

<http://dx.doi.org/10.18778/8088-024-5.11>

Ks. Andrzej Adamski  
Uniwersytet Kardynała  
Stefana Wyszyńskiego w Warszawie  
Wydział Teologiczny

## Pluralizm wartości jako wyzwanie dla wychowania

W niniejszym rozdziale autor podejmuje zagadnienie zjawiska pluralizmu wartości. Zwraca uwagę na odniesienie zjawiska pluralizmu wartości do wychowania religijnego. Wskazuje na coraz częściej widoczne we współczesnej pedagogice przeciwstawne tendencje: z jednej strony chęć relatywizowania podstaw wychowania, z drugiej zaś – silną tendencję do budowania pedagogiki na fundamentach aksjologicznych.

### || Pojęcie wychowania

Jeśli idzie o wychowanie, to jest ono jednym z najistotniejszych pojęć edukacji. Ze względu na swą wieloznaczność nie doczekało się wszakże jednolitej definicji. Istniejące definicje można podzielić na cztery grupy: prakseologiczną, czyli oddziaływania wychowawców; ewolucyjną – dotyczącą procesu rozwojowego jednostki; adaptacyjną – dotyczącą skutków i wytworów wychowania oraz sytuacyjną, która obejmuje bodźce środowiska wychowawczego<sup>1</sup>. W praktyce jednak żadna z wymienionych grup teorii nie ma racji bytu w czystej postaci, gdyż wychowanie nieraz wymaga złożonych działań i decyzji, zależących od społecznego kontekstu i uwarunkowań psychicznych wychowanka. Zdaniem Mariana Nowaka „najczęściej dokonuje się typologii definicji ze względu na zakres, dyscypliny podstawowe, charakter, znaczenie i funkcję w życiu człowieka, sposób interpretowania i ujęcia (klasyczne i alternatywne). Oprócz aspektów: pedagogicznego, psychologicznego w procesie wychowania daje się wyróżnić perspektywę ontyczną, którą można następnie rozpatrywać od strony

<sup>1</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 167–170; M. Musioł, *Media w procesie wychowania*, Toruń 2008, s. 89.

antropologii biologicznej i społecznej, antropologii kulturowej i antropologii filozoficznej, a także od strony aksjologii i teologii (problem sensu i celu ostatecznego)”<sup>2</sup>.

Wincenty Okoń definiuje wychowanie jako świadomie organizowaną działalność społeczną, opartą na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka. Zmiany te obejmują, według niego, stronę poznawczo-instrumentalną oraz emocjonalno-motywacyjną. Pierwsza związana jest z poznaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, druga polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań, postaw, układu wartości i celu życia<sup>3</sup>.

Ksiądz Roman Murawski za najlepszą uznaje definicję sformułowaną przez Janusza Tarnowskiego: „Wychowanie to całokształt sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej [...] urzeczywistniać i rozwijać swoje człowieczeństwo”<sup>4</sup>. Z kolei Marcin Musioł zauważa, że „[d]la określenia wychowania w działaniach praktycznych pomocna może być definicja zaproponowana przez Stefana Kunowskiego w brzmieniu: wychowanie to zawsze społecznie uznany system działania pokoleń starszych na dorastające celem pokierowania ich wszechstronnym rozwojem dla przygotowania według określonego ideału nowego człowieka do przyszłego życia”<sup>5</sup>. Natomiast Nowak kładzie nacisk na integralne pojęcie wychowania, które powinno uznawać transcendentny wymiar człowieka i jego związek z Bogiem i przekraczać ujęcia cząstkowe i jednowymiarowe. Powinno ono zwracać uwagę na całość relacji, w jakie uwikłana jest ludzka egzystencja. Jego zdaniem „Działanie prawdziwie wychowawcze będzie więc dążyło do wspierania nas we wzrastaniu w człowieczeństwie (*humanitas*) i w działaniu na rzecz pobudzenia do osobowego sposobu życia, a więc *wzbudzenia osoby* (maieutyki osoby). Będzie więc działalnością na rzecz inicjacji, wprowadzenia w życie oraz postępowanie wolne i odpowiedzialne”<sup>6</sup>.

