczeń osoby. Respondentka odnosi termin *udział w edukacji dorosłych* do kształcenia formalnego osób dorosłych, a także aktywności osób dorosłych w celu zdobywania nowej wiedzy i umiejętności w różnorodnych obszarach. W życiu respondentki *edukacja* oraz *uczenie się* są środkiem do lepszego orientowania się we współczesnym świecie. Dzięki nim respondentka *poszerza swoje horyzonty i się doskonali*. W pojęciu *uczenie się* dostrzega dozę trudu, którego pokonanie daje *dużą frajdę*. Respondentka deklaruje, iż uczestniczy i będzie aktywnie uczestniczyła w *edukacji dorosłych*, rozumianej jako całościowy proces samodoskonalenia się. Respondentka uczestniczyła w różnorodnych kursach zawodowych. Ostatnim kursem był kurs związany z wykorzystywaniem Europejskiego Funduszu Społecznego. Respondentka jako osoba dorosła samodzielnie nauczyła się obsługi programu Photoshop, służącego do komputerowej obsługi zdjęć. Respondentka brała także *udział w edukacji dorosłych* w tym sensie, iż prowadził kursy i szkolenia dla słuchaczy Uniwersytetu III Wieku. Doświadczenie nauczyło respondentkę tolerancji wobec innych, a także w zależności od potrzeb, realizacji dobra dla innych. Różnorodnych wyborów życiowych dokonywała zawsze w perspektywie edukacyjnej, gdyż jak

stwierdziła, *sam proces podejmowania decyzji opiera się na bazie wiedzy i doświadczenia jakie posiadamy.*

Dorosłość ukierunkowana na wartości duchowo-witalne

Jak już stwierdzono wcześniej, wartości duchowe odnoszą się do transcendentaliów: prawdy, dobra i piękna. Wartości witalne dotyczą dobrostanu psychofizycznego osoby. Należą do nich takie wartości szczegółowe, jak: życie, zdrowie, pozytywne nastawienie do życia, sport, zdrowe odżywianie. Zgodnie z przyjętymi założeniami są one umiejscowione niżej w hierarchii niż wartości duchowe. Stąd stwierdzenie poszczególnych respondentów, że *zdrowie jest najważniejsze* staje w opozycji z systemu wartości Schelera. Niemniej, analiza zebranego materiału badawczego, pozwala uznać, iż dominującymi wartościami tego typu są wartości duchowe, takie jak: niekrzywdzenie innych/dobro innych, uczciwość, życie zgodne z sumieniem, rodzina. Wartości witalne, omówione wyżej, zajmują kolejne miejsca w hierarchii wartości. Wartość wymieniana najczęściej to *zdrowie*. Jej wybór często był determinowany odczuciem jej braku, zwłaszcza u osób w przedziale wiekowym 41–60/65 lat, które chorowały przewlekłe. Dorosłość, ukierunkowana na wartości duchowo-witalne, obejmuje 8 respondentów. Należy do nich 6 kobiet i 2 mężczyzn. 6 respondentów jest w wieku 41–60/65 lat, zaś 2 w wieku 25–40 lat. Troje respondentów ma wykształcenie średnie lub wyższe, pięcioro podstawowe lub zawodowe.

Przykłady sylwetek respondentek

Respondentka Blanka (K4) lat 48, wykształcenie wyższe, ukończyła geografię na UŁ. Mieszka z mężem i osiemnastoletnim synem. Jest pedagogiem w jednym z łódzkich gimnazjów. Sytuację materialną określiła jako dobrą. Stan zdrowia także dobry. Jest katoliczką praktykującym okazjonalnie.

Respondentka oceniła swój okres dzieciństwa i młodości bardzo pozytywnie. Była jedynaczką wychowywaną przez oboje rodziców. Jak stwierdziła większą więź miała ze swoim ojcem. Była, jak sama określiła, *córeczką tatusia*. Szkołę także wspomina bardzo pozytywnie, do chwili obecnej spotyka się z koleżankami i kolegami z liceum. Dla rodziców ważne było, aby respondentka była uczciwa wobec innych. Z tego okresu, dzięki ojcu oraz wychowawczyni w liceum, wyniosła zamiłowanie do turystyki i czas wolny

spędza aktywnie. Rodzice przekazali jej także zamiłowanie do kultury oraz szacunek dla zwierząt. Aktualnie dzieli życie na czas przeznaczony na rodzinę, obowiązki zawodowe oraz czas wolny. Wspólnie z rodziną stara się celebrować codzienne posiłki oraz dużo czasu spędza na wspólnych rozmowach. Jest wegetarianką, zaangażowaną w ruch obrony zwierząt przed okrucieństwem. Regularnie, amatorsko uprawia jeździectwo. Respondentka kieruje się zasadą niekrzywdzenia innych osób. Sens swojego życia dostrzega w relacjach z innymi osobami. Nie dotyczy to tylko członków rodziny, lecz, np. sprzedawcy w sklepie, gdyż respondentka *lubi ludzi*. Najważniejsza dla niej jest rodzina i jej zdrowie, a także szczęście. Istotne jest także własne zdrowie (respondentka chorowała wcześniej na kręgosłup). Respondentka w ramach swojej pracy zawodowej stara się pomagać uczniom w sytuacjach kryzysowych, a także przekazuje im wiedzę z różnych dziedzin. Swojemu synowi przekazuje także, aby był *przyzwoitym człowiekiem i nigdy nie wstydził się za swoje czyny*. Rozumie edukację jako uczenie innych *samodzielnego szukania wiedzy*, a także przekaz innym umiejętności i zasad etycznych. *Uczenie się* dla respondentki jest pojęciem węższym, ograniczonym do przyswajania wiedzy w szkole. *Udział w edukacji dorosłych* rozumie jako uzupełnianie wykształcenia przez osoby pełnoletnie. Dla respondentki *edukacja jest całym życiem*. Jest zaangażowana w wykonywanie swojej pracy pedagoga, pochodzi z rodziny z tradycjami nauczycielskimi. Respondentka uczy się całe życie, poprzez zdobywanie wiedzy i nabywanie doświadczeń. Brała także udział w edukacji dorosłych. Ukończyła podyplomowo *resocjalizację, zarządzanie oświatą oraz pomoc społeczną*. Jako pedagog bierze także regularny udział w różnych kursach zawodowych. Z uwagi na ich wielość nie była w stanie podać nazw kursów i ich dokładnej liczby. Respondentka, jako osoba dorosła, z jednej strony edukuje inne osoby, z drugiej sama musi poddawać się edukacji permanentnej. *Uczenie się* we własnym życiu realizuje także poprzez przyswajanie wiedzy z książek. Z doświadczenia nauczyła się, iż nie można się wszystkim przejmować, zwłaszcza tymi rzeczami, na które nie mamy wpływu. Nauczyła się także, iż człowiek jest istotą omylną i może popełniać błędy. W kontekście pracy zawodowej wyrobiła sobie zasadę *umiesz liczyć, licz na siebie*. Respondentka nie stawiała przed ważnym wyborem życiowym, natomiast dzięki szeroko rozumianej edukacji, podchodzi do każdego ucznia indywidualnie, podmiotowo.

Respondentka Joanna (K19), lat 48, wykształcenie zawodowe. Mieszka z matką, nie ma dzieci. Zawód wyuczony – cukiernik. Jest opiekunką w jednym z łódzkich żłobków. Sytuację materialną określiła jako średnią. Stan zdrowia zły, lecz się na choroby stawów. Jest katoliczką, niepraktykującą.

Wypowiedź centralna – *Człowiek był młody, o nic się nie musiał martwić. Martwili się o to rodzice, a teraz musimy się martwić sami o siebie.*

Respondentka *miło* wspomina swoje dzieciństwo. Twierdzi, że *człowiek był młody, o nic się nie musiał martwić. Martwili się o to rodzice, a teraz musimy się martwić sami o siebie.* W domu rodzinnym respondentki panowała dobra atmosfera. Oświadczyła, iż nie słyszała, aby jej rodzice kiedykolwiek się kłócili. Rodzice przekazali respondentce uczciwość, rozumianą jako *prawdomówność* w relacjach z innymi. W wypowiedziach, respondentki dotyczących jej teraźniejszego życia, pojawiają się wątki odnoszące się do pracy zawodowej i szkoły. Respondentka uzupełnia wykształcenie w jednym z liceów dla dorosłych. Udział w zajęciach i nauka w domu absorbują jej czas. Zatem, nie dysponuje czasem wolnym. Respondentka nie jest w stanie powiedzieć, czym kieruje się w swoim życiu. Nie jest także w stanie odpowiedzieć na pytanie o sens życia. Niedawno zmarł nagle, bliski przyjaciel respondentki, stąd prawdopodobnie brak odpowiedzi na powyższe pytania. Jednocześnie respondentka uważa, iż najważniejsze jest zdrowie *bo jak nie ma zdrowia, to nie ma nic.* Marzenia respondentki to lot samolotem oraz bycie zdrową. W ramach swoich obowiązków, przekazuje swoim wychowankom w żłobku wiedzę z różnych dziedzin i uczy ich różnorodnych umiejętności. Na gruncie prywatnym nie ma osoby, której mogłaby coś przekazać. Respondentka terminy *edukacja* oraz *uczenie się* ogranicza do nabywania wiedzy. Samo *uczenie się* łączy bardziej z nabywaniem wiedzy w szkole. Nie zna terminu *udział w edukacji dorosłych.* Obecnie uzupełnia wykształcenie, gdyż jest to jedyna możliwość utrzymania zatrudnienia jako opiekunka w żłobku. Sama przyznaje, iż *jest ciężko*, ponieważ miała 30 lat przerwy na nauce. Respondentka *uczy się* samodzielności, rozumianej jako autonomiczne podejmowanie decyzji i pokonywanie zadań, jakie niesie życie. Z doświadczenia nauczyła się łagodnej manipulacji wobec innych. Twierdzi, iż *czasami trzeba skłamać, aby ocalić własne dobro.* Respondentka w przeszłości dokonała wyboru. Była to zgoda na operację, która zagrażała jej życiu. Jednocześnie niewykonanie operacji również zagrażało życiu respondentki.

Dorosłość ukierunkowana na wartości duchowo-uitytarne

Ten typ składający się z dwóch rodzajów wartości jest najliczniejszy. Obejmuje w sumie 20 respondentów, w tym 11 mężczyzn i 9 kobiet. Biorąc pod uwagę ich przedział wiekowy, 11 osób jest w wieku 25– 40 lat i 9 osób w przedziale 41–60/65 lat. Patrząc na wykształcenie, 10 osób posiada wykształcenie podstawowe lub zawodowe i także 10 średnie lub wyższe. Dwa rodzaje wartości: duchowe i uitytarne, stanowią dwa oddzielne i równoległe porządki realizowane przez badanych. W ten sposób dorośli łączą to, co duchowe i niemierzalne, z tym, co wymierne i korzystne. Te dwa porządki wartości konstytuują tożsamość aksjologiczną dorosłych. Wartości duchowe ukierunkowują dorosłych na określenie sensu życia. Wartości uitytarne umożliwiają funkcjonowanie dorosłych w zastanej rzeczywistości. Wartości duchowe są wyrazem pragnień i samopotwierdzania się osoby. Wartości uitytarne wynikają z uwikłania dorosłego w świat realny. Do wartości duchowych, realizowanych przez respondentów, należą: niekrzywdzenie innych/dobro innych, uczciwość, życie zgodne z sumieniem. Do wartości uitytarnych należą: praca (rozumiana jako źródło dochodów), zabezpieczenie materialne, wykorzystywanie okazji, jakie daje życie i dobra materialne.

Przykłady sylwetek respondentów

Respondentka Irena (K5) lat 56, wykształcenie wyższe, ukończyła administrację. Mieszka z mężem. Posiada dwoje dorosłych dzieci. Dzieci mieszkają oddzielnie i prowadzą oddzielne gospodarstwa. Aktualnie nie pracuje. Sytuację materialną określiła jako złą. Stan zdrowia także zły. Leczy się na poważne schorzenia kręgosłupa. Jest katolikiem praktykującym okazjonalnie.

Wypowiedź centralna – *...tak do końca to ja siebie nie znam, ja się siebie uczę, ja poznaję siebie [...] każdy dzień to jest kolejna odsłona. Ja czasami zastanawiam się nad samą sobą, nad swoimi decyzjami. Ciężkie to wszystko jest, nie jest takie łatwe.*

Respondentka wspomina swoje dzieciństwo jednoznacznie negatywnie. Wychowywana była matką oraz babcią. Rodzice byli po rozwodzie. Jak sama stwierdziła, *ciepło domowe, ja nie wiem co to jest*. Matka była osobą nieokazującą uczuć respondentce, stawiała tylko wymagania i nakładała obowiązki. Prowadziła także bardzo oszczędny tryb życia i, tym samym, nie zaspakajała nawet potrzeb

materialnych respondentki. Respondentka z rozgoryczeniem stwierdziła, że nic nie wyniosła z tego okresu życia. Jediną pozytywną osobą była nauczycielka respondentki, dzięki której po wielu latach rozpoczęła studia wyższe.

Aktualnie respondentka szuka pracy i z własnej woli opiekuje się koleżanką chorą na raka jelita grubego, co wyczerpuje ją psychicznie. Tym samym, negatywnie ocenia swoje teraźniejsze życie. Respondentka kieruje się w swoim życiu tym, aby mieć spokojne sumienie, nie mieć poczucia winy. Nie potrafi znaleźć sensu życia, pomimo iż często się nad nim zastanawia. Jako najważniejsze uznaje obecnie stabilizację materialną. Jej marzenia to przede wszystkim szczęście jej dzieci, a także znalezienie pracy. Innym stara się przekazywać pozytywne nastawienie do życia i wytrwałość w dążeniu do celu. Natomiast, swoim wnukom chciałaby przekazać: wiarę, nadzieję i miłość. Respondentka rozumie *edukację* jako proces całożyciowy, dotyczący kształcenia formalnego, a także nabywania doświadczeń i interakcje z innymi. Termin *uczenie się* rozumie analogicznie, wyłączając kształcenie formalne. *Udział w edukacji dorosłych* definiuje jako kształcenie formalne dorosłych oraz uczenie się dorosłych poprzez relacje z innymi. *Edukacja, uczenie się i udział w edukacji dorosłych* pozwalają jej lepiej poznać siebie i lepiej orientować się we współczesnym świecie. Są one *oknem na świat* i pozwalają na zachowanie *młodości umysłowej*. Implikują także kreatywność respondentki. Jako osoba dorosła respondentka brała udział w kursach dla osób bezrobotnych: *Kadry i płace, Organizacja imprez okolicznościowych, Prowadzenie firmy socjalnej*. Respondentka w wieku 47 lat ukończyła studia wyższe – *administrację* w Wyższej Szkole Kupieckiej w Łodzi. Respondentka ze swojego życiowego doświadczenia nauczyła się osiągać wyznaczone cele, czyli *walczyć o swoje; że nie ma co liczyć na kogoś*. Dzięki szeroko rozumianej edukacji podmiotowo wychowała i obecnie traktuje swoje dzieci, dając im swobodę w ich wyborach. Jest także przeciwna pogładowi, że *dzieci głosu nie mają*.

Respondent Adam (M23), lat 25, wykształcenie podstawowe. Mieszka z matką, nie ma dzieci. Jest pracownikiem fizycznym w magazynie. Sytuację materialną określił jako średnią. Stan zdrowia dobry. Jest osobą niewierzącą.

Wypowiedź centralna – *Też musiałem w sobie wyrobić taką chęć uczenia się. Musiałem wyrobić sobie jakąś pasję, bo tak naprawdę, w tym wczesnym okresie to żyłem, bo żyłem.*

Respondent negatywnie ocenił okres swojego dzieciństwa i młodości. Ojciec respondenta nadużywał alkoholu, rodzice rozwiedli się, gdy respondent uczęszczał do szkoły podstawowej. Respondent sprawiał poważne problemy wychowawcze, nie chodził regularnie do szkoły, jako osoba nieletnia wielokrotnie popadał w konflikt z prawem. Przyczyn swojego zachowania w tym czasie upatruje w negatywnym wpływie patologicznego środowiska rówieśniczego. Respondent posiadał nadzór kuratora rodzinnego, a następnie został umieszczony w Pogotowiu Opiekuńczym. W wyniku doświadczeń z tego okresu respondent stał się samodzielny, w tym sensie, iż z jednej strony unika sytuacji ryzykownych, które mogą przynieść dla niego negatywne konsekwencje, z drugiej zaś *radzi sobie w sytuacjach ekstremalnych*, znajdując energię do działania. Ważną osobą dla respondenta była jego matka oraz poznany, w Pogotowiu Opiekuńczym, informatyk, który wprowadził go w arkana informatyki. Swoje terażniejsze życie dzieli na pracę zawodową, czas poświęcony na szkołę oraz czas wolny. Respondent uzupełnia wykształcenie na poziomie średnim w trybie zaocznym, w jednym z łódzkich liceów. W czasie wolnym uczy się pisania programów komputerowych, spotyka się ze swoją dziewczyną i znajomymi. Wspólnie wyjeżdżają na wycieczki poza Łódź. Respondent obecnie kieruje się dobrem swoim i osób najbliższych. Jak stwierdził: *...więc jestem w stanie nagiąć, nawet złamać jakieś zasady, jeżeli może to przynieść korzyść najbliższym*. Sensem dla respondenta jest samodoskonalenie, które odbywa się poprzez poznawanie i odkrywanie świata, np. poprzez odwiedzanie miejsc, w których jeszcze nie był. Respondent nie był w stanie powiedzieć, co dla niego jest najważniejsze w życiu. Stara się kierować *credo: Nie czyni drugiemu, co tobie nie miłe*, gdyż wierzy, że *jak jednak komuś zrobię krzywdę, to tak się trochę będzie odbijać*. Jego marzenia to praca w dużej korporacji informatycznej oraz podróże po świecie. Swoim znajomym i kolegom przekazuje wiedzę z zakresu informatyki. Respondent rozumie termin *edukacja* jako przekazywanie wiedzy innym i jednocześnie podkreśla, iż jest ona *narzędziem manipulacji*, gdyż instytucja oświatowa *może młodym ludziom wpoić dużo rzeczy, które niekoniecznie powinny być wpajane*. Termin *uczenie się* ogranicza do zdobywania wiedzy. *Udział w edukacji dorosłych* łączy z uzupełnianiem wykształcenia przez osoby pełnoletnie. Respondent, uzupełniając wykształcenie, koncentruje się na przedmiotach ścisłych: matematyka, informatyka, fizyka. W ten sposób odnosi do swego życia terminy:

edukacja i uczenie się. Motywacją do podjęcia uzupełnienia wykształcenia jest szansa na znalezienie lepszej pracy. Respondent chce także *naprawić* błędy, które popełnił w młodości. W tym celu *wyrobił w sobie chęć uczenia się*, gdyż z natury jest *bardzo leniwy*. Tym samym dokonał wyboru pomiędzy tkwieniem w przeszłości a samorozwojem. Doświadczenie nauczyło respondenta, aby *nie czynić drugiej osobie to, czego by się nie chciało samemu otrzymać* oraz nadważyło zaufanie do instytucji państwowych, które nie spełniają swojej funkcji.

Dorosłość ukierunkowana na wartości użyteczno-hedoniczne

Typ użyteczno-hedoniczny odnosi się do dwóch rodzajów wartości. Wartości hedoniczne odnoszą się do tego, co przyjemne, natomiast wartości użyteczne do tego, co korzystne. W tym przypadku chodzi o korzyść w znaczeniu materialnym, przedmiotowym. W dorosłości zorientowanej na wartości użyteczne są realizowane takie wartości szczegółowe, jak: pieniądze, zabezpieczenie materialne, bogactwo materialne. W dorosłości realizującej wartości hedoniczne wybierane są takie wartości szczegółowe, jak: rozrywka, uprawianie sportów ekstremalnych. Ten typ dorosłości reprezentuje 7 respondentów, w tym 3 mężczyzn (2 poniżej 40 roku życia) i 4 kobiety (3 w wieku 25–40 lat, 1 w wieku 41 lat) Respondenci, będący w okresie dorosłości wczesnej (do 40 r.ż.), kierują się *chęcią wzbogacenia* i chcą być *niezależni finansowo*. W tym celu *korzystają z okazji*, jakie daje życie i są nastawieni na osiągnięcie celów, które sami uprzednio wyznaczają. Czas wolny spędzają na *improwaniu* lub uprawianiu sportów ekstremalnych, aby *dodać sobie adrenaliny*. Respondenci, będący w okresie dorosłości środkowej, koncentrują się raczej na *zabezpieczeniu materialnym* tak, aby utrzymać swój obecny stan posiadania, nie podejmują także ryzykownych działań finansowych i prowadzą rygorystyczną politykę domowego budżetu, np. nie wydają pieniędzy na wysublimowane formy spędzania czasu wolnego, pomimo iż ujawniają takie potrzeby i są w stanie je finansowo sfinalizować. Czas wolny spędzają, np. w centrach handlowych. Niemniej, w jednej i drugiej grupie dorosłych celem jest zwiększenie stanu posiadania. Uczestnictwo w edukacji dorosłych osób, ukierunkowanych na wartości użyteczno-hedoniczne, jest motywowane pragmatycznie, tj. ma na celu uzyskanie (lub utrzymanie) odpowiedniego stanowiska pracy, pozwalającego osiągnąć materialne cele.

Przykłady sylwetek respondentów

Respondent Jarosław (M21), lat 25, wykształcenie podstawowe. Kawaler, bezdzietny. Mieszka z rodzicami. Jest szefem kuchni w jednej z łódzkich restauracji. Sytuację materialną określił jako dobrą, stan zdrowia dobry. Jest katolikiem niepraktykującym.

Wypowiedź centralna – (odnosi się do marzeń) *No, ja kiedyś miałem marzenie, żeby dojechać do tego co Bill Gates. To chyba do tej pory mnie się trzyma, a więc tak jakimś walorem do pieniądza.*

Respondent dobrze wspomina okres swojego dzieciństwa i młodości. Był wychowywany przez oboje rodziców, lecz lepszy kontakt miał z ojcem, gdyż matka znaczny czas spędzała w pracy (pracuje jako kasjerka na poczcie). Respondent w tym okresie był zafascynowany pop kulturą dalekiego wschodu. Oglądał japońskie kreskówki, zaś w wieku nastoletnim zbierał białą broń, charakterystyczną dla tego regionu. Respondent ma problem z odpowiedzią co wyniósł z tego okresu. Niemniej, po rodzicach odziedziczył determinację w wyznaczaniu celów i dążeniu ku nim. Z jednej strony *po mamie* stara się osiągać cel w ten sposób: *żebym ja się nie narobił, a żeby było to, co ja bym potrzebował zrobione*. Po ojcu przejął *zapał w dążeniu do tego, czego się chce oraz zawziętość*. Doświadczenie respondenta zweryfikowało pierwszy sposób osiągania celów, gdyż jak stwierdził: *...jednak, żeby coś mieć, to trzeba coś zrobić*. Swoje obecne życie respondent dzieli na pracę zarobkową, czas poświęcony na szkołę oraz czas wolny. Respondent uzupełnia wykształcenie w trybie wieczorowym, w liceum dla dorosłych. Czas wolny spędza ze swoją dziewczyną, a także regularnie ćwiczy wschodnie sporty walki. Respondent kieruje się w życiu chęcią wzbogacenia się. Chciałby dojechać do majątku, jaki posiada Bill Gates a jednocześnie wymyślić coś, co zrewolucjonizuje świat. Respondent nie jest w stanie powiedzieć, co nadaje sens jego życiu. Tego, co najważniejsze upatruje w rodzinie rozumianej jako rodzina pierwotna oraz tej, którą założy w przyszłości. Respondent stara się realizować w życiu *credo Carpie diem*, rozumiane jako korzystanie z szans i okazji, jakie daje życie, lecz także rozumiane jako *dodawanie sobie adrenaliny*, przez uprawianie sportów ekstremalnych. Marzenia respondenta odnoszą się także do sfery materialnej. Dotyczą one niezależności finansowej oraz posiadania domu. Respondent przekazuje innym osobom, tym z którymi ma kontakt, swoje pozytywne podejście

do życia oraz to, aby nie zniechęcać się niepowodzeniami i dążyć uparcie do celu. Respondent utożsamia termin *edukacja* z nauką w szkole. *Uczenie się* natomiast to *nabywanie wiedzy na własną rękę*. Nie zna terminu *udział w edukacji dorosłych*. Odnosząc termin *edukacja* do własnego życia, respondent stwierdził jednak, iż *jest dla niego rozwijaniem umysłu*, dzięki któremu lepiej radzi sobie we współczesnym świecie. Odnosząc termin *uczenie się* do własnego życia, zawęził jego zakres do nauki w szkole i stwierdził, iż jest to dla niego przymus. Respondent bezpośrednio po ukończeniu szkoły podstawowej uczęszczał do dziennego liceum ogólnokształcącego. Będąc w liceum, uległ bardzo poważnemu wypadkowi samochodowemu, wskutek którego odniósł wiele skomplikowanych urazów, w tym złamań. Po długotrwałej rekonwalescencji nie podjął od razu nauki, tylko zaczął pracować w restauracji. Będąc samoukiem w dziedzinie gotowania, po pewnym czasie został szefem kuchni. Aktualnie chce uzupełnić wykształcenie, mimo braku takiego wymogu w miejscu pracy. Motywacją do uzupełnienia wykształcenia jest chęć kontynuowania nauki na studiach wyższych, na kierunku fizjoterapia. Respondent zainteresował się tą tematyką podczas swojego pobytu w szpitalu oraz podczas własnej rehabilitacji. Zatem, jednocześnie respondent określił uczenie się w swoim życiu jako przymus, z drugiej zaś strony dobrowolnie uzupełnia wykształcenie, planując studia wyższe. Doświadczenie (zwłaszcza wypadek) nauczyło respondenta, że *nie wolno się poddawać*. Dzięki temu wykształcił w sobie samodeterminację w osiąganiu wyznaczonych celów.

Respondentka Alina (K20) lat 26, wykształcenie podstawowe. Nie ma dzieci, mieszka z partnerem. Pracuje w firmie transportowej jako tłumacz języka tureckiego. Sytuację materialną określiła jako dobrą. Stan zdrowia dobry. Jest regularnie praktykującą muzułmanką.

Wypowiedź centralna – *Nie ufać nikomu, patrzeć tylko na siebie, na innych nie patrzeć*.

Respondentka negatywnie wspomina okres swojego dzieciństwa i młodości. Matka respondentki jest Polką, pracuje jako nauczycielka historii. Ojciec ma obywatelstwo tureckie i jest muzułmaninem. Prowadzi działalność handlową. Gdy respondentka miała 10 lat rodzice rozwiedli się. Przyczyną konfliktu był, m.in. spór o wychowanie respondentki. Decydujący głos w wychowaniu dziecka należał do ojca. Respondentka została wychowana

w wierze muzułmańskiej. Ojciec przekazał respondentce główną zasadę, którą kieruje się do chwili obecnej: *nie ufać nikomu i dbać o swój interes*. Respondentka podkreśliła, iż bierze przykład z ojca. Od 15 roku życia pracuje zawodowo. W chwili obecnej z matką nie ma żadnego kontaktu. Respondentka trzy razy w tygodniu uczęszcza do liceum wieczorowego dla dorosłych, w celu uzupełnienia wykształcenia na poziomie średnim. Zdobyć wykształcenia jest konieczne, aby dalej pracować jako tłumacz języka tureckiego. Brak jest dłuższych wypowiedzi dotyczących życia rodzinnego. Respondentka mieszka z partnerem, czas wolny spędzają na *improwaniu*. Jeździ także regularnie do Warszawy, aby uczestniczyć, co piątek, w nabożeństwach muzułmańskich. Respondentka kieruje się w życiu zasadą, aby być niezależną finansowo i *generalnie mieć dużo pieniędzy*. Obecnie czuje się uzależniona finansowo od swojego partnera, który więcej zarabia. Sens jej życia nadaje jej partner, zaś najważniejsza jest rodzina, którą respondentka zamierza dopiero stworzyć oraz *dostatek*. Respondentka wyznaje *credo: nie ufać nikomu*. Jej marzenia dotyczą stworzenia szczęśliwej rodziny oraz gromadzenia dóbr materialnych. Respondentka zamierza w przyszłości przekazać swoim dzieciom *credo*, które sama wyznaje: *żeby nikomu nie ufaly, żeby dbały o siebie*. Respondentka ogranicza termin *edukacja* do uczenia się w szkole. *Uczenie się* rozumie jako zdobywanie wiedzy w szkole, a także jako zdobywanie doświadczeń, np. *uczenie się na własnych błędach*. Nie zna terminu *udział w edukacji dorosłych*. Odnosząc *edukację* do własnego życia, utożsamia ją z edukacją w szkole. Obecnie uważa, iż *edukacja jest dla niej przymusem*, gdyż zajęcia w szkole kolidują z jej pracą. Respondentka nie może pracować w pełnym wymiarze godzin, co w efekcie daje mniejsze zarobki, jednak zdobycie wykształcenia jest koniecznym warunkiem kontynuowania pracy tłumacza i umożliwi wzrost wynagrodzenia. Respondentka odnosi termin *uczenie się* do własnego życia jako *naukę życiową*, m.in. jako naukę na błędach. W relacjach z innymi nauczyła się także *nie ufać innym*. Tym samym, poprzez doświadczenie potwierdziła maksymę, którą przekazał respondentce ojciec.

4.3.2. Wartości w kontekście edukacji – II typologia badanego zjawiska

W tym miejscu wyróżniono dwa typy zależności pomiędzy edukacją a wartościami. Pierwszy z nich wskazuje, że poprzez edukację dorośli subiektywizuje wybierane wartości (12 wskazań), drugi natomiast ujawnia, iż edukacja przyczynia się do obiektywizacji wyborów wartości (38). Należy zaznaczyć, iż nie są to typy dotyczące edukacji realizowanej przez dorosłych, lecz właśnie typy zależności pomiędzy edukacją a wyborami aksjologicznymi.

Typ subiektywizacji wartości przez edukację

Edukacja, rozumiana jako proces poznawania, na którą, zgodnie z założeniami metodologicznymi, składa się uczenie się oraz uczestnictwo w edukacji dorosłych, w świetle badań jest definiowana w różnoraki sposób. Niemniej, uogólniając, można wyróżnić edukację, definiowaną wąsko, jako kształcenie formalne i pozaformalne oraz edukację, jako pojęcie szerokie zakresowo, odnoszące się do całościowego uczenia się z szeroko rozumianego doświadczenia. Edukacja określa aksjologiczną strukturę dorosłego i wybory, których dokonuje. W tym przypadku ustalono, że poprzez edukację dorośli subiektywizuje realizowane wartości. Subiektywizacja przebiega w dwóch wymiarach. Pierwszy z nich przejawia się w ten sposób, iż poprzez edukację respondenci realizują wartość niższą w obiektywnej hierarchii (np. bogactwo) jako wartość naczelną (stojącą na szczycie hierarchii). Drugi z nich wskazuje, że poprzez edukację dorośli odrzuca wartość obiektywnie wyższą w hierarchii (np. uczciwość), na rzecz wartości niższej (np. manipulowanie innymi). Edukacja, indywidualizując strukturę aksjologiczną dorosłego, subiektywizuje także jego hierarchię wartości. Dzieje się to poprzez zamianę miejsc wartości w obiektywnej hierarchii. Wartościami uprzywilejowanymi są pieniądze, bogactwo materialne, praca. Respondenci subiektywizują także wartość religii, przedkładając nad nią wartość zdrowia czy rodziny (co jest w sprzeczności z hierarchią obiektywną zawartą w metodologii).

Odnosząc *edukację* do wartości nabytych, należy stwierdzić, iż edukacja *subiektywizuje wartości nabyte*. W tym wymiarze, poprzez edukację, wartości nabyte są subiektywizowane przez respondentów. Jednocześnie nie osiągają oni kolejnego etapu internalizacji wartości, polegającego na intencjonalności,

zmierzającej ku ich obiektywizacji. Do wartości nabytych, należących do tej kategorii należą: *zasady oparte na dekalogu, samodzielność, stosunek do dóbr materialnych czy model funkcjonowania rodziny*. Respondenci, realizując powyższe wartości nabyte, dokonują tego w sposób subiektywny, zależny, m.in. od ich szeroko rozumianej edukacji. Zatem, każdy respondent może w inny sposób realizować powyższe wartości nabyte.

Zebrany materiał badawczy nie ujawnił, aby w przypadku świadomego konfliktu wartości, edukacja przyczyniła się do wyboru wartości niższej w hierarchii.

Ten typ ujawniono u 12 respondentów (4 kobiety i 8 mężczyzn). Dla czwórki respondentów wartością, zajmującą uprzywilejowane miejsce w hierarchii, są *pieniądze i bogactwo materialne*. U kolejnych 4 respondentów *wartość wiary (religii)* zajmuje dalsze miejsce w hierarchii (niezgodne z hierarchią obiektywną). Wartość *wiary* ustępuje miejsca takim wartościom, jak *zdrowie czy rodzina*. Dwóch innych respondentów przedkłada wartość *zdrowia* nad wartość *pomoc innym*. Kolejny respondent, jako wartość najwyższą, wskazał wartość *pracy*. Dla ostatniego respondenta wartością najwyższą w hierarchii jest *konformizm*.

Przykład sylwetki respondenta

Respondent Dariusz (M22), lat 26, wykształcenie podstawowe. Kawaler, mieszka sam. Dzieci nie posiada. Obecnie nie pracuje. Sytuację materialną określił jako średnią. Stan zdrowia bardzo dobry. Jest katolikiem, niepraktykującym.

Wypowiedź centralna – [Dlaczego pieniądze są najważniejsze – autor P. Sz.] *...no, bo dzięki nim ma się wszystko i zdrowie, i szczęście też. Zdrowie, no, bo na lekarstwa, szczęście, no, bo mogę sobie coś kupić. Tylko człowiek bogaty może powiedzieć, że pieniądze szczęścia nie dają, trzeba się dowiedzieć czy dają szczęście, czy nie.*

Respondent pozytywnie wspomina okres swojego dzieciństwa i młodości. Był wychowywany przez oboje rodziców. Jak stwierdził: *... żadnej patologii nie było, no, w zasadzie miałem to, czego chciałem, też bez przesady, nie byłem rozpieszczony jakiś...* Respondent miał dobre relacje z rodzicami, pomimo że, jak był wieku nastoletnim, rodzice rozwiedli się. Matka przekazała respondentowi

zasady moralne oparte na dekalogu oraz to, aby myślał przede wszystkim o sobie i zabiegał o własne dobro *bez szkody dla innych*. Ojciec przekazał wiedzę i umiejętności techniczne, użytkowe. Respondent swój obecny czas dzieli na czas poświęcony szkole, gdyż uzupełnia wykształcenie w trybie zaocznym, w liceum dla dorosłych oraz na czas wolny. Respondent obecnie nie pracuje, pozostaje na utrzymaniu rodziców. Czas wolny spędza czytając książki i rozwiązując krzyżówki. Stwierdził, iż czyta książki dotyczące psychiki człowieka, lecz nie był w stanie podać tytułów, gdyż jest zainteresowany samą książką, nie zaś tytułem. Respondent jest konformistą, gdyż nie ma zasad, którymi się kieruje, lecz jest w stanie dostosować się do otoczenia. Sensu życia upatruje w pozytywnym nastawieniu do życia, przejawiającym się w nieprzejmowaniu się rzeczami błahymi, lecz koncentracji na rozwiązaniu danego problemu. Najważniejsze dla respondenta w życiu są pieniądze, gdyż: *nie dają szczęścia, ale bez nich też nie da się żyć*. Swoje marzenia respondent także łączy z dostatkiem materialnym, aby *nie narzekać na życie*. Respondent w gronie swoich znajomych i kolegów przekazuje swoje przemyślenia na temat własnej wizji człowieka oraz pochodzenia życia na ziemi. Uważa, iż człowiek działa jak *maszyna chemiczna*, stworzona przez wyższą cywilizację. Respondent postrzega *edukację* jako *formę tresowania ludzkości* i postuluje, iż w edukacji szkolnej winno być więcej elementów zabawy, co skłoniłoby ludzi do podejmowania nauki. Termin *uczenie się* ogranicza do zdobywania wiedzy. Termin *udział w edukacji dorosłych* odnosi do uzupełniania wykształcenia przez osoby dorosłe. Termin *edukacja* odnosi w swoim życiu do uzupełniania własnego wykształcenia. Uważa także, iż *uczenie się* jest w jego życiu *czymś nieprzyjemnym*. Z drugiej strony, po uzyskaniu świadectwa dojrzałości zamierza kontynuować naukę. Myśli o informatyce. Respondent podchodzi do edukacji instrumentalnie, uczy się, gdyż dzięki temu *może mieć fajne życie* (pod względem finansowym). Z doświadczenia respondent nauczył się, iż należy mieć do innych osób ograniczone zaufanie.

Typ obiektywizacji wartości przez edukację

Drugi sposób określenia wartości przez edukację przejawia się obiektywizacją wartości, realizowanych przez dorosłego. Edukacja, jako poszerzanie zakresu świadomości, pełni funkcję emancypacyjną, rozumianą jako poznanie prawdy, czego konsekwencją jest realizacja wartości obiektywnych

i dokonywanie wyborów w ich perspektywie. Uczenie się z doświadczenia implikuje internalizację takich wartości, jak: dobro/pomoc innym, odpowiedzialność, pokora, tolerancja, uczciwość. W kontekście wartości naczelnej, realizowanej przez respondentów, edukacja potwierdza jej wybór. W znacznej mierze jest to wybór wartości obiektywnych, takich jak: wiara, niekrzywdzenie innych, uczciwość. W przypadku konfliktu wartości edukacja przyczyniła się do wyboru wartości wyższej w hierarchii. Najczęściej wartość ta odnosiła się do dobra drugiej osoby i miała dwie postacie. Pierwsza z nich to niejako styl życia, którego jednym z elementów jest podmiotowe traktowanie innych i pomoc w przypadku sytuacji trudnych. Druga – to realny wybór dobra w stosunku do innej osoby, polegający na konkretnym udzieleniu pomocy.

Dzięki edukacji, wartości nabyte przez respondentów są obiektywizowane. W tym przypadku, poprzez edukację respondenci zobiektywizowali wartości wcześniej nabyte, pomijając etap ich uprzedniej subiektywizacji. Dotyczy to w głównej mierze, respondentów, którzy mieli trudności ze zwerbalizowaniem wartości nabytych lub ich nie wskazali. Ich edukacja polegała na niepopelnianiu błędów własnych rodziców, w zakresie modelu funkcjonowania rodziny lub pomocy innym. Zatem, poprzez edukację i wpływ środowiska pominęli etap subiektywizacji wartości, dokonując ich obiektywizacji i w ten sposób realizując je w dorosłym życiu.

Odnosząc się do wartości wybieranych, edukacja implikuje wybór wartości wyższej w hierarchii. W tym przypadku respondenci poprzez wpływ edukacji wybierali wartości wyższe, tj. duchowe i religijne. Do wartości duchowych wybieranych przez respondentów należy zaliczyć, w głównej mierze, dobro wobec innych, uczciwość, zaś do wartości religijnych zbawienie i wiarę w Boga.

Patrząc na wartości przekazywane, edukacja implikuje przekaz wartości wyższych duchowych i religijnych. Edukacja wpływa m.in. na rodzaj wartości przekazywanych przez respondentów. Do wartości duchowych należą szeroko rozumiane dobro wobec innych oraz uczciwość, zaś do wartości religijnych – wiara.

Edukacja indywidualizuje i obiektywizuje hierarchię wartości respondentów. Indywidualizacja ma miejsce w zakresie wartości szczegółowych, co nie wyklucza ich obiektywizacji w zakresie rodzajów wartości według Maxa Schelera. Hierarchie wartości poszczególnych respondentów są w pewnym

stopniu zbliżone do hierarchii wartości M. Schelera, wykorzystanej w koncepcji badawczej. Niemniej, nie odzwierciedlają literalnie zapożyczonej hierarchii, a także nie ujmują wszystkich rodzajów wartości, które ona zawiera. Natomiast, m.in. poprzez edukację, hierarchie wartości respondentów, są na tyle obiektywne, iż każda z poszczególnych wartości zajmuje określone miejsce w hierarchii i, zgodnie z nim, jest realizowana przez respondentów. Ten typ dotyczy 38 respondentów (21 kobiet i 17 mężczyzn). Najwięcej wskazań (6) dotyczy kobiet w przedziale wiekowym 41–60/65 lat, z wykształceniem podstawowym lub zawodowym.

