

Dr Grzegorz Żuk  
Instytut Kulturoznawstwa  
Wydział Humanistyczny  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## **Autoreferat**

### **1. Imię i nazwisko:**

Grzegorz Żuk

### **2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe/artystyczne – z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej.**

**1992** – dyplom ukończenia studiów; tytuł magistra filologii polskiej ze specjalnością nauczycielską; Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie; praca magisterska pod kierunkiem prof. dra hab. Andrzeja Marii Lewickiego „Słownictwo dotyczące wyborów na przykładzie analizy słownictwa artykułów publicystycznych okresu wyborów prezydenckich w 1990 roku”.

**2005** – dyplom uzyskania stopnia naukowego doktora nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa; Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie; tytuł rozprawy doktorskiej: „Językowy obraz Europy w polskim dyskursie publicznym”; promotor: prof. dr hab. Jerzy Bartmiński (UMCS); recenzenci: prof. dr hab. Kazimierz Ożóg (Uniwersytet Rzeszowski), prof. dr hab. Maria Wojtak (UMCS).

### **3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych**

W latach **2000 – 2004** byłem uczestnikiem studiów doktoranckich w Instytucie Filologii Polskiej UMCS.

Od **2005** do dziś – pracuję na stanowisku adiunkta w Zakładzie Badań nad Dziedzictwem Kulturowym, Instytut Kulturoznawstwa, Wydział Humanistyczny UMCS.

Od **2009** do dziś – pracuję na stanowisku dyrektora w Wydawnictwie UMCS.

**4. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. nr 65, poz. 595 ze zm.)**

**a. Tytuł osiągnięcia naukowego:**

Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2016, ss. 322.

**b. Omówienie celu ww. pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania.**

Publikacja „Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki” prezentuje moje stanowisko w dyskusji na temat roli edukacji w kształtowaniu systemu wartości młodego pokolenia. Monografia ma charakter interdyscyplinarny w tym znaczeniu, że łączy pedagogikę z aksjologią jako subdyscypliną filozofii, ale obecne są również pewne elementy wspomagające z zakresu psychologii, socjologii, antropologii kulturowej i językoznawstwa. Wykorzystuje wiedzę z zakresu nauk społecznych i humanistycznych, wpisując się w założenia subdyscypliny pedagogiki – teorii wychowania.

Edukacja aksjologiczna jawi się jako potrzeba współczesności. Konflikty i kryzysy ostatniego stulecia, ale też pełen druzgocących porządek świata wydarzeń z początku nowego tysiąclecia wywołują niepokój, skłaniają do refleksji nad przyszłością świata oraz nad własnym życiem. W trudnych chwilach mamy skłonność odwoływać się do wartości, do tego, co wydaje się nam dobre i bliskie, a przez to i ważne. Staramy się uporządkować dotychczasowe doświadczenia, aby na ich tle lepiej rozumieć wydarzenia teraźniejsze, odnaleźć sens w tym, co dzieje się w nas i wokół nas. Taki cel ma również niniejsza publikacja, w której podejmuję próbę poznania i zrozumienia prawidłowości funkcjonowania wartości w życiu jednostki oraz wspólnoty. Książka ma stanowić zwięzły opis rzeczywistości aksjologicznej jednostki i wspólnoty w kontekście procesu edukacji. Wiedza ta może okazać się pomocna w praktyce edukacyjnej – począwszy od domu rodzinnego przez instytucje edukacyjne, ośrodki kultury masowej, w tym media aż do ukoronowania całego procesu edukacji

aksjologicznej, jakim jest praca nad rozwojem wewnętrznym, czyli samowychowanie.

Przystępując do pracy nad monografią poświęconą edukacji aksjologicznej przyjąłem trzy podstawowe założenia. Pierwszym z nich jest dualistyczna koncepcja świata i człowieka, mająca swój początek w koncepcjach filozoficznych Parmenidesa i Pitagorejczyków, Platona i Arystotelesa oraz św. Augustyna. Przyjęcie takiej koncepcji wydaje się istotne dla zrozumienia otaczającej nas rzeczywistości, w tym szczególnie świata wartości. W przypadku edukacji aksjologicznej wizja dualistyczna jawi się jako najbardziej adekwatna. Zakłada bowiem istnienie bytów przeciwstawnych, biegunowo różnych, ale jednocześnie tworzących pary i uzupełniających się, odzwierciedlających w ten sposób pełnię rzeczywistości. Ponadto w dualizm wpisuje się podstawowa w aksjologii opozycyjna para wartości – dobro i zło. Przyjęcie dychotomicznej kategoryzacji rzeczywistości w oparciu o wspomnianą opozycję nie oznacza, że wszystkie inne tego rodzaju podziały będą posiadały również ten sam znak – dodatni lub ujemny, że będą zawierały w sobie element dobra lub zła, co oczywiście takiej możliwości nie wyklucza.

Pewną prawidłowością w tej pracy są podziały dychotomiczne, które odzwierciedlają postrzeganie świata przez człowieka w kategoriach przeciwieństw – zwalczających się bądź też uzupełniających, ale zawsze w swej istocie komplementarnych. Szczególnie widoczne jest to w sferze wartości, gdzie wartościom zawsze towarzyszą antywartości, wartościowanie pozytywne – negatywnemu, np. istnienie dobra zakłada istnienie zła, miłości – nienawiści, życia – śmierci, piękna – brzydoty, itd. Wszystkie przywołane tu przykłady starają się opisać rzeczywistość całościowo, z uwzględnieniem różnych, przeciwstawnych sobie i jednocześnie dopełniających się bytów. Wielość i różnorodność koncepcji dualizmu, ich rozwój na przestrzeni wieków, przemawia za uniwersalnym i nieprzemijającym ich charakterem, co wydaje się również ważne w działaniach edukacyjnych. Daje bowiem możliwość spojrzenia komplementarnego.

Drugie założenie odnosi się do koncepcji pedagogiki jako praktycznej realizacji filozofii w ujęciu Sergiusza Hessena, który uważa pedagogikę za filozofię stosowaną ze względu na tożsamość przedmiotu badań, jakim są

„wartości kulturalne, czyli życie duchowe, w którym realizują się wartości.” Autor jest przekonany, że pedagogika, zwracając się ku rozwiązaniom praktycznym, „bada strukturę tych wartości i wzrost życia duchowego jako wzrost celów i zadań kształcenia”.<sup>1</sup> Najbardziej chyba znanym przykładem zastosowania koncepcji filozoficznych w formułowaniu rozwiązań praktycznych stanowi traktat Jana Jakuba Rousseau „Emil, czyli o wychowaniu”. Pedagogikę i filozofię – zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym – łączy aksjologia, nauka o wartościach. Edukacja aksjologiczna zaś stanowi wyraz tej szczególnej relacji, integrując obie dziedziny wiedzy.