---

<sup>2</sup> M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 189.

<sup>3</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 10 uzup. i popr., Warszawa 2007, s. 466.

<sup>4</sup> Por. R. Murawski, *Wychowanie w wierze. Co to jest?*, [w:] *Wychowanie w wierze w kontekście przemian współczesności*, red. R. Buchta, S. Dziekoński, Katowice 2011, s. 20.

<sup>5</sup> M. Musioł, dz. cyt., s. 91.

<sup>6</sup> M. Nowak, *Teorie i...*, s. 202–203.

## || Środowiska wychowawcze

Warto zwrócić uwagę, że wszelkie wychowanie nie może dokonywać się w społecznej próżni. Występuje ono zwykle w określonym środowisku wychowawczym, rozumianym jako część środowiska społecznego i kulturowego, która wywiera jakiś wpływ na wychowanka w sensie wytworzenia u niego trwałych postaw, poglądów, wiedzy, sposobu postępowania<sup>7</sup>. Na proces wychowania mają wpływ odpowiedzialne za to osoby i instytucje (rodzice, nauczyciele, szkoła, organizacje społeczne, religijne itd.), system wychowania równoległego (a zwłaszcza środki społecznego przekazu) oraz wysiłki samego wychowanka zmierzające do kształtowania własnej osobowości<sup>8</sup>.

Pierwszym i podstawowym środowiskiem wychowawczym jest rodzina<sup>9</sup>. Jest ona też pierwszą i fundamentalną grupą w życiu dziecka, które staje się jej członkiem w momencie poczęcia i narodzenia i pozostaje nim do późnej starości; może też stać się jej członkiem na mocy adopcji albo zwykłej przynależności rodzinnej. Najczęściej rodzina oparta jest na związkach krwi, małżeństwa lub adopcji. Funkcja wychowawcza rodziny przejawia się m.in. we wprowadzaniu dziecka w szeroko rozumiane życie społeczne, łącznie z językiem ojczystym, obyczajami, wzorami zachowań i wzorcami kulturowymi<sup>10</sup>. Wychowanie rodzinne jest kluczowe dla nabywania kompetencji aksjologicznych. Rodzinę traktuje się jako szkołę serca, podobnie jak uniwersytet nazywa się szkołą intelektu. Życie rodzinne stawia ponadto dziecko przed różnorodnymi sytuacjami zadaniowymi (porządki domowe, zakupy, pomoc, opieka nad młodszym rodzeństwem),

<sup>7</sup> Por. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003, s. 309. Rozumienie kategorii „środowisko wychowawcze” kształtował F. Znaniecki. Pojmował je jako odrębne środowisko społeczne, tworzone przez grupę dla osobnika, który – po odpowiednim przygotowaniu – ma zostać jej członkiem. Jednak środowisko wychowawcze tworzą nie tylko instytucje wychowawcze, edukacyjne, opiekuńcze czy kulturowo-oświatowe i małe wspólnoty. Przede wszystkim tworzy je kultura stosunków międzyludzkich i świat symboli kulturowych, w których człowiek żyje. Por. M. Nowak, *Małżeństwo i rodzina jako środowisko i sytuacja wychowawcza*, [w:] *Małżeństwo i rodzina w nowoczesnym społeczeństwie*, red. L. Dyczewski, Lublin 2007, s. 120.

<sup>8</sup> Por. W. Okoń, dz. cyt., s. 467.

<sup>9</sup> M. Nowak zwraca uwagę na współczesne próby zastąpienia pojęcia „środowisko wychowawcze” pojęciem „sytuacja wychowawcza”, zwracając uwagę, że lepiej oddaje ono rolę rodziny w wychowaniu. Jego zdaniem „Małżeństwo i rodzina ujęte także jako sytuacja wychowawcza zdają się lepiej odślaniać ogromny potencjał wychowawczy”. Por. M. Nowak, *Małżeństwo i rodzina...*, s. 119.