Przykład sylwetki respondentów

Respondent Michał (M12), lat 36, wykształcenie wyższe, ukończył administrację na UŁ. Mieszka z żoną i dziesięcioletnią córką. Jest policjantem pracującym w Policyjnej Izbie Dziecka. Sytuację materialną określił jako średnią. Stan zdrowia dobry. Jest regularnie praktykującym katolikiem.

Respondent, pomimo niedostatków materialnych, pozytywnie ocenia swoje dzieciństwo i okres młodości. Mieszkał z rodzicami i starszą siostrą. Stwierdził, iż miał zawsze dobry kontakt z ludźmi, podobnie jak jego rodzice. Był bardzo dobrym uczniem. Przez 6 lat trenował piłkę nożną. Respondent w okresie dzieciństwa wykazywał zaradność ekonomiczną. Najpierw sprzedawał w okolicy pobliskiego cmentarza kwiaty i owoce z własnego ogródka, później sprzedawał książki na targowisku Górniak. Podczas uczęszczania do szkoły średniej dorabiał jako kelner i pomywacz, gdyż chodził do technikum gastronomicznego. Jak stwierdził: *od czternastego roku życia to właściwie miałem zawsze swoje pieniądze, no, i specjalnie mi to w nauce nie przeszkadzało*. Ojciec respondenta przekazał mu wzór pełnienia ról społecznych, zwłaszcza w aspekcie życia rodzinnego. Rodzice przekazali pozytywne nastawienie do świata oraz do innych ludzi, co zaowocowało umiejętnością sprawnego funkcjonowania i współdziałania w grupie. Respondent przejął także po swoich rodzicach umiejętność oszczędzania i szanowania dóbr materialnych. Stara się także *być dobrym dla innych*. Dzięki nauczycielowi matematyki wyniósł szacunek dla autorytetów, rozumiany jako świadomość własnej omyłności i niewiedzy. Respondent swój aktualny czas dzieli na czas poświęcony rodzinie, pracę zawodową oraz czas wolny. Czas wolny spędza, ćwicząc na siłowni. W życiu kieruje się wyniesioną

zasadą *niekrzywdzenia innych*. Sensu swojego życia upatruje w wierze w Boga, zaś urzeczywistnia go poprzez relacje z innymi ludźmi. To, co najważniejsze w życiu respondenta, zawiera się w trzech elementach: wiara, rodzina, dobre relacje z innymi. Respondent *marzy* o długim życiu w domu z ogródkiem i o pokoju na świecie. Swojej córce oraz nieletnim, z którymi styka się w pracy, stara się przekazywać, aby uczyli się na błędach innych osób, zaś sami ich już nie popełniali. Respondent rozumie termin *edukacja* jako kształcenie w szkole, a także jako proces zespolony z nabywaniem doświadczeń i wiedzy *w każdej płaszczyźnie życia*. Termin *uczenie się* ogranicza do nabywania wiedzy w szkole. Termin *udział w edukacji dorosłych* ogranicza do kształcenia formalnego dorosłych. Odnosząc się do swojego życia, respondent używa terminów *edukacja* i *uczenie się* zamiennie i odnosi je do całościowego, i wielokierunkowego doświadczenia. Respondent brał udział w trzech policyjnych kursach zawodowych, w tym dwa z nich pozwalały na awans. Sam, będąc osobą dorosłą i nie mając perspektywy awansu zawodowego, którego faktycznie nie uzyskał, podjął i ukończył studia wyższe. Z własnej woli uczestniczył także w kursie języka angielskiego. Obecnie z córką chodzi na kurs aikido. Respondent, poza kształceniem formalnym, uczy się szczególnie *bycia ojcem i mężem*. Nauczył się z własnego doświadczenia pokory wobec losu i życia, które jest zmienne, nieprzewidywalne, i nagle może przybrać niepożądany przebieg. Edukacja utwierdziła jego przekonania, iż należy realizować dobro w stosunku do innych osób.

4.4. Wnioski z badań i weryfikacja hipotez

4.4.1. Wnioski z badań

Bogaty materiał badawczy pozwolił sformułować wnioski z badań, odnoszące się do dwóch głównych problemów badawczych. Pierwszy z nich dotyczył wartości realizowanych przez współczesnego dorosłego, drugi natomiast związku edukacji ze strukturą aksjologiczną dorosłego.

Odnosząc się do pierwszego problemu badawczego, sformułowano następujące wnioski:

1. Każda dorosłość jest kategorią przenikniętą różnymi rodzajami wartości i, w tym sensie, nie ma dorosłości bezwartościowej. Drugą kategorią

pokrewną, określającą dorosłość, jest *wybór*, w wyniku którego jedna wartość jest wybrana, zaś inna pominięta.

2. Dany przedmiot stanowi wartość dla osoby, gdy odczuwa ona jego brak lub utratę, np. dotyczy to zdrowia, w przypadku dorosłych kobiet w przedziale wiekowym 41–60/65 lat.
3. Wartości nabyte w okresie dzieciństwa i młodości wskazują na istnienie ich dwóch porządków wplecionych w ludzką egzystencję. Wartości duchowe dotyczą najczęściej wartości dobra innych, zaś wartości użyteczne odnoszą się do umiejętności funkcjonowania w okresie dorosłości. Owe dwa porządki wzajemnie się dopełniają i stanowią o kondycji aksjologicznej dorosłego.
4. Wartościami, które są *fundamentem aksjologicznym* dorosłego, są wartości duchowe. W głównej mierze odnoszą się one do drugiej osoby, jako wyznacznika powinności moralnej. Stąd też wartości określone szczegółowo to: *niekrzywdzenie innych* czy też *pomoc innym*, a także rodzina (jako wartość autoteliczna). Ten rodzaj wartości pełni funkcje sensotwórcze i przyczynia się do osiągania dojrzałości aksjologicznej przez dorosłego (ze wskazaniem na osoby z wykształceniem średnim lub wyższym).
5. Wartości religijne i duchowe są częściej realizowane przez osoby z wykształceniem średnim lub wyższym.
6. *Rodzina* jest najbardziej sensotwórczą wartością dla dorosłych w wieku 41–60/65 lat oraz dorosłych posiadających średnie i wyższe wykształcenie.
7. Rodzina jest źródłem wartości nabytych. Tam też ma miejsce przekaz wartości, który jest oparty o silne relacje pomiędzy jej członkami.
8. Wartości wybierane, w największym stopniu, przyczyniają się do zapewnienia subiektywnego szczęścia dorosłych bez względu na płeć, wiek czy wykształcenie.
9. Wartości duchowe należą do najczęściej przekazywanych, szczególnie u kobiet, osób w średniej dorosłości oraz ze średnim lub wyższym wykształceniem.
10. Współczesna dorosłość ujawnia się w trzech wymiarach życia: życie rodzinne, praca zarobkowa oraz czas wolny.
11. Wbrew powszechnej opinii o relatywizacji i hedonizacji współczesności, wyniki badań wskazują na inny rodzaj dorosłości, zakotwiczony w wartościach duchowych. Pomimo postulatycznego charakteru tych

wartości, już sama potrzeba ich artykułowania ukazuje uniwersalne pragnienie życia, zgodnego z zasadą *miłości bliźniego* i, tym samym, życia zgodnego z własnym sumieniem.

12. Dorosły, nie tylko odkrywa wartości, ale także, zgodnie z teorią kulturalizmu Znanieckiego, jest ich twórcą. Szczególnie widoczne jest to w obszarze wartości niejednoznacznych rodzajowo, jak np. rodzina czy praca. Każda z nich może być realizowana jako wartość autoteliczna lub też jako wartość – środek do osiągnięcia innych wartości.
13. Dominującą motywacją wyboru wartości jest *motywacja wynikająca z potrzeb oraz będąca formą transgresji*. Dominuje ona pośród kobiet, respondentów w wieku 25–40 lat oraz osób z wykształceniem podstawowym i zawodowym.
14. Motywacja altruistyczna w wyborze wartości dominuje u mężczyzn i osób z wykształceniem średnim i wyższym.
15. Hierarchia wartości dorosłych wykazuje wysoką indywidualizację. Prawidłowością jest natomiast, że dla 15 dorosłych wartość najważniejsza to niekrzywdzenie innych/dobro innych. W 13 przypadkach na pierwszym miejscu hierarchii wartości jest niekrzywdzenie innych/dobro innych, zaś na drugim miejscu jest wartość rodziny.
16. Wartości nabyte, wartości wybierane i wartości przekazywane w większym stopniu są tożsame u dorosłych z wykształceniem średnim i wyższym, co wskazuje na mniejsze oddziaływanie innych czynników i bardziej spójną hierarchię wartości.

Odnosząc się do drugiego problemu badawczego, sformułowano następujące wnioski:

1. Edukacja to termin szeroki zakresowo i różnorodnie definiowany, niemniej, jest nieodłącznym elementem dorosłości i, w głównej mierze, odnosi się do całościowego uczenia się z doświadczenia życiowego oraz kształcenia formalnego. Zakresy znaczeniowe pojęć: edukacja, uczenie się oraz uczestnictwo w edukacji dorosłych, wskazuje na nakładanie się zakresów każdego z nich. Niemniej, każde z pojęć w największym stopniu definiowane jest jako: kształcenie formalne oraz całościowe uczenie się z doświadczenia.

2. Edukacja (definiowana, zgodnie z założeniami metodologicznymi, jako poznawanie) wpływa na wartości realizowane przez dorosłego, pełniąc funkcję emancypacyjną, w tym sensie, iż ukierunkowuje dorosłego na wartości wyższego rzędu (duchowe i religijne) i, w razie konfliktu wartości, przyczynia się do wyboru wartości obiektywnie wyższej w hierarchii.
3. Autoedukacja dorosłego ma swój początek w świadomym przeżywaniu własnej podmiotowości, której wyrazem jest możliwość realizowania *projektu siebie*, wedle zamierzonego planu. Edukacja jest integralną częścią egzystencji, zaś dorosły, przez samodzielność i możliwość dokonywania wyborów, urzeczywistnia swoją podmiotowość i wolność. Tym samym podejmuje działania autoedukacyjne. Autoedukacja, rozumiana jako *samosdoskonalenie*, jest procesem ciągłym i wielokierunkowym, nieograniczającym się do wyboru wartości duchowych. Odnosi się on do nabywania wiedzy, doświadczenia życiowego oraz uczenia się poprzez relacje z innymi i, w tych przypadkach, nie zawsze jest procesem świadomym i intencjonalnym. Do innych elementów autoedukacyjnych należy uczestnictwo w edukacji dorosłych, tj. uzupełnianie wykształcenia na poziomie średnim oraz realizacja swoich zainteresowań, np. uprawianie sportu czy projektowanie ubrań. Poprzez edukację, dorosły poszerza zakres swojej wolności, mając tym samym większą możliwość dokonywania wyborów. Samodoskonalenie jest tożsame z uświadomionym sensem życia dorosłego, który polega m.in. na samopoznaniu oraz wyznaczaniu i osiągnięciu celów. Samodoskonalenie jest pewnego rodzaju imperatywem, będącym nieodłącznym elementem egzystencji. Edukacja oraz autoedukacja otwiera dorosłego na obiektywną hierarchię wartości, w której istotą normy moralnej jest dobro drugiego człowieka. Na płaszczyźnie realnej egzystencji dorosły nie podejmuje działań szkodzących innym oraz w razie potrzeby realizuje działania pomocowe. Niemniej, uzasadnieniem dla realizacji dobra w stosunku do innych jest własna korzyść, zgodnie z sentencją: *nie czyń drugiemu, co tobie nie mile*.
4. Termin *uczestnictwo w edukacji dorosłych* jest terminem słabo rozpoznawanym, zwłaszcza przez osoby z wykształceniem podstawowym i zawodowym, natomiast w większości jest utożsamiany z kształceniem formalnym i pozaformalnym.

5. *Uczestnictwo w edukacji dorosłych* jest realizowane z przyczyn pragmatycznych, natomiast motywacja poznawcza występuje w niewielkim stopniu. Potwierdzają to wartości osiągnięte przez uczestnictwo w edukacji dorosłych, gdyż mają one użyteczny wymiar.
6. *Uczenie się* jest źródłem wartości wybieranych i przekazywanych, zwłaszcza u mężczyzn w okresie młodej dorosłości, posiadających średni lub wyższy poziom wykształcenia.
7. *Uczenie się z doświadczenia* jest przyczyną nabycia dwóch przeciwstawnych wartości: dobro – pomoc innym i brak zaufania wobec innych. Pierwsza z nich w większości dotyczy mężczyzn, zaś druga kobiet. Brak jest znaczącej korelacji pomiędzy wiekiem i wykształceniem a powyższymi wartościami.
8. *Edukacja* oraz *uczenie się* są realizowane przez dorosłych, w codzienności ubogacającej doświadczenie i zakres wiedzy, poprzez relacje z innymi oraz w kształceniu formalnym i pozaformalnym.

W celu doprecyzowania wyników przeprowadzonych badań w tej części pracy odniesiono się do każdej z hipotez, w celu jej weryfikacji.

4.4.2 Weryfikacja hipotez

Hipoteza I

Założono, że współczesny dorosły realizuje w swoim życiu, w głównej mierze, wartości użyteczne i witalne. Z wartości użytecznych realizuje w znacznym stopniu wartości materialne. Istotne znaczenie dla dorosłego ma wartość społeczna jaką jest rodzina. Hipoteza, odnosząca się do jednego z dwóch głównych problemów badawczych, została połowicznie potwierdzona. Współczesny dorosły nie realizuje, w głównej mierze, wartości użytecznych, w tym także materialnych oraz wartości witalnych. Wartości te są w oczywisty sposób realizowane przez dorosłych, jednak nie dominują w ich wyborach aksjologicznych. Do realizowanych wartości użytecznych należą: własne dobro, praca i rodzina (jako wartość – środek do osiągnięcia innych celów). Dorosły realizuje głównie wartości duchowe, odnoszące się do powinności wobec drugiej osoby (ponad 50% respondentów). Wyszczególniono tutaj postawę niekrywdzenia innych, pomoc innym, a także rezygnację z własnego dobra na rzecz innych.

W wyborach aksjologicznych dorosłego występują także *wartości religijne*. Jednak pomimo deklaracji $\frac{2}{5}$ dorosłych o regularnym praktykowaniu, nie są one wartościami dominującymi. Dla około $\frac{1}{5}$ respondentów wiara w Boga pełni funkcję sensotwórczą. Dla $\frac{1}{10}$ dorosłych zasady wiary są źródłem wartości, którymi się kierują i są wartościami najważniejszymi. Tylko 1 respondent ma marzenia eschatologiczne.

Spośród wartości witalnych ponad $\frac{1}{5}$ respondentów wskazała na *zdrowie* jako wartość najważniejszą. Zdrowie jest traktowane jako wartość podstawowa, która służy osiągnięciu innych celów.

Natomiast istotne znaczenie dla dorosłego ma wartość *rodziny*. Dla ponad połowy respondentów jest to jedna z najważniejszych wartości, która pełni także funkcję sensotwórczą. Dorosły, jako podmiot i twórca wartości, nadaje rodzinie rangę wartości duchowej wówczas, gdy jest ona wartością autoteliczną, wobec której dorosły ma poczucie powinności lub wartością utylitarną, gdy rodzina jest wartością – środkiem do osiągnięcia innych celów.

Hipoteza I.1.

Założono, iż współczesny dorosły kieruje się wartością rozumianą jako subiektywnie pojęte dobro własne i własnej rodziny. Hipoteza ta nie została potwierdzona w przeprowadzonych badaniach. Z deklaracji respondentów wynika, że ponad połowa z nich kieruje się, w głównej mierze, wartościami duchowymi i wartościami religijnymi (zasadami wiary). Do wartości duchowych należą wartości moralne, odnoszące się do drugiej osoby, np. niekrzywdzenie innych, dobro/pomaganie innym, uczciwość. Niemniej, do wartości, którymi kierowali się respondenci, należały także wartości utylitarne, takie jak: własne dobro czy bogactwo.

Hipoteza I.1.A.

Założono, iż do wartości najważniejszych człowieka dorosłego należy rodzina oraz życie zgodne z własnym sumieniem. Rodzina jest wartością, którą respondenci realizują w kontekście duchowym lub utylitarnym. Tę wartość jako najważniejszą wskazało ponad 50% respondentów. Kontekst duchowy wskazuje na rodzinę, jako wartość autoteliczną, w której działania dorosłego są ukierunkowane na jej dobro. W przypadku utylitarnego postrzegania rodziny to ona zaspokaja różnorakie potrzeby dorosłego. Postępowanie zgodne z sumieniem

pełni funkcje autokreacyjne. Dorosły, postępując w zgodzie ze sobą, staje się bardziej podmiotem i potwierdza swoją dojrzałość.

Hipoteza I.1.B.

Założono, że hierarchia wartości współczesnego dorosłego jest wysoce zindywidualizowana. Niemniej, wydaje się, że dorosły, pomimo realizacji wartości użytecznych i witalnych, dąży do wartości wyższych – duchowych i religijnych, lecz nie zawsze jest tego świadomy. Dążenie to daje poczucie samourzeczywistnienia się. Powyższa hipoteza została częściowo potwierdzona. Wyniki badań wskazują na indywidualizację hierarchii wartości współczesnego dorosłego. Pewną prawidłowością jest, że dla wielu dorosłych (15 respondentów) wartość najważniejsza to niekrzywdzenie innych lub pomoc innym. Hierarchie wartości respondentów nie są odzwierciedleniem obiektywnej hierarchii wartości, wykorzystanej w metodologii badań, natomiast w wielu przypadkach są do niej zbliżone. Na szczycie obiektywnej hierarchii wartości winny być wartości religijne, co ma miejsce w niewielu przypadkach. Druga zauważona prawidłowość to usytuowanie wartości rodziny na drugim miejscu hierarchii wartości (26 przypadków). Pozostałe miejsca wartości w hierarchiach są wysoce zindywidualizowane. Faktem jest, że wyniki badań wskazują, iż dorosły nie realizuje głównie wartości użytecznych i witalnych, lecz wybiera wartości duchowe, odnoszące się do dobra innych lub takich wartości, jak: uczciwość, odpowiedzialność, życie zgodne z sumieniem.

Hipoteza I.2.

Założono, że proces transmisji wartości u badanych dorosłych jest zindywidualizowany. Wartości przez nich nabyte są modyfikowane poprzez wpływy środowiskowe oraz edukację. Wartości wybierane nie są tożsame z wartościami nabytymi, a wartości przekazywane nie są tożsame z wartościami wybieranymi. Wartości przekazywane są wyrazem przyjętych ideałów, których jednak nie może osiągnąć przekaziciel i odnoszą się do wartości wyższych, tj. duchowych bądź religijnych. Indywidualizacja procesu transmisji wartości została w pełni potwierdzona. Ustalono, że w 14 przypadkach wartości nabyte były tożsame z wartościami wybieranymi. Pięciokrotnie odnotowano tożsamość wartości nabytych, wybieranych i przekazywanych. Czterokrotnie wartości wybierane były tożsame z wartościami przekazywanymi i dwukrotnie wartości przekazywane były tożsame z wartościami nabytymi. W większości przypadków

wartości przekazywane nie były tożsame z wartościami wybieranymi, lecz są źródłem postulowanych norm, które winny być realizowane przez innych.

Hipoteza I.2.A.

Założono, że człowiek nabywa w ciągu swojego życia wszystkie rodzaje wartości, tj. wartości użyteczne, witalne, duchowe i religijne. Stopień ich internalizacji, zwłaszcza w zakresie wartości duchowych i religijnych, jest zależny od wpływów środowiska w okresie nabywania wartości oraz edukacji. Hipoteza ta znalazła potwierdzenie w zebranych materiałach badawczych. Człowiek, jako osoba wchodząca w relacje z innymi, nabywa (intencjonalnie bądź bezwiednie) różnego rodzaju wartości. Wartości religijne i duchowe przyczyniają się do odkrycia sensu życia, zaś wartości użyteczne pozwalają lepiej funkcjonować w zastanej rzeczywistości. W zakresie wartości wyższych: duchowych i religijnych, głównym przekazicielem jest rodzina oraz organizacje młodzieżowe (w tym przypadku katolickie) (łącznie 30 wskazań). Drugim czynnikiem, wpływającym na internalizację wartości wyższych, jest edukacja dorosłego, która w wielu przypadkach (22) potwierdza (pogłębia internalizację) wartości nabytych w domu rodzinnym. Dotyczy to zwłaszcza wartości duchowych, takich jak dobro wobec innych.

Hipoteza I.2.A.a.

Założono, iż źródłem wartości nabytych jest w głównej mierze rodzina. Hipoteza została potwierdzona w wyniku przeprowadzonych badań. Dorośli w większości wskazali jako źródło wartości nabytych oboje rodziców (33 wskazania), ale także osobę matki (6) lub babci (9). Potwierdza się zatem założenie, iż rodzina jest aksjologicznym fundamentem i przekazicielem wartości.

Hipoteza I.2.A.b.

Założono, że człowiek większość wartości internalizuje bezwiednie w wyniku socjalizacji. Wyższe wartości: duchowe i religijne, uznawane przez środowisko, traktuje w kategoriach powinności. Powyższa hipoteza ma częściowe potwierdzenie. Dorośli nabyli i zinternalizowali wartości w wyniku szeroko rozumianego procesu socjalizacji. Na proces składały się oddziaływania najbliższych, wpływy środowiska w okresie nabywania wartości, np. uczestnictwo w organizacjach młodzieżowych, a także szeroko rozumiany wpływ doświadczenia. Nie wydaje się natomiast, aby nabyte, wyższe wartości duchowe i religijne, były traktowane wyłącznie w kategoriach powinności etycznej.

W większym stopniu pełniły one funkcję sensotwórczą (18 wskazań) oraz umożliwiały lepsze relacje interpersonalne (24 wskazania).

Hipoteza I.2.A.c.

Założono, że nabyte wartości zaspokajają potrzeby orientacyjne oraz mają charakter sensotwórczy. Hipoteza została potwierdzona w przeprowadzonych badaniach. Wartości nabyte pełnią różnorakie funkcje wśród dorosłych. W wielu przypadkach zaspokajają potrzeby emocjonalne dorosłych oraz implikują umiejętności empatyczne i interpersonalne (24 wskazania). Natomiast, w głównej mierze, zaspokajają potrzeby orientacyjne dorosłych. Należą do nich następujące potrzeby: zaspokojenie sensu życia (poprzez wartości nabyte, jak: wiara, uczciwość, zasady oparte na dekalogu); umiejętność pełnienia ról społecznych; zaspokojenie potrzeby poznawczej, polegającej na nabywaniu wiedzy o świecie i sobie samym; zaspokajanie potrzeby samorealizacji, poprzez aktywny styl życia i umiejętność wyznaczania celów (w sumie 64 wskazania).

Hipoteza I.2.B.

Założono, że dorośli wybiera przede wszystkim wartości użyteczne, w tym materialne oraz witalne. Hipoteza ta nie znalazła potwierdzenia w przeprowadzonych badaniach. Wartości użyteczne występują w wyborach dorosłych, natomiast nie są wartościami dominującymi. Ich występowanie nie ogranicza się do dóbr materialnych, chociaż i takie są wybierane, lecz wskazują na korzyść w szerszym sensie. Korzyścią są, np. dobre relacje z innymi osobami czy ukończenie szkoły średniej. W wyborach dominują (ponad 50% badanych) wartości duchowe, dotyczące rodziny, autoedukacji czy dobra innych.

Hipoteza I.2.B.a.

Założono, że źródłem wartości wybieranych są wartości wcześniej nabyte, a także aktualne środowisko życia dorosłego oraz jego uczenie się i udział w edukacji dorosłych. Hipoteza ta została w pełni potwierdzona. Dorośli czerpią z kilku źródeł, dokonując wyborów wartości. Poprzez swoje wybory potwierdzają wartości wcześniej nabyte, dotyczące wartości duchowych, takich jak pomoc innym czy uczciwość (w sumie 30 wskazań). Funkcjonując w obecnym środowisku, są *zdeteminowani* na wybór wartości, takich jak rodzina czy praca (34). Poprzez *uczenie się* wielokrotnie potwierdzają wartości wcześniej nabyte, dotyczące, zwłaszcza wartości duchowych (38). Natomiast *uczestnictwo*

w edukacji dorosłych jest już wyborem wartości bądź tylko zdobyciem określonych kwalifikacji, ale bez zbliżania się do prawdy.

Hipoteza I.2. B.b.

Założono, że motywacja dokonywania wyborów wartości ma dwa komponenty: indywidualny, w którym wybrane wartości zaspokajają pojawiające się potrzeby i są formą transgresji oraz społeczny, w którym środowisko funkcjonowania dorosłego jest w pewnej mierze wyznacznikiem wartości. Powyższa hipoteza została po części potwierdzona. Motywacja, wynikająca z zaspokojenia potrzeb i będąca formą transgresji, była dominującą motywacją dorosłych (w sumie 45 wskazań). Respondenci, wskazujący na taką motywację, wybierali różnorakie wartości. Należą do nich, m.in. wartość rodziny, wartość niekrzywdzenia innych, samodoskonalenie czy też ukończenie szkoły. Wybór każdej z tych wartości pozwala na zaspokojenie potrzeb osób dorosłych, a także jest płaszczyzną samorealizacji i przekraczania samego siebie. W przypadku wartości rodziny należy wskazać, iż jej wybór, m.in. zaspokaja potrzeby bezpieczeństwa i przynależności, jak również jest płaszczyzną samorealizacji. W przypadku wartości definiowanej jako *niekrzywdzenie innych* jej wybór zaspokaja potrzebę sensu życia oraz zgodności czynów z własnym sumieniem. Poprzez *niekrzywdzenie innych* respondenci dokonują także samorealizacji na gruncie etycznym. Również samorealizacja ma miejsce w przypadku wyboru takich wartości jak samodoskonalenie czy ukończenie szkoły. Poprzez wybór tych wartości zostają zaspokojone potrzeby utylitarne i poznawcze, a także wartości te są płaszczyzną transgresji respondentów. Nie potwierdził się natomiast społeczny element motywacji, w którym środowisko wyznacza wartości wybierane. Odnotowano kilka przypadków, w których dorosły brał pod uwagę kontekst społeczny, wybierając wartość rodziny lub ukończenia szkoły średniej.

Hipoteza I.2.B.c.

Założono, że wybrane wartości przyczyniają się do osiągnięcia subiektywnego szczęścia oraz społecznego uznania. Hipoteza powyższa została potwierdzona (w sumie 35 wskazań). Do szczęścia respondentów przyczyniają się w głównej mierze takie wartości wybierane, jak: *rodzina, niekrzywdzenie innych* oraz *zdrowie*. Poprzez wybór tych wartości respondenci osiągają subiektywne szczęście. W niewielkim natomiast stopniu wybrane wartości przyczyniają się do społecznego uznania dorosłych. Dotyczą one ukończenia szkoły, znalezienia

dobrze płatnej pracy, gromadzenia dóbr materialnych czy osiągnięcia prestiżu społecznego.

Hipoteza I.2.C.

Założono, że dorosły przez przykład przekazuje wszystkie rodzaje wartości, tj. wartości użyteczne, hedonistyczne, witalne, duchowe i religijne. W sposób intencjonalny przekazuje wartości wyższe, tj. duchowe i religijne. Transmisja wartości duchowych i religijnych jest zależna od stopnia ich internalizacji przez dorosłego – przekaziciela. Powyższa hipoteza została potwierdzona. Wartości niższego rzędu są przekazywane bezwiednie, adresat uczy się poprzez modelowanie. Natomiast wartości duchowe (głównie) i religijne są przekazywane również przez modelowanie, ale też intencjonalnie – przekaz wiedzy. Dorosły przekazuje te wartości, które miały wysokie miejsce w jego osobistej hierarchii (łącznie 39 wskazań).

Hipoteza I.2.C.a.

Założono, że źródłem wartości przekazywanych są po części: wartości wcześniej nabyte i wybierane, aktualne wpływy środowiska oraz uczenie się dorosłego i jego udział w edukacji dorosłych. Badania potwierdziły, że każdy z powyższych komponentów jest źródłem wartości przekazywanych. Niemniej, nie występują one w tym samym stopniu u wszystkich osób dorosłych. Źródłami dominującymi jest *uczenie się* (26 wskazań) oraz *wartości wybierane* (21 wskazań). Źródła poboczne to wartości nabyte, aktualne wpływy środowiska oraz uczestnictwo w edukacji dorosłych. Dorośli poprzez wybór oraz uczenie się realizują dane wartości i, uznając je za pozytywne, i potwierdzone we własnym życiu, przekazują innym. Dotyczy to wartości wyższych duchowych oraz religijnych.

Hipoteza I.2.C.b.

Założono, że dorosły przekazuje innym wartości wyższe, motywowany poczuciem odpowiedzialności za niego. Adresatem wartości przekazywanych są własne dzieci. Hipoteza ta została potwierdzona. Respondenci w znacznej mierze przekazują wartości wyższe własnym dzieciom (22 wskazania). Wskazano także na dzieci, które się nie narodziły, a pojawią się w przyszłości lub są planowane (6). Odnosząc się do motywacji, można uznać, iż dorośli w swym przekazie kierują się poczuciem odpowiedzialności za dzieci. Co prawda, wprost oświadczyło to tylko 4 respondentów, natomiast znaczna część wskazywała na

głębokie relacje rodzinne, które są budowane, m.in. na poczuciu odpowiedzialności za innych.

Hipoteza I.2. C.c.

Założono, że przekazywane wartości mają nadawać sens życiu drugiej osoby, zaś dla przekaziciela pełnią funkcję spełnionego obowiązku. Powyższa hipoteza znalazła potwierdzenie w wyniku badań. Dorośli przekazują innym, w głównej mierze, te wartości, które im także nadają sens życia. Są to w głównej mierze wartości duchowe, np. pomoc innym, uczciwość (łącznie 35 wskazań). Tym samym zakładają, iż inni znajdą źródło sensu w tych samych wartościach. Większość dorosłych (28) jest (lub będzie) przekazicielami wartości wobec swoich dzieci. Motywacja przekazu tych wartości wynika z głębokich relacji rodzinnych i poczucia odpowiedzialności za te osoby.

Hipoteza I.3

Założono, że kobiety, dorośli w wieku 41–60/65 lat oraz dorośli z wykształceniem średnim i wyższym w większym stopniu realizują wartości wyższego rzędu, tj. duchowe, religijne, zaś mężczyźni, dorośli wieku 25–40 lat, dorośli w wykształceniu podstawowym i zawodowym realizują głównie wartości witalne, użyteczne i hedonistyczne. Powyższa hipoteza została częściowo potwierdzona. Nie stwierdzono znaczącej zależności pomiędzy płcią, wiekiem, a realizowanymi wartościami, natomiast respondenci z wykształceniem średnim i wyższym w znacznej mierze realizowali wartości wyższego rzędu. W sumie na 15 respondentów umiejscowionych w typach wartości religijnych i duchowych, 13 miało wykształcenie średnie lub wyższe, a tylko 2 podstawowe lub zawodowe.

Hipoteza II.

Założono, że edukacja zdecydowanie określa indywidualizację aksjologiczną struktury człowieka dorosłego, kształtując jednostkową hierarchię wartości i ich subiektywną interpretację. Niemniej, poprzez zindywidualizowany system wartości, edukacja ukierunkowuje dorosłego na wartości obiektywne. Powyższa hipoteza została w pełni potwierdzona. Dzięki edukacji dorosły indywidualizuje własną hierarchię wartości, nabywając, w ten sposób, subiektywne podejście do zastanej rzeczywistości. Niemniej, permanentna edukacja dorosłego jest czynnikiem pozwalającym na wyjście poza własny subiektywizm, ku wartościom obiektywnym. Zatem, dorosły realizując wartości subiektywne, m.in. przez edukację, dochodzi do wartości obiektywnych, tworzących hierarchię, w pewnym stopniu, przybliżoną do hierarchii wykorzystanej w badaniach (łącznie 38 przypadków).

Hipoteza II.1.

Założono, że dorosły, w głównej mierze, odnosi termin edukacja do dzieci i młodzieży. Uczenie się utożsamia z całościowym doświadczeniem, tzw. szkołą życia oraz zdobywaniem wiedzy ogólnej, zaś uczestnictwo w edukacji dorosłych łączy z uzupełnieniem wykształcenia formalnego. Odnosząc się do terminu edukacja, dorośli definiowali ją dwuaspektowo, tj. jako kształcenie formalne oraz jako całościowe uczenie się z doświadczenia (łącznie 33 wskazania). Kształcenie formalne nie ograniczyło się do dzieci i młodzieży. Zatem, założenia dotyczące definiowania edukacji nie zostały potwierdzone. Potwierdzona została natomiast

hipoteza dotycząca definiowania terminu *uczenie się*, które, według badanych, jest w znacznej mierze nabywaniem różnorodnej wiedzy, ale także procesem nabywania całościowego doświadczenia (łącznie 41 wskazań). Potwierdzona została także hipoteza dotycząca definicji *uczestnictwa w edukacji dorosłych*. Spośród 31 respondentów, którzy byli w stanie określić, czym jest *uczestnictwo w edukacji dorosłych* – 21 łączyło je z kształceniem formalnym lub pozaformalnym dorosłych.

Hipoteza II.2.

Założono, że edukacja dorosłych charakteryzuje się różnorodnymi kierunkami zdobywania wiedzy i podejmowania aktywności oraz jest sumą intencjonalnej aktywności badanych dorosłych, oraz wpływów środowiskowych. Hipoteza została potwierdzona w przeprowadzonych badaniach. Zebrany materiał badawczy ukazuje, że edukacja jest wpisana w ludzką egzystencję, jako codzienny proces przyswajania wiedzy i nabywania doświadczenia (łącznie ponad 50% wskazań). Edukacja dorosłych to także ich udział w kształceniu formalnym i pozaformalnym. Podczas gdy pierwszy z nich odnosi się do uzupełniania wykształcenia do poziomu średniego; udział w kształceniu pozaformalnym jest wielokierunkowy i zróżnicowany. Dorośli po części sami, intencjonalnie podejmują wysiłek edukacyjny, natomiast w większości przypadków, jest on zależny od zewnętrznych determinantów (łącznie 39 wskazań).

Hipoteza II.2.A.

Założono, że uczenie się badanych dorosłych polega na zdobywaniu wiedzy ogólnej oraz poszerzaniu doświadczenia życiowego. Szczególną funkcję edukacyjną miała pełnić relacja z drugą osobą. Po części hipoteza powyższa uzyskała potwierdzenie w zebranych materiale badawczym. Dorośli z wykształceniem podstawowym i zawodowym (25 badanych) zdobywają wiedzę ogólną, głównie w ramach kształcenia formalnego. Ponadto dorośli zdobywają wiedzę poprzez media i książki. *Uczenie się dorosłych to także poszerzanie doświadczenia życiowego i aktywność dorosłego (22 wskazania).* 1/5 respondentów wskazała, iż relacja z drugą osobą jest źródłem uczenia się.

Hipoteza II.2.B.

Założono, że uczestnictwo w edukacji dorosłych wynika z motywacji pragmatycznej, dającej wymierne korzyści dorosłym. Hipoteza została w pełni potwierdzona. Dorośli podejmowali trud edukacji w celu znalezienia lepszej pracy

lub utrzymania dotychczasowego stanowiska. Uczestnictwo w edukacji dorosłych było koniecznością, wynikającą z uwarunkowań rynku pracy. Ten rodzaj motywacji występował u $\frac{3}{5}$ respondentów.

Hipoteza II.3

Założono, że pomiędzy wyborami wartości a edukacją zachodzi zależność zwrotna. Oznacza to, że edukacja wpływa na wybór wartości, zaś wybory te pełnią funkcję edukacyjną. Edukacja przyczynia się do wytworzenia tzw. myślenia według wartości, pozwalającego funkcjonować w ich pluralistycznym świecie, przy jednoczesnym realizowaniu własnej, indywidualnej hierarchii. Powyższa hipoteza została potwierdzona. W wyniku badań ustalono, iż edukacja w znacznej mierze przyczynia się do potwierdzenia wartości naczelnej dorosłych (łącznie 31 wskazań). Należą do niej wartości odnoszące się do wiary, dobra innych czy uczciwości.

Edukacja przyczynia się także do wyboru wartości wyższej w obiektywnej hierarchii lub przynajmniej wskazuje na jej istnienie (34 wskazania). Chodzi zwłaszcza o wartości duchowe. Edukacja indywidualizuje także hierarchię wartości dorosłego i ukierunkowuje ją na wartości obiektywne. Jest środkiem wykształcenia *myślenia według wartości*, dostarczając wiedzę służącą emancypacji oraz kształtowaniu zmysłu etycznego, mającego zastosowanie w sytuacjach konfliktowych. Jednocześnie wybory wartości pełnią funkcję edukacyjną. Będąc częścią, doświadczenia przyczyniają się do osiągnięcia dojrzałości.

Hipoteza II.3.A.

Założono, iż poprzez uczenie się, dorośli osiągają wartość, jaką jest dojrzałość. Dorośli poprzez uczenie się w większym stopniu realizują wartości duchowe, pośród których są takie wartości szczegółowe, jak: dobro/pomoc innym, odpowiedzialność, pokora, tolerancja, uczciwość (łącznie 35 wskazań). Wartości powyższe odnoszą się do ogólnego definiowania dorosłości poprzez dojrzałość. Należy także zaznaczyć, że w przypadku $\frac{1}{5}$ dorosłych uczenie się przyczyniło się do wzrostu braku zaufania wobec innych.

Hipoteza II.3.B.

Założono, że poprzez uczestnictwo w edukacji dorosłych, badani chcą w głównej mierze osiągnąć wartości użyteczne oraz wartość samodoskonalenia. Patrząc na aktywność edukacyjną dorosłych, można stwierdzić, iż poprzez

uczestnictwo w edukacji dorosłych chcą oni osiągnąć wartości użyteczne (łącznie 46 wskazań). Uczestnictwo w edukacji dorosłych polega na kształceniu formalnym i pozaformalnym w postaci różnorodnych kursów i jest motywowane pragmatycznie. Niemniej, ponad $\frac{1}{5}$ respondentów uczestnicząc w edukacji dorosłych, podejmuje tym samym trud autoedukacji. Poszerzając swoją wiedzę i świadomość, są motywowani poznawczo i bardziej *stają się* dorosłymi.

Hipoteza II. 4.A.

Założono, iż edukacja potwierdza wybór wartości naczelnej i pogłębia jej internalizację lub też powoduje jej radykalne odrzucenie. W wyniku badań ustalono, iż edukacja w znacznej mierze przyczynia się do potwierdzenia wartości naczelnej (łącznie 31 wskazań). Należą do niej wartości odnoszące się do wiary, dobra innych czy uczciwości i zawierają się odpowiednio w ogólnej grupie wartości duchowych i religijnych. Edukacja częściowo także potwierdza wybór wartości naczelnej. Ma to miejsce wówczas, gdy dzięki edukacji dorosły uwewnętrznia wartość z danej kategorii, np. duchowej, lecz nie jest to dokładnie ta sama wartość szczegółowa, a pokrewna. W niewielkim stopniu edukacja przyczyniła się do odrzucenia wartości naczelnej. W kilku przypadkach dorośli odrzucali, np. wartość *uczciwości* wobec innych, na rzecz *ograniczonego zaufania*. Nie było to jednak odrzucenie radykalne i spolaryzowane.

Hipoteza II.4.B.