Konsekwencją przyjęcia takiego założenia stanowi fakt, że w publikacji opieram się co prawda na wynikach badań empirycznych innych autorów, ale jednocześnie za Bogusławem Śliwerskim przyjmuję, że nie w każdej z dyscyplin pedagogiki można się takimi wynikami posługiwać, ponieważ „główne problemy badawcze, dotyczące wychowania, mają charakter moralny i wymagają oceny etycznej.”<sup>2</sup> Ludzkich zachowań i postaw nie można do końca zbadać i jednocześnie zrozumieć, posługując się jedynie danymi empirycznymi, z pomocą przychodzi wtedy filozofia. Trzecie z założeń dotyczy rozumienia kultury jako komunikacji w ujęciu Edwarda Halla.

Edukacja aksjologiczna wydawać się może problemem, który znajduje się jedynie w obszarze zainteresowań profesjonalnych pedagogów akademickich, zwłaszcza teoretyków wychowania. W rzeczywistości jednak znajomość tej problematyki okazuje się przydatna każdemu, kto w sposób świadomy uczestniczy w wychowaniu. Od rodziców i opiekunów począwszy, poprzez nauczycieli i wychowawców wszystkich szczebli edukacji, z akademickim włącznie, na ludziach tworzących i upowszechniających kulturę, wydawcach i dziennikarzach skończywszy. Nie wyłączając wszystkich tych, którzy chcą być

---

<sup>1</sup> Sergiusz Hessen, O sprzecznościach i jedności wychowania, wybór i opracowanie: Wincenty Okoń, Warszawa 1997, s. 97; zob. też: Bogusław Śliwerski, Pedagogika jako refleksja filozoficzna, [w:] Pedagogika, t. 1, Podstawy nauk o wychowaniu, red. Bogusław Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 80-95; Halina Gajdamowicz, Kontekst filozoficzny w badaniach dydaktycznych, [w:] Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające, red. Janina Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2007, s. 81-95.

<sup>2</sup> Bogusław Śliwerski, Pedagogika jako refleksja filozoficzna, [w:] Pedagogika, t. 1, Podstawy nauk o wychowaniu, red. Bogusław Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 87. Autor powołuje się na stanowisko R. M. W. Traversa zaprezentowane w publikacji „Úvod do pedagogického vyzkumu, Praha 1969, s. 13.

świadomie wychowywani oraz osób postępujących na drodze wewnętrznego doskonalenia się.

W związku z tym naturalne i zasadne wydaje się pytanie, czy wiedza o wartościach jest rzeczywiście potrzebna w działalności edukacyjnej? Czy ma ona wpływ na jakość oraz skuteczność starań w tym zakresie, czy też może wystarczą jedynie wystandardyzowane instrukcje postępowania, których wprowadzaniem w życie zajmą się osoby odpowiedzialne za wychowanie innych? Wydaje się, że każdemu wychowawcy, ale też świadomie postępującemu rodzicowi, potrzebna jest podstawowa wiedza o wartościach, począwszy od tego, czym są wartości, jakie są sposoby ich poznawania, wyznaczniki ich porządkowania, jaka jest, a jaka być powinna ich indywidualna i wspólnotowa hierarchia, jakie prawidłowości kierują życiem wartości w człowieku i w świecie, itd. Nie wystarczy, aby nauczyciel czy wychowawca, ale także każdy rodzic świadomy swej roli, był jedynie czeladnikiem, który posiada – co prawda – wystarczającą wiedzę praktyczną i teoretyczną, ale nie może jeszcze nikogo wprowadzać w meandry zawodu. Ograniczenie wiedzy o wartościach do reguł postępowania znacznie zubożyłoby warsztat pedagoga. Nauczyciele, wychowawcy i rodzice powinni być w kwestii wartości mistrzami i przewodnikami. Od pedagoga oczekuje się, że będzie znał na tyle teoretyczne podstawy aksjologii, aby mógł swobodnie poruszać się po świecie wartości oraz tworzyć i realizować autorskie programy wychowawcze skoncentrowane na tych zagadnieniach. Wiedza o wartościach z pewnością pomoże w podejmowaniu bardziej świadomych działań edukacyjnych nakierowanych na osiągnięcie konkretnych celów życiowych, uważanych za istotne dla dobrego i szczęśliwego życia.

Główne pojęcia uobecnione w pracy koncentrują się wokół dwóch kategorii nadrzędnych, którymi są tutaj **edukacja** oraz **wartości**. Rozdziały dotyczące problematyki wartości stanowią w moim zamysle swoiste kompendium wiedzy na ten temat. Wiedza ta ma być przydatna w dalszej części pracy, tzn. w rozdziałach traktujących o edukacji i edukacji aksjologicznej.

Inicjujący całość rozdział I. „Wartości – podstawa edukacji” rozpoczynam od prezentacji ogólnych zagadnień dotyczących miejsca wartości w rozważaniach filozoficznych i ich przydatności w teorii i praktyce pedagogicznej. Staram się

omówić różne koncepcje rozumienia i poznawania wartości, rozpoczynając od rozumienia, czym jest „wartość” w języku. Sprawą nie mniej istotną jest poznanie statusu wartości, czyli poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czym jest wartość? W kontekście badań wartości istotna jest także odpowiedź na pytanie, w jaki sposób je poznajemy? Na drodze emocjonalnej, intelektualnej czy innej.

Przyglądam się także różnym koncepcjom klasyfikacji wartości, tak w ujęciu filozoficznym, mającym charakter spekulatywny, jak i klasyfikacjom dokonany na podstawie badań empirycznych – socjologicznych, psychologicznych, pedagogicznych i językoznawczych. W kwestii klasyfikacji przyjąłem podział dychotomiczny – na wartości materialne i duchowe, osobiste i wspólnotowe, itd. W kwestii hierarchii wartości również zastosowałem podział dychotomiczny.

Kwestią nie mniej istotną jest określenie statusu wartości, ponieważ przyjęcie obiektywizmu lub subiektywizmu ma wpływ zarówno na sposób doświadczania i poznawania wartości, jak też na postrzeganie świata w ogóle. Natomiast znajomość dróg poznawania wartości pozwoli nam na zrozumienie, w jakiej sytuacji wychowawczej konkretne wartości będą najlepiej wyeksponowane, w jaki sposób najskuteczniej dotrą do serc i świadomości wychowanków.