<sup>10</sup> Por. M. Łobocki, dz. cyt., s. 310.

które są okazją do nabywania sprawności moralnych i nie powinny być w imię rzekomego dobra dziecka redukowane. Przy czym wystrzegać się należy zarówno nadmiernego rygoryzmu, jak i pobłażliwości<sup>11</sup>. Dom rodzinny – jak zauważa Jadwiga Izdebska – „jest nie tylko przestrzenią materialno-architektoniczną, ale przede wszystkim duchową, symboliczną, staje się prawozorem najlepszych uczuć, ważnych dla całości wychowania i dla całego życia człowieka”<sup>12</sup>.

Znaczenie instytucji rodziny dla wychowania jest niekwestionowane we współczesnej pedagogice. Rodzina jako środowisko wychowawcze cieszy się także wielką przychylnością ze strony Kościoła rzymskokatolickiego i innych organizacji religijnych. Stosunek Kościoła do rodziny najlepiej streszczają słowa deklaracji Soboru Watykańskiego II o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*, gdzie czytamy, że „[r]odzice, ponieważ dali życie dzieciom, w najwyższym stopniu są obowiązani do wychowania potomstwa i dlatego muszą być uznani za pierwszych i głównych jego wychowawców. To zadanie wychowawcze jest tak wielkiej wagi, że jego ewentualny brak z trudnością dałby się zastąpić. Do rodziców bowiem należy stworzyć taką atmosferę rodzinną, przepojoną miłością i szacunkiem dla Boga i ludzi, aby sprzyjała całemu osobistemu i społecznemu wychowaniu dzieci. Dlatego rodzina jest pierwszą szkołą cnót społecznych, potrzebnych wszelkim społecznościom”<sup>13</sup>. Z kolei Katechizm Kościoła Katolickiego podkreśla, że „[r]odzina jest wspólnotą, w której od dzieciństwa można nauczyć się wartości moralnych, zacząć czcić Boga i dobrze używać wolności. Życie rodzinne jest wprowadzeniem do życia społecznego”<sup>14</sup>.

W szczególności prawidłowe wypełnianie funkcji wychowawczych przez rodzinę polega na zaspokajaniu podstawowych potrzeb biologicznych i psychospołecznych dzieci (zwłaszcza potrzeby bezpieczeństwa, miłości i afiliacji), dostarczaniu pożądaných społecznie wzorców zachowań, wyzwalających procesy identyfikacji z rodzicami oraz przekazywaniu i przyswajaniu wartości, norm, zasad współżycia społecznego i współpracy. Ponadto rodzina wypełnia swe wychowawcze funkcje przez umożliwianie dzieciom aktywnego udziału w czynnościach i obowiązkach

---

<sup>11</sup> Por. C. Wiśniewski, *Wychowanie – studia teoriopoznawcze i aksjologiczne*, Łódź 2009, s. 172–174.

<sup>12</sup> J. Izdebska, *Dom rodzinny – miejscem wychowania obywatelskiego i patriotycznego dziecka. Współczesne dylematy, zagrożenia*, [w:] *Patriotyzm a wychowanie*, red. E.J. Kryńska i in., Białystok 2009, s. 303–304.

<sup>13</sup> DWCH 3.

<sup>14</sup> KKK 2207.

domowych, rozwijanie i rozszerzanie kontaktów międzyludzkich, zabezpieczenie pełnego rozwoju fizycznego i umysłowego dzieci oraz wprowadzenie ich w świat kultury i przygotowanie do samodzielnego życia w społeczeństwie<sup>15</sup>.

Oprócz rodziny niewątpliwie funkcje wychowawcze spełnia także szkoła<sup>16</sup>. Jest ona kontynuatką wychowania rodzinnego, które ma pod wieloma względami wymiar inicjacyjny. Szkoła dysponuje bogatszym zestawem środków, jako środowisko zorganizowane ma większe możliwości<sup>17</sup>. Wzmiankowana już deklaracja soborowa przypisuje jej szczególne znaczenie między wszystkimi ośrodkami oddziaływania wychowawczego. Stwierdza, że szkoła „mocą swego posłannictwa kształtuje z wytrwałą troskliwością władze umysłowe, rozwija zdolność wydawania prawidłowych sądów, wprowadza w dziedzictwo kultury wytworzonej przez przeszłe pokolenia, kształci zmysł wartości, przygotowuje do życia zawodowego, sprzyja dyspozycjom do wzajemnego zrozumienia się, stwarzając przyjazne współżycie wśród wychowanków różniących się charakterem i pochodzeniem, ponadto stanowi jakby pewne centrum, w którego wysiłkach i osiągnięciach powinny uczestniczyć równocześnie rodziny, nauczyciele, różnego rodzaju organizacje rozwijające życie kulturalne, obywatelskie, religijne, państwowe i cała społeczność ludzka”<sup>18</sup>.