Założono, że edukacja subiektywizuje i generuje intencjonalne nastawienie dorosłego wobec wartości nabytych. Hipoteza ta została w pełni potwierdzona. Znaczna część respondentów (20) poprzez edukację subiektywizuje wartości nabyte, co oznacza, że ta sama wartość może być realizowana w inny sposób przez różnych dorosłych. Jednocześnie realizacja wartości wcześniej nabytej jest w pewnym sensie zdeterminowana poprzez uprzednią edukację i nie jest realizowana w perspektywie wolności. Także znaczna część respondentów (22) poprzez edukację subiektywizuje wartości nabyte, a także generuje wobec nich intencjonalne nastawienie. Wówczas realizacja wartości odbywa się w sposób wolny i świadomy, jest przejawem podmiotowości i dojrzałości dorosłego.

Hipoteza II.4.C.

Założono, że edukacja przyczynia się do wyboru wartości wyższej w obiektywnej hierarchii lub przynajmniej wskazuje na jej istnienie. Hipoteza ta została w pełni potwierdzona przez ponad $\frac{3}{5}$ dorosłych, którzy wybierali wartości

duchowe i religijne. Pośród wartości duchowych było dobro wobec innych, uczciwość, zaś wśród wartości religijnych zbawienie i wiara w Boga.

Hipoteza II.4.D.

Założono, że edukacja umożliwia przekazanie obiektywnej hierarchii wartości wyższych i wskazanie na wartości duchowe, jako wartości sensotwórcze. Powyższa hipoteza została częściowo potwierdzona w wyniku przeprowadzonych badań. Nie wykazano, aby edukacja umożliwiała przekazywanie obiektywnej hierarchii wartości, natomiast przyczyniła się do przekazu wartości duchowych, takich jak: dobro wobec innych, uczciwość i wartości religijne (wiara) (w sumie 14 wskazań). Poza umożliwieniem przekazu wartości duchowych i religijnych, dzięki edukacji dorośli przekazują także określony światopogląd oraz sposób poznawania rzeczywistości (19). Zatem, poprzez przekaz wartości wyższych (duchowych i religijnych) oraz przekaz światopoglądowy, dorośli ukierunkowują adresatów przekazu na kluczowe problemy egzystencjalne i stymulują ich do aktywności sensotwórczej (np. poprzez refleksyjność).

Hipoteza II.4. E.

Założono, że w przypadku konfliktu wartości, edukacja pozwala na odnalezienie faktycznej motywacji własnych wyborów i wskazanie na wartość wyższą. Nie wszyscy respondenci stawali przed typową sytuacją konfliktu wartości. Niemniej, nie zanotowano, aby w jakimkolwiek przypadku, edukacja przyczyniła się do wyboru wartości niższej. Wielokrotnie wybory dorosłych dotyczyły pomocy innym w sytuacjach społecznych, gdzie dorośli musieli podjąć działania pomocowe przy obojętności otoczenia (10 wskazań). Edukacja dostarczała także respondentom wiedzy, która okazała się przydatna w konkretnych sytuacjach (7). W każdym przypadku edukacja, jeśli nie miała wpływu na wybory w przypadku konfliktu wartości, to pełniła funkcję emancypacyjną, poszerzając zakres świadomości dorosłego i zbliżała go do realizacji obiektywnej hierarchii wartości.

Hipoteza II.5

Założono, że edukacja, w znacznej mierze, ukierunkowuje na wartości obiektywne kobiety, dorosłych w wieku 41 – 60/65 lat oraz dorosłych z wykształceniem średnim i wyższym, zaś sprzyja subiektywizacji wartości u mężczyzn, dorosłych w wieku 25 – 40 lat oraz dorosłych z wykształceniem podstawowym i zawodowym. Powyższa hipoteza została po części potwierdzona. Na 38 respondentów ukierunkowanych przez edukację na wartości obiektywne, 21 to kobiety, zaś 17 to mężczyźni. Dominowały także osoby z wykształceniem średnim lub wyższym. Nie ujawniono znaczącej zależności dotyczącej wieku respondentów.

4.5. Dorosłość w świetle badań własnych – teoretyzacja badanego zjawiska

4.5.1. Dorosłość w świetle badań własnych i refleksji teoretycznej

Dorosłość, ujawniająca się w wyniku badań własnych, jest pojęciem szerokim i wielowymiarowym. Jako struktura dynamiczna podlega aktualnym wpływom środowiska, a także jest w pewnym stopniu zdeterminowana czynnikami podmiotowymi i działaniem dorosłego rozumianym jako edukacja. Odpowiada to definicji dorosłości, określonej przez Radlińską, w której dorosłość jest wartością dynamiczną i rozwojową, odnoszącą się do warstwy duchowej i fizycznej (Radlińska, 1947, s. 9). Zróżnicowanie tego pojęcia odnosi się do realizowanych wartości. Przeprowadzone badania wskazały, iż dorosłość jest, w głównej mierze, definiowana przez ogólną kategorię wartości duchowych oraz zawartych w niej poszczególnych wartości szczegółowych. Nie jest ona utożsamiana z wartościami religijnymi, które tworzą odrębną kategorię. Trzy podstawowe wartości duchowe to: dobro, prawda i piękno. W nich też zawierają się wartości szczegółowe, do których należą drugi człowiek oraz rodzina. Pierwsza z nich, czyli etyczna wartość drugiego człowieka, ujawnia się w działaniach lub zaniechaniach dorosłego, przejawiających się w konkretnej pomocy lub niekrzywdzeniu drugiej osoby. Drugi człowiek, jako źródło powinności moralnej, jest wartością w znacznej mierze określającą dorosłość. W tym kontekście dorosłość to czas, w którym dorosły jako istota dramatyczna, otwiera się na innego człowieka i na scenę dramatu, która jest miejscem spotkania i przestrzenią wolności. Otwarcie na drugiego człowieka ma charakter dialogiczny. W nim zatem druga osoba nie jest przedmiotem, lecz *Innym*, którego można poznać dopiero wówczas, gdy stanie się uczestnikiem dramatu. Relacje między uczestnikami wyznaczane są poprzez: roszczenie – zobowiązanie. Świadomość roszczenia drugiej osoby wywołuje poczucie zobowiązania, na które *trzeba* odpowiedzieć (Tischner, 1990, s. 11-13). Wskazanie na człowieka, jako na źródła powinności etycznej, wynika z dobrej woli podmiotu. Nawiązując do myśli Kanta, w człowieku przejawia się dobra wola, choć powierzchownie kieruje się ku złu. Faktycznie zaś celem działań człowieka jest jakieś dobro. W relacji dialogicznej każdy z uczestniczących w niej podmiotów odwołuje się do dobrej woli drugiego. W ten sposób tworzy się *dialog dobrej woli*, dający możliwość

zarówno etycznego działania w stosunku do *roszczeń* drugiego, jak również będący okazją do samousprawiedliwienia (Tischner, 2002a, s. 364-365).

Drugą wartością określającą dorosłość jest rodzina, która będąc jedną z najważniejszych wartości w życiu, pełni funkcję sensotwórczą i staje się kategorią antropologiczną, określającą dorosłego. *Rodzinność* wyraża istotę dorosłego poprzez jego uczestnictwo we wspólnocie (Bołoz, 1998, s. 27-31; Janke, Kawula, 1998, s. 29-31). W tym sensie, co potwierdziły przeprowadzone badania, rodzina jest w głównej mierze wartością autoteliczną; działania jej członków są zdeterminowane jej dobrem. Jest także wartością – środkiem, gdy spełnia określone cele i zaspokaja potrzeby. Należą do niej potrzeba poczucia bezpieczeństwa i przynależności, zaspokajane przez ochronną funkcję rodziny (Ziemska, 1975, s. 26, 35-36). W świetle przeprowadzonych badań rodzina jest najważniejszym nosicielem i przekazicielem wartości następnemu pokoleniu. Wynika to z faktu, iż jest ona środowiskiem pierwotnym, w który dziecko przebywa najdłuższy czas i jest poddawane intencjonalnym i nieintencjonalnym wpływom jej członków. Transmisja wartości przebiega od bezwiednej ich internalizacji przez dziecko, poprzez nabycie świadomości, co jest dobre lub moralnie złe, aż po konieczność uzasadnienia pożądanых wartości i wzbudzenia motywacji do ich osiągnięcia (Bołoz, 1998, s. 164-165).

Niemniej, ujawniają się wpływy ponowoczesne w obrębie funkcjonowania rodziny. Mówi się zatem o indywidualizacji rodziny, która, mimo funkcjonowania w społeczeństwie otwartym, staje się *coraz bardziej zamknięta na szersze wpływy społeczne*. W przeszłości struktura rodziny i sposoby jej funkcjonowania były przenoszone na inne zbiorowości. Pomimo iż rodzina funkcjonowała w społeczeństwie zamkniętym, była otwarta na szersze wpływy społeczne (Adamski, 2002, s. 161-174). Obecnie rodzina nie tylko podlega procesowi atomizacji, lecz także nie realizuje wartości ukierunkowanych na szerszą zbiorowość.

Obraz dorosłości, wyłaniający się z przeprowadzonych badań, odnosi się w znacznej mierze do kategorii społeczeństwa tradycyjnego, charakteryzującego się względnie stałą hierarchią wartości, w którym jednostka adaptuje się do obowiązujących norm i obyczajów. Regulatorem zachowania jest kultura i religia oraz wynikająca z nich symbolika, a także obrzędowość. Można zatem stwierdzić, iż jednostka adaptuje się do zastanej rzeczywistości, lecz jednocześnie redukując

własną indywidualność. W społeczeństwie tradycyjnym dorosłość jawi się jako kategoria konwencjonalna (dla tego społeczeństwa także obiektywna), w którym dorosły realizuje zadania związane z pełnionymi przez niego rolami społecznymi. Istotnym jest także fakt, iż dorosły nabywając dane wartości w procesie wychowania, realizuje je i podtrzymuje ich trwanie oraz przekazuje je następnemu pokoleniu (Dubas, 2001b, s. 77-83).

Należy stwierdzić, że polska dorosłość w wymiarze personalnym jest wartością dynamiczną, *fenomenem subiektywnym*, gdy dorosły realizuje różnorakie wartości szczegółowe. Niemniej, w ujęciu socjologicznym, nadal jawi się jako *kategoria obiektywna*, która w niewielkim stopniu poddaje się wpływom kulturowym. Zatem, dorosłość, paradoksalnie, jest jednocześnie wartością dynamiczną oraz stałą i niezmienną. Na myśl przychodzi tutaj refleksja Kierkegaarda, gdzie dorosły poprzez subiektywną egzystencję realizuje prawdy obiektywne potwierdzając w ten sposób, iż *subiektywizm jest prawdą* (zob. Dubas, 2002b, s. 149-151).

Dorosłość jest także wyznaczona poprzez podmiotowość dorosłego. Wyraża się w dokonywaniu wyborów wartości, jak również nadawaniu wartościom określonego statusu w hierarchii wartości. W zależności od motywacji dorosłego, ta sama wybrana wartość może posiadać inny status w hierarchii wartości. Jeśli, np. rodzina służy tylko zaspokajaniu potrzeb dorosłego, zaś brak jest motywacji autotelicznej, wynikającej z określonej powinności, wówczas rodzina staje się wartością utylitarną, której dorosły tylko *używa* w celu zaspokojenia potrzeb. Podmiotowość dorosłego wyraża się poprzez umiejętność rozeznania własnej motywacji i przypisania wartości określonego stopnia ważności.

Twórcza działalność podmiotu, zgodnie z teorią *kulturalizmu* Znanieckiego, polega na *nadawaniu* wartości danemu przedmiotowi. Zatem, nie jest to odkrycie wartości, lecz ich kreacja. Jednocześnie wartości owe mają charakter obiektywny, gdyż funkcjonują w przestrzeni ogólnospołecznej, czyli są komponentami kultury. Subiektywizm wartości polega na ich ujęciu przez podmiot poprzez doświadczenie i tym samym na dokonaniu jego poszerzenia. Twórcza postawa podmiotu implikuje *antropocentryczną filozofię wartości*. Człowiek, powołując nowe, wartości ubogaca rzeczywistość, czyli prowadzi do ciągłego rozwoju świata, nadając mu charakter obiektywny. Tworząc nowe

wartości, jednocześnie staje się twórcą samego siebie. Pojęcie wartości jest pierwotnym w stosunku do pojęcia rzeczy. Wynika to z faktu, iż wartość nadaje znaczenie rzeczom. Zatem, wartości *znaczą*, będąc istotą rzeczy i *pozwalają* owo znaczenie odczytać podmiotowi (Jankowska, 1996, s. 34-44).

Wyłaniający się obraz dorosłości oraz aktywność badanych dorosłych ma także swoje odzwierciedlenie w wybranych koncepcjach rozwojowych.

Koncepcja rozwoju psychiczno-moralnego człowieka dorosłego (określana także jako teoria duchowego rozwoju) autorstwa Helen Bee poprzez obecne, realizowane wartości wskazuje na określoną koncepcję dorosłości. Ich realizacja wymaga wysiłku autokreacyjnego dorosłego. Jej poszczególne fragmenty oraz elementy zostały ujawnione w wyniku przeprowadzonych badań. Sam rozwój odbywa się w dwóch wymiarach: rozwój *ja*, w celu *osiągnięcia osobowościowej integralności* oraz osiągnięcie *określonego poziomu decentracji* (Malewski, 1998, s. 90). Decentracja, w tym przypadku, to umiejętność empatii oraz możliwość przekroczenia własnych doświadczeń na rzecz przyjęcia odmiennej wizji rzeczywistości. Jak już wspomniano, rozwój dorosłego przebiega w dwóch wymiarach. Pierwszy z nich widoczny jest w relacji *ja – inni*. Rozpoczyna się on od egoistycznej postawy podmiotu, zaś w wyniku rozwoju, ulega modyfikacji, polegającej na identyfikowaniu się z rodziną, dalszą społecznością *aż po identyfikację z Bytem*. Drugi wymiar to opisana już decentracja (Tamże, s. 91-92). Można stwierdzić, iż poszczególni respondenci są na różnych etapach rozwoju oraz osiągnęli różnorakie poziomy decentracji. Z pewnością ujawnia się to poprzez wykształcenie postawy empatycznej i wyjście poza swoje *ja* na rzecz szerszej społeczności, począwszy od rodziny. Widoczne są także elementy podejmowanego wysiłku autokreacyjnego, np. poprzez stawianie sobie wysokich wymagań moralnych lub dyscyplinę. Zgodnie z założeniami tej koncepcji, respondenci realizują w głównej mierze wartości duchowe, czym wskazują na istotę dorosłości i ją określają.

Zgodnie z założeniami A. Gałdowej rozwój duchowości dorosłego jest możliwy tylko w perspektywie wartości duchowych, takich jak: prawda, dobro, piękno. Dzięki temu sama dorosłość jest określana przez realizację wartości duchowych. Właśnie ujmowanie duchowości w kategoriach rozwojowych wskazuje jednocześnie na jej aksjologiczny charakter. Dorosły na drodze rozwoju zabiega o ubogacanie własnego wnętrza, rozumianego jako płaszczyzna duchowa.

Będąc *pielgrzymem*, musi podjąć trud przejścia owej drogi, zatem musi wykazać się aktywnością. (Gałdowa, 2000, s. 167-183). Respondenci biorący udział w badaniach są na różnych etapach rozwoju duchowego. Niektórzy *nie weszli* jeszcze na drogę *pielgrzymowania* i realizują wartości niższego rzędu, tj. utylitarne i hedoniczne, inni zaniechali dalszego *pielgrzymowania*, mając jednocześnie świadomość aksjologicznej atrakcyjności wartości duchowych. Realizują oni wartości duchowe (w niepełnym zakresie) oraz jednocześnie wartości niższego rzędu. Są także przypadki, w których *pielgrzymi* nie ustają w drodze rozwoju duchowego i realizują wartości, stosując aksjologiczną dyscyplinę oraz podejmując trud autoedukacji. Jednocześnie doznają poczucia niepewności, widząc niedookreśloność wartości duchowych oraz wielowymiarowość zastanej rzeczywistości. Dotyczy to wartości drugiej osoby czy też relacji z Bogiem.

Pielęgnowanie wartości jaką jest duchowość pozwala na osiągnięcie stanu określanego jako *dojrzałość*, będącą aksjologiczną istotą dorosłości. Według koncepcji Carla Gustawa Junga prowadzi ku niej proces *indywiduacji*, składający się z dwóch faz. Pierwsza z nich rozpoczyna się w chwili narodzin i kończy w *statystycznej połowie życia*. Jest to faza adaptacyjna, podczas której osoba przystosowuje się do warunków zewnętrznych. Rozpoczęcie drugiej fazy, czyli właściwego procesu indywiduacji, poprzedza kryzys, wynikający z podsumowania osiągnięć jednostki w fazie pierwszej. Druga faza rozwojowa charakteryzuje się ukierunkowaniem dorosłego na swoje życie wewnętrzne (co potwierdza duchowy charakter koncepcji). Zatem, po pierwszej fazie, w której dominowało nastawienie na świat zewnętrzny, następuje zwrot ku temu, co wewnętrzne, aby w rezultacie powrócić do orientacji *ku światu*, osiągnąwszy już dojrzałość (Tamże, s. 141-166).

Elementy powyższej koncepcji widoczne są w wynikach przeprowadzonych badań. Dojrzałość osiągnięta przez respondentów ma swój fundament w zwrocie ku temu, co wewnętrzne oraz wyborze wartości wyższych w hierarchii, tj. duchowych i religijnych. Stopień *indywiduacji* u poszczególnych respondentów jest różny. Wyższy stopień osiągają osoby w wieku 41–60/65 lat lub osoby z wyższym wykształceniem. Inni są w większym stopniu skierowane na *świat zewnętrzny*.

Przestawiony obraz dorosłości zmierza w kierunku określenia jej przez pojęcie *dojrzałość*. Szczególnie przydatne wydają się trzy wymiary dojrzałości, przytoczone za Chlewińskim: autonomia w myśleniu i działaniu, zgodnym z uprzednio zinternalizowanym systemem wartości; podmiotowe traktowanie drugiego człowieka; umiejętność rozpoznawania własnej motywacji, przy jednoczesnym zaniechaniu stosowania *prymitywnych mechanizmów samooszukiwania się* (Dubas, 2001a, s. 19). Wydaje się też, iż współczesny dorosły poszukuje szczęścia zgodnie z definicją Arystotelesa: *aby dobrze żyć i dobrze się mieć. Dobre życie* wyraża się właśnie w etycznej *powinności wobec innych*. *Dobrze się mieć* ma swoje oparcie w rodzinie, która pełni rolę sensotwórczą i jest gwarantem bezpieczeństwa.

4.5.2. Edukacja w świetle badań własnych i refleksji teoretycznej

Obraz edukacji wyłaniający się z przeprowadzonych badań zawiera się w definicji sformułowanej przez E. Dubas, która stwierdza, iż jest to *proces szeroko rozumianego uczenia się człowieka, realizowanego pod wpływem zewnętrznie ukierunkowanego kształcenia (nauczania) i wychowania, ale również, i w przeważającym stopniu, w wyniku podejmowanego samokształcenia i samowychowania, uczenia się możliwego we wszystkich wymiarach aktywności człowieka i w ciągu całego życia jednostki* (Dubas, 2005a, s. 27). Badania potwierdzają, iż edukacja jest utożsamiana z kształceniem formalnym i pozaformalnym oraz całościowym uczeniem się z doświadczenia, w tym także poprzez relacje z innymi.

Uczestnictwo w edukacji dorosłych jest podejmowane głównie z pobudek pragmatycznych i społecznych, dopiero później poznawczych. Jest to zgodne z literaturą przedmiotu wskazującą, iż dominująca jest *motywacja praktyczna* (Dubas, 2005b, s. 28; Malewski, 1998, s. 60-61), określana także mianem pragmatycznej. Jej występowanie oznacza, iż celem edukacji, podejmowanej przez osoby dorosłe, jest osiągnięcie wymiernej korzyści bezpośredniej lub antycypowanej. Motywy autoteliczne widoczne w próbach badawczych jednoznacznie schodzą na drugi plan (Malewski, 1998, s. 60-61). Motywacja praktyczna może wskazywać, iż dorosły jest zdeterminowany do podjęcia wysiłku edukacyjnego, w celu rozwiązania danego problemu, np. znalezienia zatrudnienia lub konieczności podniesienia kwalifikacji. Wydaje się, że współczesne

uwarunkowania życia społecznego generują konieczność uczenia się dorosłych. Funkcjonowanie w tzw. *erze informatyczno-informacyjnej*, gdzie wiedza wyznacza istotę sprawnego egzystowania; czy też w *społeczeństwie ryzyka*, czyli: płynności, zmiany i negacji przeszłości wraz z jej aksjologiczno-kulturowym fundamentem (Semków, 2005, s. 19), determinuje podejmowanie wysiłku edukacyjnego przez osoby dorosłe, w celu, nie tylko sprawnego funkcjonowania, lecz twórczego przekraczania rzeczywistości (Tamże, s. 20-21). Poza wskazanym motywem praktycznym, można także mówić o *potrzebach edukacyjnych* dorosłego, gdzie edukacja definiowana jest w kontekście teleologiczno-aksjologicznym. W tej perspektywie dorosły, określany jako *homo educandus*, realizuje swoją istotę poprzez zaspokajanie uniwersalnej potrzeby uczenia się (Dubas, 2005b, s. 28-29).

W świetle badań potwierdza się, iż edukacja określa dwa standardy ewoluowania występujące w życiu jednostkowym i zbiorowym. Przedmiotowy standard ewoluowania opiera się na założeniu, że dorosły realizuje się wówczas, gdy pełni przypisane mu role. Jest on zaadaptowany do zastanej rzeczywistości, zaś jego motywacja i aktywność są wyznaczone w głównej mierze poprzez wymogi zewnętrzne. Drugim ze standardów jest standard podmiotowy, na którym opiera się koncepcja człowieka intencjonalnego. Dorosły sam ustala cele swojej działalności. Jest świadomy własnych motywacji i ograniczeń, zaś dobro jednostki przedkłada nad interes społeczności (Obuchowski, 2000, s. 11-12).

Standard podmiotowy w głównej mierze realizują osoby, które *we wstępnej fazie życia pogłębiają swoje wykształcenie i zdobywają podstawy do kształtowania u siebie wiedzy uniwersalnej*. Jest to wiedza odnosząca się do określenia istoty rzeczywistości, człowieka oraz zdefiniowania własnego miejsca w świecie. Wykazano także, iż standard podmiotowy dotyczy głównie tych osób, które posiadają wyższe wykształcenie (Tamże, s. 33-35).

Edukacja i jej wpływ na realizowane wartości, łączy się z czterema filarami zawartymi w Raporcie UNESCO pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Zgodnie z powyższym Raportem postuluje się, aby edukacja opierała się na czterech filarach, tj. *uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie* oraz *uczyć się, aby być* (Edukacja..., 1998, s. 85).

Pierwszy z filarów edukacji: *uczyć się, aby wiedzieć* wskazuje na wartości poznawcze (intelektualne), będące celem edukacji. Wartością jest wiedza, która może mieć charakter utylitarny i wówczas stanie się środkiem do osiągnięcia innych celów lub wiedza *sama w sobie*, mająca swoje głębokie zakorzenie w *kulturze ogólnej* i dająca radość wynikającą z rozumienia świata (Tamże, s. 86-87). Uogólniając, *uczyć się, aby wiedzieć* to inaczej uczyć się, aby poznać prawdę (jako jedną z transcendentaliów). Ta funkcja edukacji została potwierdzona w przeprowadzonych badaniach, gdzie edukacja jest środkiem do osiągnięcia wiedzy. Jest ona nabywana w wyniku kształcenia formalnego i pozaformalnego oraz pozyskiwana z innych źródeł.

Drugi z filarów: *uczyć się, aby działać* określa jako cel edukacji wartości utylitarne, wartość działania czy też uogólniając, wartość pracy. Dotyczy funkcjonowania dorosłego w rozwijającym się i zautomatyzowanym społeczeństwie, w którym następuje *dematerializacja pracy*, tj. coraz więcej produktów ma charakter symboliczny czy intelektualny (*Edukacja...*, 1998, s. 88-91). Respondenci podejmowali trud uczestnictwa w edukacji dorosłych, w perspektywie łatwiejszego pozyskania pracy. Wskazywali także, iż edukacja przyczyniła się do wyboru określonego zawodu.

Kolejny filar: *uczyć się, aby żyć wspólnie* został sformułowany w opozycji do aktualnych tendencji, promujących zbrojne lub co najmniej agresywne rozwiązania konfliktów między jednostkami i grupami, mającymi odmienne interesy militarne, gospodarcze czy kulturowe. Wartością – celem tak rozumianej edukacji jest drugi człowiek wraz z całą swoją odmiennością, określanej jako *Inny*. Edukacja winna zmierzać do promocji postaw empatycznych. Akcentuje się także współpracę w obrębie jednostek i grup. Wartości te można określić jako *tolerancję*, będącą punktem wyjścia, a także *solidarność*, będącą postulowanym ideałem (Tamże, s. 92-95). Edukacja podejmowana przez respondentów ukierunkowuje ich na dobro innych i podejmowanie wyborów w perspektywie dobra drugiej osoby. Niektórzy wskazywali bezpośrednio na wartość tolerancji, którą nabyli w wyniku doświadczenia.

Ostatni z filarów: *uczyć się, aby być* odnosi się do istoty człowieczeństwa, wskazuje, iż *edukacja powinna przyczyniać się do pełnego rozwoju każdej jednostki – umysł i ciało, inteligencja, wrażliwość, poczucie estetyki, osobista odpowiedzialność, duchowość*. Wymieniono tutaj całą paletę wartości, które

człowiek winien internalizować. Nie można ograniczać osoby do pełnienia roli społecznej, lecz należy ją postrzegać jako ukonstytuowaną całość. Człowiek jest także rozumiany jako istota stająca się, *bezustannie kształtująca osobowość* (Edukacja...,1998, s. 95-97). Także ten filar edukacji ma swoje odzwierciedlenie w przeprowadzonych badaniach. Edukacja jest tu procesem całościowym i wielokierunkowym. Oczywistym jest, iż kierunki edukacji są ograniczone i indywidualne dla poszczególnych osób. *Homo educandus* zaspokajający potrzebę uczenia się potwierdza swoje człowieczeństwo przez wybór wyższych wartości oraz poszerzenie swojej wolności.

Przeprowadzone badania wykazały, iż edukacja pełni funkcję emancypacyjną, rozumianą jako poszerzenie zakresu wolności wewnętrznej poprzez krytyczny, racjonalny namysł nad całokształtem doświadczeń, uwarunkowań i determinant. Jej osiągnięcie jest niezbędne do permanentnego rozwoju prowadzącego ku wielopłaszczyznowej dojrzałości (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 17).

Poszerzanie zakresu wolności w wyniku emancypacji posiada w swojej istocie aspekt moralny. Jest tym samym środkiem do osiągnięcia moralnej dojrzałości. Punktem odniesienia staje się tutaj drugi człowiek, którego wolność nie może być zawłaszczana poprzez działania emancypacyjne, aby wyzwolenie poszczególnych jednostek nie prowadziło do redukcji wolności innych i nie stało się nowym, narzuconym, normatywnym systemem depczącym ich godność. Postuluje się realizowanie działań emancypacyjnych, m.in. w wymiarze materialnym i symbolicznym. Pierwszy z nich to uwolnienie od *przemocy materialnej*, niepowodujące jej narzucenia innym. Drugi, szczególnie istotny z perspektywy wyników badań, to kierunek emancypacji dotyczący wymiaru symbolicznego. Wolność osiągnana jest wówczas poprzez posiadanie względnie stałej hierarchii wartości, autonomicznie wybranej i realizowanej. Od niej uzależnione jest dokonywanie wyborów czy też przejawiające się postawy. Stałość aksjologiczna objawia się poprzez uniezależnienie od zewnętrznych nacisków, rozumianych jako narzucanie systemów aksjologiczno-normatywnych przez systemy kulturowe, polityczne czy ekonomiczno-gospodarcze (Tamże, s. 39-40). Ten rodzaj wolności osiągnany przez edukację jest praktykowany przez część respondentów.

Jednostka pojmowana w kategoriach podmiotowych jest świadoma zewnętrznych ograniczeń i zdolna do kontestacji zastanego świata kultury, i utrwalonych przezeń wzorów. Dzięki emancypacji podmiot osiąga dojrzałość będącą istotą dorosłości. Sama dorosłość to *integracja wolności, samodzielności i odpowiedzialności jako racjonalny, krytyczny sposób bycia w świecie oraz wewnętrzna autonomia, ukoronowania procesu rozwoju wewnętrznego oraz niezależność w sądach i opiniach* (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 117-118).

Przeprowadzone badania własne ujawniają także, iż termin edukacja odnosi się do wybranych elementów poszczególnych teorii andragogicznych. Wspólnym mianownikiem jest obecność wartości, które dorosły realizuje i zdobywa.

W perspektywie koncepcji K. Rubensona, określanej jako *Paradygmat Wartości Oczekiwanej*, edukacja jawi się jako środek do osiągnięcia wartości zaspokajających określone potrzeby dorosłych. Wzrost motywacji w podejmowaniu działań edukacyjnych ma miejsce, gdy wartość jest znacząca dla dorosłego oraz uznana społecznie (Malewski, 1998, s. 95-97). Koncepcja *Modelu Łańcucha Reakcji*, autorstwa K. P. Crossa, wskazuje także na wartości osiągnięte w wyniku podjęcia działań edukacyjnych, lecz ponadto zakłada, iż dorosły podejmując aktywność edukacyjną bierze pod uwagę własne doświadczenia edukacyjne (gdy są one pozytywne motywacja wzrasta). Samo podjęcie edukacji przyczynia się do łatwiejszego pokonania kryzysów rozwojowych i sytuacji granicznych poprzez odkrycie *różnorodnych alternatyw aksjologicznych* (Tamże, s. 97-99). *Koncepcja Siły Pola* (H. L. Millera) sytuuje dorosłego w określonej klasie społecznej. Niższa klasa, która na co dzień realizuje niższy rodzaj wartości, a jednocześnie nie w pełni zaspokaja potrzeby podstawowe, będzie realizowała *proste i krótkie formy oświaty utylitarnej*, gdyż cechuje się *orientacją działaniową*. Klasa wyższa, realizująca wartości wyższego rzędu, przy jednoczesnym zaspokojeniu potrzeb podstawowych, cechuje się *orientacją kontemplacyjną* i jej działania edukacyjne są ukierunkowane na samorealizację (Malewski, 1998, s. 99-101). Wreszcie w świetle teorii *Transformatywnego uczenia się* autorstwa J. Mezirowa należy stwierdzić, iż edukacja przyczynia się do humanistycznego rozwoju dorosłych i nie jest procesem odrębnym od ludzkiego życia. Pełni funkcję emancypacyjną, w różnorodnym stopniu zmieniając nabyte schematy znaczeniowe ukształtowane przez *świat życia* a pozwalające

interpretować ogół doświadczenia i będące jednym z regulatorów zachowania. Edukacja emancypacyjna to, w tym przypadku, uwolnienie się do zewnętrznych determinantów, poprzez krytyczną samorefleksję. Ujawnia się w transformacji schematów znaczeniowych lub w bardziej radykalnej formie: w transformacji perspektywy znaczeniowej. W przypadku edukacji aksjologicznej transformacja będzie polegała na uświadomieniu źródeł, motywacji i hierarchii realizowanych wartości, a także na ich modyfikacji lub radykalnej zmianie (Tamże, s. 106-115).

4.5.3. Struktura aksjologiczna człowieka dorosłego w świetle badań własnych

Opis struktury aksjologicznej człowieka, zwarty w pozycji *O wielkości. Szkice z filozofii człowieka* (Stróżewski, 2002, s. 29-64), w znacznej większości jest tożsamy z wynikami przeprowadzonych badań. Radykalny indywidualizm struktury aksjologicznej przejawia się w różnych wartościach występujących u poszczególnych osób. Także stopień realizacji takich samych wartości jest odmienny u różnych respondentów, np. wartość pracy czy pomocy innym. Struktura wartości jest hierarchiczna i obejmuje ich różnorakie rodzaje, nie ograniczając się do wartości moralnych bądź duchowych. Nie oznacza to natomiast, iż hierarchia wartości w każdym przypadku jest w pełni obiektywna. *Opcja podstawowa* (czyli to, co najważniejsze, będące kryterium dalszych wyborów) (Tamże, s. 40-41) badanych dorosłych w znacznej mierze ukierunkowana jest na wartości duchowe, odnoszące się do drugiej osoby. Nie ulega wątpliwości, iż istnieje zależność pomiędzy wyborami wartości osób badanych a czynnikami determinującymi *ja*, np. wpływ środowiska w okresie dzieciństwa czy doświadczenie życiowe. Wielokrotnie polegają one na powielaniu wyborów aksjologicznych osób przekazujących wartości lub na negacji tychże wartości. Niemniej, ujawnia się także czynnik indeterministyczny polegający na świadomym uczeniu się dorosłego i przewyciężaniu determinantów. Przejawia się on w wyborze wartości wyższej w hierarchii. Tym samym uczenie się dorosłego poszerza zakres jego wolności i przyczynia się do jego aksjologicznego rozwoju, wskazując jednocześnie na dynamikę struktury aksjologicznej człowieka.

4.11. Krytyka metodologiczna badań własnych

Badanie dorosłości w kontekście wartości i edukacji w naukach pedagogicznych z punktu widzenia badacza wydaje się przedsięwzięciem trudnym i czasochłonnym. Samo pojęcie *wartość* jest pojęciem interdyscyplinarnym i nieostrym, posiadającym wiele różnorodnych definicji. Wybór definicji wartości zakorzenionej w jednej dyscyplinie prowadzi do redukcji samego pojęcia. Metodologicznie przydatną okazała się, przytoczona w rozdziale poświęconym metodologii, definicja socjologiczna, którą sformułował J. Szczepański (1965, s. 58). Jej zaletą jest szeroka definicja pojęcia wartości oraz wskazanie na podmiot, będący w relacji do niej i niejako *nadający* jej *ważność*. Tego elementu brakuje w literaturze filozoficznej odnoszącej się do absolutyzmu aksjologicznego.

Trudności nastręczał także wybór hierarchii wartości przedstawiony w koncepcji badawczej. W literaturze przedmiotu widoczne są dwa stanowiska. Kategorie wartości są sformułowane ogólnie lub szczegółowo. Zaletą kategorii ogólnych jest szeroki zakres pojęcia wartości, obejmujący konkretne wartości niższego rzędu. Natomiast kategorie wartości sformułowane szczegółowo nie wyczerpują wszystkich ich rodzajów. Tym samym, nie każdą wartość można przyporządkować danemu rodzajowi.

Pozostając przy problemach definicyjnych, podobna trudność wystąpiła z pojęciem *edukacja*, ze względu na pojęciowy chaos odnoszący się pojęć *edukacja* oraz *uczenie się*. Zdecydowano się na szeroką zakresowo definicję edukacji, sformułowaną przez E. Dubas (2005b, s. 27). Jej zaletą, z punktu widzenia niniejszej pracy, jest umiejscowienie w pojęciu edukacji dwóch kategorii: *uczenie się* oraz *uczestnictwo w edukacji dorosłych*.

Badania pilotażowe, przeprowadzone za pomocą wywiadu jawnego, skategoryzowanego, wskazały na nietrafność doboru narzędzia badawczego. Usystematyzowane pytania szczegółowe nie odnosiły się do całości problematyki aksjologicznej i edukacyjnej w życiu dorosłego. Podczas badań właściwych zastosowano wywiad otwarty, z ogólnie sformułowanymi dyspozycjami. Narzędzie to okazało się trafne. Problemem natomiast pozostała czasochłonność badań tak w zakresie ich przeprowadzenia, jak i analizy treści (podczas których przeprowadzenie jednego wywiadu, w zależności od respondenta, trwało od trzydziestu minut do dwóch i pół godziny).

Dobór próby badawczej respondentów z wykształceniem średnim i wyższym został przeprowadzony metodą z *polecenia*, czego wynikiem może być odmienność aksjologiczna badanej grupy w porównaniu z ogółem społeczeństwa. Znaczna część respondentów deklaruje, że są osobami wyznania rzymskokatolickiego, które regularnie praktykują. W grupie tej widoczny był w większym stopniu profil aksjologiczny, odnoszący się do wartości wyższych, czyli religijnych i duchowych.

Z uwagi na znaczny materiał empiryczny i wielość problemów badawczych, trudnością było scalenie zawartych w nich danych. Badacz miał świadomość, iż zebrane dane miały charakter deklaracyjny i mogły różnić się od faktycznie realizowanych wartości i edukacji. Niemniej, analizując całość narracji poszczególnych respondentów, założono ich uczciwość (ponieważ dobrowolnie przystąpili do badań) i w związku z tym można przyjąć, że stopień rozbieżności był nieznaczny. Zaletą, wykorzystanej w badaniach *metody*, jest znaczna ilość zebranego materiału badawczego, który pozwolił na jego wielokierunkową i dogłębną analizę, co ma także wyraz w objętości opracowania wyników badań. Wydaje się, iż metoda indywidualnego przypadku jest pożądana w badaniach dotyczących aksjologii edukacji dorosłych. Problematyka wartości i edukacji wpisuje się w indywidualny kontekst egzystencjalny danej osoby, stąd badania winny opierać się na dogłębnej analizie danego przypadku. Dzięki temu badacz w znacznej mierze będzie miał możliwość ujawnienia faktycznych wartości realizowanych przez dorosłego i roli edukacji. Takiej możliwości nie dają metody ilościowe, gdzie zniekształcenia wyników badań mogą ujawniać się w rozbieżnościach pomiędzy nazwami i znaczeniami wartości i edukacji.

4.12. Postulaty pedagogiczne – ku edukacji aksjologicznej dorosłych

Na podstawie analizy materiału empirycznego sformułowano następujące postulaty pedagogiczne:

- Wyniki badań wskazują, że proces edukacji nie jest aksjologicznie obojętny i przyczynia się do osiągnięcia przez dorosłego aksjologicznej dojrzałości. Uzasadnione wydaje się więc rozbudzanie świadomości uczestników

procesu edukacyjnego w kierunku nieredukowania edukacji do pełnienia funkcji pragmatycznych.

- Wybory wartości pełnią również funkcję edukacyjną i wpływają na etyczną kondycję dorosłego, tym samym uzasadnione jest uświadomienie aksjologicznego znaczenia dokonywanych wyborów i nieredukowanie ich do znaczenia funkcjonalnego.
- Wyniki badań dotyczące wyboru wartości, takich jak: dobro innych czy rodzina oraz określenie motywacji i funkcji wartości wybieranych, mogą zostać wykorzystane w treściach procesu edukacji i przyczynić się do rozbudzenia procesu autoedukacji dorosłych.
- Wyniki badań, wskazujące na realizację wartości wyższych, stają w opozycji do powszechnego poglądu o relatywizacji i hedonizacji życia współczesnego człowieka dorosłego. Stąd też zasadnym jest wykorzystanie tego potencjału do budowania kapitału społecznego, przy jednoczesnym tworzeniu *społeczeństwa wyboru*.
- System uczestnictwa w edukacji dorosłych winien obejmować jak największy zakres osób dorosłych, tak aby zaspokoić ich potrzeby pragmatyczne, przy jednoczesnym ukierunkowaniu dorosłego na podjęcie wielokierunkowych i permanentnych działań autoedukacyjnych.
- Treści kształcenia andragogów mogą być poszerzane o wyniki badań empirycznych, dotyczących wyborów wartości i zależności pomiędzy nimi a edukacją.

Społeczeństwo wyboru, w którym funkcjonuje współczesny dorosły, implikuje konflikty między poszczególnymi rodzajami wartości i w obrębie tej samej grupy. Szerokie możliwości wyboru dotyczące określonego stylu życia oraz wybory w obrębie wartości duchowych sprzyjają aksjologicznemu cierpieniu dorosłego. Pożądane jest zatem wykształcenie *myślenia według wartości* (Tischner, 2002a, s. 487-493), czy też dojrzałości aksjologicznej, przejawiającej się w sferze poznawczej, emocjonalnej i wolicjonalno-decyzyjnej (Węgrzecki, 1994, s. 19). Istotne są w tym przypadku dwa elementy budujące aksjologiczny fundament. Pierwszym z nich jest przekraczanie tego, co materialne i wymierne na rzecz wartości duchowych, i religijnych, które pełnią funkcję sensotwórczą i są istotą człowieczeństwa (Trojan, 1999, s. 47-52). Do wartości duchowych należą

także wartości odnoszące się do godności drugiej osoby, które winny być absolutne i nienegocjowane (Kołakowski, 2006b, s. 132).