Rozdział II. „Urzeczywistnianie wartości” zawiera informacje potrzebne do całościowego spojrzenia na edukację aksjologiczną w perspektywie jej efektów, wpływu na życie, na przekonania, postawy i zachowanie oraz na działania młodego człowieka w swoim otoczeniu. Sprawą ważną wydał mi się sam akt wartościowania, który poprzedza ludzką aktywność, a jego podstawę stanowią czynniki emocjonalne i racjonalne. Przywołałem tu poglądy psychologów (głównie Janusza Reykowskiego i Marii Jarymowicz), którzy zajmowali się wartościowaniem afektywnym i refleksyjnym.

W dalszej części tego rozdziału zajmuję się związkiem ludzkiego życia z działaniem, przekształcaniem siebie, swojego życia i świata wokół. Działanie opiera się na wyznawanych przez jednostkę wartościach zgodnie z zasadą, że „wartości domagają się realizacji”. Starłem się dostrzec czynniki warunkujące urzeczywistnianie wartości, które budzą duże zainteresowanie naukowców, pojawiają się w różnych koncepcjach filozoficznych, psychologicznych i pedagogicznych. Nie mniej istotny okazał się problem indywidualnej hierarchii wartości, która bezpośrednio wpływa na urzeczywistnianie jednych wartości, a

pomijanie innych. Po analizie czynników wpływających na zachowanie jednostki, kształtujących indywidualne hierarchie wartości, skupiłem się na propozycji Józefa Kozielskiego, który wychodząc z założenia, że świat indywidualnych wartości odzwierciedla historię życia człowieka, opisał pięć indywidualnych hierarchii, które oddają styl życia człowieka i jego życiowe preferencje.

Omawiając w dalszej części pracy relacje między wartościami a zachowaniem, starałem się także zrozumieć, dlaczego tak trudno jest człowiekowi wcielać w życie własne przekonania i czym uwarunkowany jest ów dysonans aksjologiczny. Jednoczesna przynależność człowieka do świata natury i do świata kultury oraz wynikające z tego konsekwencje dla urzeczywistniania wartości, wewnętrzne konflikty wywołane rozbieżnością między tym, co uważamy za dobre a tym, jak postępujemy w rzeczywistości – to problemy, które dotyczą każdego właściwie człowieka.

Rozdział III. „Kultura w kontekście wartości” – w tym fragmencie pracy przechodzę do zagadnień dotyczących miejsca wartości sytuujących człowieka w świecie stworzonej przez niego kultury. Szczególnie bliskie jest mi rozumienie kultury jako międzyludzkiej komunikacji. Człowiek jako twórca kultury żyje w nieustannym dialogu z innymi, z tego dialogu rodzi się kultura. Najistotniejszym elementem kultury są wartości, które leżą u podstaw całej działalności człowieka, szczególnie zaś wartości wspólne. Przy ustalaniu wartości wspólnych, opieram się na zarówno na rozważaniach filozoficznych, jak też na wynikach badań empirycznych dotyczących tej problematyki. Rozdział kończy się próbą diagnozy sytuacji w pełnym konfliktów wartości współczesnym świecie, w którym mamy do czynienia z postępującym kryzysem zachodniej cywilizacji. W tej sytuacji jedną z dróg ocalenia i rozwoju ludzkości wydaje się edukacja.

Rozdział IV, zatytułowany „Edukacja – kształcenie i wychowanie”, stanowi wprowadzenie do rozdziału głównego mojej pracy, jakim jest „Edukacja aksjologiczna”. W rozdziale tym staram się uporządkować pewne ustalenia teoretyczne dotyczące edukacji, jak np. rozumienie tego pojęcia, problem celów i ich związków z wartościami oraz z sensem życia, co w przypadku głównej grupy docelowej, jaką stanowią dzieci i młodzież, wydaje się szczególnie ważne.

Tak cele, jak i stanowiące ich podstawę wartości, stanowią w edukacji problem kluczowy, przedmiot nieustannych dociekań teoretyków, dlatego postawiłem

przyjrzeć się temu w kontekście ideału wychowania – konstruktowi negowanego współcześnie przez część środowiska pedagogicznego – który jednak pozwala nauczycielom, wychowawcom, ale też rodzicom, uporządkować proces wychowawczy.

Rozdział V. „Edukacja aksjologiczna” stanowi centrum rozważań teoretycznych. Po wstępnych przemyśleniach dotyczących prekursora edukacji aksjologicznej, jakim jest pedagogika kultury, staram się – w oparciu o różne koncepcje filozoficzne i empiryczne – zrozumieć główny cel edukacji aksjologicznej, jakim jest – według mnie – rozwój moralny, czyli zmierzanie w kierunku wewnętrznej dojrzałości.

W koncepcjach filozoficznych problematyka rozwoju moralnego jest traktowana dość skrajnie: od koncepcji zakładającej pesymistycznie (jak u Karla Jaspersa) niemożliwość rozwoju w tym zakresie poprzez poglądy Immanuela Kanta, który uważał, że należy dopomóc człowiekowi w wyjściu ze stanu niedojrzałości aż po koncepcje Sørensa Kierkegaarda i Haliny Rarot, dotyczące rozwoju człowieka z uwzględnieniem czynnika religijnego. Koncepcje pedagogiczne natomiast, z natury swej optymistyczne, zakładają możliwość systematycznej pracy jednostki i jej otoczenia wychowawczego w kierunku dojrzałości i odpowiedzialności (Bogusław Śliwerski, Janusz Trempała, Urszula Ostrowska, Katarzyna Olbrycht).

Jednym z mierników skuteczności edukacji jest wewnętrzna motywacja do działania, która lokuje się między sprzecznymi – wydawać by się mogło – celami, jakimi są załatwienie interesu oraz działanie podjęte przez wzgląd na wartości wyższe. Od rodzaju motywacji do działania w imię wartości w konkretnej życiowej sytuacji zależy – jak można wnioskować – sukces lub porażka działalności wychowawczej.

W kolejnym fragmencie rozdziału staram się uzasadnić wybór sfer oddziaływania aksjologicznego. Na podstawie badań społecznych oraz własnych doświadczeń i obserwacji doszedłem do wniosku, że dla edukacji aksjologicznej jednostki największe znaczenie mają następujące rodzaje aktywności: kształcenie i wychowanie w rodzinie, działania szkoły i instytucji oświatowych oraz religijnych, kultura masowa (w tym szczególnie media), ale także każdy osobisty kontakt człowieka ze światem wartości, który może przyczynić się do jego



wewnętrznego rozwoju w tym zakresie, mogący przybrać formę samowychowania.