Szkoła, w odróżnieniu od rodziny, funkcjonuje w warunkach wyraźnie zinstytucjonalizowanych. Jest powoływana i kontrolowana przez władze państwowe. Za realizację zadań szkoły w pierwszej kolejności odpowiada dyrektor szkoły, dalej rada pedagogiczna oraz poniekąd samorządy uczniowskie. Na funkcjonowanie szkoły powinni mieć wpływ także rodzice lub prawni opiekunowie uczniów. Jako główne zagrożenia w realizacji funkcji szkoły wymienia się przede wszystkim preferowanie funkcji kształcącej kosztem wychowawczej, przeładowane programy nauczania, przestarzałą organizację i metody nauczania oraz braki w należytych przygotowaniach kadry nauczycielskiej<sup>19</sup>.

<sup>15</sup> Por. M. Łobocki, dz. cyt., s. 311.

<sup>16</sup> W. Okoń definiuje ją jako instytucję oświatowo-wychowawczą, zajmującą się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych i programów. Zwraca też uwagę, że osiągnięciu tych celów służą odpowiednio wykształcona kadra pedagogiczna, nadzór oświatowy, baza lokalowa i wyposażenie oraz zabezpieczenie budżetowe ze strony podmiotów finansujących (budżet państwa, samorządów itd.). Por. W. Okoń, dz. cyt., s. 402.

<sup>17</sup> Por. J. Wilk, *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*, Lublin 2002, s. 189.

<sup>18</sup> DWCH 5.

<sup>19</sup> Por. M. Łobocki, dz. cyt., s. 317–320.

Oprócz rodziny i szkoły środowiskami wychowawczymi są również Kościoły i organizacje religijne, środowisko lokalne, grupa rówieśnicza. Nie można pominąć również wychowawczego oddziaływania środków przekazu.

### || Pluralizm wartości a wychowanie

Proces wychowawczy uwarunkowany jest wieloma czynnikami. Po pierwsze, wiąże się on ze zrozumieniem przez wychowanka określonych norm społeczno-moralnych i nadaniem im znaczenia osobistego. Na jakość i głębokość zmiany osobowości wychowanka mają wpływ m.in. jakość wspomnianych norm, klarowność ich przekazu, stopień dokładności odbioru, zgodność lub niezgodność z dotychczasowymi przekonaniami jednostki, siła i trwałość osobistego przeżycia norm, jak również ich osobiste zastosowanie<sup>20</sup>. Współcześnie proces wychowania dokonuje się w sytuacji pluralizmu wartości, co nie pozostaje bez znaczenia dla kwestii oddziaływania wychowawczego.

Przez całe wieki jedyną instytucją dostarczającą sensu życia była religia. To ona wskazywała na sens istnienia i wypracowywała podstawy systemów wartości. Do niej należało zadanie odpowiadania na graniczne pytania ludzkie, dotyczące szczęścia, sposobu życia, śmierci oraz przeznaczenia. To właśnie religia przez wartości wpływała na artykułowanie postaw, ukierunkowywała sumienia, pomagała w interpretacji różnorodnych wydarzeń, organizowała nacisk społeczny, inspirowała sztukę i kulturę, sakralizowała i przenikała wszystkie dziedziny ludzkiego życia<sup>21</sup>. W społeczeństwie przesiąkniętym chrześcijaństwem wszelkie instytucje i całe społeczeństwo spełniały funkcję socjalizacji religijnej. Kultura stanowiła jednolitą całość, a wartości religijne zajmowały w niej centralne miejsce. Instytucje religijne odgrywały w społeczeństwie rolę wiodącą i mogły pełnić funkcję kontrolną wobec innych instytucji. W rezultacie między oficjalnym modelem religijności, głoszonym przez Kościół, a zachowaniami religijnymi jednostek panowała pełna zgodność. Często była to jednak – trzeba zauważyć – religijność powierzchowna, oparta na przynależności instytucjonalnej, a nie na osobowej wierze<sup>22</sup>.