Drugi element, w pewnym zakresie, pokrywa się ze wcześniejszym, gdyż odnosi się także do wartości duchowych, a dotyczy autoedukacji dorosłego. Autoedukacja to w tym przypadku podmiotowość osoby dorosłej. Przejawia się poprzez ciągłe *stawanie się* dorosłego i odniesienie ku wartościom podmiotowym. Jest także fundamentem podmiotowości dorosłego, ujawniającej się w rozszerzaniu jego samoświadomości i wolności. Dorosły jest bytem aktywnym i dynamicznym. Dokonuje intencjonalnych wyborów wartości, które są niezależne od zewnętrznych okoliczności (Obuchowski, 2000, s. 153; Popielski, 1996, s. 146-147).

Wydaje się, że dwa komponenty ludzkiej egzystencji, czyli wybór wartości duchowych i wartości religijnych oraz działania autoedukacyjne sprzyjają doskonaleniu się osoby dorosłej i zbliżają do życiowego spełnienia. Są to odpowiednio wybór wartości obiektywnej (autotranscendencja) oraz przekraczanie siebie (transgresja) (Popielski, 1996, s. 59-60).

ZAKOŃCZENIE

Współczesny polski dorosły, będący członkiem *społeczeństwa wyboru*, staje przed możliwością wyboru różnych stylów życia, składających zawierających poszczególne wartości. Indywidualizm aksjologiczny przyczynia się do zwiększonej atomizacji społeczeństwa i fragmentaryzacji poszczególnych aktywności życiowych. Niemniej, wyniki zrealizowanych badań wskazują, iż w badanej populacji wartości niższego rzędu nie są wartościami dominującymi. Wartości duchowe związane z powinnością wobec drugiego człowieka, w życiu osobniczym dorosłych, pełnią znaczącą rolę. Drugą wartością dominującą jest rodzina. Wydaje się, iż współczesny dorosły to osoba mającą umocowanie w rodzinie, która jest jednocześnie jedną z głównych wartości – celów dorosłego. Dorosły realizuje również inne wartości duchowe i dzięki temu przybliża się do osiągnięcia poczucia szczęścia. Zatem, dorosłość to obszar realizacji wartości duchowych, pełniących funkcję sensotwórczą. Wyniki badań, zawarte w niniejszej pracy, przeczą powszechnym opiniom o relatywizacji i hedonizacji życia. Oczywiście należy w tym przypadku brać pod uwagę dobór próby badawczej, zwłaszcza osób z wykształceniem średnim i wyższym oraz uczących się – pracujących. Niemniej, wartości realizowane przez badaną populację, w znacznej mierze odbiegają od pesymistycznej wizji *upadku człowieka* i życia bez wartości. Autor pracy ma świadomość, iż wyniki badań mogą mieć charakter deklaracyjny. Jednak w takim przypadku już same deklaracje wskazują na uniwersalną potrzebę zwracania się dorosłych ku wartościom wyższego rzędu.

Dorosłość to także okres permanentnej edukacji, związanej z kształceniem formalnym oraz całożyciowym uczeniem się. Edukacja (także formalna) nie jest obojętna aksjologicznie, lecz ukierunkowuje dorosłego na to, co obiektywne i absolutne, przyczyniając się do transgresji uwarunkowań, i determinantów psychologiczno-społecznych. Tym samym prowadzi dorosłego ku pełni człowieczeństwa, wyrażanego przez aksjologiczną dojrzałość. Pomiędzy edukacją a wyborem wartości zachodzi relacja wzajemności. Edukacja przyczynia się do wyboru wartości wyższej w obiektywnej hierarchii i jednocześnie sam wybór

wartości pełni funkcję edukacyjną. Zatem, dwie kategorie: wybór wartości i edukacja przenikają się i każda z nich jest w pewnym sensie częścią drugiej.

Reasumując, dorosłość przejawia się w nabytej w drodze doświadczenia lub wypracowanej w wyniku aktywności dorosłego, skłonności do uczenia się, przekraczania względnych i subiektywnych wartości, ku wyborowi wartości absolutnych, i obiektywnych, nadających sens samej dorosłości. Tak rozumiana dorosłość łączy ze sobą wymiar edukacyjny i aksjologiczny.

BIBLIOGRAFIA WYKORZYSTANA W PRACY

1. Adamski F., 2002, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
2. Aleksander T., 2000, *Współczesne wyznaczniki kształcenia dorosłych w Polsce* [w:] Wołk Z. (red.), *Edukacja dorosłych w perspektywie integrowania się Europy*, WSP, Zielona Góra.
3. Aumann J., 1993, *Zarys historii duchowości*, Jedność, Kielce.
4. Bakke M., 2000, *Ciało otwarte: filozoficzne reinterpretacje kulturowych wizji cielesności*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
5. Banasiak B., 1997, *Filozofia „końca filozofii”. Dekonstrukcja Jacquesa Derridy*, Spacja, Warszawa.
6. Bauman Z., 1995, *Wolność*, Znak, Kraków.
7. Bauman Z., 2000a, *Globalizacja*, PWN, Warszawa.
8. Bauman Z., 2000b, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Sic!, Warszawa.
9. Bereźnicki F., 2007, *Podstawy dydaktyki*, Impuls, Kraków.
10. Berlin I., 1994, *Cztery eseje o wolności*, PWN, Warszawa.
11. *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, 1997, Komisja Europejska, Komisja Europejska – Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa.
12. Bielik-Robson A., 1998, *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*, Universitas, Kraków.
13. Błajet P., 2006, *Ciało jako kategoria pedagogiczna. W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
14. Bławat A., 1995, *Antypedagogika. Postmodernistyczne zakwestionowanie wychowania*, [w:] Sareło Z. (red.), *Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*, Pallotinum, Poznań.

15. Bocheński A., 1979, *Pseudosapiens – albo sens i bezsens ludzkiej pracy*, PAX, Warszawa.
16. Bokszański Z., 2005, *Tożsamości zbiorowe*, PWN, Warszawa.
17. Bólož W., 1998, *Promocja osoby w rodzinie*, ATK: Adam, Warszawa.
18. Borowski H., 1992, *Wartość jako przeżycie. Wprowadzenie do aksjologii*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
19. Bortkiewicz P., 1995, *Postmodernistyczna destrukcja kultury moralnej*, [w:] Sareło Z. (red.), *Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*, Pallotinum, Poznań.
20. Botkin J. W., 1982, *Uczyć się – bez granic: jak zewrzeć „lukę ludzką”*: Raport Klubu Rzymskiego, PWN, Warszawa.
21. Brzezińska A. (red.), 2005, *Psychologiczne portrety człowieka*, GWP, Gdańsk.
22. Buczyńska-Garewicz H., 1970, *Wartość i fakt. Rozważania o pragmatyzmie*, PWN, Warszawa.
23. Buczyńska-Garewicz H., 1975, *Uczucia i rozum w świecie wartości*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
24. Buczyńska-Garewicz H., 2001, *James*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
25. Burszta W. J., 2004, *Tolerancja w dyskursie antropologicznym*, [w:] Posern-Zieliński A. (red.), *Tolerancja i jej granice w relacjach międzykulturowych*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
26. Chałas K., 2006, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I, Jedność, Lublin – Kielce.
27. Chmielewski M., 1993, *Metodologia duchowości katolickiej*, [w:] Słomka W. (red.), *Teologia duchowości katolickiej*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
28. Cichoń W., 1996, *Wartości, człowiek, wychowanie: zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
29. Czarnecki K., Karaś S., 1996, *Profesjologia w zarysie*, ITE, Radom.

30. Czerepaniak-Walczak M., 2006, *Pedagogika emancypacyjna*, GWP, Gdańsk.
31. Czerniawska O., 1996, *Trendy rozwojowe w zachowaniu ludzi dorosłych*, [w:] Wujek T. (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, ITE, Warszawa.
32. Czerniawska O., 2000, *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, WSHE, Łódź.
33. Czerniawska O., 2004, *Dylematy andragogiki. Między nauczaniem, uczeniem się a autoedukacją*, [w] Kostkiewicz J. (red.), *Aksjologia edukacji dorosłych*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
34. Czerniawska O., 2007 *Szkice z andragogiki i gerontologii*, WSHE, Łódź.
35. Czerny J., 1998, *Zarys pedagogiki aksjologicznej*, Śląsk, Katowice.
36. Dąbrowski K., 1974, *Zdrowie psychiczne a wartości ludzkie*, PTHP, Warszawa.
37. Dąbrowski K., 1986, *Trud istnienia*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
38. Dąbrowski K., 1988, *Pasja rozwoju*, Almapress, Warszawa.
39. Dobrowolska D., 1982, *Wartość pracy zawodowej dla jednostki*, [w:] Gliszczyńska X, (red.), *Systemy wartości w środowisku pracy*, Książka i Wiedza, Warszawa.
40. Dubas E., 2001a, *Dorosłość w perspektywie dojrzałości*, *Zeszyty Naukowe WSHE*, nr 3 (16), Łódź.
41. Dubas E., 2001b, *Zmieniająca się dorosłość. Od dorosłości konwencjonalnej ku dorosłości subiektywnej*, [w:] Przybylska E. (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje. Studia ofiarowane Profesor Eugenii Annie Wesołowskiej*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
42. Dubas E., 2002a, *Dorosłość w erze informatycznej a zadania edukacji (dorosłych)*, [w:] Wesołowska E. A. (red.), *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, Novum, Płock.
43. Dubas E., 2002b, *Rozwój ku dojrzałości (w kontekście autobiograficznych refleksji studentów pedagogiki o specjalności*

- edukacja dorosłych*, [w:] Dubas E., Czerniawska O. (red.), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, ITE, Warszawa.
44. Dubas E., 2004, *Podstawowa kategoria andragogiczna „dorosłość” i jej aksjologiczny kontekst*, [w:] Kostkiewicz J. (red.), *Aksjologia edukacji dorosłych*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
 45. Dubas E., 2005a, *Andragogiczne poszukiwania rozumienia dorosłości*, [w:] Dubas E. (red.), *Człowiek dorosły istota /nie/znana*, Novum, Łódź – Płock.
 46. Dubas E., 2005b, *Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie, czyli dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka*, [w:] Podgórný M. (red.), *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, Impuls, Kraków.
 47. Dubas E., 2007, *Wokół paradygmatu uniwersalności w edukacji dorosłych*, [w:] Dubas E. (red.), *Uniwersalne problemy andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
 48. Dubas E., 2009, *Etapy dorosłości i proces kształcenia*, [w:] Fabiś A., Cyboran B. (red.), *Dorosły w procesie kształcenia*, WSA, Bielsko-Biała – Zakopane.
 49. Dubas E., 2011, *Uczenie się z biografii innych – wprowadzenie*, [w:] Dubas E., Świtalski W., *Uczenie się z biografii innych*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
 50. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, 1998, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji XXI wieku pod przewodnictwem Jaquesa Delorsa, SOP, Warszawa.
 51. Erikson T. H., 2003, *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*, PIW, Warszawa.
 52. Erikson E.H., 2004, *Tożsamość a cykl życia*, Zysk i S-ka, Poznań.
 53. Faure E., 1975, *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa.
 54. Frankl V., 1984, *Homo patiens*, PAX, Warszawa.
 55. Frąckowiak A., 2012, *Postulaty VI Międzynarodowej Konferencji Edukacji Dorosłych (CONFINTEA VI) a problematyka gerontologiczna*, [w:] Dubas E., Wąsiński A. (red.), *Edukacyjna przestrzeń starości*, WSA, Katowice – Bielsko-Biała.

56. Frączek Z., 2002, *Edukacja aksjologiczna wobec potrzeb współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
57. Freire P., 2000, *Bankowa koncepcja edukacji*, [w:] Bluszcz K. (red.), *Edukacja i wyzwolenie*, Impuls, Kraków.
58. Fromm E., 1993, *Ucieczka od wolności*, Czytelnik, Warszawa.
59. Fromm E., 1995, *Mieć czy być*, Rebis, Warszawa.
60. Fukuyama F., 2004, *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*, Znak, Kraków.
61. Gadacz T., 2007, *Filozofia Boga w XX wieku. Od Lavelle'a do Tischnera*, WAM, Kraków.
62. Gadacz T., 2008, *O ulotności życia*, Iskry, Warszawa.
63. Gajda J., 2004, *Wartości w duchu nowego humanizmu jako podstawa edukacji dorosłych*, [w:] Kostkiewicz J. (red.), *Aksjologia edukacji dorosłych*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
64. Gałdowa A., 2000, *Powszechność i wyjątek*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
65. Gałkowski J. W., 1993, *Wolność i wartość*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
66. Gelpi E., 2002, *Przyszłość pracy*, [w:] Dubas E., Czerniawska O. (red.), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, ITE, Warszawa.
67. Gołaszewska M., 1994, *Fascynacja złem. Eseje z teorii wartości*, PWN, Warszawa – Kraków.
68. Górniewicz J., 1997, *Kategorie pedagogiczne*, WSP, Olsztyn.
69. Gutek G. L., 2003, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, GWP, Gdańsk.
70. *Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future. Belém Framework for Action. Preliminary Draft*, UNESCO, CONFITEA VI/4, 2009, UNESCO, Paris.
71. Harwas-Napierała B., Trempała J., 2005 (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*, PWN, Warszawa.

72. Hessen S., 1997a, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Żak, Warszawa.
73. Hessen S., 1997b, *Podstawy pedagogiki*, Żak, Warszawa.
74. Hudzik J., 2001, *Rozum – wolność – odpowiedzialność: studium z historii idei w nowożytnej i współczesnej myśli filozoficznej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
75. Ingarden R., 1972, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
76. Jan Paweł II, 1994, *List do rodzin*, TUM, Wrocław.
77. Jan Paweł II, 1995, *Laborem exercens*, TUM, Wrocław.
78. Jan Paweł II, 1998, *Veritatis splendor*, TUM, Wrocław.
79. Jan Paweł II, 2000, *Familiaris consortio*, TUM, Wrocław.
80. Janke A. W., Kawula S., 1998, *Polimorficzność i komplementarność badań nad współczesną rodziną*, [w:] Kawula S., Brągiel J., Janke A. W. (red.), *Pedagogika rodziny*, Adam Marszałek, Toruń.
81. Jankowska D., 1996, *Koncepcja wychowania Floriana Znanieckiego i jej znaczenie dla współczesnej pedagogiki*, WSPS, Warszawa.
82. Jankowski D., 1997, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Adam Marszałek, Toruń.
83. Jaroszyński P., 2000, *Etyka, dramat życia codziennego*, Gutenberg – Print, Kraków.
84. Jarzębski J., 2004, *Spór o wartości w epoce globalizacji*, [w:] Szerląg A. (red.), *Edukacja ku wartościom*, Impuls, Kraków.
85. Juraś-Krawczyk B., 2001, *Praca w życiu współczesnego człowieka – wybrane zagadnienia*, [w:] Przybylska E. (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
86. Kamiński A., 1972, *Funkcje pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa.
87. Kaniowski A. M., 1999, *Ponowoczesność w dyskusjach etyczno-politycznych. Nieporozumienia i osobliwe powinowactwa myślenia ponowoczesnego w myśleniem przednowoczesnym*,

- [w:] Paluch A., (red.), *Transformacja, ponowoczesność wokół nas i w nas*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
88. Kargul J., 2005, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, DSWE, Wrocław.
89. Kasia A., 1960, *Święty Augustyn*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
90. Kasia A., 1966a, *Arystotelesa teoria wolności elitarnej*, [w:] Kasia A., Drużkowski M. (red.), *Antynomie wolności: z dziejów filozofii wolności*, Książka i Wiedza, Warszawa.
91. Kasia A., 1966b, *Platona ideał wolności ascetycznej*, [w:] Kasia A., Drużkowski M. (red.), *Antynomie wolności: z dziejów filozofii wolności*, Książka i Wiedza, Warszawa.
92. Kawula S., 1996, *Studia z pedagogiki społecznej*, WSP, Olsztyn.
93. Kawula S., 1998, *Rodzina a rozwój jednostki*, [w:] Kawula S., Brągiel J., Janke A. W. (red.), *Pedagogika rodziny*, Adam Marszałek, Toruń.
94. Klimowicz E., 1974, *Utylitaryzm w etyce*, PWN, Warszawa.
95. Kłoczkowski A. J., 2005, *Filozofia dialogu*, W drodze, Poznań.
96. Kojder A., 1999, *Spojrzenie na przemiany ustrojowe w Polsce w latach 1989–1997*. [w:] Sztompka P. (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany*, PWN, Warszawa –Kraków.
97. Kołakowski L., 1990, *Husserl i poszukiwanie pewności*, PWN, Warszawa.
98. Kołakowski L., 1994, *Obecność mitu*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.
99. Kołakowski L., 2006a, *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Znak, Kraków.
100. Kołakowski L., 2006b, *O co nas pytają wielcy filozofowie*, seria III, Znak, Kraków.
101. Kostkiewicz J., 2004, *Duchowość jako wartość i obszar wspierania rozwoju człowieka dorosłego*, [w:] Kostkiewicz J. (red.), *Aksjologia edukacji dorosłych*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
102. Kotłowski K., 1968, *Filozofia wartości a zagadnienia pedagogiki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

103. Kotłowski K., 1976, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
104. Koziński J., 1987, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, PWN, Warszawa.
105. Koziński J., 1995, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Żak, Warszawa.
106. Koziński J., 1998, *Człowiek wielowymiarowy*, Żak, Warszawa.
107. Krasnodębski Z., 1999, *M. Weber*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
108. Krąpiec M. A., 2000, *Ludzka wolność i jej granice*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
109. Krokiewicz A., 2000, *Zarys filozofii greckiej*, Aletheia, Warszawa.
110. Krońska J., 1968, *Sokrates*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
111. Krzemiński I., 1986, *Symboliczny interakcjonizm i socjologia*, PWN, Warszawa.
112. Kukułowicz T., 1998, *Pozycja wartości w relacjach: człowiek – środowisko*, [w:] Marynowicz-Hetka E., Piekarski J., Cyrańska E. (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
113. Kunowski S., 1997, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
114. Kunowski S., 2003, *Wartości w procesie wychowania*, Impuls, Kraków.
115. Kupisiewicz Cz., 2005, *Postawy dydaktyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
116. Kurowska K., 1981, *Filozofia i wartość*, KAW, Warszawa.
117. Kwak A., 2003, *Uniwersalność instytucji rodziny i kierunku jej przemian*, [w:] Tyszka Z. (red.), *Życie rodzinne uwarunkowania makro i mikrostrukturalne*, UAM, Poznań.
118. Kwaśnica R., 1987, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, DSWE, Wrocław.
119. Kwaśniewicz W., 2001, *Kilka refleksji o przemianach moralności w okresie transformacji ustrojowej*, [w:] Gołębiowski B. (red.),

- Moralność Polaków. Etos i Etnos. Dylematy współczesności*, Stopka, Łomża.
120. Legierski K., 2003, *Pułapki tolerancji*, [w:] Szyszkowska M., Kozłowski T. (red.), *Tolerancja*, Anagram, Warszawa.
121. Legowicz J., 1980, *Zarys historii filozofii*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
122. Legowicz J., 1986, *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu*, PWN, Warszawa.
123. Legutko R., 1998, *Tolerancja. Rzecz o surowym państwie, prawie natury, miłości i sumieniu*, Znak, Kraków.
124. Leśniak K., 1968, *Platon*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
125. Leśniak K., 1989, *Arystoteles*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
126. Łobocki M., 2006, *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków.
127. Łukaszewski W., 1984, *Szanse rozwoju osobowości*, Książka i Wiedza, Warszawa.
128. MacIntyre A., 1995, *Krótką historia etyki*, PWN, Warszawa.
129. Malewski M., 1998, *Teorie andragogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
130. Marcel G., 1984, *Homo Viator*, PAX, Warszawa.
131. Mariański J., 1989, *Wprowadzenie do socjologii moralności*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
132. Mariański J., 1999, *Kryzys moralny czy transformacja wartości?*, [w:] Sztompka P. (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany*, PWN, Warszawa – Kraków.
133. Marynowicz-Hetka E., 2007, *Pedagogika społeczna*, t. II, PWN, Warszawa.
134. Marynowicz-Hetka E., 2009, *Pedagogika społeczna*, t. I, PWN, Warszawa.
135. Maslow A., 1990, *Motywacja i osobowości*, PAX, Warszawa.
136. Matuszewicz Cz., 1975, *Psychologia wartości*, PWN, Warszawa – Poznań.

137. Matuszewicz Cz., 1995, *Psychologiczne problemy tolerancji*, [w:] Nikitorowicz J. (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań, stereotypów*, Trans Humana, Białystok.
138. McCrae R. R., Costa P. T., 2005, *Osobowość dorosłego człowieka*, WAM, Kraków.
139. Melosik Z., 2006a, *Pedagogika postmodernizmu*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.
140. Melosik Z., 2006b, *Pedagogika pragmatyzmu*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.
141. Melosik Z., Szkudlarek T., 1998, *Kultura, tożsamość i edukacja, migotanie znaczeń*, Impuls, Kraków.
142. Meyer M., 2003, *Hierarchie wartości jako wyznaczniki zachowań sprzecznych z prawem*, Impuls, Kraków.
143. Miczyńska-Kowalska M., 2008, *Konsumpcyjny charakter rodziny w społeczeństwie ponowoczesnym*, [w:] Muszyński W., Sikora E. (red.), *Małżeństwo i rodzina w ponowoczesności. Szanse – zagrożenia – patologie*, Adam Marszałek, Toruń.
144. Misztal M., 1980, *Problematyka wartości w socjologii*, PWN, Warszawa.
145. Możdżyński P., 2004, *Duchowość ponowoczesna. Ruch reiki w Polsce*, Nomos, Kraków.
146. Muhlpackr P., 2004, *Spoleczne przesłanki kształtowania się systemu wartości młodzieży*, [w:] Szerląg A. (red.), *Edukacja ku wartościom*, Impuls, Kraków.
147. Muszyńska E., 1997, *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach dziecko – dorosły*, UAM, Poznań.
148. Muszyński H., 1974, *Treści i metody wychowania*, [w:] Godlewski M., Krawcewicz S., Wujek T. (red.), *Pedagogika*, PWN, Warszawa.
149. Nęcka E., 2005, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk.

150. Nikitorowicz J., 1998, *Od edukacji regionalnej do międzykulturowej*, [w:] Kłoczowski J., Łukasiewicz S. (red.), *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*, Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin.
151. Nikitorowicz J., 2004, *Wartość międzykulturowości*, [w:] Szerłaż A. (red.), *Edukacja ku wartościom*, Impuls, Kraków.
152. Nowak-Dziemianowicz M., 2004, *Rodzina światem życia i światem cierpienia współczesnego człowieka*, [w:] Szerłaż A. (red.), *Edukacja ku wartościom*, Impuls, Kraków.
153. Obuchowski K., 1966, *Psychologia dążeń ludzkich*, PWN, Warszawa.
154. Obuchowski K., 1999, *Od przedmiotu do podmiotu*, [w:] Gawlikowski K., Jedlicki J., Kochanowicz J. i inni (red.), *Indywidualizm a kolektywizm*, IFIS PAN, Warszawa.
155. Obuchowski K., 2000, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym jak być sobą*, Rebis, Poznań.
156. Ogrodnik B., 2000, *Ingarden*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
157. Okoń W., 1996, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, ŻAK, Warszawa.
158. Olbrycht K., 2000, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
159. Olbrycht K., 2004, *Czy dorośli potrzebują edukacji aksjologicznej*, [w:] Kostkiewicz J. (red.), *Aksjologia edukacji dorosłych*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
160. Olbrycht K., 2005, *Tolerancja a wychowanie*, [w:] Adamski F. (red.), *Wychowanie personalistyczne*, WAM, Kraków.
161. Oleś P., 1989, *Wartościowanie a osobowość. Psychologiczne badania empiryczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
162. Oleś P., 2003, *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Scholar, Warszawa.
163. Ossowski S., 1967, *Z zagadnień psychologii społecznej*, PWN, Warszawa.

164. Pająk B., 2004, *Tolerancja jej zakres, znaczenie i realizacja w nowych demokracjach Europy Środkowo-wschodniej*, [w:] Posern-Zieliński A. (red.), *Tolerancja i jej granice w relacjach międzykulturowych*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
165. Paluch A., 1999, *Wizerunek nasz, czyli ciało na scenie ponowoczesności*, [w:] Paluch A. (red.), *Transformacja, ponowoczesność wokół nas i w nas*, KEUW, Wrocław.
166. Pawlak Z., *Katolicyzm A-Z*, 1989, (red.), Diecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź.
167. Paszenda I., 2005, *Postawa twórcza – wymóg czasu*, [w:] Podgórnym M. (red.), *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, Impuls, Kraków.
168. Pawłucki A., 2005, *Osoba w pedagogice ciała*, OSW, Olsztyn.
169. Pietrasziński Z., 1969, *Myślenie twórcze*, PZWS, Warszawa.
170. Pilch T., 1995, *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany*, [w:] Pilch T., Lepalczyk I. (red.), *Pedagogika społeczna*, FSiBE, Warszawa.
171. Pilch T., 1998, *Tolerancja – wartość społeczna i cnota indywidualna*, [w:] Kłoczowski J., Łukasiewicz S. (red.), *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*, Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin.
172. Pilch T., Bauman T., 2001, *Zasady badań pedagogicznych*, Żak, Warszawa.
173. *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, 1980, Pallotinum, Poznań – Warszawa.
174. Popielski K., 1996, *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
175. Posern-Zieliński A., 2004, *Negocjowanie tolerancji, czyli między groźbą konfliktu a dążeniem do współdziałania*, [w:] Posern-Zieliński A. (red.), *Tolerancja i jej granice w relacjach międzykulturowych*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
176. Pólturzycki J., 1986, *Tendencje rozwojowe oświaty dorosłych*, [w:] Dylak B., Maziarz Cz. (red.), *Andragogika w służbie praktyki oświaty dorosłych*, Warszawa.

177. Pólturzycki J., 1994, *Andragogika a rzeczywistość oświaty dorosłych – stan, problemy, postulaty*, [w:] Marczuk M. (red.), *Dylematy i problemy andragogiki*, IKN, Lublin.
178. Pólturzycki J., 1998, *Edukacja dorosłych – wyzwania dla praktyki i teorii*, [w:] Piwowarski R. (red.), *Oświata dorosłych. Nowe uwarunkowania i wyzwania*, IBE, Warszawa.
179. Pólturzycki J., 2004, *Potrzeby i perspektywy aksjologii*, [w:] Kostkiewicz J. (red.), *Aksjologia edukacji dorosłych*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
180. Probuca D., 1999, *Utylitaryzm*, WSP, Częstochowa.
181. Promieńska H., 1987, *Zasada tolerancji w nauce i etyce*, Uniwersytet Śląski, Katowice.
182. Przetacznik-Gierkowska M., Tyszkowa M. (red.), 2005, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, PWN, Warszawa.
183. Puszko H., 1997, *Być Stendhalem i Spinozą*, Scholar, Warszawa.
184. Radlińska H., 1947, *Oświata dorosłych. Zagadnienia. Dzieje formy. Pracownicy. Organizacja.*, Ludowy Instytut Oświaty i Kultury, Warszawa.
185. Reykowski J., 1980, *Szkice z teorii osobowości*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
186. Reykowski J., 1999, *Kolektywizm i indywidualizm jako kategorie opisu zmian społecznych i mentalności*, [w:] Gawlikowski K., Jedlicki J., Kochanowicz J. i inni, (red.), *Indywidualizm a kolektywizm*, IFIS PAN, Warszawa.
187. Ritzer G., 2003, *Macdonaldyzacja społeczeństwa*, MUZA, Warszawa.
188. Rossmannith A., 2003, *Tolerancja w filozofii Kanta*, [w:] Szyszkowska M., Kozłowski T. (red.), *Tolerancja*, Anagram, Warszawa.
189. Russ J., 2006, *Współczesna myśl etyczna*, PAX, Warszawa.
190. Rzepa T., 1995, *Psychologiczne uwarunkowania tolerancji wobec mniejszości narodowych na przykładzie relacji między Polakami a Niemcami*, [w:] Nikitorowicz J. (red.), *Edukacja*

- międzykulturowa. *W kręgu potrzeb, oczekiwań, stereotypów*, Trans Humana, Białystok.
191. Sareło Z., 2005, *Granice tolerancji*, [w:] Adamski F. (red.), *Wychowanie personalistyczne*, WAM, Kraków.
192. Sartre J. P., 1998, *Egzystencjalizm jest humanizmem*, MUZA, Warszawa.
193. Scheler M., 2004, *Wolność, miłość, świętość*, Znak, Kraków.
194. Semków J., 2005, *Człowiek dorosły na edukacyjnej fali. Uczenie się warunkiem koniecznym w funkcjonowaniu w społeczeństwie ryzyka*, [w:] Podgórnny M. (red.), *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, Impuls, Kraków.
195. Semków J., 2007, *Andragogiczne uniwersalia – mit czy rzeczywistość?*, [w:] Dubas E. (red.), *Uniwersalne problemy andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
196. Sękowska M., 2000, *Neopsychodynamiczna koncepcja rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona*, [w:] Socha P., *Duchowy rozwój człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
197. Sękowski A., 1998, *Edukacyjne możliwości kształtowania postaw tolerancji*, [w:] Kłoczowski J., Łukasiewicz S., (red.), *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*, Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin.
198. Shusterman R., 1998, *Estetyka pragmatyczna: Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
199. Siarkiewicz E., 2001, *Czy warunkiem zdobycia i utrzymania pracy jest utrata naiwności*, [w:] Kargul J. (red.), *Dyskursy młodych andragogów*, t. II, WSP, Zielona Góra.
200. Sikora A., 2001, *Od Heraklita do Husserla*, Open, Warszawa.
201. Skąpska G., 1994, *Porządek normatywny posttotalitarnego społeczeństwa*, [w:] Brzeziński J., Witkowski L. (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Edytor, Poznań – Toruń.

202. Skorupka D., 2004, *Psychologizm jako zagrożenie dla moralnego sensu wychowania. Próba analizy nawiązująca do Viktora E. Frankla*, [w:] Kostkiewicz J. (red.), *Aksjologia edukacji dorosłych*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
203. Socha P., 2000, *Psychologia rozwoju duchowego – zarys zagadnienia*, [w:] Socha P. (red.), *Duchowy rozwój człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
204. Sośnicki K., 1967, *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
205. Staniszkis J., 1994, *W poszukiwaniu paradygmatu transformacji*, ISP – PAN, Warszawa.
206. Staniszkis J., 2001, *Postkomunizm*, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk.
207. Stępień A., 1989, *Wstęp do filozofii*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
208. Stopińska-Pajak A., 2001, *Koncepcja kreatywnego wychowania dorosłych Kazimierza Kornilowicza*, [w:] Przybylska E. (red.), *Andragogiczne watki, poszukiwania, fascynacje. Studia ofiarowane Profesor Eugenii Annie Wesołowskiej*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
209. Stopińska-Pajak A., 2005, *Stefana Szumana rozważania nad dorosłościami w kontekście edukacji dorosłych w ponowoczesnym świecie*, [w:] Dubas E. (red.), *Człowiek dorosły istota /nie? znana*, Novum, Łódź – Płock.
210. Straś-Romanowska M., 2004, *Aksjologiczne konotacje zjawiska tożsamości Ja*, [w:] Szerląg A. (red.), *Edukacja ku wartościom*, Impuls, Kraków.
211. Stróżewski W., 1981, *Istnienie i wartość*, Znak, Kraków.
212. Stróżewski W., 2002, *O wielkości. Szkice z filozofii człowieka*, Znak, Kraków.
213. Szacki J., 1981, *Historia myśli socjologicznej*, t. I, t. II, PWN, Warszawa.
214. Szacki J., 1999, *Indywidualizm i kolektywizm. Wstępna analiza pojęciowa*, [w:] Gawlikowski K., Jedlicki J., Kochanowicz J. i inni (red.), *Indywidualizm a kolektywizm*, IFIS PAN, Warszawa.

215. Szczepański J., 1965, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa.
216. Szczepański J., 1988, *O indywidualności*, IWZZ, Warszawa.
217. Szczęsny W. W., 2001, *Edukacja moralna, logos, Atropos, praxis, etos*, ŻAK, Warszawa.
218. Szefer-Timoszenko J., 1982, *Aspiracje ludzi pracy*, [w:] Gliszczyńska X. (red.), *Systemy wartości w środowisku pracy*, Książka i Wiedza, Warszawa.
219. Szerłaż A., 2004, *Ku międzykulturowości – aksjologiczne imponderabilia* [w:] Szerłaż A. (red.), *Edukacja ku wartościom*, Impuls, Kraków.
220. Szewczuk W., 1959, *Psychologia człowieka dorosłego*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
221. Szewczuk W., 1988, *Sumienie. Studium psychologiczne*, Książka i Wiedza, Warszawa.
222. Szewczuk W., 1990, *Osiem szkiców do teorii osobowości*, PWN, Warszawa – Kraków.
223. Szkudlarek T., 1994, *Pedagogika jako dekonstrukcja kultury*, [w:] Brzeziński J., Witkowski L. (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Edytor, Poznań – Toruń.
224. Szkudlarek T., 2006, *Pedagogika krytyczna*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.
225. Szkudlarek T., Śliwerski B., 1992, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Impuls, Kraków.
226. Szmidt K. J., 2002, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk.
227. Szmidt, K. J., 1998, *Człowiek jako istota psychiczna – rzecz o słabym ogniwie pedagogiki społecznej*, [w:] Marynowicz-Hetka E., Piekarski J., Cyrańska E. (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
228. Szmidt, K. J., 2002, *Wcześniej niż Fromm i Maslow: Kornilowicz i Radlińskiej koncepcja postawy twórczej na tle współczesnym*,

- [w:] Szmidt K. J., Piotrowski K. T. (red.), *Nowe teorie twórczości. Nowe teorie pomocy w tworzeniu*, Impuls, Kraków.
229. Szoltysek A., 1998, *Filozofia wychowania*, Adam Marszałek, Toruń.
230. Szostek A., 1998, *Pogadanki z etyki*, Biblioteka Niedzieli, Częstochowa.
231. Sztompka P., 1993, *Socjologia zmian społecznych*, Znak, Kraków.
232. Sztompka P., 1999, *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian: zaufanie, lojalność, solidarność*, [w:] Sztompka P. (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany*, PWN, Warszawa – Kraków.
233. Sztompka P., 2003, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków.
234. Sztumski J., 1993, *Człowiek w świecie wartości*, [w:] Folaron S. (red.), *Wartości humanistyczne a problemy współczesnego świata*, WSP, Częstochowa.
235. Ślipko T., 2002, *Zarys etyki ogólnej*, WAM, Kraków.
236. Śliwerski B., 1998, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków.
237. Śliwerski B., 2006, *Pedagogika negatywna*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.
238. Środa M., 2003, *Indywidualizm i jego krytycy*, Fundacja Aletheia, Warszawa.
239. Tatarkiewicz W., 1978, *Parerga*, PWN, Warszawa.
240. Tatarkiewicz W., 2001, *Historia filozofii*, t. I, t. II, t. III, PWN, Warszawa.
241. Taylor Ch., 2002, *Etyka autentyczności*, Znak, Kraków.
242. Tchorzewski A., 2002, *Wychowanie na tle różnych koncepcji rzeczywistości społecznej*, [w:] Tchorzewski A. (red.), *Współczesne konteksty wychowania*, Wers, Bydgoszcz.
243. Tischner J., 1990, *Filozofia dramatu*, Dialogue, Paryż.
244. Tischner J., 1994, *Świat ludzkiej nadziei*, Znak, Kraków.
245. Tischner J., 2001a, *Drogi i bezdroża miłosierdzia*, Wydawnictwo AA, Kraków.

246. Tischner J., 2001b, *Etyka wartości i nadziei*, [w:] Tischner J., Kłoczowski J. A., *Wobec wartości*, W drodze, Poznań.
247. Tischner J., 2002a, *Myślenie wobec wartości*, Znak, Kraków.
248. Tischner J., 2002b, *Polski kształt dialogu*, Znak, Kraków.
249. Tischner J., 2005, *Etyka solidarności oraz homo sovieticus*, Znak, Kraków.
250. Toeplitz K., 1975, *Kierkegaard*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
251. Tomaszewski T., 1970, *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, PZWS, Warszawa.
252. Tomaszewski T., 1984, *Ślady i wzorce*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
253. Trochimska-Kubacka B., 1999, *Absolutyzm aksjologiczny. Rekonstrukcja oparta na aksjologii Rickerta, Schelera i Hartmanna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
254. Trojan K., 1999, *Potrzeby psychiczne i wartości oraz ich implikacje religijne*, WAM, Kraków.
255. Tulibacki W., 1998, *Etyka i naturalizm. Problemy naukowego kontekstu etyki*, Art, Olsztyn.
256. Tyszka Z., 1982, *Socjologia małżeństwa i rodziny*, PWN, Warszawa.
257. Urbański S., 1993, *Etapy rozwoju życia duchowego*, [w:] Słomka W. (red.), *Teologia duchowości katolickiej*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
258. Urbański-Korż R., 1994, *Dorosłość jako kategoria andragogiki*, [w:] Marczuk M. (red.), *Problemy i dylematy andragogiki*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
259. Urbański-Korż R., 1995, *Dorosłość jako podstawowe pojęcie andragogiki*, [w:] Skrzypczak J. (red.), *Wybrane zagadnienia z oświaty dorosłych*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
260. Walker R., 1998, *Kant*, Amber, Warszawa.
261. Węgrzecki A., 1994, *Wolność jako podstawa dojrzałości aksjologicznej*, [w:] Olbrycht K. (red.), *Edukacja aksjologiczna*, t. I, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

262. Wnuk W., 2005, *Twórcza postawa wobec codzienności jako pokonywanie samotności człowieka*, [w:] Podgórny M. (red.), *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, Impuls, Kraków.
263. Wnuk-Lipiński E., 1996, *Demokratyczna rekonstrukcja. Z socjologii radykalnej zmiany społecznej*, PWN, Warszawa.
264. Wnuk-Lipiński E., 2003, *Granice wolności. Pamiętnik polskiej transformacji*, Scholar, Warszawa.
265. Wnuk-Lipiński E., 2004, *Świat międzyepoki. Globalizacja. Demokracja. Państwo Narodowe*, Znak, Kraków.
266. Wojtyła K., 2000a, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
267. Wojtyła K., 2000b, *Elementarz etyczny*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
268. Wołoszyn-Spirka W., 2002, *Filozoficzne aspekty wychowania*, [w:] Tchorzewski A. (red.), *Współczesne konteksty wychowania*, Wers, Bydgoszcz.
269. Wrońska K., 2000, *Osoba i wychowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
270. Zdybel J., 1995, *Isaiah Berlin – wolność jako sposobność działania*, [w:] Czarnecki J. (red.), *Studia nad ideą wolności*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
271. Zielińska-Kostyło H., 2006, *Pedagogika emancypacyjna*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, PWN, Warszawa.
272. Ziemska M., 1975, *Rodzina a osobowość*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
273. Zimbardo P., 1998, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa.
274. Ziółkowski A. M., 1989, *Filozofia Rene Deskartesa*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
275. Życiński J., 2001, *Bóg postmodernistów*, Wydawnictwo KUL, Lublin.