W kolejnych fragmentach pracy skupiam się na konkretnych środowiskach wychowawczych i staram się zrozumieć ich wpływ na kształtowanie się indywidualnego systemu wartości. Jako najważniejszy z czynników zewnętrznych edukacji aksjologicznej wskazuję rodzinę, która ma największy wpływ na wartości realizowane przez konkretnego człowieka. W moim rozumieniu rodzina jest wspólnotą, w której przekazywanie systemu wartości jest najistotniejszym zadaniem rodziców w procesie wychowania, głównie przez osobisty przykład oraz rozmowę, ale także poprzez generowanie sytuacji, wydarzeń i procesów o charakterze wychowawczym, mających na celu poznawanie i interioryzację wartości. Treści przekazywane dzieciom, sposób ich komunikowania oraz jakość edukacji w zakresie wartości zależą od przyjętego przez małżonków modelu rodziny oraz od odpowiadającego mu stylu wychowania, który decyduje m.in. o przygotowaniu dziecka do życia w społeczeństwie. Nawiązując do dualistycznej koncepcji świata i człowieka wyróżniłem dwa modele rodziny (tradycyjny i ponowoczesny) oraz odpowiadające im style wychowania (autokratyczny i liberalny) z odmianami przypisanymi do każdego z nich – pozytywną i negatywną. Zakładam, że miejscem wspólnego odkrywania wartości jest właśnie rodzina (niezależnie od przyjętego modelu i stylu), a najważniejszymi sposobami – osobisty przykład i rodzinna rozmowa.

Edukacja aksjologiczna ma miejsce także w powołanych w tym celu instytucjach – oświatowych, społecznych, ale także religijnych. Podobnie jak w rodzinie, także w edukacji instytucjonalnej pojawia się pojęcie stylu, który określa rodzaj oddziaływania pracowników instytucji edukacyjnych na wychowanka, mające prowadzić do osiągnięcia oczekiwanych rezultatów. W przypadku instytucji edukacyjnych także wyróżniam dwa podstawowe style: autokratyczny i liberalny oraz właściwe każdemu z nich odmiany – pozytywną i negatywną. O ile w edukacji rodzinnej sprawą naturalną jest istnienie różnych stylów wychowania, uznanych przez rodziców za najlepsze, najbardziej odpowiednie dla swoich dzieci, to w edukacji instytucjonalnej oddziaływanie wychowawcze, w tym aksjologiczne, powinno być bardziej wyważone, bardziej skłonne do poszukiwania kompromisów. Stanowiska biegunowo skrajne, które odzwierciedlają poglądy

konserwatywne i liberalne na edukację, próbuje się przełamać – jak czynią to np. Irena Wojnar, Bogusław Śliwerski i Barbara Myrdzik – propozycjami kompromisowymi, stanowiącymi próbę wyjścia z impasu, jaki powstaje w sytuacji ścierania się diametralnie różnych poglądów. Pozostające ze sobą obecnie w konflikcie style edukacji aksjologicznej, wywodzące się z różnych ideologii, są jednocześnie przejawem skądinąd potrzebnego pluralizmu życia publicznego, a zarazem symptomem braku spójnego przekazu dla młodego pokolenia, co rodzi dylematy młodzieży dotyczące wyboru tej właściwej drogi życiowej. Z tego też powodu zwracam uwagę na problematykę wolności w wersji pozytywnej i negatywnej – w procesie wychowania, który jest *de facto* wychowaniem do wolności. W moim przekonaniu szczególną rolę, zwłaszcza w instytucjonalnej edukacji aksjologicznej, odgrywają specjalnie ku temu tworzone sytuacje wychowawcze, w obrębie których dokonuje się odkrywanie, poznawanie oraz przyswajanie wartości. Sytuacjom wychowawczym, ale także innym formom kontaktu z wartościami, powinny towarzyszyć emocje. Wartości – aby mogły stać się częścią życia – powinny być przeżywane, tzn. połączone z sytuacjami, które wywołują emocje. Opieram się tu na poglądach Karola Kotłowskiego, Kazimierza Sośnickiego, Wincentego Okonia oraz Władysława Zaczyńskiego.

Wśród środowisk wychowawczych, które mają znaczący wpływ na kształtowanie się systemu wartości młodego zwłaszcza człowieka wyróżniam także kulturę masową, która – z racji szerokiego zasięgu oddziaływania i nastawionej na perswazję formy przekazu – stanowi obiekt zainteresowań specjalistów z wielu dziedzin nauki. Budzi duże kontrowersje i spory wśród pedagogów, dotyczące wpływu kultury masowej, w tym masowych mediów, na wychowanie. Kontrowersje te dotyczą samej relacji między nadawcą i odbiorcą oraz treści, w której często dominuje czynnik ideologiczny, oraz procesu odchodzenia młodych ludzi od kontaktu z tzw. kulturą wysoką. Poglądy na kulturę popularną takich autorów jak Umberto Eco, Stanisław Barańczak, Zbyszko Melosik czy Katarzyna Olbrycht stały się dla mnie podstawą do własnych przemyśleń i poszukiwania satysfakcjonujących rozwiązań. O wadze problematyki kultury masowej świadczy też pojawiające się coraz częściej przekonanie, że obecnie to właśnie kultura masowa, w tym głównie masowe media, mają największy wpływ na kształtowanie się świata wartości młodego pokolenia.

W procesie kształtowania się świata wartości szczególnie ważne na pewnym poziomie rozwoju człowieka jest samowychowanie i już samo wystąpienie tego zjawiska można uznać za sukces pedagogiczny. Samowychowanie ma wymiar indywidualny, odbywa się niejako wewnątrz człowieka. To jednostka, korzystając z przysługującej jej wolności, decyduje o własnym rozwoju wewnętrznym, w tym o własnym rozwoju moralnym. Bardzo przydatne były w tym fragmencie pracy poglądy na samowychowanie takich autorów, jak np. Maria Dudzikowa czy Bogusław Śliwerski. Za podstawę samowychowania uznałem refleksję, która to – poprzedzona przeżyciem emocjonalnym – może stanowić początek działań samowychowawczych. Natomiast rutyna, często obecna w życiu codziennym, może nas od tego rodzaju aktywności skutecznie odwozić.

Chociaż każdy człowiek ma niepowtarzalną historię życia, to jednak w wielu miejscach nasze ludzkie doświadczenia są zbieżne. Spotkania i rozmowy, wymiana doświadczeń pozwalają nam poczuć się wspólnotą i jednocześnie pomagają wzrastać w kierunku wewnętrznej dojrzałości. W związku z tym nie jest wykluczone, że model aktywności aksjologicznej, który starałem się skonstruować w podsumowaniu na podstawie dotychczasowych rozważań, mógłby posłużyć do poznania i opisu człowieka w kategoriach reprezentowanych przez niego wartości. W oparciu o ten model zaproponowałem metodę postępowania w przypadku badań aksjologicznych na użytek działalności edukacyjnej.