---

<sup>20</sup> Por. W. Okoń, dz. cyt., s. 466–467.

<sup>21</sup> Por. K. Ryczan, *Wychowanie ku wartościom*, [w:] *Na przelomie stuleci. Naród – Kościół – Państwo w XIX i XX wieku*, red. M. Piotrowski, Lublin 1997, s. 551–552.

<sup>22</sup> Por. J. Słomińska, *Wychowanie religijne w rodzinie. Typy postaw rodziców w zakresie wychowania religijnego*, Warszawa 1984, s. 14.

Natomiast pluralizm wartości, który wynikał z procesów sekularyzacji i prowadził do konkurencji między wartościami, przez długi czas był uznawany za rzecz złą. Z biegiem czasu jednak pojawiali się inni dostarczytiele sensu życia – kierunki filozoficzne, społeczne i ideologiczne, które dawały odpowiedzi na egzystencjalne pytania człowieka na zasadach innych niż religijne<sup>23</sup>. Tak zrodził się pluralizm wartości, który polega nie tylko na tym, że wartości jest wiele – ale również na konkurencji<sup>24</sup>. Beata Parysiewicz definiuje pluralizm kulturowy jako sytuację, w której „jednocześnie istnieją grupy społeczne odmiennie definiujące cele wychowania, reprezentujące odmiennie koncepcje światopoglądowe, czasem wzajemnie się wykluczające. Pluralizm kulturowy jest powodem indywidualizmu społecznego, który w skrajnej formie przyznaje każdej jednostce prawo do całkowicie indywidualnego stylu życia, zależnego jedynie od subiektywnego wyboru i przypadku. Przekonania religijne, normy moralne stają się prywatną sprawą, mogą być w sposób dowolny kontynuowane lub odrzucone, bez wywoływania negatywnych sankcji społecznych”<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> Por. K. Ryczan, dz. cyt., s. 466–467. Panoramę owych zróżnicowanych propozycji światopoglądowych prezentuje: S. Kowalczyk, *Podstawy światopoglądu chrześcijańskiego*, Wrocław 1995, s. 9–10.

<sup>24</sup> Por. K. Ryczan, dz. cyt., s. 552. Hans-Georg Ziebertz przywołuje dwie teorie opisujące współczesną sytuację religii w świecie. Pierwsza to „antyteza religii i modernizmu”. Zakłada ona, że modernizacja będzie prowadziła do zaniku religii. Kontynuacja modernizacji oznacza nieuchronną sekularyzację. Druga teoria uznaje klasyczną teorię sekularyzacji za niewystarczająco zróżnicowaną i wskazuje, że nawet w sensie empirycznym nie można mówić o ścisłej zależności między modernizacją i upadkiem religii. Por. H.-G. Ziebertz, *Religijność i wychowanie w świecie pluralistycznym*, przekł. A. Białek, P. Łacny, Kraków 2001, s. 35–37.