ANEKS

Załącznik nr 1: Spis tabel

Tabela 1: Wykształcenie i typ szkoły ukończonej przez respondentów [N=50]	299
Tabela 2: Stan cywilny respondentów, liczba ich dzieci oraz sposób zamieszkiwania [N= 50].....	301
Tabela 3: Zawód wyuczony respondentów[N=50]	302
Tabela 4: Zawód wykonywany respondentów [N= 50]	304
Tabela 5: Deklarowana sytuacja materialna, stan zdrowia oraz stosunek do religii respondentów [N= 50].....	305
Tabela 6: Zestawienie cech społeczno-demograficznych badanych respondentów	307
Tabela 7: Wartości, którymi kierują się respondenci	309
Tabela 8: Wartości zawarte w credo respondentów	313
Tabela 9: Uzasadnienie życiowego credo respondentów	315
Tabela 10: Wartości najważniejsze respondentów	318
Tabela 11: Hierarchia wartości respondentów	322
Tabela 12: Proces transmisji wartości u respondentów.....	328
Tabela 13: Ocena dzieciństwa i okresu młodości przez respondentów [N=50]..	334
Tabela 14: Pozytywne wydarzenia osobiste w okresie dzieciństwa i młodości respondentów.....	337
Tabela 15: Negatywne wydarzenia osobiste w okresie dzieciństwa i młodości respondentów.....	338
Tabela 16: Pozytywne wspomnienia ze szkoły	339
Tabela 17: Negatywne wspomnienia ze szkoły	340
Tabela 18: Formy spędzania czasu wolnego w okresie dzieciństwa i młodości respondentów.....	341
Tabela 19: Przynależność do formalnych organizacji w okresie dzieciństwa i młodości respondentów	343
Tabela 20: Wartości nabyte w okresie dzieciństwa i młodości respondentów ...	344
Tabela 21: Źródła wartości nabytych	350
Tabela 22: Motywacja służąca internalizacji wartości oraz funkcje wartości nabytych	354

Tabela 23: Zakresy terażniejszego życia respondentów [N=50]	357
Tabela 24: Ocena terażniejszego życia a płeć i wykształcenie respondentów....	361
Tabela 25: Dodatkowa praca respondentów	363
Tabela 26: Wartości wybierane – sens życia respondentów	364
Tabela 27: Wartości wybierane – największe marzenia respondentów	369
Tabela 28: Wartości wybierane – aktualne formy spędzania czasu wolnego	373
Tabela 29: Źródła wartości wybieranych	375
Tabela 30: Motywacja służąca wartościom wybranym oraz funkcje wartości wybieranych	376
Tabela 31: Wartości przekazywane innym oraz postulowane wartości przekazywane innym przez respondentów	380
Tabela 32: Źródła wartości przekazywanych przez respondentów	383
Tabela 33: Osoby, którym respondenci przekazują wartości.....	385
Tabela 34: Motywacja przekazu wartości	389
Tabela 35: Wartości realizowane przez respondentów	393
Tabela 36: Definicja pojęć: edukacja, uczenie się, uczestnictwo w edukacji dorośliych [N=50]	395
Tabela 37: Edukacja, uczenie się oraz uczestnictwo w edukacji dorośliych w życiu respondentów.	401
Tabela 38: Edukacja realizowana przez respondentów w okresie dorosłości.....	407
Tabela 39: Uczenie się realizowane przez respondentów w okresie dorosłości [N=50]	410
Tabela 40: Wartości osiągnane przez respondentów poprzez uczenie się z doświadczenia	413
Tabela 41: Uczestnictwo w edukacji dorośliych realizowane przez respondentów okresie dorosłości.....	417
Tabela 42: Motywacja uczestnictwa w edukacji dorośliych	419
Tabela 43: Wartości osiągnane przez respondentów poprzez uczestnictwo w edukacji dorośliych.....	421
Tabela 44: Określenie wartości naczelnej oraz hierarchii wartości przez edukację [N=50]	423
Tabela 45: Określenie wartości nabytych, wybieranych i przekazywanych, przez edukację.....	426
Tabela 46: Edukacja w kontekście konfliktu wartości [N=50]	430

Tabela 47: Związek edukacji z aksjologiczną strukturą człowieka dorosłego... **434**

**Załącznik nr 2: Kwestionariusz wywiadu skategoryzowanego
wykorzystany w badaniach pilotażowych**

Kwestionariusz wywiadu

1. Płeć respondenta.....
2. Wiek respondenta.....
3. Wykonywany zawód,
stanowisko.....
4. Wykształcenie
a. podstawowe b. zasadnicze zawodowe c. średnie
d. wyższe licencjackie e. wyższe magisterskie
5. Jaką szkołę średnią i uczelnię wyższą ukończyłeś?
6. Jaka jest Twoja sytuacja rodzinna?
a. panna/kawaler b. zamężna/zonaty c.
wdowa/wdowiec
d. rozwiedziona/rozwiedziony e. żyjący w wolnym związku
(konkubinat)
f. inny.....
7. Czy posiadasz dzieci. Proszę o podanie liczby i wieku
dzieci.....
8. Gdzie zamieszkiwałeś w okresie swojego dzieciństwa?
a. miasto wojewódzkie b. inne miasto c. wieś
9. Z ilu osób składała się Twoja rodzina?
10. Jakie wykształcenie mają (mieli) Twoi rodzice i jaki zawód
wykonywali?
11. W jaki sposób określisz sytuację materialną w Twoim domu rodzinnym?
12. Jaki styl życia prowadzili Twoi rodzice, co było dla nich ważne, czym
się interesowali, jak spędzali czas wolny?
13. Jakie wartości przekazali Tobie Twoi rodzice?
14. Jak z perspektywy czasu postrzegasz te wartości?

15. Jaką zasadę, którą kierujesz się w życiu przejąłeś od swoich rodziców?
16. Jak określisz swoje relacje z rodzicami i innymi członkami rodziny z którymi zamieszkiwałeś np. rodzeństwem, dziadkami ?
17. W jaki sposób rodzice spędzali z Tobą czas wolny, czy poświęcali Tobie dużo czasu?
18. Na jakie tematy rodzice rozmawiali z Tobą?
19. W jaki sposób byłeś nagradzany przez swoich rodziców?
20. W jaki sposób byłeś karany przez swoich rodziców?
21. Kto był Twoim autorytetem, w okresie młodzieńczym i co Tobie przekazał?
22. Jakie miałeś marzenia będąc dzieckiem?
23. Jaki styl życia prowadziłeś będąc nastolatkiem?
Wymień co najmniej trzy jego cechy
24. Na co przeznaczałeś swoje kieszonkowe gdy byłeś nastolatkiem?
25. Jakie znaczenie miał dla Ciebie sex gdy byłeś nastolatkiem?
26. Jaki chciałeś uprawiać zawód będąc w okresie młodzieńczym?
27. W jaki sposób ukształtowała Ciebie szkoła, co Tobie przekazała, co wyniosłeś ze szkoły?
28. Jeśli byłeś członkiem organizacji młodzieżowych czy stowarzyszeń, to czy masz świadomość jaki wpływ miały one na Twoje życie?
29. W jaki sposób wpłynęła na Ciebie sytuacja polityczna w kraju, w okresie Twojego dzieciństwa i młodości? Co w tobie zmieniła?
30. Jakiego jesteś wyznania?
a. katolik b. inne, jakie..... c. agnostyk d. ateista
31. Jakie znaczenie miała religia dla Twoich rodziców ?
32. Jakie znaczenie miała dla Ciebie religia w okresie Twojego dzieciństwa i młodości

33. Jaki jest obecnie Twój stosunek do religii?
- Jestem osobą wierzącą i regularnie praktykującą, a religia ma dla mnie istotne znaczenie.
 - Jestem osoba wierzącą i regularnie praktykującą, jednak praktyki religijne odbywam z uwagi na tradycję lub przyzwyczajenie.
 - Jestem osoba wierzącą, lecz praktykuję nieregularnie, lub przy okazji świąt.
 - Jestem osoba wierzącą, niepraktykującą.
 - Jestem osobą niewierzącą
34. Jaki wpływ ma obecnie na Ciebie religia, w której zostałeś wychowany?
35. W jaki sposób przekazujesz wiarę (religię) swoim dzieciom?
36. Wymień trzy cechy, które charakteryzują Twój styl życia
37. Jakie są Twoje zainteresowania (hobby)?
38. W jaki sposób spędzasz czas wolny?
39. Jak często korzystasz z dóbr kultury wyższej? (teatr, muzeum, wystawy, filharmonia)
40. Jaką prasę czytujesz regularnie? Proszę o podanie tytułów.
41. Ile książek przeczytałeś przez ostatni rok? Podaj tytuł ostatniej książki.
42. Jaką rolę w Twoim życiu pełni praca?
- praca jest moją pasją i jednocześnie źródłem utrzymania
 - pracę traktuję jako obowiązek, który należy wykonać aby utrzymać siebie i rodzinę
 - nie lubię swojej pracy, jest ona dla mnie przykrą koniecznością
43. Ile godzin dziennie poświęcasz na pracę zawodową?
44. Na ilu etatach pracujesz?
45. Jaki wpływ ma na Ciebie Twoja aktualne praca, lub jej brak?
46. W jaki sposób określisz swoją sytuację materialną:
47. Jakie przedmioty lubisz kupować najbardziej?
48. Na co wydajesz premie lub dodatkowe pieniądze?

49. Na co przeznaczyłbyś 1 mln wygrany w Lotto?
50. Jaki jest stan Twojego zdrowia i jego wpływ na Twoje życie?
51. Jak oceniasz swoją kondycję psychiczną i jej wpływ na swoje życie?
52. W jaki sposób dbasz o swoje zdrowie fizyczne i psychiczne?
53. W jaki sposób dbasz o urodę i wygląd zewnętrzny?
54. Jaki jest obecnie Twój stosunek do sexu?
- Sex jest możliwy tylko w małżeństwie
 - Sex jest możliwy tylko z osobą, którą się kocha
 - Sex jest możliwy z każdym, za obopólną zgodą partnerów
55. Jaki wpływ ma na Ciebie rodzina, w której aktualnie funkcjonujesz, co w Tobie zmieniła lub nadal zmienia?
56. Z jakich środków masowego przekazu czerpiesz najwięcej informacji i jakim poświęcasz najwięcej czasu?
- telewizja
 - radio
 - prasa
 - Internet
57. Ile czasu w ciągu dnia spędzasz korzystając z mediów?
58. W jaki sposób mass media wpływają na Ciebie, co w Tobie zmieniają, jaki mają wpływ?
59. Czego uczysz się obserwując obecną sytuację polityczną w Polsce?
60. Jaką zasadą powinny kierować się w życiu Twoje dzieci, tak aby były szczęśliwe?
61. Jaki styl życia chciałbyś przekazać swoim dzieciom, lub innym bliskim osobom, na których szczęściu Tobie zależy?
Uzasadnij odpowiedź
62. Jaki zawód powinny wykonywać Twoje dzieci?
63. W jaki sposób Twoje dzieci spędzają czas wolny?
64. W jaki sposób nagradzasz swoje dzieci?
65. Jakie prezenty kupujesz swoim dzieciom?

66. Co chciałbyś powiedzieć swoim dzieciom i osobom bliskim o sensie i celu życia będąc na chwilę przed swoją śmiercią?

67. Jakie wartości chciałbyś przekazać swoim dzieciom?

68. Jak zdefiniujesz termin „edukacja”?

69. Określ czego nauczyło Ciebie „życie”?

70. Podaj czego uczysz się w codziennych kontaktach z innymi ludźmi?

71. Czy będąc osobą dorosłą podjąłeś dalszą edukację, tak aby podnieść poziom swojego wykształcenia lub swoich kompetencji?

a. tak b. nie

72. Jeśli odpowiedziałeś pozytywnie na poprzednie pytanie, wskaż szkołę jaką ukończyłeś, będąc osobą dorosłą:

- a. szkoła podstawowa
- b. szkoła średnia
- c. studia wyższe

73. Proszę o podanie nazwy szkoły, zaś w przypadku ukończonych studiów podanie nazwy uczelni oraz kierunku. W przypadku ukończenia studiów dwustopniowych tj. na poziomie licencjatu i magisterium, proszę o podanie nazwy każdej uczelni oraz ukończonego kierunku.

74. Czy będąc osobą dorosłą podjąłeś kiedykolwiek trud podniesienia poziomu swojego wykształcenia lecz nie ukończyłeś szkoły. Jeśli tak, proszę o podanie nazwy szkoły lub nazwy uczelni.

75. Dlaczego podjąłeś trud dalszej edukacji lub też dlaczego zaniechałeś dalszej edukacji?

76. Czy podjęcie lub zaniechanie edukacji w istotny sposób zmieniło Twoje życie, jaki miało na Ciebie wpływ?

77. Czy będąc osobą dorosłą uczestniczyłeś w kursach lub szkoleniach z różnorodnych dziedzin w celu nabycia nowych umiejętności lub podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych.

78. Dlaczego uczestniczyłeś w innych wyżej wymienionych formach edukacji (kursach, szkoleniach)?

79. W jaki sposób uczestnictwo w innych formach edukacji wpłynęło na Ciebie, co Tobie dało, co zmieniło?

80. Mojemu życiu nadaje sens.....
81. Najważniejsze w moim życiu jest.....
82. Zasada, którą staram się kierować w życiu brzmi.....
83. Według mnie szczęście to.....
84. Drugą osobę traktuję zawsze jak.....
85. Cierpienie jest dla mnie.....
86. Głównym celem, do którego aktualnie zmierzam jest.....
87. Moją ambicją jest.....
88. Obecnie moim największym marzeniem jest.....
89. Moją silną stroną jest.....
90. Moją słabą stroną jest.....
91. Najlepszą formą wypoczynku jest dla mnie.....
92. Ważne w moim życiu jest:
- Przy każdym punkcie należy wybrać jedną z cyfr od 1 do 5, przy czym, cyfra 1 – oznacza, że cecha nie występuje, natomiast cyfra 5 wskazuje, że cecha występuje najintensywniej
- | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | przyjemność, zabawa, sex | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Bóg, religia, zbawienie | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | samoskonalenie, rodzina, czynienie dobra | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | zdrowie, uroda, dobre samopoczucie | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | zysk, konsumpcja, pieniądze | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Załącznik nr 3: Dyspozycje do wywiadu otwartego wykorzystane w badaniach właściwych

Podstawowe cechy społeczno - demograficzne respondenta

Część „A”

1. Płeć
 - a. kobieta
 - b. mężczyzna
2. Wiek
3. Wykształcenie, wraz z nazwą ukończonej szkoły średniej i szkoły wyższej
4. Stan cywilny.
 - a. zamężna/zonaty
 - b. osoba żyjąca w konkubinacie
 - c. osoba rozwiedziona
 - d. wdowa/wdowiec
 - e. osoba żyjąca samotnie
5. Liczba dzieci i ich wiek
6. Liczba osób zamieszkujących w tym samym gospodarstwie domowym
7. Miejsce zamieszkania
8. Zawód wyuczony
9. Zawód wykonywany
10. Sytuacja materialna
11. Deklarowany stan zdrowia
12. Deklarowany stosunek do religii

Część „B”

Dyspozycje do wywiadu otwartego.

1. Proszę opowiedzieć o swoim dzieciństwie i okresie młodości do 18 – tego roku życia.
 - a. Co wyniósł Pan/Pani z tego okresu dla swojej wizji życia?
 - b. Dlaczego akurat to wyniósł Pan/Pani z tego okresu?
 - c. Kto był źródłem tego co Pan/Pani wyniósł z tego okresu?
 - d. Co było źródłem tego co Pana/Panią wyniósł z tego okresu?
2. Proszę powiedzieć, jak wygląda Pana/Pani teraźniejsze życie?
 - a. Czym kieruje się Pan w swoim aktualnym życiu?
 - b. Proszę powiedzieć i uzasadnić, co nadaje sens Pana/Pani życiu?
 - c. Proszę powiedzieć i uzasadnić, co jest dla Pana/Pani w życiu najważniejsze?

d. Proszę powiedzieć, jakim credo życiowym kieruje się Pani/Pan w swoim życiu?

- Dlaczego kieruje się Pan/Pani właśnie takim credo życiowym?

e. Proszę powiedzieć, jakie są Pana/Pani największe marzenia?

3. Proszę powiedzieć co przekazuje Pan/Pani innym?

a. Proszę powiedzieć co chciałby Pan/Pani przekazać innym?

b. Komu Pan/Pani chciałaby to przekazać ?

c. Dlaczego właśnie tym osobom chciałby Pan/Pani to przekazać?

4. W jaki sposób rozumie Pan/Pani terminy

a. „edukacja”

b. „uczenie się”

c. „udział w edukacji dorosłych”

5. Proszę powiedzieć czym jest w Pana/Pani życiu?

a. „edukacja”

b. „uczenie się”

c. „udział w edukacji dorosłych”

6. Proszę powiedzieć jaką

a. „edukację”,

b. „uczenie się”

c. „uczestnictwo w edukacji dorosłych”

realizował Pan/Pani jako człowiek dorosły?

7. Proszę o udzielenie odpowiedzi czego nauczył i uczy się Pan /Pani ze swojego życiowego doświadczenia?

8. Proszę powiedzieć jak edukacja wpłynęła na dokonane przez Pana/Panią wybory życiowe?

Załącznik nr 4: Sylwetki respondentów

Maciej (M1), lat 65 – wykształcenie średnie. Ukończył Liceum Ogólnokształcące w Łodzi i pomaturalną szkołę ekonomiczną. Zamieszkuje z żoną. Posiada dwoje dorosłych dzieci, prowadzących oddzielne gospodarstwa. Od 2 miesięcy jest na emeryturze. Sytuację materialną określił jako złą. Stan zdrowia zły, lecz się na choroby serca. Jest katolikiem regularnie praktykującym.

Wypowiedź centralna – *„Uważam, że życie jest tylko przejściowym etapem (...) że życie prawdziwe jest dopiero po śmierci, w życiu przyszłym, bo to jest tylko taka droga, lepsza, gorsza, w kierunku do takiego celu jaki mamy na tamtym świecie”*

Respondent z okresu swojego dzieciństwa i młodości posiada pozytywne i negatywne wspomnienia. Był wychowywany przez matkę i babcię. Ojciec respondenta był żołnierzem AK i zginął po tuż po zakończeniu wojny z rąk UB. Respondent posiadał starszego o 2 lata brata. Rodzina cały czas borykała się z problemami materialnymi. Matka respondenta była krawcową i pracowała w domu. Babcia prowadziła dom. Respondent jako dziecko wiele czasu spędzał poza domem bawiąc się na podwórku. Był także zaangażowany w ruch ministrantów. Praktycznie codziennie uczęszczał do kościoła począwszy od 2 klasy szkoły podstawowej, aż do 28 roku życia gdy się ożenił. Respondent wspomina, iż regularnie zarabiał pieniądze i oddawał je matce. Finanse zdobywał uczestnicząc jako ministrant w pogrzebach, pomagał księżą w kolędzie, świątce pokarmów, etc. Z tego okresu czasu wyniósł przede wszystkim głęboką religijność. Głównym przekazicielem wiary była matka respondenta. Respondent w wyniku doświadczeń, z tego okresu wyrobił także przeświadczenie, iż dla doskonalenia się osoby lepszy jest niedostatek materialny, niż bogactwo. Respondent nie jest zadowolony ze swojego teraźniejszego życia. Mieszka z żoną cierpiącą na chorobę alkoholową, ma problemy finansowe (kredyty), a także sam choruje na serce. Niemniej swoje aktualne życie respondent dzieli na czas poświęcony rodzinie, oraz czas wolny. Z żoną od czasu do czasu chodzi do teatru lub na koncert. Spotyka się z synami i ich rodzinami. Dzień wypełnia respondentowi uczęszczanie do kościoła, czytanie prasy codziennej: „Dziennik Łódzki”, czytanie książek. Obecnie czyta biografie Prymasa Wyszyńskiego. Jak sam stwierdził: *„ Jak byłem w pracy to byłem bardziej*

żywotny i nieraz miałem więcej czasu niż teraz". Respondent kieruje się „czystym sumieniem wobec Boga”. Sumienie wskazuje respondentowi aby być otwartym na drugiego człowieka i w miarę możliwości pomagać. Sensem życia dla respondenta jest rodzina, dzięki której respondent nie czuje się samotny, oraz wiara, która daje oparcie. Jako rzeczy najważniejsze respondent także wymienia rodzinę, oraz zdrowie. Innym respondent przekazuje „najszerzej pojęte dobro” rozumiane jako pozytywne nastawienie do drugiej osoby i gotowość do niesienia pomocy. „Dobro” przekazuje w relacjach z innymi, zwłaszcza z członkami swojej rodziny. Respondent rozumie termin „ edukacja” jako „*naukę i wychowanie dziecka do życia w społeczeństwie*”, które jest realizowane przez szkołę oraz rodzinę. Oprócz wiedzy edukacja winna obejmować „*zasady moralno – etyczne*” i „*zasady religijne*”. Termin „uczenie się” według respondenta obejmuje okres całego życia i nie ogranicza się do szkoły, lecz obejmuje także doświadczenie życiowe. Termin „udział w edukacji dorosłych” ogranicza do kształcenia formalnego dorosłych. Respondent sam uczy permanentnie poprzez relację z innymi i obserwację zachowań innych osób. Respondent nauczył się, zwłaszcza w pracy (był kierownikiem jednego z łódzkich cmentarzy) cierpliwości w relacjach z innymi, oraz bezinteresownej pomocy innym. „*Wyrobił*” sobie także „*poczucie tolerancji*” nie tyle wobec odmienności, co wobec ułomności innych. Wielokrotnie nie wyciągał konsekwencji służbowych wobec nagannego zachowania podwładnych mając na uwadze dobro ich rodzin.

Antoni (M2), lat 61 – wykształcenie wyższe, magister inżynier chemik, żonaty, zamieszkuje z żoną i dwojgiem dorosłych dzieci. Pracuje jako asystent wojewódzkiego inspektora sanitarnego. Sytuację materialną określił jako dobrą. Stan zdrowia także dobry. Jest katolikiem praktykującym okazjonalnie.

Wypowiedź centralna – „ (...) *raczej o swoim życiu zdecydowałem całkowicie sam*”

Respondent wychowywał się z rodzicami oraz swoim młodszym bratem w Łodzi na dzielnicy Bałuty. Swoje dzieciństwo uważa za dobre. Wskazuje, iż nie odczuwał braku niedostatków materialnych, a także na fakt, iż jego rodzice „*dorobili się wszystkiego własną pracą*”. Rodzina mieszkała w bloku. Respondent także pozytywnie wspomina szkołę podstawową uważając, iż stawiała ona „*spore wymagania*”. Czas wolny spędzał wspólnie z kolegami poza domem. Nie potrafi jednoznacznie określić co wyniósł z tego okresu życia. Stąd wypowiedź, która charakteryzuje respondenta „ (...) *raczej o swoim życiu zdecydowałem całkowicie sam*” Rodzice kładli nacisk na edukację respondenta. Matka motywowała respondenta aby poszedł na studia, zaś ojciec sugerował, iż powinien raczej zdobyć dobry zawód. W wypowiedziach respondenta dotyczących okresu dzieciństwa i młodości brak jest jednoznacznych elementów aksjologicznych. Aktualne życie respondent dzieli na czas poświęcony rodzinie, pracę zawodową, oraz czas wolny. Czas wolny spędza aktywnie jeżdżąc na rowerze oraz pracując na działce. Bywa także na koncertach oraz przyjęciach w gronie znajomych. Można stwierdzić, iż respondent kieruje się epikurejską postawą wobec życia, mówiąc: „ (...) *nie wiem ile mi już zostało, więc nie przejmuję się niczym (...) bo praktycznie cenię sobie spokój, humor i miłe spędzenie czasu*”. Respondent nie potrafi powiedzieć co jego życiu nadaje sens. Natomiast najważniejsze dla niego jest: zdrowie oraz pomoc innym. Chciałby żyć jak najdłużej i w miarę możliwości pomagać swoim dzieciom. Przekazuje swojemu dorosłemu synowi, posiadającemu wyższe wykształcenie, aby ten zdobywał kompetencje w celu znalezienia lepszej pracy. Termin „edukacja” respondent definiuje bardzo szeroko. Uważa, iż jest to proces trwający całe życie, realizowany poprzez szkołę, a także w wyniku szeroko rozumianego doświadczenia. „Uczenie się” według respondenta polega na zdobywaniu wiedzy, zaś winno dotyczyć rozwiązywania problemów. „Udział w edukacji dorosłych” wiąże się z uczeniem sprawnego funkcjonowania dorosłych w zastanej

rzeczywistości. Edukację i uczenie się w swoim życiu postrzega w perspektywie przyswajania wiedzy. Respondent jako osoba dorosła bierze udział w różnorodnych szkoleniach zawodowych. Mając w perspektywie awans zawodowy ukończył studia podyplomowe z zakresu ochrony środowiska, oraz kurs audytora energetycznego. Doświadczenie życiowe nauczyło respondenta ograniczonego zaufania, a właściwie jego braku do struktur państwa. Z wypowiedzi respondenta wynika, iż instytucje państwowe nie spełniają swoich funkcji, lub robią to w sposób nieudolny, zaś polski system prawny jest częstokroć niekonsekwentny lub sprzeczny.

Respondent żałuje, iż nie został lekarzem, gdyż uważa ten zawód prestiżowy, doceniany przez społeczeństwo oraz przynoszący profity.

Jerzy (M3) lat 56, wykształcenie – wyższe, ukończył włókiennictwo na PŁ. Zamieszkuje z żoną i trojgiem pełnoletnich dzieci. Posiada jeszcze dwoje dorosłych dzieci, którzy założyli swoje rodziny. Sytuację materialną określił jako dobrą, stan zdrowia także dobry. Jest katolikiem, praktykującym regularnie.

Respondent pozytywnie ocenił swój okres dzieciństwa i młodości. Wychowywał się w pełnej rodzinie i był najstarszym dzieckiem. Posiadał jeszcze troje rodzeństwa. Rodzice stawiali nacisk na naukę respondenta oraz jego zachowanie w szkole. Respondent w tym czasie interesował się majsterkowaniem, oraz co warto odnotować angażował się w czytelnictwo. Był zapisany do czterech bibliotek rejonowych jednocześnie i w każdej wypożyczał co tydzień jedną książkę. Był w stanie czytać nawet jedną książkę dziennie. Rodzice nie do końca akceptowali to zamiłowanie gdyż wpływało na wyniki w nauce respondenta. Głównym przekazicielem wartości w tym okresie byli rodzice. Rodzice ukształtowali w respondencie model funkcjonowania rodziny. Nadali jej ważność, wskazywali na konieczność pogłębiania relacji i pomocy pomiędzy jej członkami. Respondent w pewnym stopniu odtworzył nawet strukturę rodziny. Jego rodzina pierwotna składała się z czworga dzieci, natomiast on sam posiada w sumie pięcioro dorosłych już dzieci. Dzięki czytelnictwu respondent nabył umiejętności komunikacyjne i krasomówcze. Łatwo nawiązuje kontakty z innymi osobami i ma „*swobodne bycie*”. Aktualny czas respondent dzieli na życie rodzinne, pracę zawodową oraz czas wolny. Czas wolny spędza najczęściej na pracach przy utrzymaniu domu, czytelnictwie. Czasami wspólnie z żoną wychodzi do teatru lub na koncert. Respondent kieruje się w życiu „*dobrem swoim i swojej rodziny*”, zwłaszcza jeśli chodzi o jej zabezpieczenie materialne. Rodzina także nadaje sens życiu respondenta. Najważniejsze dla respondenta jest zdrowie gdyż: „*Jak jest się zdrowym to w zasadzie można mieć prawie wszystko*” oraz praca, która daje źródło utrzymania, jak również wymieniana już rodzina. Marzenia respondenta odnoszą się do pomocy innym. Jak zadeklarował w przypadku posiadania nieograniczonych możliwości finansowych założyłby fundację pomagającą dzieciom. Respondent stara się nie robić krzywdy innym osobom. Sam podał przykład współpracowników. Tę zasadę niekrzywdzenia innych przekazywał i stara się nadal przekazywać swoim dzieciom. Respondent traktuje terminy „*edukacja*” i „*uczenie*” się synonimicznie. Stwierdza, iż „*edukacja*” to „*nauczanie się, nauczanie kogoś*”, zaś samo „*uczenie się*” to „*przyswajanie nawyków,*

wiadomości, zachowań". „Udział w edukacji dorosłych” respondent odnosi do całościowego uczenia się. Wskazuje na kształcenie formalne dorosłych, n. p. w formie Uniwersytetów III wieku oraz na samodzielne nabywanie przez nich wiedzy i umiejętności n.p. w zakresie obsługi komputera. Odnosząc „edukację” i „uczenie się” do własnej dorosłości, stwierdził, iż „uczenie się” jest w głównej mierze związane z wykonywaniem jego pracy zawodowej i zdobywaniem nowych kwalifikacji. Respondent sam doskonalił się na płaszczyźnie zawodowej, a także brał udział w różnorodnych kursach zawodowych n.p. kurs zarządzania zasobami ludzkimi. Miejsce pracy jest także dla respondenta przestrzenią doskonalenia relacji interpersonalnych i komunikacyjnych. Edukacja rozumiana jako studia wyższe wpłynęła także bezpośrednio na wybór jego zawodu „włókiennik” w której trwa od czasu skończenia studiów do chwili obecnej. Poza „uczeniem się” na płaszczyźnie zawodowej respondent wskazał, iż jego nauka dotyczyła czynności technicznych: wykonywanie prac remontowych, naprawa sprzętu gospodarstwa domowego, naprawa samochodu. Z doświadczenia respondent nauczył się „pokory” wobec życia i wydarzeń losowych. Sam kilka lat wcześniej niespodziewania stracił pracę. Jednocześnie jak stwierdził z doświadczenia „nauczył się” „udawania”, „bajerowania”, zwłaszcza w pracy gdyż miał przekonać partnerów handlowych do określonego produktu.

Lech (M4) lat 52, wykształcenie –średnie techniczne, zamieszkuje z żoną, dwiema córkami i wnuczką, jest pracownikiem cywilnym w Policji. Sytuację materialną określił jako dobrą, stan zdrowia także dobry. Jest katolikiem, praktykującym regularnie.

Wypowiedź centralna - „*moje życie jest nierozzerwalnie związane z moją chorobą*”

Respondent dobrze wspomina wczesne lata swojego dzieciństwa, pomimo, iż jego ojciec notorycznie nadużywał alkoholu. Narracja z tego okresu dotyczy głównie grup rówieśniczych oraz kolegów i przyjaciół ze szkoły, z którymi respondent utrzymuje kontakt do chwili obecnej. We wczesnym dzieciństwie respondent spędzał czas „*na podwórku*”, zaś z wiekiem wraz z przyjaciółmi organizował inne formy spędzania czasu np. rajdy na motorach. Respondent w okresie młodości odczuwał brak rzeczy materialnych, które posiadali jego koledzy np. motoroweru. Respondent z czasów szkoły średniej dobrze wspomina nauczycieli, którzy byli dla niego autorytetem, a także „*czuł opiekę*” z ich strony. Respondent stwierdził, iż z okresu dzieciństwa i młodości wyniósł „*opiekuńczość*” wobec innych ludzi, wrażliwość na krzywdę innych, a także tolerancję, którą określa: „*no nie każdy musi być tak jak ja*”. Respondent wskazał na rodziców jako źródło wyniesionych wartości. Jego aktualne życie toczy się wokół pracy, domu oraz czasu wolnego. Czas wolny spędza na wycieczkach z rodziną oraz spotkaniach ze znajomymi. Respondent jest alkoholikiem, który nie pije od kilku lat. Jego terażniejsze życie nierozzerwalnie związane jest z trzeźwieniem. Zatem respondent kieruje się tym aby być trzeźwym. Trzeźwość także nadaje sens jego życiu, oraz jest najważniejsza. Dzięki pozostawaniu w trzeźwości respondent ma poczucie szczęścia i spełnienia. Respondent nie był w stanie powiedzieć co przekazuje innym, natomiast chciałby przekazać aby każdy pomyślał o sensie życia, „*żeby raz na jakiś czas, każdy troszeczkę stanął, przytupał sobie nogami i powiedział: kurde, gdzie ja jestem?, co robię?, gdzie idę?, dokąd zmierzam?*”

Respondent ogranicza pojęcie „*edukacja*” do zdobywania wiedzy, natomiast termin „*uczenie się*” rozumie szerzej, jako zdobywanie wiedzy, umiejętności, nawyków. Nie zna natomiast terminu udział w edukacji dorosłych. Droga edukacyjna respondenta jest ściśle związana z chorobą alkoholową. Respondent podobnie jak jego ojciec jest uzależniony od alkoholu. Od 7 lat trzeźwieje i uczy

się żyć na nowo poprzez relacje z innymi i obserwację innych. Stara się żyć chwilą obecną i dostrzegać jej wartość. Nauczył się akceptować siebie i otaczający świat. Podejmuje świadome decyzje, za które bierze odpowiedzialność „z różnymi konsekwencjami tych decyzji”. W 2010 roku podjął decyzję o nieodchodzeniu od żony. Pomimo konfliktu wyrażał otwartość i gotowości do rozwiązywania problemów małżeńskich i w rezultacie zapobiegł rozwodowi.

Roman (M5) lat 54 – wykształcenie średnie techniczne, ukończył Technikum Elektromechaniczne. Mieszka z żoną i córką w wieku 24 lata. Prowadzi działalność gospodarczą. Handluje owocami na jednym z łódzkich targowisk. Sytuację materialną określił jako dobrą. Stan zdrowia także dobry. Jest katolikiem praktykującym okazjonalnie.

Wypowiedź centralna – „ (...) *zarabianie pieniędzy zajmuje za dużo czasu i jest to tak męczące zajęcie, że ja pomimo chęci nie mam siły zająć się czymś innym*”

Respondent bardzo dobrze ocenił okres swojego dzieciństwa i młodości. Był jedynakiem wychowywanym przez rodziców, oraz dwie ciotce i babcię, które go „rozpieszczały”. Miał w pełni zapewnione poczucie bezpieczeństwa. Nigdy nie był karcony fizycznie. Ojciec respondenta był kolarzem, a później prezesem Okręgowego Związku Kolarskiego w Łodzi. Respondent stwierdził, iż jest osoba o dużym poczuciu własnej wartości. Uważa, że został wychowany na „*mądrego rozsądnego faceta*”.

Z tego kresu respondent wyniósł prostą zasadę, którą się kieruje: „*jest dobry dla osób dobrych, zły dla osób złych*”. Jak sam przyznał być może jego „*świat jest troszkę czarno – biały*”. W wypowiedziach na temat aktualnego życia respondenta dominują elementy dotyczące pracy zawodowej i czasu wolnego. Respondent traktuje swoją pracę w kategoriach źródła utrzymania. Praca nie daje jemu satysfakcji i nie jest jego pasją. Czas wolny spędza na czytaniu książek historycznych i oglądaniu TV. Jednocześnie zadeklarował, iż jego aktualna sytuacja materialna pozwoliłaby jemu na spędzanie czasu wolnego w bardziej wysublimowany sposób. Respondent kieruje się tym, iż musi mieć zapewnione poczucie bezpieczeństwa materialnego i stąd nie chce wydawać pieniędzy na inne rozrywki. Uważa, iż sensem jego życia jest jego rodzina, zaś najważniejsze jest właśnie poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji materialnej, a także duchowej rozumianej jako oparcie w rodzinie. Marzeniem respondenta jest posiadanie zamku i rządy w nim. Uważa, iż byłby w stanie sprawnie zarządzać. Swojej córce przekazywał i przekazuje zasadę aby nie krzywdzić innych osób. Stara się jej także dawać przykład i ma świadomość, iż poprzez własną postawę rodzice przekazują swoim dzieciom jak najwięcej. Respondent „edukację” definiuje jako całonocny proces nabywania wiedzy i doświadczenia. Termin „uczenie się” ujmuje także w perspektywie całonocnej wskazując, iż jest to wymóg

cywilizacyjny w „*technokratycznym świecie*”, tak aby nie być „*analfabetą cywilizacyjnym*”. Stąd też stara się poszerzać swoją wiedzę i umiejętności w tym obszarze. Pojęcie „udział w edukacji dorosłych” ogranicza do kształcenia formalnego dorosłych. Odnosząc edukację do własnego życia, respondent jest osobą niespełnioną. Sam wybór szkoły średniej nie był wyborem trafionym. Respondent chciał zostać zegarmistrzem lub jubilerem jednak nie mógł podjąć nauki w szkole o takim profilu, ze względu na wadę wzroku. Obecnie respondent poświęca około 14 godzin dziennie na pracę. Stąd nie jest w stanie poświęcić czasu na edukację. Uczy się poprzez obserwację innych i relacje z innymi. Doświadczenie nauczyło go ograniczonego zaufania do innych ludzi. W swoim życiu nie dokonywał z perspektywy aksjologicznej żadnego istotnego wyboru.

Bogdan (M6) lat 56 – wykształcenie średnie techniczne, ukończył Technikum Mechaniczne. Mieszka z żoną. Nie posiada dzieci. Żona respondenta posiada dwoje własnych dzieci z poprzedniego małżeństwa. Dzieci są dorosłe, mieszkają oddzielnie i prowadzą oddzielne gospodarstwa. Jest operatorem wtryskarki w fabryce Gillette w Łodzi. Sytuację materialną określiła jako średnią. Stan zdrowia średni. Jest katolikiem praktykującym okazjonalnie.

Respondent pomimo przeciętnej sytuacji materialnej w tym czasie, dobrze wspomina swoje dzieciństwo i okres swojej młodości. Mieszkał z rodzicami z dwójką rodzeństwa w Łodzi. Rodzice mieli dominujący wpływ na respondenta. Matka była osobą bardzo religijną i przekazała respondentowi „wartości katolickie”, a także „uczciwość”, którą winien się kierować w życiu. Ojciec przekazał respondentowi świadomość polityczną rozumianą jako krytyczna postawa wobec realnego socjalizmu, w okresie, którego wzrastał. Swoje aktualne życie respondent dzieli pomiędzy pracę a czas wolny, który spędza czytając pracę prawniczo – konserwatywną n.p. „Opcja na prawo”, „Najwyższy Czas”, „Nasz Dziennik”. Respondent w swoim życiu kieruje się uczciwością. Sens życia respondenta składa się z trzech elementów: rodzina, praca oraz zdrowie. Rodzina jest rozumiana przez respondenta jako żona i jej dorosłe dzieci z rodzinami. Pracę rozumie jako źródło utrzymania. Zdrowie będące jednym z elementów sensu życia jest także dla respondenta najważniejsze, w tym kontekście, iż jest podstawą do osiągnięcia innych celów. Dla respondenta najważniejsza jest także wiara (religia) oraz dobre relacje z innymi osobami. Jednak największym marzeniem respondenta jest niezależność finansowa. Respondent przekazuje w miejscu pracy swoje poglądy polityczne, którymi dzieli się ze swoimi współpracownikami. Respondent rozumie termin „edukacja” bardzo szeroko, jako całozyciowy proces nabywania wiedzy i umiejętności, czy postaw, poprzez doświadczenie i w relacjach z innymi. Termin „uczenie się” ogranicza do procesu nabywania wiedzy, zwłaszcza wiedzy książkowej. Respondent podał także oryginalną definicję rozumienia terminu „udział w edukacji dorosłych”. Odpowiedź ta została skategoryzowana jako: „*Uświadamianie dorosłym własnej nieomyślności*”. *Jak stwierdził respondent: „ (...) bo nam się wszystkim nieraz wydawało, że to co robimy, to jest najlepsze, nieomyślność i tak dalej, tylko później*

w zderzeniu w życiu, z jakimiś tam wypadkami, no to się okazuje, że to co posiadał, to co przemądrował, to nic nie warte po prostu (...) teraz kwestia czy jesteśmy dobrze wyedukowani i przygotowani do tych wydarzeń?''. Edukację w swoim życiu respondent odnosi do kształtowania i poszerzania swojej świadomości politycznej. Uczenie się natomiast łączy z wiedzą zawodową dotyczącą wykonywanej pracy n. p. budowa i obsługa maszyn, które obsługuje. Niemniej stwierdza także, iż uczy się poprzez całe życie. Doświadczenie nauczyło go aby szanować innych ludzi, a także być uczciwym. Edukacja respondenta nie tyle wpłynęła na dokonywane przez niego wybory, co spowodowała pozytywne nastawienie do innych osób rozumiane jako niekrzywdzenie innych i pomoc innym. Warto także stwierdzić, iż respondent po ukończeniu szkoły średniej i odbyciu służby wojskowej, w wieku ok. 26 lat przez dwa lata studiował mechanikę na Politechnice Łódzkiej. Brał nawet udział w strajku studentów w 1981r. Respondent zaniechał studiów, gdyż nie był w stanie pogodzić ich z dobrze płatną prywatną pracą na wtryskarkach.