## **5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych.**

W okresie poprzedzającym uzyskanie stopnia doktora byłem zaangażowany w działalność edukacyjną, skierowaną do nauczycieli oraz młodzieży szkolnej. W latach 1994-1997 współtworzyłem kwartalnik uczniów i nauczycieli „Scriptores Scholarum”, będąc opiekunem działów edukacji i kultury. Byłem również redaktorem prowadzącym trzech numerów monograficznych: nr 7, wiosna 1995 „Zeszyt dziennikarski”, ss. 240; nr 8/9, lato/jesień 1995 „Zeszyt ekologiczny”, ss. 242 oraz nr 13, jesień 1996 „Zeszyt o przedsiębiorczości”, ss. 202.

W latach 1998-2002 współpracowałem z Działem Edukacji Państwowego Muzeum na Majdanku w zakresie przygotowania i organizowania wymiany młodzieży

polsko-niemieckiej w ramach międzyrządowej organizacji Deutsch-Polnisches Jugendwerk w Poczdamie (Niemcy).

W roku 1998 stworzyłem autorską, merytoryczną koncepcję funkcjonowania oraz redagowałem czasopismo „Obyczaje – magazyn międzynarodowy”, którego celem było przygotowanie nauczycieli i młodzieży do współpracy i wymiany międzynarodowej w kontekście mającej objąć Polskę integracji europejskiej. Do roku 2004 ukazało się 19 numerów tego czasopisma. Celem było również inicjowanie i prowadzenie przedsięwzięć o charakterze edukacyjnym, w tym m.in. dwa konkursy skierowane do młodzieży polskiej i niemieckiej, uczestniczącej w wymianie. Prace nagrodzone i wyróżnione w tym konkursie ukazały się w trzech tomach zredagowanych przeze mnie wspólnie z Danutą Kurczab: „Polacy i Niemcy w Europie”, Lublin 2000, s. 144.; „Polacy i Niemcy – dalecy i bliscy”, Lublin 2001, s. 160.; „Polen und Deutsche in Europa. Stimmen der Jugend”, Lublin 2002, s. 152.

W roku 2004 współredagowałem publikację „Dziedzictwo kulturowe Żydów na Lubelszczyźnie. Materiały dla nauczycieli” (z Moniką Adamczyk-Garbowską, Martą Kubiszyn i Sławomirem J. Żurkiem), Lublin 2003, s. 158, która ukazała się w ramach współpracy Ośrodka „Brama Grodzka – Teatr NN” z nauczycielami szkół województwa lubelskiego.

Po uzyskaniu stopnia doktora w roku 2005 opublikowałem łącznie 26 prac naukowych: 2 monografie autorskie (w tym 1 monografia w dwóch wersjach językowych – polskiej w Wydawnictwie UMCS i angielskiej w Wydawnictwie Peter Lang we Frankfurcie nad Menem oraz 1 monografia, stanowiąca podstawę do ubiegania się o stopień doktora habilitowanego), 2 współredagowane monografie, 18 artykułów naukowych w czasopismach i tomach zbiorowych (w tym 1 w czasopiśmie zagranicznym w języku słowackim – Bratysława/Słowacja oraz 1 współautorski w monografii w języku niemieckim – Frankfurt am Main/Niemcy), 2 recenzje książek (w tym 1 książka w języku rosyjskim), 1 omówienie konferencji naukowej i 1 recenzja wystawy. W tym czasie wziąłem udział w 14 konferencjach naukowych, na 12 z nich wygłosiłem referaty (w tym na 1 zagranicznej – w Jenie/Niemcy).

Moje zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki **aksjologicznej**, zaś jej praktyczne odzwierciedlenie odnalazłem w **edukacji**. Począwszy od seminarium magisterskiego poprzez studia doktoranckie aż po

indywidualną / samodzielną pracę naukową szczególnie bliska mi była i nadal pozostaje problematyka wartości.

Początkowo i zgodnie z dyscypliną wiedzy, jaka była mi wówczas bliska, tzn. językoznawstwo, zajmowałem się przejawami wartości i wartościowania w języku i kulturze polskiej. Korzystałem z dorobku naukowego takich autorytetów nurtu aksjologicznego w językoznawstwie, jak np. Jadwiga Puzynina, Tomasz Krzeszowski czy Jerzy Bartmiński, za którym przyjmuję, że wyrażane w języku postrzeganie świata i jego elementów jest zanurzone w wartościach. Idee/wartości zapisane są w słowach. Język stanowi źródło wiedzy o wartościach i jednocześnie narzędziem wartościowania. Jednocześnie wartości pojawiają się wcześniej, jeszcze przed nazwaniem rzeczy czy zjawisk, podobnie jak cele, które realizowane są ze względu na wartości, a nie odwrotnie. Ustalenia te zbieżne są z aktualną wiedzą psychologiczną i pedagogiczną, o czym pisałem w monografii habilitacyjnej. Ważnym aspektem aksjologii językoznawczej jest porównywanie nazw wartości i niesionych przez nie znaczeń w różnych językach i kulturach, co ma z założenia sprzyjać lepszemu zrozumieniu ludzi pochodzących z różnych obszarów językowo-kulturowych. Temu zagadnieniu poświęcony był międzynarodowy projekt „Normen- und Wertbegriffe in der Verstaendigung zwischen Ost- und Westeuropa”, w którym uczestniczyłem w latach 2005-2008. Podobna idea prowadzenia badań porównawczych nazw wartości wspólnotowych (jak np. wolność, równość, demokracja, Europa) w różnych językach europejskich zrodziła się w lubelskim środowisku językoznawczym. Doświadczenia z zakresu aksjologii językoznawczej okazały się dla mnie bardzo cenne w późniejszych badaniach nad wartościami w edukacji muzealnej.