<sup>25</sup> B. Parysiewicz, *Wpływ mediów a autorytet wychowawczy rodziców*, [w:] *Rodzina wobec współczesnych wyzwań społeczno-kulturowych*, red. J. Gorbaniuk, B. Parysiewicz, Lublin 2009, s. 85. Z kolei H.-G. Ziebertz zauważa, iż o pluralizmie mówi się, że forsuje on neutralność i podmiotową reprezentację nad nami i determinuje wychowanie religijne pod każdym względem. Autor ten przywołuje trzy różne koncepcje pluralizmu: „różnorodności i jednakowości” J.F. Lyotarda, „różnorodności i jednorodności” J. Habermasa oraz „równości i/lub uznania” Ch. Taylora. Zauważa przy tym, że nie można udzielić jasnej odpowiedzi na pytanie, która z tych teorii opisuje rzeczywistość prawdziwie („wszystkie i żadna z nich!”). Stawia przy tym trzy postulaty odnośnie do wychowania religijnego w sytuacji pluralizmu kulturowego: „Po pierwsze, przyjmując nową teologię dialogu szerzej niż dotychczas i także przyjmując formę tradycji chrześcijańskiej jako proces badań; po drugie, przyjmując pozycję dialogu z uczniami i przez odpowiednie przedstawienie sprawy podwyższając poziom ich akceptacji; po trzecie, włączyć względną samoocenę w sposobie traktowania religii chrześcijańskiej (rozdzielić między dążeniem do prawdy a dążeniem do ważności)”; jego zdaniem „wychowanie religijne powinno dawać dzieciom jakąś wiedzę na temat religii chrześcijańskiej, jednakże (pomimo że jest to chrześcijańska szkoła), nie powinno jej łączyć z wyłączością, bowiem wychowanie religijne powinno zmierzać do osobistej

A przecież są to wartości niezbędne do wychowania w wierze i do współdziałania z Bogiem<sup>26</sup>.

Jak zauważa Hans-Georg Ziebertz, nie tylko religia, ale i współczesny Kościół są narażone na wpływ współczesnego pluralizmu. Pośród wierznych istnieje wiele postaw, nieznacznie tylko różnych od pluralizmu, który można zaobserwować w społeczeństwie. Jednak pluralizm jest pewnym faktem społecznym, nie można go uniknąć. Oddziałuje on na praktykę edukacji i edukacja musi ten fakt uwzględnić. Otwiera pewne możliwości pozytywne (jak choćby doświadczenie indywidualności i wolności), niesie jednak też zagrożenia. Może być źródłem niepewności i problemów z orientacją. Może rodzić pytania, dlaczego akurat te, a nie inne wartości są przekazywane<sup>27</sup>. Konsekwencją pluralizmu jest przyjmowanie pewnych poglądów i wartości. Podejmuje się przy tym decyzję, które wartości należy przekazać, a które wykluczyć. Należy się jednak liczyć z postawą wychowanków, którzy – mając przegląd wartości uznawanych przez różne grupy społeczne – mogą domagać się uzasadnienia takiego, a nie innego wyboru (zwłaszcza w okresie dojrzewania)<sup>28</sup>. Treści, które są przekazywane przez różne środowiska: rodzinę, szkołę, media mogą być albo chętnie akceptowane i interioryzowane, albo też negowane i odrzucane. Nie sposób zatem uciec przed pytaniem: Jaką rudymenarną klasą wartości, pozwalającą na przyjmowanie jednych wzorów, a odrzucanie innych, dysponuje młody człowiek?<sup>29</sup>

Współczesna, pokantowska filozofia wartości odeszła od badania ontologicznych podstaw wartości, zajmując się tym, co „być powinno”<sup>30</sup>, a radykalni przedstawiciele niektórych kierunków (np. egzystencjalizm,

---

decyzji” (por. H.-G. Ziebertz, dz. cyt., s. 112–133). Trzeba przy tym zauważyć, że takie podejście niesie niebezpieczeństwo wpadnięcia w pułapkę tzw. neutralności światopoglądowej, która w istocie jest aksjologiczną i pedagogiczną pustką, która szybko zostaje wypełniona ideologiami liberalistycznymi, relatywizmem i prowadzi w efekcie do antypedagogiki. Por. B. Kiereś, *Kultura chrześcijańska wobec postmodernistycznej ideologii*, [w:] *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, red. A. Rynio, Lublin 2007, s. 96.

<sup>26</sup> Por. M. Pułczyńska, *Religijne wychowanie dziecka*, „Wychowawca” 2006, nr 12, [http://www.wychowawca.pl/miesiecznik\\_nowy/2006/12-2006/07.htm](http://www.wychowawca.pl/miesiecznik_nowy/2006/12-2006/07.htm) [dostęp: 31.05.2015].

<sup>27</sup> Por. H.-G. Ziebertz, dz. cyt., s. 137–138.

<sup>28</sup> Por. tamże, s. 138–139.