Mateusz (M8), lat 31, wykształcenie – wyższe, magister socjologii na UŁ, zamieszkuje sam, jest funkcjonariuszem Policji. Sytuację materialną określił jako złą, stan zdrowia dobry. Jest agnostykiem.

Wypowiedź centralna – *„Ja bardzo lubię siać intelektualny ferment, chociażby z powodu, że uznaję ferment za twórczy”*

Respondent pozytywnie wspomina okres swojego dzieciństwa i młodości. Wskazuje na życie rodzinne, szkołę, oraz spędzanie czasu z rówieśnikami. Był wychowywany przez rodziców i babcie. Ojciec z uwagi na wykonywaną pracę w większości czasu przebywał poza domem. Respondent dobrze wspomina szkołę średnią z uwagi na „ilość imprez” w jakich uczestniczył. Wskazuje także, na zabawy podwórkowe z rówieśnikami oraz atmosferę sąsiedzką w lat 80 – tych, w bloku na Dąbrowie. Jako jeden z nielicznych respondentów odnotowuje także wydarzenie ogólnopolskie t.j. obrady okrągłego stołu. Z okresu dzieciństwa wyniósł takie wartości jak: „sceptycyzm”, „agnostycyzm”. Zadeklarował także, iż wartości te „zbudował sobie sam”. Pomimo, iż rodzice i babcia byli dla niego, do pewnego wieku autorytetami, to jednak „nie przekazali wartości wyższego rzędu”. Respondent patrząc na przykład sąsiada alkoholika wyniósł z okresu dzieciństwa niechęć do nadużywania alkoholu. Aktualnie respondent pracuje w Policji, lecz nie identyfikuje się ze swoim zawodem. Interesuje się politologią, socjologią, psychologią społeczną i aktualnie pisze doktorat z „wolnej stopy” na temat bezpieczeństwa wewnętrznego Unii Europejskiej. Prywatnie spotyka się także z kobietą z Warszawy tworząc „związek na odległość”. Respondent stara się kierować w życiu czystym sumieniem, „tak aby nie podejmować decyzji i nie robić rzeczy wbrew sobie”. Nie był w stanie powiedzieć co nadaje jego życiu sens. Najważniejsza dla niego jest rodzina „rozumiana socjologicznie”. Zatem do rodziny zalicza również kobietę, z którą się spotyka. Respondent stara się kierować w życiu credo: „By być porządnym człowiekiem”, w znaczeniu niekrzywdzenia innych. Jego marzeniem jest napisanie doktoratu i praca na uczelni. Respondent przekazuje innym tylko „komunikaty” gdyż nie wierzy w skuteczność przekazu wartości wyższych. Pomimo to chciałby przekazać innym aby refleksyjnie podchodzili do swojego życia i chcieli „poznać samych siebie”.

Dla respondenta „edukacja” jest „*procesem poznawanie rzeczywistości*”. Definiując to pojęcie respondent wyróżnił edukację instytucjonalną, oraz edukację rozumianą jako wewnętrzny proces poznawczy, trwający całe życie. Jednocześnie uważa, iż pojęcie „uczenie się” jest synonimem pojęcia „edukacja”. Pojęcie „udział w edukacji dorosłych” rozumie jako udział w formalnych formach kształcenia osób dorosłych oraz jako nabywanie wiedzy i umiejętności pozwalającej funkcjonować w zmieniającym się świecie. W ten sam sposób odnosi termin edukacja i uczenie się do własnej osoby, akcentując poznawanie rzeczywistości umożliwiającej lepsze orientowanie się we współczesnym świecie, a także poznawanie siebie i innych. Respondent sam bierze udział w edukacji dorosłych poprzez pisanie doktoratu z „wolnej stopy”. Z doświadczenia nauczył się, iż rzeczywistość jest względna. Wskazuje, iż edukacja jako proces poznawania stale wpływa na wybory, których dokonuje, w tym sensie, iż wybór musi być poprzedzony poznaniem (edukacją).

Paweł (M10), lat 27 – wykształcenie wyższe, magister stosunków międzynarodowych, kawaler, mieszka z rodzicami. Pracuje na dwóch etatach. Jest urzędnikiem w Urzędzie Miasta Łodzi oraz dyrektorem marketingu w Muzeum Bajki

w Łodzi. Sytuację materialną określił jako dobra, stan zdrowia dobry. Jest katolikiem, praktykującym okazjonalnie

Wypowiedź centralna – *„Największe marzenie to ten związek. Najwyższy czas się ustatkować i żyć swoim własnym życiem, a nie tylko pracą”*

Respondent do 3 roku życia wychowywany był przez babcię, która mieszkała

w okolicach Gór Świętokrzyskich. Babcia była najważniejszą osobą w dzieciństwie respondenta. Rodzice w tym czasie pracowali w Łodzi i odwiedzali respondenta. Z tego okresu respondent wyniósł „samodzielność”, „dążenie do niezależności”, „solidność”, umiejętność współpracy. Źródeł tych wartości upatruje w tym, iż był właśnie wychowywany przez babcię, z dala od domu rodzinnego. Z czasu spędzonego

z rodzicami pamięta kłótnie, które miały miejsce, i w które był angażowany jako strona. Przyczyny kłótni dotyczyły życia codziennego. Respondent szczególnie dobrze wspomina wspólne wyjazdy wakacyjne z rodzicami. Uważa, że były one czymś wyjątkowym. Były to podróże długotrwałe i obejmowały całą Europę, a także północną Afrykę i Bliski Wschód. Respondent uważa, iż dzięki temu doświadczeniu nabył takie wartości jako otwartość na inne kultury, tolerancja, a także wybrał w przyszłości kierunek studiów: „stosunki międzynarodowe”.

Teraźniejsze życie respondenta jest w większości czasu wypełnione pracą. Respondent pracuje 7 dni w tygodniu od godziny 8. 00 do godziny 21. 00, 22.00. Od rana pracuje w Urzędzie Miasta, zaś popołudniu

i w weekendy w Muzeum Bajki. Jest to wybór respondenta, niemający uzasadnienia czynnikami ekonomicznymi. Jednocześnie respondent przyznał, iż ma za mało czasu na swoje życie prywatne i czuje się samotny. Respondent stwierdził, iż w życiu kieruje się dobrem innych, „chce być użyteczny” i dawać ludziom radość”. Sens jego życiu nadają relacje z innymi ludźmi oraz rodzina, którą dopiero zamierza założyć. Na chwilę obecną najważniejsza dla respondenta jest praca, rozumiana nie jako źródło utrzymania, lecz przede wszystkim jako

pole do samorealizacji. Kieruje się on zasadą : „ *Żyj w taki sposób, żeby nie krzywdzić innych*”. Jednocześnie marzy o stworzeniu stałego związku. W tym zakresie u respondenta widoczny jest konflikt wartości pomiędzy pracą a życiem prywatnym. Respondent ma świadomość tego konfliktu, lecz jednocześnie nie jest w stanie dokonać wyboru, który przewartościuje jego życie. Respondent przekazuje swoim współpracownikom pozytywne nastawienie do życia, optymizm. Na płaszczyźnie rodzinnej, czy prywatnej nie przekazuje niczego. Respondent rozumie termin „edukacja” jako przekazywanie wiedzy i uważa, iż jej najskuteczniejszą formą jest zabawa. „Uczenie się” natomiast to „*samodzielne zdobywanie wiedzy*”. Nie jest znany respondentowi termin „udział w edukacji dorosłych”. Edukacja w życiu respondenta jest związana z jego pracą zawodową, dzięki której nabywa wiedzę i umiejętności. Jako dorosły wiele razy brał udział w kursach zawodowych z PR, a także ukończył kurs języka hiszpańskiego. Ze swojego doświadczenia respondent nauczył się tolerancji wobec innych, i stwierdził, iż poznanie pozwala na redukcję uprzedzeń pomiędzy kulturami. Nauczył się także szacunku do osób dorosłych, który przejawia się poprzez uznanie ich autorytetu. Obecny wybór respondenta to wybór pracy zawodowej ponad życie prywatne, przy jednoczesnej świadomości konfliktu pomiędzy wartościami.

Bartosz (M11), lat 31, wykształcenie – wyższe, magister pedagogiki specjalnej na UŁ. Mieszka z żoną. Dzieci nie posiada. Prowadzi firmę zajmującą się fotografią. Sytuację materialną określił jako dobrą. Stan zdrowia dobry. Jest katolikiem niepraktykującym.

Respondent zadeklarował, iż miał szczęśliwe dzieciństwo. Wychowywał się w pełnej rodzinie, ma starszą siostrę, która była i jest dla niego wsparciem. Ojciec respondenta był 20 lat starszy od jego matki, zmarł gdy respondent miał 16 lat. W szkole podstawowej respondent „nie był zbyt grzecznym dzieckiem”, a także „nie lubił się uczyć”. Respondent wyprowadził się z domu w wieku 17 lat. Przyczyną opuszczenia domu była nadopiekuńczość matki, co spowodowało, iż respondent wyniósł z domu „małą zaradność życiową”. Sam stwierdził, iż musiał się uczyć „gospodarowania pieniędzmi, dbania o czystość, żeby nie spóźniać się na zajęcia, żeby podjąć pracę”. Dzięki rodzicom wyniósł z tego okresu „dbanie o drugiego człowieka”, „wrażliwość społeczną”. Swoje aktualne życie respondent dzieli pomiędzy pracę zarobkową, a czas wolny. Respondent pracuje w domu i ma nienormowany czas pracy. Poświęca na prace około 8 – 10 godzin dziennie, pięć razy w tygodniu. Czas wolny spędza ze swoją żoną. Wspólnie oglądają filmy i chodzą na siłownię. Respondent stara się w życiu postępować tak aby niczego nie żałować. Rozumie to tak, iż należy postępować zgodnie z własnym sumieniem, oraz wykorzystywać szanse i możliwości, które się przed nim otwierają. Jeden i drugi aspekt takiego postępowania prowadzą do samorozwoju respondenta. Respondent upatruje sensu życia w relacjach z własną żoną, a także w relacjach z innymi osobami. Dzięki temu ma wsparcie, a także może dzielić własną radość z innymi. Najważniejsza dla respondenta jest także rodzina rozumiana jako żona, oraz jego rodzina pierwotna. Swoje marzenia wiąże z posiadaniem dziecka. Respondent dawał swojemu koledze duchowe wsparcie gdy on był poważnie chory. Chciałby także w przyszłości przekazać swojemu dziecku „aby było dobre dla innych”. Respondent rozumie termin „edukację” i „uczenie się, w podobny sposób t. j. w kontekście rozwoju i poszerzania wiedzy i umiejętności „nie tylko książkowej, ale i życiowej”. Termin „udział w edukacji dorosłych” rozumie jako kształcenie formalne dorosłych, a także samodzielne nabywanie przez nich wiedzy i umiejętności. „Edukacja” w życiu respondenta lepiej pomaga „zrozumieć świat i

drugiego człowieka”, zaś „uczenie się” jest w życiu respondenta „*niekończącym się procesem*”. Jak stwierdził respondent „zna edukację z dwóch stron” gdyż bezpośrednio po studiach pracował jako wychowawca w przedszkolu, wychowawca w świetlicy środowiskowej, a także jako wychowawca w Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii. Jako osoba dorosła brał udział w kursie języka angielskiego. Ukończył także studia na poziomie licencjatu z fotografii w Wyższej Szkole Sztuki i Projektowania. Doświadczenie nauczyło respondenta, iż nie należy słuchać innych, tylko trzeba „*ufać sobie*”, „*iść za swoim instynktem, swoim sercem*”. Dążąc do celu należy „*nieszkodzić innym*”. „Edukacja” pozwoliła respondentowi na realizację zawodu fotografa i otworzyła drogę do założenia własnej firmy.

Kamil (M13) lat 28 – wykształcenie wyższe, ukończył socjologię na UŁ. Mieszka z żoną. Dzieci nie posiada. Jest koordynatorem do spraw finansowych w projekcie europejskim. Sytuację materialną określiła jako dobrą. Stan zdrowia także dobry. Jest katolikiem regularnie praktykującym.

Wypowiedź centralna- *„Jeszcze raz powtórzę, relatywizm moralny – zło, natomiast generalnie wielowątkowość i wieloaspektowość i tak naprawdę wiele odcieni szarości raczej jest dla mnie pozytywnym niż negatywnym”*.

Respondent wspomina wczesne lata dzieciństwa pozytywnie. Był jedynakiem, wychowywanym przez oboje rodziców. Cieniem na tym okresie kładzie się późniejszy rozwód rodziców. Wówczas respondent miał 15 lat. Respondent w wieku młodzieńczym zaangażował się w religijny ruch oazowy oraz w harcerstwo, co miało znaczący wpływ na internalizację wartości. Główny wpływ na przekaz wartości mieli rodzice. Istotna była także osoba dziadka respondenta, oraz księdza prowadzącego Oazę. Z tego okresu respondent wyniósł *„pewien kręgosłup moralny”* w głównej mierze oparty na dekalogu. Na tej podstawie wskazuje na szczególne zasady, które wyniósł z tego okresu: *„szacunek i pomoc drugiej osobie”, „ szacunek dla zwierząt”*. Aktualne życie respondenta w znacznej mierze wypełnia praca zawodowa. Respondent poza pracą na etacie urzędnika, zajmuje się zarobkowo fotografią. Czas wolny przeznacza na bycie ze swoją żoną. Obecnie respondent stara się kierować *„dobrem tych ludzi, którzy są dla niego ważni”*., co też stanowi sens jego życia. Osobą najważniejszą dla respondenta jest jego żona dzięki, której chce mu się *„wstać z łóżka i realizować siebie”*. Respondent wskazał także na Boga jako to co najważniejsze w jego życiu. Jednocześnie w jego wypowiedziach przejawia się ciągła konfrontacja pomiędzy wiarą a wiedzą wyniesioną ze studiów, i życiowym doświadczeniem. Respondent zadaje sam pytania o Boga i sam znajduje na nie odpowiedź. Sferę marzeń respondent odnosi do udanego życia rodzinnego oraz znalezienia odpowiedniej pracy. Respondent chciałby być *„szkoliowcem”* szkolącym dorosłych w zakresie n. p. *„narzędzi promocji, public relations, czy umiejętności interdyscyplinarnych”*. Dzięki wykonywaniu takiej profesji z jednej strony w szerokim znaczeniu pomagałby innym, z drugiej zrealizował własne marzenia i ambicje. Respondent przekazuje *„trochę relatywizmu, czyli jednak postrzeganie tego świata z wielu perspektyw”*, a także optymizm i pozytywne nastawienie do życia. Taką wizję świata będzie chciał

przekazać swoim dzieciom. „Edukacja” według respondenta winna być *„dawaniem narzędzi do postrzegania świata w sposób otwarty”*. Jednak obecny system edukacji *„nie daje ludziom umiejętności myślenia”*, zaś ogranicza się do przekazywania wiedzy. „Uczenie się” według respondenta to *„niekończący się proces poszerzania i pogłębiania swoich horyzontów”*. zależny w ostateczności od motywacji danej osoby. „Udział w edukacji dorosłych” dla respondenta to zdobywanie nowych kompetencji i umiejętności w kontekście pracy zawodowej i dostosowania się do rynku pracy. Respondent „edukację” w swoim życiu postrzega jako *„szansę na rozwój, poszerzenie horyzontów, szansę na zachowanie otwartości umysłu”*. Dzięki temu łatwiej jest poznawać świat. „Uczenie się” w życiu respondenta jest postrzegane inaczej niż jego wcześniejsza definicja i ogranicza się do wymiaru „pragmatycznego” i według niego winno ono służyć nie tyle rozwojowi co nabywaniu *„praktycznych kompetencji”*. Respondent sam szkoli osoby dorosłe w ramach projektów unijnych, które tworzy. Respondent ukończy studia podyplomowe z public relations na UŁ, a także rozmaite kursy zawodowe. Doświadczenie nauczyło respondenta pokory, zwłaszcza w kontekście pracy zawodowej. Pokora dotyczy własnej osoby i kompetencji oraz relacji z przełożonymi i współpracownikami. Dzięki edukacji respondent dostrzegł wielowątkowość i wieloaspektowość świata. Jak stwierdził *„rozbudował relatywizm, który ostrugał jego kręgosłup moralny”*. Z wypowiedzi respondenta wynika, iż w głównej mierze chodzi jemu o relatywizm poznawczy, gdyż wyraźnie zaznacza, iż relatywizm moralny jest złem. Ma także świadomość, iż edukacja może *„rodzić zagrożenia”*. Sam stwierdził, iż studia socjologiczne oddaliły go od wiary, aby po pewnym czasie do niej powrócić.

Bogusław (M 14) lat 50 – wykształcenie zawodowe. Zawód wyuczony – elektryk. Mieszka z żoną i dwoma synami w wieku 14 i 19 lat. Jest opiekunem w jednym z domów pomocy społecznej w Łodzi. Sytuację materialną określił jako dobrą. Stan zdrowia – dobry. Jest katolikiem, regularnie praktykującym.

Wypowiedź centralna – *„Bądź ponad”* oznacza: *„Żeby nie patrzeć na to co tu i teraz i tylko w jednym względzie, żeby patrzeć szerzej i głębiej i nie słuchać ludzi tylko siebie”*

Respondent ma pozytywne oraz negatywne wspomnienia z okresu swojego dzieciństwa i młodości. Do wieku 4 lat był wychowywany przez swoich dziadków. Rodzice opracowali zawodowo i zabierali respondenta na weekendy. Gdy respondent był nastolatkiem ujawniła się choroba alkoholowa jego matki. Pomiędzy rodzicami dochodziło do konfliktów na tym tle. Ojciec respondenta stawiał wysokie wymagania i był osobą surową i niedostępną. Jego wizja wychowania respondenta kolidowała

z tym co respondent przyswajał gdy mieszkał z dziadkami. Respondent stwierdził, iż osobami które go ukształtowały byli rodzice, dziadkowie, a także wujek. Respondent wyniósł z tego okresu powinność pomagania innym, a także wiarę (religię). Dzięki wujkowi respondent nauczył się *„dystansu do świata”*. Swoje obecne życie respondent dzieli na czas poświęcony rodzinie, pracę zawodową, oraz szkołę, gdyż uzupełnia wykształcenie na poziomie średnim w jednym z łódzkich liceów dla dorosłych. Znajduje także czas wolny, który spędza na siłowni oraz czytając książki. Ostatnio przeczytał *„Zbrodnię i karę”* Wspólnie z rodziną dużo czasu spędza w centrach handlowych, głównie w *„Manufakturze”*. Respondent stara się kierować w życiu dobrem innych i czystym sumieniem. Sensu życia upatruje w rodzinie oraz w wierze (religii). Najważniejsze w życiu respondenta jest *„szczęście i zdrowie”* jego dzieci. Respondent kieruje się oryginalnym credo: *„Bądź ponad”*. Maksymę tę rozumie jako umiejętność widzenia wielowymiarowości i złożoności świata, oraz niechęć do podporządkowania się autorytetom. Jak stwierdza; *„Słuchać siebie (...) czyli nie iść za owczym pędem”*. Respondent stara się przekazywać swoim dzieciom aby *„myślały co robią”*. Przekazuje im także wiarę. Respondent ogranicza termin *„edukacja”* do uczenia się w szkole. *„Uczenie się”* definiuje

szerzej, jako nauka w szkole, oraz codzienne uczenie się poprzez zdobywanie doświadczenia. Termin „udział w edukacji dorosłych” ogranicza do kształcenia formalnego osób dorosłych. Analogicznie odnosi powyższe terminy do własnego życia. Respondent po ukończeniu szkoły zawodowej, nie kontynuował nauki, tylko poszedł do pracy. Później założył rodzinę. Jak stwierdził „*nie chciało mi się iść dalej*”. Jako dorosły ukończył kurs prawa jazdy, oraz kurs na obsługę wózków widłowych. Uzupełnia wykształcenie, co jest warunkiem utrzymania zatrudnienia w obecnym miejscu. Respondent uczył i uczy się poprzez doświadczenie i relacje z innymi. Wskazał, iż nauczył się pełnić role społeczne. Najpierw rolę męża, później zaś rolę ojca. W toku doświadczenia respondent „nauczył się”, iż „*nie można być w życiu nigdy, niczego pewnym*” i „*pewność może zgubić*”.
Zatem wykształcił
w sobie postawę pokory. Respondent oświadczył, iż jego wyborem było utrzymywanie kontaktów i po śmierci ojca opieka nad matką, która jest alkoholikiem. Respondent miał dylemat czy należy utrzymywać kontakty z matką, gdyż jej choroba alkoholowa pogłębiała się, ona zaś nie chciała, żeby jego „*dzieci na to patrzyły*”.

Tomasz (M15) lat 47 – wykształcenie zawodowe. Zawód wyuczony: mechanik maszyn i urządzeń. Mieszka z żoną i dzieckiem w wieku 23 lat. Pracuje jako opiekun w domu pomocy społecznej. Sytuację materialną określiła jako średnią. Stan zdrowia dobry. Jest katolikiem praktykującym okazjonalnie.

Wypowiedź centralna- „(...) *zawsze zło trzeba dobrem zwalczać. Zło na zło to jednak źle wychodzi.*”

Respondent dobrze ocenił okres swojego dzieciństwa i młodości. Rodzice „*dobrze wychowali respondenta*”, W domu rodzinnym „*nie było żadnej biedy, nigdy nie brakowało pieniędzy*”. Głównym przekazicielem wartości byli rodzice respondenta. Rodzice przekazali respondentowi zasady wiary (religii) oraz zasadę kierowania się „*uczciwością*” w relacjach z innymi. Swoje aktualne życie respondent dzieli na czas poświęcony rodzinie, pracę zawodową, oraz czas przeznaczony na szkołę i naukę. Respondent obecnie uzupełnia wykształcenie na poziomie średnim, w jednym z łódzkich liceów dla dorosłych, w trybie zaocznym. Obecnie nie dysponuje czasem wolnym. W życiu stara się kierować zasadą aby „*być dobrym człowiekiem*”, t. j. być dobrym dla innych, gdyż jak sam uzasadnił: „*zawsze zło trzeba dobrem zwalczać, zło na zło to jednak źle wychodzi*”. Powyższe stwierdzenie uważa za swoje życiowe credo. Respondent nie był w stanie powiedzieć co jest sensem jego życia, natomiast najważniejsza w życiu respondenta jest rodzina, w której respondent znajduje oparcie. Swoje marzenia respondent łączy ze szczęściem swojego dziecka, oraz ze znalezieniem lepszej, dobrze płatnej pracy. Respondent przekazuje innym szeroko rozumianą „*dobroć*” polegająca na zrozumieniu, uczciwości i otwartości wobec innych. „*Dobroć*” przekazywał i przekazuje w głównej mierze własnej córce, oraz osobom, z którymi współpracuje. Respondent ogranicza termin „*edukacja*” do nauczania w szkole. „*Uczenie się*” natomiast według respondenta przekaz wiedzy przez osoby lepiej wykształcone, osobom o niższym wykształceniu i z mniejszą wiedzą. Respondent nie zna terminu „*udział w edukacji dorosłych*”. Odnosząc „*edukację*” do własnego życia respondent stwierdził, iż „*człowiek całe życie uczy się i to przeważnie na błędach*”. Natomiast „*uczenie się*” w życiu respondenta pozwala „*poprawić sprawność życia*”. Respondent dzięki nauce łatwiej funkcjonuje we współczesnym świecie. Respondent bezpośrednio po ukończeniu szkoły

zawodowej uczył się do liceum zawodowego. Z nauki na poziomie średnim zrezygnował, gdyż wówczas założył rodzinę, w której funkcjonuje do chwili obecnej. Pomimo udanego życia rodzinnego uważa, iż porzucenie szkoły średniej było błędem. Obecnie uzupełnianie wykształcenia przez respondenta jest warunkiem koniecznym utrzymania dotychczasowej pracy. Jako osoba dorosła uczył się na różnorakie kursy zawodowe: kurs na wózki widłowe, kurs krawiecki, kurs kucharski, kurs ochrony. Doświadczenie respondenta potwierdziło zasadę, *„żeby właśnie w każdych sytuacjach, czy dobrych, czy złych żyć z ludźmi dobrze”*. Szeroko rozumiana „edukacja” pozwoliła respondentowi 20 lat temu podjąć decyzję o pozostaniu w kraju, pomimo, iż miał możliwość wyjazdu z rodziną do Kanady. Respondent zadeklarował, iż kierował się wówczas patriotyzmem: *„Wszędzie jest dobrze, ale u siebie najlepiej”*.

Marcin (M16) lat 42 – wykształcenie zawodowe. Zawód wyuczony: tokarz. Mieszka z żoną i dzieckiem w wieku 3 lat. Pracuje jako tokarz w firmie ABB. Sytuację materialną określiła jako średnią. Stan zdrowia dobry. Jest katolikiem praktykującym okazjonalnie.

Respondent pozytywnie wspomina okres swojego dzieciństwa i młodości. Był wychowywany przez oboje rodziców. Miał także dwoje rodzeństwa. Jak stwierdził: *„Dzieciństwo kojarzy mi się z taką beztróską. Teraz w dorosłym życiu, no to trzeba już w ogóle całkiem inne myślenie...”* Rodzice przekazali respondentowi aby żył zgodnie z własnym sumieniem czyli *„postępował dobrze.”* Respondent nie był w stanie wyjaśnić co według niego oznacza *„postępować dobrze”*. Z kontekstu wypowiedzi można wnioskować, iż chodzi o niekrzywdzenie innych osób. Obecne życie respondenta zamyka się w obszarze rodziny, pracy oraz czasu przeznaczonego na szkołę i naukę. Respondent wyraźnie zaznaczył, iż obecnie nie ma czasu wolnego. Uzupełnia wykształcenie w systemie zaocznym, w liceum dla dorosłych. Kieruje się w życiu tym aby utrzymać materialnie rodzinę. Sensu życia i tego co najważniejsze upatruje także w swojej rodzinie zwłaszcza w 3 – letnim synu. Jego marzeniem jest wygrana w totolotka. Za wygraną kupiłby dom, samochód, i *„spokojnie żył”*. Respondent przekazuje swoją wiedzę i doświadczenie własnemu dziecku. Stara się przekazać aby nie robił nikomu krzywdy. Wiedzę zawodową przekazuje w zakładzie pracy młodszym pracownikom. Respondent ograniczył termin „edukacja” do uczenia w szkole. Termin „uczenie się” rozumie jako nabywanie wiedzy i umiejętności poza szkołą. Nie zna terminu „udział w edukacji dorosłych”.

Respondent stwierdził, iż edukacja w jego życiu jest *„ciągłym uczeniem się”*. Wskazał tym samym na edukowanie się poprzez doświadczenie. Odnosząc termin „uczenie się” do swojego życia wskazał na uzupełnianie wykształcenie. Respondent uzupełnia wykształcenie *„dla siebie”, „żeby się lepiej czuć”*. Nie ma wymogu uzupełnienia wykształcenia w zakładzie pracy. Respondent stwierdził także, iż uczy w pracy. Ostatnio nauczył się programowania nowej maszyny tokarskiej. Z doświadczenia respondent *„nauczył się”, iż należy „twardo stąpać po ziemi”* oraz *„Dobrze przemyśleć swoje ruchy, żeby nie robić czegoś pochopnie i później tego żałować.”* Zatem doświadczenie nauczyło respondenta sposobu wyznaczania i osiągania swoich celów. W swoim życiu nie dokonywał znaczących wyborów wartości.

Karol (M17) lat 44 – wykształcenie zawodowe. Zawód wyuczony: operator urządzeń energetycznych. Mieszka z żoną i dzieckiem w wieku 8 lat. Pracuje jako operator kotłów w elektrociepłowni. Sytuację materialną określiła jako średnią. Stan zdrowia dobry. Jest katolikiem praktykującym okazjonalnie.

Respondent pozytywnie wspomina swój okres dzieciństwa i młodości. Był wychowywany przez oboje rodziców. Czas ten wspomina jako okres beztroski, w którym nie było problemów. Szczególnie dobrze wspomina okres wakacji, gdzie co roku wyjeżdżał na kolonie. W okresie szkoły należał do zuchów, a także grał w piłkę nożną. Rodzice przekazali respondentowi aby nie krzywdzić innych i „*nie sprawiać nie przykrości.*” Respondent dzieli swoje obecne życie na czas poświęcony rodzinie, czas wypełniony pracą zawodową, oraz czas przeznaczony na szkołę. Respondent aktualnie uzupełnia wykształcenie w liceum wieczorowym dla dorosłych. Z uwagi na obowiązki związane ze szkołą nie dysponuje czasem wolnym. W swoim obecnym życiu respondent kieruje się zasadą, którą przekazali jemu rodzice: „*Nie należy czynić złego drugiemu człowiekowi*”. Sensem jego życia jest wychowanie dziecka, zaś tym co najważniejsze jest rodzina. Respondent bierze odpowiedzialność za swoje dziecko zaś wybór rodziny uzasadnia tym, iż „*są to jego najbliższe osoby*”. Obecnym marzeniem respondenta jest ukończenie szkoły. Respondent przekazuje swojemu dziecku różnorodną wiedzę, n. p. poprzez pomaganie w odrabianiu lekcji. Respondent ogranicza termin „*edukacja*” do uczenia się w szkole, zaś termin „*uczenie się*” do nabywania wiedzy. „*Udział w edukacji dorosłych*” utożsamia z uzupełnianiem wykształcenia przez osoby dorosłe. Niemniej odnosząc termin „*edukacja*” do własnego życia respondent wskazuje na swoje całożyciowe uczenie się. Doświadczenie respondenta potwierdziło tę zasadę, którą kieruje się w życiu i którą wyniósł z domu t. j. : „*żeby nie robić krzywdy drugiemu*”. Respondent zadeklarował, iż uzupełnia wykształcenie z własnej woli. Nie ma wymogu podwyższenia poziomu wykształcenia w pracy zawodowej, zaś posiadanie wykształcenie wyższego nie wiąże się z jego przyszłym awansem. U respondenta ujawnia się motywacja poznawcza i społeczna. Respondent stwierdził: „*Chcę się czegoś dowiedzieć, inni kończą, to ja też mogę*”, oraz „*No tak podjąłem (naukę), no chce po prostu. Nie wszystko można przeliczać pod względem materialnym. No po prostu chcę, czy skończę, nie wiem na razie...*”

Przemysław (M18) lat 44 – wykształcenie zawodowe. Zawód wyuczony: mechanik maszyn i urządzeń. Mieszka z żoną i dziećmi w wieku 13 i 9 lat. Pracuje jako motorniczy tramwaju. Sytuację materialną określiła jako średnią. Stan zdrowia zły, leczy się na cukrzycę. Jest katolikiem praktykującym okazjonalnie.

Respondent opowiadając o okresie swojego dzieciństwa i młodości przeplata watki pozytywne z negatywnymi. Pozytywnie postrzega swoje dzieciństwo w trym sensie, iż był to czas beztronski i braku odpowiedzialności za siebie i za inne osoby. Jak stwierdził: *„Człowiek się wtedy nie martwił o jakieś tam sprawy. Jak teraz się martwi, żeby utrzymać rodzinę i tak dalej. Jakoś tak bardziej to wszystko przyjmował na luzie.”* Negatywnym elementem tego okresu był alkoholizm obojga rodziców. Respondent na bazie doświadczeń z dzieciństwa oraz ucząc się na błędach własnych rodziców postanowił nie pić alkoholu, oraz dbać o rodzinę zabezpieczając jej byt materialny, a przede wszystkim emocjonalny, w tym zapewnić poczucie bezpieczeństwa. Swoje aktualne życie respondent dzieli na czas poświęcony rodzinie, pracę zawodową, czas przeznaczony na szkołę, oraz czas wolny. Respondent pomaga dzieciom w odrabianiu lekcji, przygotowuje obiady. W czasie wolnym czyta książki historyczne. Jest szczególnie zainteresowany historią zakonu krzyżackiego. Tę pasję przejął od nauczycielki historii ze szkoły podstawowej. Respondent kieruje się w swoim życiu uczciwością, która polega m. in na mówieniu prawdy w relacjach rodzinnych i zawodowych. Uważa, iż lepiej przyznać się do popełnienia błędu niż wprowadzać innych w błąd. Sensem jego życia oraz tym co najważniejsze jest jego obecna rodzina. Jego marzenie to spłata długów, które zaciągnął na prośbę własnej matki. Respondent nie był w stanie powiedzieć co przekazuje innym. Na pewno chciałby przekazać swoim dzieciom *„uczciwość i prawdomówność”*. Respondent definiuje termin „edukacja” jako proces całościowy, na który składa się nabywanie wiedzy, umiejętności i postaw, poprzez doświadczenie i relacje z innymi. „Uczenie się” według respondenta to tylko nabywanie samej wiedzy. Respondent nie zna terminu „udział w edukacji dorosłych”. Respondent w taki sam sposób, w jaki definiuje terminy „edukacja” i „uczenie się” odnosi do swojego życia. Respondent aktualnie uzupełnia wykształcenie na poziomie średnim, w systemie zaocznym, w liceum dla dorosłych. Pracodawca nie wymaga

od respondenta podwyższenia wykształcenia. Respondent stwierdził, iż „*chodzi do szkoły sam dla siebie*” i „*nikt go do tego nie przymusza*”. Wskazuje także na motywację wynikającą z kontekstu społecznego. Stwierdza: *Kolega poszedł, koleżanka poszła, skończyli bez żadnych problemów. Dlaczego ja mam nie skończyć.*” Respondent uczy się w swoim życiu radzenia sobie w sytuacjach trudnych i pokonywania stresu. Stara się „*nie zamartwiać tym co się zdarzyło (...) tylko trzeba do przodu*”. Doświadczenie nauczyło respondenta, iż będąc uczciwym należy jednocześnie walczyć o swoje prawa aby otrzymywać to co się należy (głównie w kontekście pracy zawodowej). Edukacja pomogła respondentowi dokonać wyboru miejsca zamieszkania po ślubie. Respondent postanowił, iż od początku małżeństwa nie będzie mieszkał z matką, lecz wspólnie z żoną w innym mieszkaniu. Swój wybór uważa za trafny, zaś obecne życie rodzinne za udane.

Franciszek (M19) – lat 49, wykształcenie podstawowe, zamieszkuje z żoną, posiada jedno dziecko w wieku 25 lat, jest operatorem kotłów wysokopiętnych. Sytuację materialną określił jako średnią, stan zdrowia – dobry. Jest katolikiem regularnie praktykującym.

Respondent wychowywał się w rodzinie z problemem alkoholowym. To doświadczenie zdominowało jego narrację dotyczącą okresu dzieciństwa i młodości. Nie był w stanie powiedzieć jakie wartości nabył w tym okresie. Choroba alkoholowa jego ojca miała destrukcyjny wpływ na życie rodzinne. Z okresu dzieciństwa dobrze wspomina swoich dziadków, u których spędzał święta czy ferie. Dziadkowie także nauczyli respondenta pisania i czytania. Respondent kieruje się tym aby nie krzywdzić innych, a także uczciwością wobec innych. Sens jego życia nadaje rodzina. Najważniejsze dla respondenta są dobre relacje z innymi oraz tolerancja. Czas wolny spędza oglądając programy sportowe w TV a także jest pasjonatem szachów. Gra w szachy regularnie oraz bierze udział w turniejach szachowych. W zakresie przekazywania wartości respondent wskazał na osoby, w którym uzupełnia wykształcenie. Przekazuje, im. „*że warto się uczyć*”, „*warto pracować nad sobą*”.

Obecnie respondent uzupełnia wykształcenie na poziomie średnim. Respondent w przeszłości „*rzucił szkołę*” t. j. nie ukończył technikum. Powodem zaniechania edukacji były plany zawodowej gry w piłkę nożną w klubie „*Boruta Zgierz*”. Następnie respondent założył rodzinę i jej się poświęcił. W rezultacie nie ukończył szkoły, a także nie grał zawodowo w piłkę nożną. Motywacja do podjęcia nauki przez respondenta ma w głównej mierze charakter utylitarny. Respondent uzupełnia wykształcenie celem zdobycia lepszego stanowiska w zakładzie pracy. Faktycznie stanowisko to zdobył jeszcze przed ukończeniem szkoły i zdobyciem średniego wykształcenia, zaś deklaracja podjęcia nauki była koniecznym warunkiem awansu. W wypowiedziach respondenta jest także widoczna motywacja poznawcza: „*Ja pracuje, siedzę na pierwszej ławce i dzięki temu coś z tej szkoły codziennie gromadzę te zeszyty i z każdej lekcji coś wynoszę prawda. Po to tam przyszedłem do tej szkoły, nie tylko aby ukończyć to i zdobyć to średnie wykształcenie, ale nie będę siedział bezcelowo, jak przyszedłem to przecież nie będę marnował czasu tylko czegoś nowego się*”

dowiem". Respondent ogranicza termin „edukacja” do instytucji edukacyjnych n.p, MEN. „Uczenie się” rozumie respondent jako uczenie się w szkole oraz uczenie się „życia. „Udział w edukacji dorosłych” odnosi do uzupełniania wykształcenie przez osoby pełnoletnie. Odnosząc termin „uczenie się” oraz „udział w edukacji dorosłych” do własnego życia ograniczył je do własnego zdobywania wykształcenia.

Niemniej respondent uczył się także ze swojego życiowego doświadczenia. Postanowił nie powielać błędów swojego ojca i stworzyć normalną rodzinę. Co następnie rozwinął kierując się zasadą niekrzywdzenia innych. Do takiego wniosku doszedł w trakcie trwania jego służby wojskowej gdy odbywał warty i miał wiele czasu do „*przemyślenia*”, co jednocześnie wskazuje na refleksyjność respondenta. Będąc osobą dorosłą dokonał także wyboru, wbrew swoje rodzinie, gdyż ożenił się z rozwódką z dzieckiem. Jego wybór okazał się trafny gdyż jego związek małżeński trwa ponad 25 lat, zaś 5 lat temu wziął z żoną ślub kościelny, gdyż zmarł jej pierwszy mąż.

Patryk (M20) – lat 25, wykształcenie podstawowe. Mieszka z rodzicami. Dzieci nie posiada. Pracuje jako kucharz. Sytuację materialną określił jako dobrą, stan zdrowia – dobry. Jest katolikiem regularnie praktykującym.

Respondent pozytywnie wspomina okres swojego dzieciństwa i młodości. Miał bardzo dobre relacje ze swoimi rodzicami. Negatywnym elementem jego dzieciństwa są przebyte choroby co skutkowało częstymi pobytami w szpitalu. Osobami ważnymi dla respondenta byli rodzice oraz babcia. Rodzice przekazali respondentowi stosunek do rzeczy materialnych. Wskazali na ważność pieniędzy w życiu i nauczyli oszczędności. Babcia natomiast przekazała respondentowi pozytywny stosunek do innych osób, który winien przejawiać się pomocą wobec innych. Obecne życie respondenta jest podzielone na czas poświęcony rodzinie, czas poświęcony na pracę oraz czas przeznaczony na szkołę. Respondent uzupełnia wykształcenie w trybie wieczorowym, w liceum dla dorosłych. Obecnie respondent nie dysponuje czasem wolnym. Respondent nie był w stanie powiedzieć czym kieruje się w swoim aktualnym życiu. Najważniejsze dla respondenta jest założenie rodziny oraz znalezienie lepszej pracy. Marzeniem respondenta jest posiadanie domu z ogródkiem. Respondent nie był w stanie powiedzieć co przekazuje innym lub co chciałby innym przekazać. Termin „edukacja” respondent ograniczył do uczenia się w szkole. Nie był w stanie powiedzieć czym jest „uczenie się” oraz „udział w edukacji dorosłych”. Natomiast odnosząc termin „uczenie się” do własnego życia respondent wskazał na uzupełnianie przez siebie wykształcenia. Ukończenie szkoły średniej i zdanie egzaminu dojrzałości jest obecnie głównym celem respondenta, który liczy, iż po zdobyciu średniego wykształcenie będzie mógł znaleźć lepszą pracę. Doświadczenie potwierdziło zasadę, którą przekazała respondentowi jego babcia, iż należy pomagać innym osobom.