Jeśli chodzi o bardziej szczegółowe omówienie prac wchodzących w skład mojego dorobku naukowego, to chciałbym zwrócić uwagę na kilka istotnych w moim odczuciu pozycji. W monografii „Twierdza czy wspólnota? Europa w polskim dyskursie publicznym” podjąłem próbę opisu i interpretacji postrzegania Europy przez użytkowników języka polskiego. Czas zbierania materiałów do tej pracy zbiegł się z debatą publiczną na temat Europy w ogóle, jej historii i miejsca w świecie, a także na temat miejsca Polski w cywilizacji europejskiej i w organizacji międzynarodowej, jaką jest Unia Europejska. Jednym z najważniejszych aspektów moich badań były wartości i wartościowanie obecne w dyskursie publicznym właśnie na temat Europy. W pracy wykazałem istniejące od czasów oświecenia zróżnicowanie dyskursu publicznego pod

względem podmiotu wartościującego, na dyskurs świecki i dyskurs chrześcijański. Opozycja ta, określana współcześnie jako dyskurs liberalny i dyskurs konserwatywny, obecna jest także w wieku XXI. Kluczowe dla mnie pojęcie dyskursu rozumiem jako zbiór spójnych pod względem aksjologicznym wypowiedzi słownych, dotyczących ważnych w życiu publicznym spraw, jak np. prawo, ekonomia, polityka, religia czy kultura obrazowych i innych, upowszechnianych za pośrednictwem mediów masowych. Przyjmuję za van Dijkem (Ideology, 1998), że dyskursy ideologiczne opierają się na wspólnej bazie kulturowej, tzn. wyrastają z wartości i norm bliskich wspólnocie jako całości, określanych przez tego autora jako wspólna baza kulturowa. Do zróżnicowania dyskursów dochodzi w konkretnych grupach, tworzonych w ramach wspólnoty, które, wybierając z tej bazy niektóre wartości, tworzą własny system przekonań.

Rozróżnienie wartości liberalnych i konserwatywnych na poziomie dyskursu publicznego pojawiło się w tej właśnie książce, gdzie na podstawie badań empirycznych wyróżniłem dwa społecznie utrwalone punkty widzenia Europy. W tych dyskursach pojawia się także dwuznaczność samego pojęcia „Europa”, które w pierwszym przypadku jest tożsame z Unią Europejską, zaś w drugim z Europą w rozumieniu kulturowym.

Pierwszy z nich reprezentowany był przez realistę (pragmatyka), zbliżony do zdroworozsądkowego sposobu myślenia urzędników UE oraz inspirowanych przez nich polityków i publicystów w Polsce, opartego na diagnozie rzeczywistości. Dotyczył postrzegania Europy jako twierdzy, której fundament stanowią wartości materialne i poczucie bezpieczeństwa w różnych jego wymiarach – dyskurs liberalny. Tak rozumiana Europa obejmuje tylko państwa należące do Unii Europejskiej, zaś integracja europejska może odbywać się jedynie w ramach instytucjonalnych tej organizacji.

Drugi zaś, reprezentowany przez idealistę (wizjonera), odwołuje się do postrzegania Europy jako wspólnoty narodów i kultur, opartej na fundamencie filozofii greckiej, rzymskiego prawa oraz religii judeochrześcijańskiej oraz związanych z tym wartości. Ten dyskurs – określany przeze mnie jako konserwatywny – wpisuje się nauczanie Kościoła katolickiego, zwłaszcza Jana Pawła II, które przedstawia Europę jako połączoną tradycją chrześcijańską wspólnotę wartości. Sytuację ocenia zazwyczaj jako lepszą niż jest w rzeczywistości, pragnąc np. aby

integracja europejska objęła również państwa Europy nie spełniające warunków ekonomicznych członkostwa. Dyskurs ten ma charakter postulatywny.

W toku rozważań doszedłem do wniosku, że współistniejące wówczas dyskursy znajdowały się na etapie rywalizacji o wartości, które powinny być obecne w życiu publicznym i które ma realizować jednocząca się Europa. W przypadku odmiennych wartości, głównie tych wyższych – religijnych i moralnych – istnieje niewielkie pole do wzajemnych ustępstw. Osiągnięcie kompromisu oznaczałoby przywołanie wartości na tyle ogólnych (np. „religia” zamiast „chrześcijaństwo”), że w rzeczywistości bardzo rozmytych, wręcz nijakich.

Oba antagonistycznie nastawione względem siebie dyskursy w istocie swej reprezentują prastarą opozycję ducha i materii – ducha, który ze swej istoty dąży do jedności, i materii, której natura sprzyja raczej podziałom niż tworzeniu wspólnoty.

Od zakończenia moich badań Europy jako wartości minęło ponad dziesięć lat, a Unia Europejska, która wówczas koncentrowała się na wartościach ekonomicznych i tworzeniu wspólnego prawa, obecnie coraz mocniej angażuje się w rozstrzyganie – w imię przestrzegania praw człowieka – problemów o charakterze moralnym na poziomie poszczególnych państw-członków UE. Jednak dokładniejsze poznanie tego zjawiska wymagałoby podjęcia nowych badań empirycznych.

Inny materiał badawczy posłużył mi do sformułowania wniosków na temat dychotomicznego, opartego na przeciwstawnych wartościach, dyskursu publicznego w odniesieniu do świąt i religii w ogólności. Przejawia się to m.in. w czymś tak trywialnym jak składanie życzeń przy okazji np. Świąt Bożego Narodzenia. W artykule „Życzenia świąteczne a ideologia” dokonałem analizy i interpretacji życzeń publikowanych w prasie z okazji tych postrzeganych potocznie (nie religijnie) jako najważniejsze święta w roku. Okazało się, że w obu zróżnicowanych ideologicznie dyskursach zupełnie inaczej ukazywany jest stosunek do religii chrześcijańskiej i reprezentowanych przez nią wartości. Na przykład w życzeniach pojawia się lub nie sama nazwa świąt, eksponuje się wartości wyższe, duchowe, chrześcijańskie lub przeciwnie – skupia uwagę czytelników na wartościach doczesnych, samej przyjemności świętowania, zabawie. Ponadto dyskurs konserwatywny (prawicowy) kreuje poczucie wspólnoty, liberalny (lewicowy) zaś odwołuje się do bieżących sporów i antagonizmów społecznych. Samo przedstawianie czasu świąt Bożego Narodzenia jako czasu szansy na przemianę człowieka i świata lub też jako czasu

radości i odpoczynku również sytuuje określone życzenia prasowe w konkretnym nurcie aksjologicznym. Sposób mówienia o święcie religijnym ujawnia postawę życiową i hierarchię wartości, która może być otwarta na życie wieczne lub też zamykać się w doczesności.

Wspólny wniosek wynikający z analizy obu przykładowo tu przywołanych publikacji jest taki, że w sytuacji wychodzącej poza życie codzienne, jak np. referendum w sprawie przystąpienia Polski do Unii Europejskiej i poprzedzająca go wieloletnia kampania oraz święta o charakterze religijnym, dokonuje się wyraźna polaryzacja stanowisk. Dychotomiczne zróżnicowanie systemów wartości i wynikających z tego działań – słownych czy innych – jest najwyraźniej pewną prawidłowością w sytuacji określanej jako problematyczna, wymagająca opowiedzenia się po którejś ze stron, w której nie może być miejsca na obojętność, w której opowiadamy się za lub przeciw czemuś. Stanowisko, jakie wówczas zaprezentuje konkretny człowiek, może być przemyślane, wypracowane w toku doświadczeń życiowych, ale też może być rezultatem reakcji afektywnej, kiedy – będąc czymś zaskoczeni – reagujemy spontanicznie, ale jednak zawsze zgodnie z naszym osobistym systemem norm, wartości i związanych z tym preferencji życiowych. Biegunowo zróżnicowane reakcje pokazują nam samym i ludziom w naszym otoczeniu, jakie sprawy są dla nas ważne, według jakich wartości żyjemy i postępujemy.