Łukasz (M24), lat 25, wykształcenie podstawowe. Mieszka z matką, dzieci nie posiada. Utrzymuje się z zajęć dorywczych, ostatnio pracował na budowie. Sytuację materialną określił jako średnią. Stan zdrowia bardzo dobry. Jest katolikiem, niepraktykującym.

Wypowiedź centralna – *...wszystko, co nas spotyka, jest właściwie konsekwencją naszych czynów.*

Respondent posiada pozytywne i negatywne wspomnienia z okresu dzieciństwa

i młodości. Był wychowywany przez oboje rodziców. Ojciec pracował fizycznie jako kowal. Matka była zatrudniona w biurze PKP. Gdy uczęszczał do liceum, rodzice rozwiedli się, co wywołało u niego depresję, czego konsekwencją było porzucenie szkoły. Matka przekazała respondentowi *szacunek do innych ludzi*. Ojciec, dając własny przykład pracownika fizycznego, *wpajał* respondentowi, aby *myśleć bardziej niż ciężko pracować*. Zaś babcia zalecała, *że trzeba ciężko pracować, aby coś osiągnąć*. Respondent nie przyjął do siebie zaleceń babci i stwierdził, *iż ciężką pracę można się jedynie dorobić garba*, zatem woli osiągać cele mniejszym kosztem. Respondent aktualnie nie pracuje. Ostatnio pracował na budowie, wcześniej był ochroniarzem. Obecnie zamierza stworzyć w Internecie grę komputerową i w ten sposób się utrzymywać. W czasie wolnym wykonuje ćwiczenia siłowe. Uzupełnia wykształcenie w liceum zaocznym dla dorosłych. Kieruje się zasadą, *że wszystko, co nas spotyka, jest konsekwencją naszych czynów*. Sensem życia respondenta i tym, co najważniejsze jest jego *samosdoskonalenie*. Realizuje je poprzez zdobywanie wiedzy z różnych dziedzin, np. na temat nowoczesnej broni lub religii świata, a także przez rozwój fizyczny, systematycznie trenując sporty siłowe. Respondent wyznaje *credo: nie czyń drugiemu, co tobie niemiłe* i uzasadnia, *iż to, co czynimy, do nas wraca*. Marzenia respondenta dotyczą tego, aby *nie być uzależnionym od czegokolwiek*, gdyż w przeszłości zbyt intensywnie trenował, a obecnie w pewnym stopniu jest uzależniony finansowo od matki, z którą mieszka. Respondent przekazuje innym refleksję nad sensem życia, który odnajduje w *samosdoskonaleniu*. Termin *edukacja* definiuje jako nabywanie wiedzy w szkole oraz uczenie się z *życia*. Uważa, *iż całe życie człowiek się uczy, wszędzie i wszystkiego*. W ten sam sposób definiuje termin *uczenie się*, lecz pomija element szkoły. Respondent nie zna terminu *udział w edukacji dorosłych*. Edukacja w

życiu respondenta jest środkiem do samodoskonalenia poprzez przyswajanie tych treści, które on sam sobie wybiera, nie zaś tych narzuconych przez szkołę. *Uczenie się* w życiu respondenta to przyswajanie wiedzy. Najwięcej informacji respondent czerpie z Internetu. Dotyczą one jego zainteresowań. Respondent *uczy się* także poprzez relacje z innymi. Jak stwierdził: *można się uczyć, rozmawiając z księdzem i można się uczyć, rozmawiając z hydraulikiem*. Doświadczenie nauczyło go, iż nie można mieć na wszystko wpływu i, tym samym, nie można się wszystkim przejmować, co staje w opozycji do zasady, którą się kieruje, że wszystko, co go spotyka, jest konsekwencją jego czynów. Szeroko rozumiana *edukacja* przyczyniła się do podjęcia przez respondenta decyzji o pomocy starszym ludziom, którzy wsiadali, a następnie wysiadali z autobusu. W tym celu respondent musiał przecisnąć się przez tłok panujący w autobusie, czym naraził się części pasażerów. Uważa, iż największą nagrodą były podziękowania osób, którym pomógł.

Jan (M25) lat 27 – wykształcenie podstawowe. Mieszka ze starszym bratem. Dzieci nie posiada. Pracuje w jednym z hipermarketów (wyklada towar). Sytuację materialną określił jako średnią. Stan zdrowia – dobry. Jest katolikiem, niepraktykującym.

Wypowiedź centralna – Być sobą to: *„Nie bać się jakiegoś zachowania, które się cały czas ma. Nie staram się udawać przed kimś, kogoś kim nie jestem. Tylko jestem naturalny. Czy poznaję nową osobę, czy jestem ze znajomymi. Uważam, że jestem taki sam cały czas”*.

Respondent okres swojego dzieciństwa i młodości ocenia negatywnie. Jak stwierdził: *„rodzice nie żyli w najlepszych kontaktach ze sobą”*. Gdy był nastolatkiem rodzice się rozwiedli. Respondent chodził do szkoły *„z przymusu”* i *„nie interesowała go nauka”*. Czas wolny spędzał ze swoimi kolegami. Główny wpływ na wychowanie respondenta miała jego matka oraz starszy brat. Respondent z tego okresu wyniósł, iż należy być *„dobrym człowiekiem”* t.j. pomagać innym. Chce także stworzyć szczęśliwą rodzinę *„opartą na zaufaniu”*. Przekonanie o konieczności założenia szczęśliwej rodziny wynika z negatywnych doświadczeń respondenta, z okresu dzieciństwa, gdy obserwował relacje pomiędzy swoimi rodzicami. Swoje terażniejsze życie respondent dzieli na czas poświęcony pracy, czas przeznaczony na szkołę i czas wolny. Respondent uzupełnia wykształcenie na poziomie średnim w jednym z łódzkich liceów dla dorosłych. Respondent uzupełnia wykształcenie w systemie zaocznym. Czas wolny spędza wspólnie ze swoją dziewczyną, oraz spotykając się ze znajomymi. Jeździ także na rowerze, oraz miksuje muzykę. Muzyka wiąże się także z marzeniami respondenta. Chce zostać didżejem i jak stwierdził kieruje się tym aby osiągnąć ten cel. Sensem jego życia jest jego dziewczyna, gdyż jest w niej *„zakochany”*. Jednak spotyka się z nią dopiero od miesiąca czasu. Najważniejsza w życiu respondenta jest rodzina, która daje jemu oparcie. Respondent posiada credo życiowe, które brzmi: *„Być sobą”* i jak stwierdził: *„Nie staram się udawać przed kimś kogoś kim nie jestem”*. Swoim kolegom ze szkoły przekazuje, iż warto chodzić do szkoły i się uczyć, co w przyszłości może zaowocować znalezieniem lepszej pracy.

Respondent pojęcie „edukacja” oraz „uczenie się” definiuje tożsamo jako naukę w szkole, oraz ciągle nabywanie doświadczenia. Nie zna terminu „udział w

edukacji dorosłych”. W analogiczny sposób odnosi terminy „edukacja” i „uczenie się” do swojego życia. Jak stwierdził: (uczenie się) – „*to poznawanie nowych rzeczy*”, „*nie muszę chodzić do szkoły, żeby się uczyć*”. Jednocześnie nie był w stanie jednoznacznie wskazać czego się uczy. Doświadczenie pokazuje respondentowi, „*że życie jest piękne*”. Takie wyrobione przeświadczenie pozwala jemu łatwiej żyć.

Marta (K1) lat 59 – wykształcenie średnie, ukończyła Liceum Ogólnokształcące w Łodzi. Mieszka z mężem. Ma dwoje dorosłych synów. Od pięciu lat jest na emeryturze. Sytuację materialną określiła jako dobrą. Stan zdrowia średni. Jest katolikiem praktykującym regularnie.

Wypowiedź centralna – *„Najważniejsze jest, żebym przeżyła dany dzień uczciwie”*

Respondentka pozytywnie ocenia okres swojego dzieciństwa i młodości. Była wychowywana przez oboje rodziców, oraz dziadków. Miała także młodszego brata. Rodzice byli urzędnikami. W domu rodzice i dziadkowie stawiali respondentce wysokie wymagania związane z jej wychowaniem. Jak stwierdziła: *„ (...) musiałam się zawsze dobrze zachowywać, być bardzo przykładna, nie wolno mi było biegać, skakać i w ogóle musiałam dawać przykład”*. Szczególnie ważnymi osobami w życiu respondentki był ojciec oraz jej babcia. Respondentka wspólnie z ojcem często jeździła w delegacje do Warszawy. Ojciec wprowadzał ją w strefę kultury, zabierał na wystawy, do muzeum.

Z tego okresu respondentka wyniosła „uczciwość” rozumianą jako uczciwości w stosunku do innych osób, a także uczciwość w stosunku do siebie, czyli wierność tym wysokim wymaganiom jakie stawiali jej rodzice. Respondentka wnioskuje, iż rygor wychowawczy oraz jej nieśmiałość w relacjach interpersonalnych były przyczyną jej choroby alkoholowej w dorosłym życiu. Aktualne życie respondentki dzieli na czas poświęcony rodzinie oraz czas wolny. Od pięciu lat przebywa na emeryturze i cały czas zmaga się z chorobą alkoholową. Jako rodzinę rozumie męża, z którym zamieszkuje oraz dwóch dorosłych synów z rodzinami. Jak stwierdziła: *„To moje życie wygląda jakoś mało ciekawie chyba, bo już jesteśmy od kilku lat sami we dwoje”*. Respondentka regularnie czyta. Ostatni autorzy to P. Coelho i E. Schmidt. Nagminnie rozwiązuje krzyżówki. Ogląda także telewizję. Respondentka stara się kierować zasadami wynikającymi z wiary. Wskazała na dekalog oraz „miłość”. Sensu życia upatruje w pozostawaniu w trzeźwości oraz w rodzinie. Także rodzina jest dla respondentki najważniejsza. Respondentka „marzy” o długim życiu, tak aby mogła pomagać swoim dzieciom, a także chciałaby podróżować. Innym przekazuje „uczciwość”, natomiast swojej rodzinie chciałaby przekazać *„że ich kocha, że się stara, a nie zawsze wychodzi”* (w kontekście choroby alkoholowej).

Respondentka rozumie termin „edukacja” jako z jednej strony nabywanie wiedzy, z drugiej zaś jej przekazywanie. Termin „uczenie się” rozumie jako całościowy proces poznawania i nabywanie doświadczeń od niemowlęcia do wieku podeszłego. Jak stwierdziła: „ *do końca życia się uczymy i mi się wydaje, że człowiek umiera i nigdy nie zgubi tej wiedzy, bo jeśli będzie w jednym bardzo dobry, to w drugim będzie słabszy...* ”. „Udział w edukacji dorosłych” ograniczyła respondentka do kształcenia formalnego i pozaformalnego dorosłych. Edukacja w życiu respondentki to w głównej mierze zdobywanie wiadomości. Respondentka wskazała na swojego ojca jako źródło wiedzy np. historycznej. Obecnie poprzez rozwiązywanie krzyżówek poznaje nowe słowa i wzbogaca swój język. Z telewizji i książek czerpie wiedzę na temat polityki, wiary, życia Kościoła. Respondentka jako osoba dorosła uczestniczyła w wielu kursach zawodowych. Pracując w urzędzie skarbowym ukończyła tzw. „aplikację”. Będąc bezrobotną ukończyła kurs bukiciarstwa. Następnie uczyła religii w przedszkolu i ukończyła kurs dający jej odpowiednie uprawnienia. Respondentka ze swojego doświadczenia nauczyła się, iż nie należy bezgranicznie ufać innym. Jednocześnie należy mieć własne zdanie i podchodzić krytycznie do różnorodnych autorytetów. Nadal należy być uczciwym w stosunku do innych oraz w stosunku do siebie. Poprzez „edukację” respondentka ugruntowała w sobie przekonanie, iż należy „*być dobrym dla innych*”, czasami nawet „*wbrew sobie*”.

Elżbieta (K3), lat 57, wykształcenie średnie – ogólne, jest wdową, posiadającą troje dorosłych dzieci. Zamieszkuje z dwojgiem z nich. Jest urzędnikiem skarbowym. Sytuację materialną określiła jako średnią, zaś stan zdrowia jako zły. Jest katoliczką regularnie praktykującą.

Wypowiedź centralna – *Dorosły człowiek powinien ponosić konsekwencje swojego działania.*

Wczesne dzieciństwo respondentka uważa za szczęśliwe. Spędziła je wraz z rodzicami w Krakowie. Ojciec respondentki był znanym krakowskim pisarzem w tych latach respondentka wskazała na silne relacje z ojcem. Ojciec zabierał respondentką na spacer, wycieczki, pokazywał jej zabytki Krakowa. Negatywnym wydarzeniem w okresie dzieciństwa był rozwód rodziców. Respondentka miała wtedy 11 lat. To wydarzenie zaważyło na całym jej dalszym życiu. Respondentka wraz z matką zamieszkała na jednej z podhalańskich wsi. Relacje pomiędzy nią a matką nie układały się dobrze. Odczuwając brak akceptacji ze strony matki, szybko się usamodzielniała, czego konsekwencją było zawarcie związku małżeńskiego w wieku 18 lat oraz narodziny jej najstarszego dziecka.

Z tego okresu respondentka wyniosła od swojego ojca zamiłowanie do zdobywania wiedzy oraz sportu i turystyki. Rozwód jej rodziców spowodował szybkie usamodzielnienie się respondentki oraz wzięcie odpowiedzialności za własne życie. Respondentka zawsze chciała sprostać oczekiwaniom swojej matki, która stawiała jej coraz to nowe i wyższe wymagania.

Aktualne życie dotyczy w głównej mierze pracy zawodowej oraz czasu wolnego. Czuje się zmęczona swoją pracą zawodową. Marzy o przejściu na emeryturę i wyjeździe w swoje strony rodzinne, tj. na Podhale. Czas wolny spędza na czytaniu książek z dziedziny medycyny, poezji i kryminałów. Jest szczególnie zainteresowana medycyną i szuka informacji z różnych źródeł na jej temat. Kieruje się uczciwością w stosunku do innych osób. W kategoriach ostatecznych, sensu upatruje w swoim zbawieniu. Najważniejsze dla respondentki jest życie zgodne z własnym sumieniem, co jednocześnie zapewnia jej poczucie bezpieczeństwa. Respondentka nie potrafi odpowiedzieć, co przekazuje innym, natomiast chciałaby przekazać, aby ludzie byli dla siebie dobrzy. Termin *edukacja* łączy z przekazywaniem

komuś wiedzy, umiejętności czy zasad etycznych. Termin *uczenie się* rozumie jako nabywanie wiedzy w szkole. Nie zna terminu *udział w edukacji dorosłych*. W aspekcie edukacyjnym respondentka kilkakrotnie podkreślała, iż jest osobą niespełnioną. Z uwagi na wczesne założenie rodziny i posiadanie dziecka, nie kontynuowała nauki na studiach wyższych. Wówczas sama także dokonała wyboru i odpowiedzialnie postanowiła zaangażować się w wychowanie dziecka. Przez pewien czas studiowała rehabilitację na AWF-ie w Krakowie, lecz studia porzuciła. Narodziny kolejnych, dwóch córek oraz śmierć jej drugiego męża (pierwszy mąż respondentki zmarł, gdy respondentka była z nim po rozwodzie) odsuwały podjęcie decyzji o rozpoczęciu studiów, których ponownie nigdy nie podjęła. Respondentka uczy się przez całe życie, poprzez codzienne nabywanie nowej wiedzy i umiejętności. Z doświadczenia życiowego nauczyła się ograniczonego zaufania do innych osób (gdyż *wiele razy się sparzyła*) oraz odpowiedzialności za własne czyny. Zgłębienie wiedzy medycznej uratowało jej życie, gdyż nie wyraziła zgody na narkozę, którą proponował lekarz. Po dalszej konsultacji z anestezjologiem okazało się, iż respondentka słusznie nie zgodziła się na narkozę, gdyż mogła ona spowodować zgon.

Maria (K6) lat 52 – wykształcenie wyższe, ukończyła chemię na UŁ.
Mieszka

z mężem i córką w wieku 23 lata. Jest urzędnikiem skarbowym. Sytuację materialną określiła jako dobrą. Stan zdrowia także dobry. Jest katolikiem praktykującym okazjonalnie.

Wypowiedź centralna – *„Nie leży w mojej naturze jakby manipulowanie ludźmi, czy też jakieś krętactwo, tak jak mówię, przejrzyste, proste zasady”*

Respondentka pozytywnie oceniła okres swojego dzieciństwa i młodości. Wychowywała się w pełnej rodzinie, na wsi w okolicy Poddębic. Matka zajmowała się domem. Ojciec pracował oraz prowadził niewielką gospodarkę. Respondentka ma także młodszego brata. W wieku 18 lat przyjechała do Łodzi na studia i mieszka tutaj do chwili obecnej. Rodzina prowadziła spokojne życie wyznaczone przez cykle natury. Głównymi przekazicielami wartości byli rodzice. Jak oświadczyła respondentka, z tego okresu wyniosła *„filozofię prostych ludzi”*, rozumianą jako prostolinijność i szczerłość w kontaktach z innymi, bez tendencji do manipulowania drugą osobą. Nauczyła się także samodzielności oraz wyznaczania sobie celów i konsekwencji w ich osiągnięciu. Aktualny czas respondentka poświęca na życie rodzinne, pracę zarobkową i czas wolny. Czas wolny spędza wspólnie z mężem. Chodzi do kina, na koncerty muzyki rockowej, do znajomych. Jest także kibicem siatkówki. Regularnie czyta prasę n.p. Newsweek, Polityka, Angora, a także książki biograficzne. Ostatnio przeczytała biografię

prof. W. Bartoszewskiego. Respondentka kieruje się w życiu uczciwością rozumianą jako szczerłość i otwartość w kontaktach z innymi. Na sens jej życia składają się trzy elementy, wymienione zgodnie z ważnością: rodzina, wiara (religia), praca. Dla respondentki są to wartości podstawowe, niewymagające uzasadnienia. Najważniejsze dla respondentki jest zdrowie. Respondentka jest osobą niespełnioną edukacyjnie gdyż jej największym marzeniem jest ukończenie medycyny. Zadeklarowała, iż gdyby obecnie miała możliwości finansowe to rozpoczęłaby naukę na tym kierunku. Żałuje także, iż przed laty wybrała kierunek: chemię, pomimo, iż by to wybór zgodny z zainteresowaniami, oraz pozwalający wówczas na znalezienie dobrej pracy. Faktycznie po ukończeniu studiów respondentka znalazła dobrze płatną pracę w swoim zawodzie. Respondentka przekazuje swojej córce aby nie dała się

manipulować przez innych a także sama innych nie krzywdziła. Respondentka definiuje termin „edukacje” jako całościowy proces nabywania wiedzy, umiejętności i postaw, w wyniku doświadczenia i poprzez relacje z innymi. Podobnie rozumie termin „uczenie się”, lecz włącza jeszcze w jego zakres naukę w szkole. Respondentka nie zna terminu „udział w edukacji dorosłych”. „Edukację” oraz „uczenie się” odnosi do swojego życia jako proces nabywania wiedzy i doświadczenia. Jak stwierdziła odnośnie dwóch obszarów jej edukowania się: „ *to co wymusza na mnie życie i to czym interesuje się sama*”. Na respondentce „*życie wymusza*” zdobywanie wiedzy dotyczącej jej pracy zawodowej, t. j. różnorodnych przepisów podatkowych. Natomiast interesuje się polityką, bieżącymi wydarzeniami. Respondentka właśnie ukończyła kurs prawa jazdy „*w celu sprawdzenia siebie*” gdyż błędnie uważała, że będzie złym kierowcą. W wieku 40 lat ukończyła także studia podyplomowe prawa podatkowego. W wyniku swojego doświadczenia nauczyła się z jednej strony aby być osobą uczciwą w stosunku do innych, a także w stosunku do siebie (żyć w zgodzie z samym sobą). Z drugiej strony nabrała dystansu do innych osób i kieruje się zasadą ograniczonego zaufania w relacjach z innymi.

Zofia (K8) lat 26 – wykształcenie wyższe, magister socjologii, mieszka z mężem. Pracuje jako specjalista do spraw funduszy europejskich. Sytuację materialną określiła jako dobrą. Stan zdrowia także dobry. Jest katolikiem, niepraktykującym.

Wypowiedź centralna – *„Moje wartości są takie, (innego) wartości są inne i jakby on może mieć rację równie dobrze jak ja, tylko mieć inny punkt widzenia”*.

Respondenta określiła swoje dzieciństwo jako szczęśliwe. W pierwszych latach życia była wychowywana w głównej mierze przez ciotkę. Matka respondentki chorowała wówczas na silną depresję i nie była w stanie uczestniczyć w wychowywaniu dziecka. Nieobecność matki we wczesnych latach dzieciństwa zapadła w pamięć respondentki jako wspomnienie negatywne. Respondentka podkreśliła, iż w jej domu rodzinnym *„nie było religii”*. Rodzice respondentki pracowali w Służbie Bezpieczeństwa. Matka jest zadeklarowaną ateistką, zaś ojciec z uwagi na wykonywany zawód zrezygnował w religijnego wychowania swoich dzieci. Ciocia respondentki zainicjowała jej życie religijne. Respondentka z okresu dzieciństwa wyniosła tolerancję wobec różnorodnych mniejszości, szacunek do osób starszych, a także kompetencje komunikacyjne jak umiejętność prowadzenia sporów na różnorodne tematy, w tym dotyczące polityki. Obecne życie respondentka dzieli na czas poświęcony mężowi oraz pracę zawodową, która jest dla niej bardzo ważna. Respondentka stara się kierować zasadą nierobienie krzywdy innym przy jednoczesnej *„walce o swoje, w daleko konkurencyjnym i skorumpowanym świecie”*. Sensu swojego życia upatruje w interakcjach z innymi, począwszy od relacji rodzinnych, po przypadkowo spotkane osoby na ulicy. Najważniejsza dla respondentki jest rodzina. Kieruje się ona zasadą *”żeby postępować tak, żeby nigdy niczego nie żałować”*. Decyzje stara się podejmować nie tylko w sposób racjonalny, lecz także kierując się emocjami i w ten sposób wykorzystywać *„nadarzające się okazje”*, aby *„lepiej żałować, że się coś zrobiło, niż pluć sobie w brodę, że się nie zrobiło”*. Respondentka stwierdziła, iż innym nic nie przekazuje, z uwagi na fakt równouprawnienia hierarchii wartości każdej osoby. Termin „edukacja” rozumie jako „kształtowanie wiedzy umiejętności postaw innych oraz edukacja własna. Dokonuje podziału edukacji: edukacja osoby (mnie), edukacja innych. Wskazuje na element samokształcenia, oraz kształcenie przez drugą osobę, a także kształcenia formalnego. Termin „uczenie się” respondentka ogranicza do

przyswajania wiedzy, zaś termin: „udział w edukacji dorosłych” do kształcenia formalnego i pozaformalnego, które może trwać całe życie. Odnosząc termin „edukacja” do własnego życia respondentka definiuje go w sposób wyjątkowo szeroki. W ramach edukacji wymienia kształcenie formalne, które odbywała w szkołach, zdobywanie wiedzy ogólnej i kwalifikacji zawodowych, jak również „*przyswajanie wartości, norm, zasad*” oraz element samorozwoju. W ten sam sposób odnosi do swojego życia „udział w edukacji dorosłych” akcentując jego całościowy przebieg. Respondentka jako osoba dorosła uczęszczała na kursy języka: hiszpańskiego, niemieckiego i angielskiego. Posiada po dwa certyfikaty ukończenia dwóch pierwszych języków. Dwukrotnie zaczynała studia na filologii hiszpańskiej, które niezwłocznie porzuciła. Brała także udział w co najmniej pięciu kursach doskonalenia zawodowego. Z własnego doświadczenia nauczyła się, iż człowiek nie ma na wszystko wpływu oraz może popełniać błędy i winien się na nich uczyć. „Edukacja” pozwoliła respondentce zebrać „*kapitał*” „*pozwalający iść dalej i rozwijać się*”.

Sylwia (K9) lat 27 – wykształcenie wyższe, ukończyła socjologię na UŁ. Mieszka z partnerem w wolnym związku. Dzieci nie posiada. Jest urzędnikiem w Wojewódzkim Urzędzie Pracy w Łodzi. Sytuację materialną określiła jako dobrą. Stan zdrowia także dobry. Jest katolikiem niepraktykującym.

Wypowiedź centralna – *„Umiesz liczyć, licz na siebie, ale że właśnie, że (jest), rodzina to się najlepiej w kupie trzyma”*.

Respondentka pierwsze lata dzieciństwa wspomina pozytywnie. Była wychowywana w pełnej rodzinie. Posiada także młodszego brata. Negatywnym doświadczeniem respondentki był rozwód jej rodziców, który miał miejsce gdy respondentka była w wieku 16 lat. Respondentka była osobą bardzo aktywną. Działała w harcerstwie, a także w teatrze amatorskim, gdzie pisała i grała w sztukach.

Osoba, z którą respondentka była najbardziej związana to jej mama. Bardzo ważną osobą była także babcia respondentki, która scalała i scala jej rodzinę i tym samym przekazuje wzór jej funkcjonowania. Przekazała także, aby *„żyć tak aby nikt przez ciebie nie cierpiał.”* Dzięki harcerstwie oraz aktywności w teatrze amatorskim respondentka nauczyła się umiejętności komunikacji i współpracy z innymi osobami. Respondentka swoje obecne życie dzieli na czas poświęcony dla swojego partnera, pracę zawodową, oraz czas wolny. Czas wolny spędza na siłowni, a także na spotkaniach ze znajomymi. Respondentka zadeklarowała, iż kieruje się *„zdrowym rozsądkiem”*, który podpowiada jej, iż należy liczyć na siebie. Sens jej życiu nadają pozytywne relacje z innymi, które winny być wypełnione miłością, *„dzięki temu człowiek czuje, że ma po co żyć”*. Najważniejsze dla respondentki jest *„zdrowie”*, gdyż obserwowała choroby swojej matki. Ważna jest także tolerancja dla siebie samego oraz dla innych, która jest rozumiana jako wyrozumiałość dla własnej omyłności oraz omyłności innych, a także tolerancja w znaczeniu tolerancji wobec mniejszości narodowych czy wyznaniowych. Respondentka stara się także kierować credo: *„Umiesz liczyć, licz na siebie”*.

Marzy o domu z kochającą rodziną oraz o podróżach. Respondentka przekazuje swoim współpracownikom *„optymizm życiowy”*. Swym dzieciom chciałaby przekazać, aby nie krzywdziły i pomagały innym. Termin *„edukacja”* rozumie jako zdobywanie wiedzy teoretycznej (z książek), a także zdobywanie umiejętności praktycznych. *„Uczenie się”* respondentce kojarzy się z nauką w szkole. Termin

„udział w edukacji dorosłych” to w rozumieniu respondentki edukacja ustawiczna realizowana pod kątem zawodowym, przez całe życie. We własnym życiu jednak respondentka widzi w edukacji dorosłych środek do sprawniejszego funkcjonowania w świecie, który polega m.in. na umiejętności posługiwania się sprzętem elektronicznym. Respondentka uczy się przez całe swoje życie. Uczy się na własnych błędach, a także poprzez wyciąganie wniosków „z cudzego postępowania”. W związku z tym aby uniknąć błędów swoich rodziców, pogłębia relacje ze swoim partnerem. Zdobywa nowe kompetencje zawodowe, a także nauczyła się umiejętność prowadzenia domu (gospodarstwa). Z doświadczenia nauczyła się „aby być dobrym dla innych” oraz „szeregu prostych, codziennych spraw”, zaś w kontekście zawodowym zdobywa nowe umiejętności polegające na umiejętności pracy w zespole, oraz pracy w stresie. Dzięki edukacji respondentka jest w stanie rozwiązywać problemy na płaszczyźnie osobistej i zawodowej, oraz osiągać cele, które sama sobie wyznacza.

Magdalena (K10) lat 33 – wykształcenie wyższe, ukończyła matematykę stosowaną i informatykę na PŁ. Mieszka z mężem i dzieckiem w wieku 3 lat. Jest kierownikiem projektu unijnego. Sytuację materialną określiła jako dobrą. Stan zdrowia także dobry. Jest katolikiem praktykującym regularnie.

Wypowiedź centralna – *„Wybrała drogę, na jakiej jestem dziś, czyli jestem zadeklarowaną, wierzącą, świadomą katoliczką i staram się tym właśnie w swoim życiu kierować”*

Respondentka pozytywnie ocenia okres swojego dzieciństwa i młodości. Mieszkała z rodzicami oraz dwójką rodzeństwa. W wypowiedziach respondentki na temat tego okresu dominuje jednak wskazania na dwa środowiska rówieśnicze, w których respondentka funkcjonowała. Jednym środowiskiem były jej środowisko szkolne, a później krąg kolegów i koleżanek ze studiów. Drugie środowisko to Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży (KSM) i związek respondentki ze środowiskiem blisko związanym Kościołem. Środowisko szkolne, w którym funkcjonowała respondentka było *„bardziej rozrywkowe”*. Jak stwierdziła: *„Udało mi się spróbować wszystkiego począwszy od alkoholu, papierosów, poprzez narkotyki”*. W wieku około 20 lat, respondentka *„zaczęła szukać w życiu czegoś nowego”* gdyż nie chciała żyć w *„absolutnej schizofrenii”*, t. j. funkcjonować w dwóch środowiskach jednocześnie. Tym samym można stwierdzić, iż wybrała *„drogę wiary”*. Rodzice zapewnili respondentce poczucie bezpieczeństwa oraz nauczyli pełnienia określonych ról społecznych i przekazali model funkcjonowania rodziny. KSM przekazało wiarę i wynikające z niej zasady etyczne. Aktualne życie respondentki dotyczy się wokół rodziny i pracy zawodowej. Z uwagi na posiadanie małego dziecka nie ma zbyt wiele czasu wolnego. Respondentka kieruje się: *„miłością Boga i bliźniego”*. Sens jej życia nadaje rodzina. Najważniejsze w jej życiu są kolejno: Bóg, zbawienie, rodzina. Jest zafascynowana kulturą hiszpańską dlatego też *„marzy o wyjeździe do Hiszpanii”*. Swojemu dziecku a także osobom, z którymi współpracuje stara się przekazać, iż najważniejszy w życiu jest Bóg, a także to, iż nie można poddawać się wpływom innych, tak aby utracić własną tożsamość. Respondentka rozumie termin „edukacja” jako proces społeczny polegający na przekazie innym wiedzy i umiejętności, tak aby odbiorcy tych treści osiągnęli samodzielność. Termin „uczenie się” ogranicza do nabywania wiedzy. Natomiast

termin „udział w edukacji dorosłych” rozumie jako udział dorosłych w kształceniu formalnym i pozaformalnym. Edukacja, zwłaszcza w kontekście wykonywanej pracy pozwala na „*równanie do pewnych standardów*”

i tym samym pozwala lepiej orientować się we współczesnym świecie. „Uczenie się”

w jej życiu to nabywanie doświadczenia i uczenie się na błędach. Respondentka bierze udział w edukacji dorosłych w dwojaki sposób. Z jednej strony, w ramach pracy zawodowej sama realizuje projekty umożliwiające dorosłym udział w różnorodnych kursach i nabywanie nowych kwalifikacji, z drugiej strony sama korzysta z form edukacji osób dorosłych. Jako osoba dorosła brała udział w kursach języka hiszpańskiego i angielskiego. Ukończyła studia podyplomowe z pedagogiki

oraz

w zakresie funduszy strukturalnych. Regularnie bierze udział w spotkaniach grupy „Absolwent” gdzie osoby związane z religią dyskutują na istotne tematy etyczno – społeczne. Z doświadczenia nauczyła się, iż należy być osobą asertywną i kierować się własnym zdaniem, zaś w wymiarze zawodowym poprzez doświadczenie udoskonaliła swoje umiejętności oraz nabyła nowych kompetencji.

Agnieszka (K11) lat 30 – wykształcenie wyższe, magister stosunków międzynarodowych, zamieszkuje z mężem i rocznym synkiem. Jest policjantką, pracuje w Wydziale Dochodzeniowo – Śledczym w jednym z łódzkich komisariatów. Sytuację materialną określiła jako dobrą. Stan zdrowia także dobry. Jest osobą niewierzącą.

Respondentka oceniła swoje dzieciństwo i młodość jako bardzo dobry okres w jej życiu. Wychowywała się razem z bratem w kochającej się rodzinie, dobrze sytuowanej materialnie. Jedynym negatywnym elementem jej dzieciństwa była niedostateczna obecność w domu jej ojca, który pracował zawodowo i wracał późno do domu. W okresie dorastania respondentki pomiędzy nią, a jej ojcem dochodziło do konfliktów dotyczących podejścia respondentki do nauki podczas jej uczęszczania do liceum. Respondentka także bardzo dobrze wspomina właśnie okres szkoły średniej. Dzięki nauczycielom wyniosła otwartość na świat rozumianą jako gotowość do podejmowania wyzwań, chęć nabywania nowych, nawet trudnych doświadczeń, ciekawość poznawczą świata. Poprzez przykład jednego z kolegów uzależnionego od narkotyków wyniosła także jednoznacznie negatywny stosunek do tych środków. Z domu rodzinnego respondentka wyniosła patriarchalny model funkcjonowania rodziny, który w przypadku jej rodziców się sprawdził. Rodzice przekazali także respondentce tolerancję wobec innych osób, w tym sensie, *”że jeżeli ktoś jest inny, to nie znaczy, że jest gorszy”*. W wypowiedziach respondentki na temat jej aktualnego życia widoczne są elementy dotyczące życia rodzinnego, pracy zawodowej oraz czasu wolnego. Z uwagi na posiadanie małego dziecka życie respondentki wymaga wysiłku i systematyczności. Czas wolny jaki pozostaje respondentce spędza na czytaniu książek lub prasy. Wartym odnotowania jest fakt, iż respondentka poza dwoma programami informacyjnymi nie ogląda telewizji. Respondentka kieruje się w życiu swoim dobrem, oraz niekrzywdzeniem innych osób. Sens jej życiu nadaje rodzina, zaś najważniejsze dla respondentki jest życie zgodne z własnym sumieniem oraz konieczność samodoskonalenia się w różnych wymiarach. Obecnie doskonali się w *„byciu mamą”*, później rozważa doskonalenie się w innych obszarach. Marzy o podróżach do Azji, uwłacza do Chin i do Japonii, gdyż podoba się jej tamtejsza kultura. Respondentka przekazuje innym pozytywne nastawienie do innych ludzi i pozytywne nastawienie do

świata. Jak stwierdziła: „ (...) *żebyśmy w końcu komuś zaufali, bo nie wszyscy chcą nas wykorzystać*”. Respondentka termin edukacja rozumie bardzo szeroko, jako całościowy proces nabywania wiedzy, umiejętności, postaw, poprzez doświadczenie oraz relacje z innymi. Termin „uczenie się” respondentka ogranicza do „nabywania wiedzy”. Respondentka termin „udział w edukacji dorosłych” łączy z kształceniem formalnym i pozaformalnym dorosłych. Odnosząc do swojego życia termin edukacja definiuje jako całościowy proces nabywania wiedzy i doświadczenia. Obecnie poszerza wiedzę dotyczącą remontu własnego domu. Wcześniej przyswajała wiedzę na temat budowy domu i związanych z tym pozwoleń i formalności. „Uczenie się” w jej życiu kojarzy się tylko ze szkołą. Natomiast w okresie dorosłości łączy termin uczenie się z pełnieniem ról społecznych t. j. roli matki i niezbędnej wiedzy w zakresie pielęgnacji dziecka. W zakresie udział w edukacji dorosłych brała udział w kursie języka angielskiego, oraz kursie podstawowym dla policjantów. Respondentka z doświadczenia nauczyła się „*polegać na sobie*”, gdyż w przypadku popełnienia błędu „*będzie miała pretensje do samej siebie*”. Dzięki edukacji postrzega rzeczywistość i ludzi wielowymiarowo, mając świadomość, iż świat nie jest „*czarno – biały*”.

Marika (K12) lat 26 – wykształcenie wyższe, ukończyła socjologię na UŁ. Mieszka z partnerem w wolnym związku. Obecnie jest bezrobotna. Sytuację materialną określiła jako dobrą. Stan zdrowia także dobry. Jest katolikiem praktykującym okazjonalnie.

Wypowiedź centralna – „*uwazam, że wytyczanie takich, nawet radykalnych zasad jest ważne, bo tak naprawdę chodzi w tych zasadach o to, że każdy błędy, każdy odchodzi i wtedy, kiedy odejdzie, to żeby wiedział, że tam jest to światło i tą drogą mam iść, dlatego te zasady są ważne, bo chyba nie ma takiego człowieka, ja nie znam takich ludzi, którzy podążają tak prosto i nigdzie nie zбочą, nie zatrzymają się, jest to możliwe, ale wydaje mi się, że nikt od nas tego nie wymaga, no więc edukacja... wybór, wybory, jakie podejmowałam, jeśli chodzi o edukację właśnie też...*”

Respondentka okres swojego dzieciństwa wspomina bardzo dobrze. Mieszkała razem z rodzicami i starszym bratem. Relacje pomiędzy respondentką a jej rodzicami i bratem były pozytywne. Jak sama stwierdziła: „*To też ważne, że zawsze mogła liczyć na rodziców, byli taki wsparciem dla mnie, nie było żadnych takich sytuacji, żebym ja się czuła odpychana...*” Pomiędzy respondentką a jej bratem nigdy nie było niezdrowej rywalizacji inicjowanej przez rodziców. Respondentka oświadczyła także, iż rodzice ukształtowali w niej „*stabilny system wartości*”. Rodzice przekazali respondentce tradycyjny model funkcjonowania rodziny, z tradycyjnym podziałem obowiązków pomiędzy małżonkami. Dzięki nim rodzina dla respondentki jest najważniejsza. Respondentka od 2 tygodni od czasu przeprowadzenia wywiadu jest osobą bezrobotną. Ta sytuacja negatywnie wpływa na ocenę jej obecnego życia. Swoje życie dzieli na czas poświęcany dla swojego partnera oraz czas wolny spędzany częściowo na poszukiwaniu pracy. Partner jest osobą rozwiedzioną i posiada dziecko z poprzedniego związku. Respondentka jest świadoma trudności związanych z ich wspólnymi relacjami. Respondentka czas wolny spędza także na malowaniu, pisaniu wierszy, słuchaniu muzyki i jak stwierdziła „*najchętniej pracowałaby w kulturze*”. W swoim życiu stara się kierować konsekwencją w działaniu, oraz godzić emocję z rozsądkiem. Ponosi także odpowiedzialność za swoje wybory. Sensem jej życia jest rodzina, rozumiana jako rodzina pierwotna respondentki oraz ta, którą zamierza założyć ze swoim partnerem. Dzięki, rodzinie respondentka nie odczuwa samotności.

Najważniejsza dla respondentki jest uczciwość w relacjach z innymi, przez co wyraża się szacunek dla drugiej osoby. Respondentka marzy o rozwijaniu swoich zamiłowań artystycznych oraz o podróżowaniu. Innym przekazuje, iż należy być odpowiedzialnym za swoje czyny, kierować się rozumem i mieć świadomość, że „*życie jest ciężkie*”. Respondentka rozumie termin „edukacja” jako całożyciowy proces, który winien być realizowany przez każdą osobę „*do końca swoich dni*”. Termin „uczenie się” zawiera się w pojęciu „edukacja” i akcentuje osobowy wymiar nauki „*uczę się ja*”. Dotyczy on w głównej mierze nabywania wiedzy. Respondentce nie jest znany termin: „udział w edukacji dorosłych”. „Edukacja” w życiu respondentki jest „*nirozzerwalnym, trwałym, stałym procesem nierozzerwalnym z życiem (...) czasem nieświadomym również*”. „Uczenie się jest koniecznością aby „*nadążyć*” za zmieniającym się światem. Respondentka będąc zatrudniona w Centrum Edukacji Europejskiej brała udział w różnego rodzaju szkoleniach dotyczących wykorzystywania funduszy z UE. Brała także udział w kursie języka angielskiego. Z doświadczenia respondentka nauczyła się, iż „*trzeba liczyć na siebie*” i ponosić odpowiedzialność za swoje czyny. Wówczas można osiągnąć dalekosiężne cele i nie obarczać innych „*swoim ciężarem*”. Respondentka dokonała wyboru angażując się w związek z rozwiedzionym mężczyzną, posiadającym dziecko. Nie jest to do końca zgodne z jej wcześniejszymi planami i kłóci się z wyznawaną religią. Z drugiej strony uważa, iż istnieją zasady, które są niepodważalne i niezmiennie.