**Drugim istotnym nurtem** moich zainteresowań naukowych jest **edukacja**, zwłaszcza zaś **edukacja muzealna**, którą starałem się poznać bliżej z racji wcześniejszego kontaktu zawodowego z placówkami muzealnymi. Rezultaty moich badań i przemyśleń prezentowałem w formie referatów na konferencjach naukowych, poświęconych problemom edukacji. Cykl artykułów na ten temat rozpocząłem od prezentacji problemu, który wówczas, w roku 2010, budził duże kontrowersje w środowisku muzealników, a mianowicie – wykorzystywanie nowych mediów w edukacji muzealnej (artykuł „Edukacja muzealna i nowe media”), zwłaszcza internetu, który w wielu przypadkach może zastąpić osobistą wizytę w muzeum. Opowiedziałem się wówczas za tym, i stanowisko to podtrzymuję do dziś, że jedynie bezpośredni kontakt ze zbiorami muzealnymi jest w stanie w pełni zaspokoić potrzeby zwiedzających. W zakresie poznawczym, ale zwłaszcza emocjonalnym, którego zaistnienie sprzyja trwałości nabytej wiedzy oraz w istotny sposób wspomaga aspekt



wychowawczy. Bezpośredniego przeżycia, które może urzeczywistnić się w relacji z obiektem muzealnym, nie można zastąpić w żaden inny sposób. W moim odczuciu, dla edukacji muzealnej istotna była również problematyka przemian w samym muzeum, w prezentowaniu wiedzy w taki sposób, aby młodzież chętnie odwiedzała te placówki kultury, kojarzące się często z monotonią i mało wartościowym sposobem spędzanie czasu (artykuł „Twórcze aspekty działalności muzeów”). Starłem się wskazać na te słabe strony działalności edukacyjnej, które rzutują na postrzeganie tego rodzaju placówek kultury w ogóle i utrudniają edukację kulturalną młodego pokolenia. Zaproponowałem także zespół umiejętności – dotyczących m.in. metod pracy z dziećmi i młodzieżą – jakie powinni posiadać pracownicy działów edukacji, aby prowadzić ciekawe i skuteczne zajęcia muzealne. Moim zdaniem, pełna realizacja misji muzeum, jaką stanowi upowszechnianie wiedzy o dziedzictwie kulturowym, powinna uwzględniać potrzebę dostosowania się do zmieniającej się rzeczywistości. Opowieść muzealna nie może ani upraszczać i banalizować treści często trudnych i niejednoznacznych, ale też powinna zainteresować do dzieci i młodzież w obecnych czasach słabiej – jak się zdaje – ukształtowanej humanistycznie.

Po tych artykułach moje zainteresowania edukacją muzealną potoczyły się dwiema drogami. Pierwsza z nich dotyczyła edukacji w muzeum literackim – z racji mojego wykształcenia polonistycznego i fascynacji literaturą piękną. Druga zaś koncentrowała się na edukacji w miejscach pamięci, jak np. w byłym niemieckim obozie koncentracyjnym na Majdanku, z którym to Muzeum współpracowałem już wcześniej w zakresie polsko-niemieckiej wymiany młodzieży.

**Muzeum literackie** jest placówką specyficzną ze względu na charakter zbiorów, jakimi dysponuje i związanej z tym konieczności takiej organizacji wystaw, aby stojące w centrum literatury słowo, z natury swej reprezentujące sztukę niewizualną, uzyskało postać na tyle ciekawą, aby w sposób zajmujący przedstawić życie pisarza i problematykę obecną w jego twórczości. Ekspozycje literackie (artykuły „Słowo i obraz w muzeum literackim” oraz „Komunikowanie się z publicznością w muzeum literackim”) opierają się na idei korespondencji sztuk, dzięki której powstała literacka metoda wystawiennicza, wykorzystująca elementy plastyczne, świetlne, muzyczne, filmowe czy teatralne, w taki sposób, aby stworzyć przestrzeń ułatwiającą i ukierunkowującą interpretację dzieł literackich. Trzeba jednak zastrzec, że centrum takiej wystawy zawsze stanowią oryginalne eksponaty, wokół

których buduje się dopiero całą ekspozycję. Ze zrozumiałych względów zwiedzanie takich wystaw może okazać się szczególnie ważne dla uczniów – młodszych i starszych – którzy mogą, dzięki wielozmysłowej percepcji, odczytywać przesłanie ekspozycji, które w każdym zwiedzającym się konkretyzuje, rodzi się indywidualnie, zależnie od wrażliwości, dotychczasowych doświadczeń życiowych oraz poziomu i charakteru wykształcenia. Wystawa literacka jest swego rodzaju komunikatem sformułowanym przez jej autora, skierowanym do publiczności muzealnej. Choć autorowi wystawy przyświeca zazwyczaj idea dokonania modelowej interpretacji twórczości pisarza, to jej odbiór z natury swej jednostkowy, może nieraz daleko od tego ideału odbiegać. Ważne jest, aby wystawa zachęciła zwiedzających do przemyśleń, refleksji, do poznawania siebie i świata wokół, co może dać początek fascynującej przygodzie.

W swoich artykułach starałem się dokonać oceny funkcjonalności wystaw w muzeach literackich pod kątem ich atrakcyjności i przydatności w edukacji szkolnej i pozaszkolnej, o czym decyduje przede wszystkim potencjał zgromadzonych zbiorów oraz sposób ich prezentowania. Moim zdaniem, nie jest prawdą, że muzea literackie posiadają zbiory mało atrakcyjne, bo opierają się na materii słowa. W muzeum literackim słowo uzupełniają artefakty, rzeczy związane z pisarzem i jego najbliższymi, które także mają moc opowiadania historii i tworzenia niepowtarzalnej atmosfery łączności ze światem pisarza, ale też współtworzenia przesłania, oddziaływania na intelekt i wyobraźnię nie tylko młodego człowieka. Idealem jest muzeum literackie w autentycznym domu pisarza, które sprawia wrażenie czasowej jedynie nieobecności głównego bohatera.

Literatura, której tworzywem jest słowo, jest najbardziej istotnym składnikiem świadomości społecznej i tożsamości narodowej, o której kompozytor Wojciech Kilar wypowiedział następującą opinię: „dla mnie sztuką pierwszej rangi jest sztuka słowa. Zwłaszcza poezja, która potrafi w kilku słowach zawrzeć prawdę o świecie i o bycie”. Literatura inspirowa do tworzenia dzieł plastycznych, muzycznych, teatralnych czy filmowych. Niekwestionowana wartość i moc słowa widoczna jest w kulturze, ale także w codziennej komunikacji międzyludzkiej.

Jeśli zaś chodzi o **muzea usytuowane w miejscach pamięci**, to swoje przemyślenia na ten temat opublikowałem w trzech artykułach naukowych: „Edukacja w miejscach pamięci – od reliktu do refleksji”, „Refleksja jako wartość w edukacji

muzealnej” oraz „Refleksje dziewcząt i chłopców o miejscu pamięci. Badania empiryczne wśród uczestników lekcji muzealnych w Państwowym Muzeum na Majdanku”.

Pojęcie miejsc pamięci ograniczyłem do muzeów określanych jako martyrologiczne, usytuowanych na terenie byłych niemieckich obozów koncentracyjnych i obozów zagłady. Miejsca te spełniają, moim zdaniem, szczególną rolę w edukacji młodego pokolenia. Dostarczają wiedzy wzbudzającej zazwyczaj silne emocje, które to z kolei wywołują u zwiedzających refleksje skutkujące zastanawianiem się nad własnym systemem wartości, obejmującym własną osobę, życie wewnętrzne, ale też świat wokół nas, innych ludzi, narody i społeczeństwa.

W artykułach tych prezentowałem i omawiałem różne formy zajęć w muzeum-miejscu pamięci na przykładzie Państwowego Muzeum na Majdanku, jak np. lekcja muzealna, dzień studyjny, spotkanie ze świadkiem przeszłości, warsztaty historyczne, międzynarodowe seminaria edukacyjno-historyczne, staże, praktyki czy wolontariat. Zwracałem szczególną uwagę na znaczenie i rolę autentycznych obiektów muzealnych, w tym muzealiów nazywanych w tego typu muzeach relikdami. Właśnie relikty obozowe, podobnie jak w innego typu muzeach oryginalne artefakty, spełniają szczególną funkcję edukacyjną, ponieważ mają moc oddziaływania na emocje zwiedzających, na wyobraźnię, a w konsekwencji na ich system wartości. Będąc niemymi świadkami cierpienia i tragedii ludzkich, współdecydują też o wiarygodności przekazu muzealnego. Wyjątkowo silnie oddziałują relikty masowe, jak np. sterty butów w Muzeum na Majdanku czy walizek i okularów w Oświęcimiu. W kontakcie z reliktem obozowym może zaistnieć przeżycie o charakterze moralnym, którego konsekwencją stanie się zmiana dotychczasowego świata wartości. Wyostrome zostają wartości dotychczas marginalizowane w natłoku codziennych zajęć, młodzińskich marzeń o korzystaniu z pełni życia i zdobywaniu świata. Nawet krótka kontemplacja reliktu obozowego, za którym stoi konkretny człowiek wraz ze swoją, czasem bardzo krótką, historią życia, ze swoim cierpieniem i śmiercią, pozwala nam zgłębić nagromadzone w tym przedmiocie emocje, pozwala poznać samych siebie, własną wrażliwość moralną i społeczną, świat własnych wartości rzeczywiście w życiu realizowanych.

Za jeden z celów postawiłem sobie sprawdzenie efektywności lekcji muzealnych realizowanych w Państwowym Muzeum na Majdanku, która miała

polegać na łączeniu poznawania historii byłego obozu z autorefleksją egzystencjalną (założenia edukacji muzealnej w miejscu pamięci wg Tomasza Kranza). Przeprowadziłem badania, które pokazały, że wizyta w muzeum martyrologicznym nie tylko silnie oddziałuje na emocje zwiedzającej młodzieży, ale także wywołuje u nich pewne przemyślenia. Innymi słowy, potwierdziła się teza o obecności „autorefleksji egzystencjalnej” u młodzieży zwiedzającej to muzeum, skutkująca pewnymi postanowieniami/deklaracjami co do zmiany dotychczasowych poglądów, zachowań i postaw. W ankietach pojawiły się, zupełnie przeze mnie początkowo nieoczekiwane, nazwy wartości, na które byłem wyczulony po doświadczeniu z badaniami w zakresie aksjologii językoznawczej. Uświadomiło mi to, że młodzież nie tylko doznaje w miejscu pamięci określonych emocji, nie tylko skłania się do pewnych przemyśleń, ale również – zapewne w sposób niezamierzony – pokazuje, co w życiu ceni najbardziej, jakie wartości są dla niej najważniejsze.

Osobny problem stanowi dla mnie zróżnicowanie reakcji emocjonalnych i intelektualnych u młodych ludzi zwiedzających muzeum martyrologiczne ze względu na płeć. Wnioski z badań skłoniły mnie do sformułowania postulatu, aby w lekcji muzealnej, w której biorą udział zorganizowane, mieszane pod względem płci grupy szkolne, uwzględniać zarówno element emocji, mających swe źródło w cudzym cierpieniu, który jest szczególnie istotny dla dziewcząt, jak też element emocji wywołanych poznawaniem wydarzeń o charakterze dynamicznym, który z kolei bliższy jest możliwościom percepcyjnym chłopców. O ile eksponowanie cierpienia i tragedii ofiar w czasie lekcji muzealnej w tego typu muzeum stanowi element standardowego postępowania edukacyjnego, o tyle eksponowanie akcji, np. prób ucieczki z obozu, jest mało lub wcale nieobecne w tego rodzaju zajęciach.

We wskazanych wyżej artykułach naukowych skupiłem się na jednej z form pracy edukacyjnej obecnej w każdym muzeum, najbardziej rozpowszechnionej i, moim zdaniem, będącej swego rodzaju bytem na styku edukacji szkolnej i muzealnej – jest nią lekcja muzealna. Forma ta kierowana jest do zorganizowanych grup szkolnych, które w stosunkowo krótkim czasie chcą zapoznać się z określonym fragmentem zbiorów muzealnych. Dzięki temu chcą osiągnąć założone cele dydaktyczne i wychowawcze, w tym wiedzę, umiejętności oraz zmiany w zakresie zachowań i postaw, czyli dotyczących świata wartości.

Reasumując, moje dotychczasowe zainteresowania naukowe, zarówno te aksjologiczne, jak też dotyczące edukacji złożyły się na powstanie monografii „Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki”, którą przedstawiam Centralnej Komisji jako osiągnięcie naukowe stanowiące podstawę do ubiegania się o stopień naukowy doktora habilitowanego w zakresie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika.