Danuta (K13) lat 52 – wykształcenie zasadnicze zawodowe. Zawód wyuczony- szwacz dzianin. Jest wdową. Mieszka samotnie. Ma dwóch dorosłych synów w wieku 31 i 33 lata. Jest właścicielem skupu surowców wtórnych. Sytuację materialną określiła jako dobrą. Stan zdrowia – zły. Leczy się na kręgosłup. Jest katolikiem praktykującym okazjonalnie.

Respondentka wyjątkowo negatywnie wspomina okres swojego dzieciństwa i młodości. Była wychowywana w Domu Dziecka. Następnie adoptowana przez osoby, które nie były w stanie zapewnić jej właściwej opieki. Nadużywały alkoholu, wszczywały awantury. Jak stwierdziła respondentka: „ (...) *byłam może nie zabawką, ale przedmiotem, nie wiem do wizerunku rodziny potrzebna raczej, a nie jako osoba, jako dziecko...*”. W rezultacie respondentka ponownie trafiła do Domu Dziecka. Respondentka nie była w stanie podać osób ważnych i znaczących z tego okresu czasu. W wyniku doświadczenia z tego okresu nauczyła się samodzielności oraz umiejętności wyznaczania i osiągnięcia celów życiowych. Swoje aktualne życie respondentka dzieli na czas poświęcony pracy zawodowej, czas przeznaczony na kontakty ze swoimi synami, czas wolny, oraz czas na szkołę i naukę. Respondentka uzupełnia wykształcenie średnie w liceum dla dorosłych, w systemie zaocznym. Czas wolny spędza na czytaniu kryminałów, a także interesuje się florystyką. Respondentka kieruje się w życiu *”dobrocią”*, *„normalnością”*. Sensem życia są jej relacje z własnymi dziećmi, a także relacje z innymi osobami i pomoc im. Najważniejsze dla respondentki są jej dzieci, a także poczucie bezpieczeństwa materialnego: *„ aby nie wylądować na przysłowiowym rynsztoku, czy w domu Alberta”*. Marzeniem respondentki jest długie i szczęśliwe życie w zdrowiu. Respondentka oświadczyła, iż przekazuje innym *„uczciwość”* rozumianą raczej jako życzliwość i prostolinijność w relacjach z innymi. Taka była w stosunku do własnych dzieci i taka jest obecnie w relacjach z innymi. Respondentka rozumie termin *„edukacja”* jako nabywanie wiedzy w szkole oraz w wyniku doświadczeń, jak również przekaz tej wiedzy innym. Termin *„uczenie się”* wpisuje także w kontekst całościowy i łączy z przyswajaniem wiedzy i umiejętności w wyniku doświadczenia. Respondentka nie zna terminu: *„udział w edukacji dorosłych”*. Odnosząc terminy *„edukacja”* oraz *„uczenie się”* do własnego życia, sytuuje je w obrębie codziennego procesu nabywania wiedzy i doświadczenia.

Respondentka obecnie uzupełnia wykształcenie na poziomie średnim. Jak stwierdziła: *„Zdecydowałam się, bo chciałam w życiu jeszcze zrobić coś dla siebie”*. Respondentka prowadzi własną działalność gospodarczą, zatem nie ma wymogu uzupełnienia wykształcenia. „Uczenie się” jest realizowane przez respondentką w obszarze florystyki. Jest to przyswajanie nowej wiedzy i manualnych umiejętności. Doświadczenie nauczyło respondentkę *„dbania o samą siebie”* oraz *„niepoddawania się drobnostkom życiowym”*, co wiąże się z wyznaczaniem i osiąganiem celów. Respondentka przed laty dokonała wyboru i urodziła drugie dziecko, pomimo, iż rozważała możliwość dokonania aborcji. Stwierdziła: *„Uważałam, że tak powinnam postąpić (...) uważałam, że muszę tak zrobić.”*

Lidia (K14) lat 42 – wykształcenie zawodowe. Zawód wyuczony – handlowiec. Mieszka z mężem i synem w wieku 21 lat. Obecnie pracuje jako sprzedawca w sklepie CCC z obuwem. Sytuację materialną określiła jako średnią. Stan zdrowia – zły, leczy się na choroby kręgosłupa. Jest katolikiem niepraktykującym.

Respondentka negatywnie ocenia okres swojego dzieciństwa i młodości. Była wychowywana tylko przez matkę. Rodzice respondentki rozwiedli się. Respondentka miała o rok młodszego brata. Matka scedowała na nią obowiązki związane z jego opieką i wychowaniem. Respondentka uważa, iż obarczanie jej obowiązkami przez matkę było nieadekwatne do jej wieku. Pozytywne wspomnienia z tego okresu dotyczą tylko spędzania wakacji. Respondentka negując sposób funkcjonowania jej rodziny pierwotnej starała się nie brać przykładu z matki i samodzielnie wychowywać własne dziecko, nie obarczając innych obowiązkami wychowawczymi i zapewnić jemu poczucie bezpieczeństwa, jak również być gotową do pomocy. Ważną osobą w życiu respondentki był jej dziadek. Jak stwierdziła *„zastępował ojca i był wielkim autorytetem”*. Nie była jednak w stanie powiedzieć jak dziadek wpłynął na jej wychowanie. Swoje obecne życie respondentka dzieli na: życie rodzinne, pracę zawodową, czas poświęcony na szkołę, oraz czas wolny. Respondentka uzupełnia wykształcenie na poziomie średnim w jednym z łódzkich liceów dla dorosłych. W czasie wolnym ogląda telewizję, spędza czas na portalach społecznościowych w Internecie oraz gra w gry internetowe. Respondentka kieruje się w życiu dobrem swoim i swojej rodziny, także rodzina jest dla niej najważniejsza. Sensu życia obecnie upatruje w ukończeniu szkoły, co da jej możliwość znalezienia lepszej pracy. Respondentka „marzy” o własnym domu i hodowli psów. Respondentka przekazuje osobom, z którymi ma kontakt, iż należy być dobrym dla innych. Respondentka rozumie termin „edukacja” bardzo szeroko. Jako nabywanie wiedzy i umiejętności poprzez doświadczenie i relacje z innymi. Jak stwierdza: *„wszystko możemy podciągnąć pod tę edukację”*. Natomiast termin „uczenie się” ogranicza do zdobywania wiedzy. Respondentka nie zna terminu „udział w edukacji dorosłych”. odnosząc termin „edukacja do własnego życia stwierdziła: *„całe życie jest edukacją, wyciągamy wnioski, więc później wiemy co jest dobre, a co złe”*. Respondentka wskazuje także na inny aspekt edukacji, twierdząc, iż przez 18 lat edukowała swojego syna. Odnosząc termin „uczenie

się” do własnego życia, stwierdziła, iż „*pozyskuje wiedzę z doświadczenia od innych*”. Warto także wskazać, iż respondentka pogłębia swoją wiedzę z dziedziny kynologii, którą się interesuje (stąd „marzenie” założenia hodowli psów). Respondentka ze swojego życiowego doświadczenia „*nauczyła się*” „*szacunku do drugih osób*”, rozumianego jako powstrzymywanie się od pochopnych ocen innych. „Edukacja” pomogła respondentce podjąć decyzje o wyprowadzeniu się wraz z mężem od własnej matki i prowadzeniu własnego gospodarstwa. Przyczyną wyprowadzenia od matki były negatywne relacje pomiędzy respondentką, jej mężem a matką.

Krystyna (K15) lat 42 – wykształcenie zawodowe. Zawód wyuczony – kaletnik. Mieszka z mężem i dziećmi w wieku 28 i 24 lata. Obecnie pracuje jako opiekunka

w żłobku. Sytuację materialną określiła jako średnią. Stan zdrowia – zły, lecz się na choroby przewlekłe. Jest katolikiem praktykującym okazjonalnie.

W wypowiedziach respondentki na temat okresu jej dzieciństwa i młodości widoczne są wątki pozytywne oraz negatywne. To co pozytywne jest związane z beztroską tamtego okresu, oraz tym, iż *„nie trzeba było za wszystko odpowiadać”*. Elementem negatywnym był niedostatek w sferze materialnej, oraz niedostateczny brak „miłości” pomiędzy rodzicami. Respondentka na bazie tych doświadczeń postanowiła bardziej dbać o swoją rodzinę i o swój dom. Zależy jej także na głębokich relacjach pomiędzy członkami jej rodziny. Zatem swoje życie rodzinne zbudowała w pewnej opozycji do doświadczeń nabytych w swojej rodzinie pierwotnej. Swoje aktualne życie dzieli na: życie rodzinne, pracę zarobkową, szkołę, oraz czas wolny. Respondentka uzupełnia wykształcenie w systemie zaocznym, w liceum dla dorosłych. W czasie wolnym chodzi z mężem do kina lub do znajomych. Respondentka kieruje się w życiu uczciwością wobec innych oraz niekrzywdzeniem innych osób. Sensem jej życia jest rodzina, zaś tym co najważniejsze jest zdrowie. Respondentka choruje na tarczycę, choroby serca i *„wie jak to jest gdy zdrowia nie ma”*. Respondentka kieruje się credo, które mówi aby *„nie przejmować się tym co będzie jutro, tylko, żeby się cieszyć tym co jest dzisiaj”*. Uważa, że *„czasy są niepewne”* i nie wiadomo co będzie jutro, zatem trzeba się koncentrować na tym co jest dzisiaj. Respondentka przekazuje swoim dzieciom, iż winny być uczciwe w życiu. Respondentka ogranicza termin „edukacja” do uczenia się w szkole, samo zaś „uczenie się” jest wedle respondentki *„podnoszeniem swoich kwalifikacji, umiejętności, zdobywaniem wiedzy”*. Zna termin „udział w edukacji dorosłych” i łączy go z kształceniem formalnym osób pełnoletnich. Odnosząc termin „edukacja” do własnego życia interpretuje go szerzej i odnosi do codziennego doświadczenia n. p. do zajęć domowych. „Uczenie się” w życiu respondentki to obecnie uzupełnianie wykształcenia. Uzyskanie wykształcenia średniego jest warunkiem utrzymania pracy opiekunki w żłobku. Respondentka bezpośrednio po ukończeniu szkoły zawodowej zaczęła edukację w technikum kaletniczym. Jednak szkoły nie skończyła, gdyż *„kierowała się głosem serca”* i wyszła za mąż. Swojej decyzji

nie żałuje, gdyż ma już dorosłe dzieci i wie, że ma szczęśliwe życie rodzinne, zaś wykształcenie obecnie uzupełnia. Doświadczenie nauczyło respondentkę, że należy być pokornym i „*umieć nie wstydzić się, że jest się człowiekiem*”, co oznacza, że ma się prawo do popełniania błędów.

Anna (K16) lat 45 – wykształcenie podstawowe. Zawód wyuczony – krawiec. Mieszka z mężem i dziećmi w wieku 17 i 9 lat. Obecnie nie pracuje. Pozostaje na utrzymaniu męża zatrudnionego w branży budowlanej. Sytuację materialną określiła jako dobrą. Stan zdrowia – dobry. Jest katolikiem praktykującym regularnie.

Wypowiedź centralna – *„No po to założyłam rodzinę, żeby przynajmniej przekazać te wartości, które przekazano mnie. Nie zawsze się to oczywiście udaje”*

Respondentka *„bardzo miło”* wspomina okres swojego dzieciństwa i młodości. Wychowywała się na wsi pod Łodzią i posiada jeszcze pięcioro rodzeństwa. Szczególnie wspomina dobrą atmosferę w domu i miłość jaką była otaczana przez rodziców. Respondentka w głównej mierze przejęła od rodziców wzorce funkcjonowania rodziny oraz spełnianie się w roli żony i matki. Tę samą atmosferę, którą odczuwała w swojej rodzinie pierwotnej, starała i stara się stworzyć w swojej rodzinie aktualnej. Teraźniejsze życie respondentki toczy się wokół rodziny, szkoły oraz czasu wolnego. Z uwagi na fakt, iż respondentka nie pracuje zawodowo, co było jej wyborem, zajmuje się obowiązkami domowymi. Uzupełnia wykształcenie w wieczorowych liceum dla dorosłych. W czasie wolnym wychodzi z mężem do kina, czyta książki. Obecnie czyta głównie lekturę obowiązkową. Ostatnio przeczytała „Pana Tadeusza”. Respondentka stara się kierować w życiu tym, aby innych szanować i ich nie krzywdzić. Sensu życia upatruje w swojej rodzinie, argumentując, że po to założyła rodzinę, aby przekazać te wartości, które przekazano jej. Najważniejsze dla respondentki jest zdrowie. Gdyż jak *„będzie zdrowie będzie wszystko”*. Marzeniem respondentki jest ukończenie szkoły średniej oraz szczęście jej dzieci. Respondentka nie była w stanie powiedzieć co przekazuje innym. Natomiast chciałaby przekazać *„Aby ludzie byli dla siebie dobrzy, bo w około jest tyle zła”*. Stara się to robić w stosunku do osób z którymi ma kontakt, n. p. w szkole, w której uzupełnia wykształcenie. Respondentka rozumie termin „edukacja” jako *„nauka w szkole i nauka w życiu”*. „Uczenie się” odnosi do całościowego nabywania doświadczenia i uczenia się w relacjach z innymi. Termin „udział w edukacji dorosłych” ogranicza do uzupełniania wykształcenia przez osoby pełnoletnie. Respondentka uzupełniając wykształcenie realizuje swoje marzenie i *„robi coś dla siebie”* gdyż *„teraz jest*

ten czas". Zatem poprzez kształcenie samorealizuje się. Liczy także, iż w przyszłości wykształcenie pomoże jej w zdobyciu lepszej pracy. Respondentka odnosząc termin „uczenie się” do własnego życia wskazuje na aspekt uczenia kogoś innego. Polega ono na przekazie wartości, „*które człowiek gdzieś tam ma w sobie*". Respondentka uważa, iż nie zawsze ten przekaz się udaje, „*ale przynajmniej należy się starać*". Jednocześnie respondentka „*nauczyła się*” ograniczonego zaufania do innych osób, które mogą wykorzystać jej dobroć. Niemniej nadal pomaga innym w razie potrzeby, lecz stała się bardziej przezorna co do intencji innych. W dokonaniu takiego wyboru pomocna była szeroko rozumiana edukacja. Respondentka pomimo negatywnych doświadczeń z innymi osobami, pozostaje wierna swoim zasadom i mając ograniczone zaufania nadal pomaga innym n. p w aspekcie materialnym, znajomym czy sąsiadom.

Aneta (K17) lat 43 – wykształcenie podstawowe. Mieszka z matką i dzieckiem w wieku 9 lat. Obecnie jest bezrobotna. Sytuację materialną określiła jako średnią. Stan zdrowia – zły, lecz się na choroby stawów. Jest katolikiem regularnie praktykującym.

Wypowiedź centralna – „ *Moje obecne życie to właściwie zdominowała szkoła. Totalnie wszystko postawiłam na głowie, stawiając sobie właśnie ten jeden konkretny cel, żeby jednak skończyć tę szkołę, żeby zdobyć wykształcenie*”.

Respondentka ma mieszane wspomnienia dotyczące okresu swojego dzieciństwa

i młodości. Jak stwierdziła, z jednej strony była „*kochająca i dbająca mama*”, z drugiej strony respondentka miała ojca alkoholika. Niemniej respondentka ma także pozytywne wspomnienia związane z osobą swojego ojca. Jako głównych przekazicieli wartości respondentka wskazała swoich rodziców. Matka przygotowała ją do pełnienia roli kobiety, matki, gospodyni. Nauczyła „*dbania o dom*”. Ojciec respondentki nauczył ją zasad dobrego wychowania, poszanowania przyrody, szacunku dla zwierząt. Poprzez przykład matka przekazała respondentce umiejętności komunikacyjne, polegające na wyrobieniu postawy asertywnej, umiejętności odmawiania (w tym przypadku alkoholu). Obecnie respondentka uzupełnia wykształcenie na poziomie średnim w jednym z łódzkich liceów dla dorosłych. Aktualne życie respondentki jest zdominowane przez „szkołę”. Respondentka codziennie od godz. 21. 00 przeznaczając czas na naukę. Jak stwierdziła „*dom jest lekko zaniedbany*”. Pozostały czas poświęca swojemu synowi oraz matce. Respondentka za bardzo dobre wyniki w nauce została skierowana do „*prac społecznie użytecznych*” i przeznaczając na nie 2 godziny dziennie. Pracuje jako pomoc administracyjno - biurowa. Praktycznie nie dysponuje czasem wolnym. Respondentka w swoim życiu stara się kierować dekalogiem, wynikającym z wiary. Sensem jej życia jest syn, a także wiara, która daje nadzieję. Jako rzeczy najważniejsze w życiu respondentka wymienia: „*rodzinę i zdrowie*”. Stara się kierować credo: „*żyj tak, żeby nikt przez ciebie nie płakał*”. Respondentka „marzy” aby: „*spotkać właściwego człowieka, z którym się zastarzeje*”. Respondentka przekazuje swojemu synowi „*uśmiech i nadzieję*” rozumiane jako pozytywne podejście do życia. Respondentka definiuje terminy „*edukacja*” i „*uczenie się*” w

podobny sposób. Odnosi je nie tylko do instytucji szkolnych, lecz wskazuje na uczenie się przez całe życie, poprzez doświadczenie i relacje z innymi. Termin „udział w edukacji dorosłych” ogranicza do uzupełniania wykształcenia przez osoby pełnoletnie. Respondentka sama zadeklarowała, iż codziennie się czegoś uczy. Sam „uczy się” gotować i lubi eksperymentować w kuchni. Zdobywała także wiedzę zawodową gdy pracowała jako szwacz dzianin w różnych zakładach. Interesuje się również kynologią i poszerza swoją wiedzę z tego zakresu. Obecnie uzupełnia wykształcenie i liczy na zdobycie pracy w biurze. Na kanwie własnego doświadczenia respondentka „nauczyła się”, „*że osoba, która zdecydowała się odejść nie wróci (...) i nie należy jej zatrzymywać*”. Zatem postrzega innych w perspektywie ich wolności. Sama została zostawiona przez ojca jej dziecka. Respondentka wcześniej dokonywała wyboru partnera życiowego. Poszła za „*wyborem serca*”, nie zaś za głosem rozsądku. W rezultacie została pozostawiona przez osobę, którą wcześniej wybrała. Niemniej uważa, iż nadal należy „*kierować się sercem*” i nie można być „*osobą wyrachowaną*”.

Edyta (K18) lat 41 – wykształcenie zawodowe. Zawód wyuczony – sprzedawca. Mieszka z mężem i dzieckiem w wieku 19 lat. Jest pracownikiem biurowym poczty. Sytuację materialną określiła jako średnią. Stan zdrowia – dobry. Jest katolikiem regularnie praktykującym.

Wypowiedź centralna – *„W sumie wszystkiego się już dorobiłam. Praktycznie mieszkanie jest, samochody są, żeby była praca i chciałabym skończyć szkołę”*

Respondentka pozytywnie wspomina swoje dzieciństwo i młodości. Była wychowywana przez oboje rodziców. Wspomina ciepło rodzinnego domu, zwłaszcza okres świąt. Zauważa, iż wówczas czas leciał wolniej i jako dziecko mogła przeżywać różnorakie wydarzenia i uroczystości. Respondentka nie była w stanie powiedzieć co wyniosła z tego okresu dla swojej wizji życia. Swoje obecne życie dzieli na czas poświęcony rodzinie, pracę zawodową, czas wolny, oraz czas poświęcony na szkołę. Respondentka od około 5 lat boryka się z problemem alkoholowym swojego męża, który destrukcyjnie wpływa na życie rodzinne. Respondentka uzupełnia wykształcenie w liceum zaocznym dla dorosłych. Czas wolny spędza z rodziną lub z koleżankami w centrach handlowych, oraz poświęca go na prace przydomowe, oraz prace w ogrodzie, gdyż mieszka w domu wolnostojącym. Respondentka nie była w stanie odpowiedzieć na pytanie czym kieruje się w swoim życiu. Sensu życia upatruje w ukończeniu szkoły średniej, oraz w swojej pracy zawodowej. Jak oświadczyła: *„W sumie wszystkiego się już dorobiłam. Praktycznie mieszkanie jest, samochody są, żeby była praca i chciałabym skończyć szkołę”*. Praca zawodowa jest także dla respondentki najważniejsza. Jak stwierdziła: *„ Jak nie będzie pracy to nie będzie kasy, a jak nie będzie kasy, to nie będzie niczego.”* Jednocześnie uzupełnienie wykształcenia na poziomie średnim jest warunkiem utrzymania pracy w urzędzie pocztowym. Marzeniem respondentki jest ukończenie szkoły średniej i podjęcie nauki na studiach wyższych. Obecnie nie wie jaki kierunek chciałaby studiować. Respondentka nie była w stanie odpowiedzieć co przekazuje innym, natomiast chciałaby przekazać aby młode osoby się uczyły póki mają czas. To stara się przekazywać swojemu synowi oraz osobom, z którymi ma kontakt, n .p. dalszej rodzinie czy znajomym.

Respondentka rozumie termin „edukacja” jako nauka treści wyniesionych ze szkoły, oraz nabywanie doświadczenia i zdobywanie nowej wiedzy. „Uczenie się” respondentka ogranicza do samego nabywania wiedzy, „*wbijania sobie wiadomości*”. „Udział w edukacji dorosłych łączy z uzupełnianiem wykształcenia przez osoby pełnoletnie. Respondentka odnosząc termin „edukacja” i „uczenie się” do własnego życia traktuje je synonimicznie i twierdzi, że „*człowiek uczy się przez całe życie.*” Respondentka realizowała „uczenie się” w swoim życiu w relacjach i poprzez relacje z innymi (zwłaszcza na gruncie zawodowym). „*Nauczyła się*” większej otwartości i komunikatywności w kontaktach interpersonalnych oraz przełamała własne skrupowanie i nieśmiałość. Doświadczenie, zwłaszcza choroby alkoholowej jej męża nauczyło respondentką aby nikomu nie ufać. Respondentka bezpośrednio po ukończeniu szkoły zawodowej rozpoczęła naukę w liceum ogólnokształcącym, jednak zaniechała nauki gdyż poznała męża i założyła rodzinę. Podjęcie nauki w liceum zaocznym przez respondentkę wynika z jednej strony z motywacji dotyczącej utrzymania obecnej pracy, z drugiej wskazuje na motywację społeczną. Jak stwierdziła respondentka: „*Zazdroszczę tym ludziom, którzy naprawdę uczą się i chcą się uczyć (...) oni są tacy mądrzy a ja nie...*”

Gabriela (K21) lat 25 – wykształcenie podstawowe. Zamieszkuje samotnie. Dzieci nie posiada. Pracuje dorywczo jako fryzjerka. Sytuację materialną określiła jako dobrą. Stan zdrowia – bardzo dobry. Jest katolikiem praktykującym okazjonalnie.

Respondentka pozytywnie wspomina okres swojego dzieciństwa i młodości. Wspólnie z bratem była wychowywana przez matkę. Ojciec zmarł przed jej urodzeniem. Matka przekazała respondentce, „*że w życiu trzeba robić to co się kocha*”. Doświadczenia z tego okresu polegające na odrzuceniu respondentki przez grupę rówieśniczą nauczyły ją samodzielności i przeświadczenie, że „*trzeba liczyć tylko na siebie*”. Swoje obecne życie respondentka dzieli na pracę zarobkową (pracuje dorywczo jako fryzjerka), szkołę, oraz czas wolny. Respondentka uzupełnia wykształcenie w trybie wieczorowym w liceum dla dorosłych. Czas wolny spędza słuchając muzyki oraz spotykając się ze znajomymi. Rok przed przeprowadzeniem wywiadu respondentce zmarła matka, co w bezpośredni sposób mogło wpłynąć na treść wywiadu. Respondentka nie była w stanie powiedzieć czym się kieruje w życiu i co jej życiu nadaje sens. Uważa, iż najważniejsza w jej życiu jest rodzina, w chwili obecnej ograniczona do osoby brata. Wybór rodziny uzasadnia tym, iż jest to „*grunt w życiu*”. Respondentka w swoim życiu kieruje się credo: „*żyj tak jakby miało nie być jutra*”, które polega na wykorzystywaniu czasu aby „*jeszcze można coś zrobić w życiu*”. Respondentka marzy o podróżowaniu po Lazurowym Wybrzeżu, a także chciałaby studiować w szkole filmowej na wydziale aktorskim. Respondentka przekazuje swojej przyjaciółce aby nie przejmowała się niepowodzeniami w życiu. Robi to gdyż przyjaciółka jest dla niej „*ważna*” i „*potrzebuje wsparcia*”. Jednocześnie ma problemy „*ze swoim narzeczonym*”. Respondentka ogranicza termin „*edukacja*” do uczenia się w szkole. Termin „*uczenie się*” to „*przyswajanie wiedzy*”. Respondentka nie zna terminu „*udział w edukacji dorosłych*”. Respondentka podjęła naukę w liceum dla dorosłych gdyż chciałaby znaleźć stałą i dobrze płatną pracę. Motywowała się tym, iż jako osoba kształcąca się, do 25 roku życia otrzymywała przez jakiś czas rentę po zmarłych rodzicach. Jednocześnie stwierdziła, iż uczy się „*tego co jej się w życiu nie przyda*”. Odnosząc termin „*edukacja*” do własnego życia respondentka uważa, iż edukacja jest „*szkołą życia*”, która uczy „*walki o lepsze jutro*”. Edukacja ta rozpoczęła się

wedle wypowiedzi respondentki od czynności podstawowych takich jak:
chodzenie, mówienie, czytanie.

Dorota (K22) lat 25 – wykształcenie podstawowe. Mieszka z partnerem. Dzieci nie posiada. Obecnie nie pracuje. Sytuację materialną określiła jako dobrą. Stan zdrowia – dobry. Jest katolikiem niepraktykującym.

Wypowiedź centralna – *„No moje terażniejsze życie, gdybym wcześniej ukończyła szkołę, to na pewno wyglądałoby inaczej. Bo teraz nie ukrywam na przykład, w samej rozmowie z ludźmi, z którymi miałam kontakt wcześniej, którzy już ukończyli, albo kończą studia, to po prostu ja się wstydzę rozmawiać o nauce.”*

Respondentka opisując okres swojego dzieciństwa i młodości przytacza pozytywne i negatywne wspomnienia. Była wychowywana przez oboje rodziców. Ma także starszego brata. Respondentka akcentuje, iż to rodzice sprawowali nad nią opiekę. Jak stwierdziła *„nie była podrzucana ani do przedszkola, ani do babci”*. Negatywnym elementem tego okresu był nadmiar nauki i brak czasu wolnego. Respondentka była bardzo dobrą uczennicą. Uczęszczała jednocześnie do szkoły podstawowej i do szkoły muzycznej. W weekendy chodziła także na kursy językowe. W rezultacie, w ostatniej klasie gimnazjum respondentka obniżyła poziom nauki. Niemniej dostała się do liceum, lecz w drugiej klasie porzuciła szkołę. Po kilku latach postanowiła uzupełnić wykształcenie i obecnie pozostał jej jeden semestr do ukończenia szkoły średniej. Wykształcenie uzupełnia w systemie wieczorowym, w jednym z łódzkich liceów dla dorosłych. Z tego okresu respondentka wyniosła zasady oparte na dekalogu. Osobami, które wpłynęły na respondentkę byli jej rodzice. Obecne życie respondentki zawiera się w obszarze życia rodzinnego, czasie wolnym i czasie poświęconym na szkołę. Życie rodzinne odnosi do relacji ze swoim partnerem, z którym zamieszkuje. W czasie wolnym zajmuje się szyciem i projektowaniem ubrań. Respondentka kieruje się dobrem innych. Wskazuje zwłaszcza na swojego partnera, którzy zmotywował ją pod ponownego podjęcia nauki, oraz na rodziców. Ssensu życia i tego co najważniejsze respondentka także upatruje w rodzinie rozumianej jako jej partner oraz jej rodzina pierwotna. Marzenia respondentki dotyczą szczęśliwego życia rodzinnego oraz znalezienia *„wymarzonej pracy”* dotyczącej mody i projektowania. Respondentka przekazuje swoim koleżanką i kolegom aby nie wydawać o innych osobach powierzchownych sądów. Respondentka łączy termin *„edukacja”* ze szkołą. Jednocześnie stwierdza, iż *„edukacja”* to *„sposób na poznawanie świata i jednocześnie szczeble, po których można się wspinać w*

kierunku kariery". „Uczenie się” według respondentki to zdobywanie wiedzy i doświadczenia, rozłożone w czasie. Termin „udział w edukacji dorosłych” łączy z uzupełnianiem wykształcenia przez osoby pełnoletnie. W życiu respondentki „edukacja” oraz „uczenie się” obecnie jest koniecznością. Respondentka żałuje, iż w przeszłości porzuciła szkołę i musi aktualnie uzupełniać wykształcenie. Respondentka nauczyła się „*aby nie odkładać niczego na później*” (w kontekście szkoły). Kieruje się także własnym zdaniem i nie ulega autorytetowi innych osób. Obecnie uczęszcza na kursy malarstwa, gdyż zamierza kontynuować naukę na ASP na Wydziale Tkaniny i Ubioru. Edukacja pomogła respondentce podjąć decyzję o udzieleniu pomocy osobie, która zasłabła na ulicy, gdyż „*priorytetem jest uratowanie czyjegoś życia, niezależnie czy to jest za przeproszeniem kloszard, czy starsza miła pani*”.

Alicja (K23), lat 26, wykształcenie podstawowe. Nie ma dzieci, mieszka z partnerem. Pracuje jako barmanka w pubie. Sytuację materialną określiła jako dobrą. Stan zdrowia średni. Jest osobą niewierzącą.

Wypowiedź centralna – *Ludzie nam pomagają i to jest bardzo dobre, ale tak naprawdę, co my będziemy robić, to jest nasza indywidualna kwestia [...] tak naprawdę, to wszystko ode mnie zależy.*

Respondentka była wychowywana przez swoją babcię oraz ciocię. Jak stwierdziła, dla swojej matki *pojawiła się w niedobrym, nieodpowiednim momencie*. Matka nie chciała zajmować się wychowaniem respondentki. Respondentka nie zna także swojego ojca. W wieku nastoletnim respondentka utrzymywała kontakty z matką, lecz nie była w stanie się z nią porozumieć. Gdy respondentka miała 13 lat, matka założyła nową rodzinę i miała kolejne dziecko. Niemniej, respondentka ma też dobre wspomnienia z tego okresu. W czasie wolnym chodziła na *taniec* oraz zajmowała się projektowaniem ubrań. Ważną osobą w jej życiu była i jest jej ciocia. Dzięki niej respondentka stara się *spełniać w życiu* i osiągać cele, które wcześniej sobie wyznaczy. Spełnianie celów łączy z samorozwojem. Babcia respondentki przekazała jej *że trzeba mieć serce dla drugiego człowieka*, gdyż dobro, które się daje *kiedyś odplaca się dwa razy*. Respondentka wyraża zadowolenie ze swojego aktualnego życia. Dzieli je na pracę zawodową, czas poświęcony na szkołę oraz czas wolny. Uzupełnia wykształcenie na poziomie średnim, w jednym z łodziach liceów wieczorowych dla dorosłych. Czas wolny spędza na wspomnianym już projektowaniu ubrań. Respondentka kieruje się *spełnieniem na dalszą część życia* i stara się wykorzystywać w tym celu każdą chwilę. Istotna w jej życiu jest konsekwencja w działaniu.

Sensu	życia	upatruje
-------	-------	----------

 w samodoskonaleniu, przejawiającym się m.in. w determinacji do osiągnięcia wyznaczonych celów. Życie dla respondentki jest szansą do pracy nad sobą. Najważniejsza dla niej jest rodzina, rozumiana jako rodzina, w której się wychowywała oraz ta, którą zamierza założyć. Jej *credo* brzmi: *co cię nie zabije, to cię wzmocni*. Respondentka twierdzi, iż dzięki takiemu *credo* jest w stanie wyciągać wnioski ze swoich decyzji oraz oceniać je, co pozwala *dalej iść przez życie*. Na marzenia respondentki składają się trzy komponenty: udane życie rodzinne, samodoskonalenie oraz zdrowie. Samodoskonalenie, w głównej mierze, respondentka

chce	realizować
------	------------

w obszarze swoich zainteresowań, tj. szycia i projektowania. Respondentka przekazuje swoim koleżankom i kolegom, aby konsekwentnie dążyli do celu i nie przejmowali się niepowodzeniami. Respondentka rozumie termin *edukacja* jako nabywanie *wiedzy książkowej*, np. w szkole oraz jako *edukację życia*, czyli nabywanie nowych doświadczeń, które również prowadzi do samodoskonalenia. Termin *uczenie się* ograniczyła do nabywania wiedzy w szkole. *Udział w edukacji dorosłych* definiuje jako uzupełnianie wykształcenia przez osoby pełnoletnie. Respondentka odnosi *edukację* oraz *uczenie się* do swojego życia w perspektywie nabywania wiedzy w szkole i uzupełniania wykształcenia. Szczególny nacisk kładzie na chemię i biologię. Nie wyobraża sobie, aby nie mieć matury. W przyszłości myśli, aby studiować biotechnologię. Respondentka nauczyła się, iż ma realny i największy wpływ na własne życie. Z doświadczenia nauczyła się, iż warto przebaczać i *mimo wszystko podawać rękę ludziom* (w kontekście relacji z własną matką). Postanowiła utrzymywać kontakt ze swoją matką oraz przyrodnią siostrą, pomimo wcześniejszych, negatywnych relacji rodzinnych. Brak przebaczenia i rezygnacja z kontaktów w rezultacie skutkowałyby wyrzutami sumienia respondentki oraz brakiem oparcia.

Karolina (K24) lat 25 – wykształcenie zawodowe. Zawód wyuczony – ogrodnik. Mieszka z rodzicami. Dzieci nie posiada. Obecnie nie pracuje, utrzymuje się z zajęć dorywczych. Sytuację materialną określiła jako średnią. Stan zdrowia – dobry. Jest katolikiem, praktykującym okazjonalnie.

Respondentka pozytywnie wspomina okres swojego dzieciństwa i młodości. Była wychowywana przez oboje rodziców. Uważa, iż w domu miała „*ciepły, dobry azyl*”. Rodzice oraz „szkoła” nauczyli ją „*zasad dobrego wychowania, grzeczności*

i uprzejmości”. Obecnie respondentka pracuje dorywczo jako szwaczka. Uzupełnia wykształcenie w trybie wieczorowym w liceum dla dorosłych. Czas wolny spędza na oglądaniu telewizji oraz spotkaniach ze znajomymi. Respondentka aktualnie kieruje się tym aby się usamodzielić. Chce znaleźć „*dobrą, stałą pracę*” oraz wyprowadzić się od rodziców. Nie potrafiła odpowiedzieć co jej życiu nadaje sens. Najważniejsza w życiu respondentki jest jej rodzina. Respondentka stara się także żyć wedle credo „*Carpe diem*”. Rozumie je jako „*wyjście z domu*” i spotkania z innymi osobami. Celem wyjścia jest spacer lub „*dobra zabawa, niekoniecznie z alkoholem*”. Marzeniem respondentki jest wyjazd do Wielkiej Brytanii. Tam chciałaby pracować w „*ogrodnictwie*”

i „*szlifować język*”. W gronie swoich znajomych i kolegów przekazuje, że „*każdy powinien mieć swój rozsądek*” co oznacza, iż należy się kierować własnym zdaniem, nie zaś opiniami innych. Respondentka rozumie termin „*edukacja*” oraz „*uczenie się*” jako nabywanie wiedzy w szkole. Nie zna terminu „*udział w edukacji dorosłych*”. Odnosząc terminy „*edukacja*” oraz „*uczenie się*” do własnego życia, respondentka postrzega je w perspektywie uzupełniania wykształcenia. Respondentka uzupełnia wykształcenie gdyż da jej to: „*start na lepszą przyszłość*” oraz możliwość studiowania. Planuje studiować na AWF- ie. Gdy nie będzie miała matury „*nie może iść nigdzie*”. Jednocześnie zauważa, iż „*uczenie się*” w jej przypadku jest „*wyrwaniem się od codzienności*”. Respondentka „*nauczyła się*”, „*że w życiu trzeba liczyć samemu na siebie*” i „*człowiek musi sobie w życiu radzić sam*”. Doświadczenie jakie nabyła „*nauczyło*”, ją ograniczonego zaufania do innych osób. Respondentka dokonała wyboru, polegającego na udzieleniu pomocy mężczyźnie, który miał krwotok z

nosa. Zdarzenie miało miejsce na krańcówce tramwajowej. Respondentka zamiast wsiąść do tramwaju zadzwoniła po pogotowie i została z krwawiącym mężczyzną. Inne osoby, będące na miejscu nie zwracały uwagi na całe zdarzenie. Nie była w stanie uzasadnić dlaczego udzieliła pomocy. Z kontekstu wypowiedzi wynika, iż uważała to za swój obowiązek.

Lena (K25) lat 26 – wykształcenie zawodowe. Zawód wyuczony – drukarz. Mieszka z rodzicami. Dzieci nie posiada. Obecnie jest na zasiłku dla bezrobotnych. Sytuację materialną określiła jako średnią. Stan zdrowia – dobry. Jest katolikiem, niepraktykującym.

Respondentka pozytywnie wspomina okres swojego dzieciństwa i młodości. Była wychowywana przez oboje rodziców. W domu panował spokój i „*nic złego się*

w rodzinie nie działo”. Jedynym elementem negatywnym były wspomnienia ze szkoły zawodowej, w której respondentka przez pewien czas była odrzucona przez klasę. Jednak z pomocą przyszła jej jedna z koleżanek, z którą respondentka przyjaźni się do dziś. Rodzice przekazali respondentce, odpowiednie „*zachowanie w stosunku do drugiej osoby*”, polegające na tym, iż „*trzeba być dobrym dla innych*”. Respondentka jest zadowolona ze swojego obecnego życia. Aktualnie jest na zasiłku dla bezrobotnych. Wcześniej pracowała w drukarni. Uzupełnia wykształcenie w systemie wieczorowym, w liceum dla dorosłych. Czas wolny spędza na działce, a także słucha muzyki typu „hip – hop”. Respondentka stara się w życiu kierować „*rozumem*”. Sensem życia i tym co najważniejsze jest obecnie rodzina pierwotna respondentki. Gdyż rodzice ją „*wychowali, od małej, pomagali, uczyli*”. Jako rzecz najważniejszą respondentka wymieniła także pracę. Obecnie szuka pracy w swoim zawodzie, czyli w zawodzie drukarza. Respondentka po zdobyciu średniego wykształcenia „*marzy*” o wyjeździe do Wielkiej Brytanii i znalezieniu tam dobrej pracy. W zakresie przekazu wartości respondentka wspiera i jest pomocą dla swojej koleżanki. Respondentka utożsamia „*edukację*” z uczeniem się w szkole. Termin „*uczenie się*” odnosi także do uczenia się w szkole oraz do zdobywania wiedzy poza szkołą, n. p. poprzez Internet. Respondentka nie zna terminu „*udział w edukacji dorosłych*”.

Doświadczenie nauczyło respondentkę „*pokory*”, oraz „*żeby nie popełniać tych samych błędów*”. Uważa, iż w przeszłości podjęła złą decyzję, że poszła do szkoły zawodowej zamiast do technikum, gdyż teraz „*miałaby już maturę*”. Podjęła decyzję o podjęciu kształcenia w liceum wieczorowym z uwagi na własne ambicje, a także przypuszcza, iż zdobycie wykształcenie średniego pomoże jej znaleźć lepiej

płatną pracę. Nawet jeśli respondentce nie uda się zdać matury, będzie usatysfakcjonowana gdy zdobędzie średnie wykształcenie.