<sup>29</sup> Por. J. Szymkowska-Ruszała, *O wzorach edukacyjnych w kulturze dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, red. M. Tyszkowa, B. Żurkowski, Warszawa–Poznań 1984, s. 269.

<sup>30</sup> Przykładowo J. Kmita definiuje wartość jako „1. każdy stan rzeczy wyrażany przez sąd normatywny (typu: *Należy...*, *Powinno się...*, *Celem najwyższym jest...*, itp.), należący do społecznie respektowanego systemu światopoglądowego, a przy tym o charakterze bezwzględnie nadrzędnym [...], bądź 2. każdy taki stan rzeczy, który wedle odnośnego



pozytywizm) zaklasyfikowali problematykę wartości i norm jako „problem pozorny”<sup>31</sup>. Ta niepewność i dezorientacja wzrastają jeszcze bardziej w konfrontacji z postmodernizmem, głoszącym subiektywizm, relatywizm, a oparcie znajdują w liberalnym socjalizmie i anarchizmie. Postmodernizm oparty jest na ontologicznym mobilizmie, irracjonalizmie i w konsekwencji na relatywizmie w sferze prawdy i dobra. Postmodernistyczna pedagogika głosi dowolność jako receptę wychowawczą. Jest zatem poglądem wewnętrznym sprzecznym (samonegującym się), naiwnym i niezgodnym z codzienną praktyką życia<sup>32</sup>. Charakterystyczne cechy kultury postmodernistycznej to przede wszystkim skrajny relatywizm w sferze norm, zasad i wartości, gwałtowne przemiany społeczne, ucieczka od rzeczywistości, dominacja ideologii nad postępowaniem, promocja egoistycznego indywidualizmu, hedonizm, skrajny liberalizm we wszystkich sferach życia, sekularyzacja, indyferentyzm religijny, zawężenie i zniekształcenie ludzkich pragnień. Jest to kultura zawężona do wymiaru emocjonalnego i cielesnego człowieka, promująca relatywizm i ucieczkę od tradycji i w efekcie prowadząca do pustki aksjologicznej<sup>33</sup>. Fałszywe, redukcjonistyczne teorie człowieka prowadzą do błędów w ujęciu celów wychowania i budowania fałszywych teorii wychowawczych, co często prowadzi wprost do zakwestionowania chrześcijaństwa, a co za tym idzie – odrzucenia norm etycznych opartych na Ewangelii. W zamian proponuje się wychowanie bez odwoływania się do wartości wyższych i trwałych podstaw życia moralnego, gdzie zadaniem wychowawcy jest jedynie doradztwo wychowawcze i wspomaganie takich cech wychowanka, jak samodzielność, niezależność, krytycyzm, „siła przebicia”, spontaniczność..., czyli cechy, które są nie wartościami samymi w sobie, a jedynie sprawnościami, które można skierować na służbę wartościom, ale i przeciwko nim<sup>34</sup>.

Na przełomie XIX i XX wieku kształtowała się aksjologia – nauka o wartościach, prowadząca badania nad naturą wartości, ich podstawami i kryteriami wartościowania. Łączyła się z tym problematyka celów

---

systemu światopoglądowego jest służebny bądź opozycyjny względem jakiejś wartości bezwzględnie nadrzędnej” (tenże, *Sztuka i świat wartości*, [w:] *Wartości w świecie...*, s. 144).

<sup>31</sup> Por. M. Nowak, *Teorie i...*, s. 339.

<sup>32</sup> Por. B. Kiereś, dz. cyt., s. 92–95.

<sup>33</sup> Por. W. Janiga, *Patriotyzm w katechezie*, [w:] *Wychowanie patriotyczne*, red. W. Janiga, M. Grendus, Przemysław 2005, s. 47; M. Dziewiecki, *Ponowoczesność jako kontekst wychowania patriotycznego dzisiaj*, [w:] *Wychowanie do patriotyzmu*, red. W. Janiga, Przemysław–Rzeszów 2006, s. 255–263.

<sup>34</sup> Por. J. Bagrowicz, *Środowiska wychowania religijnego*, [w:] *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, red. R. Chałupniak, J. Kostorz, Opole 2001, s. 159–160.

wychowania. W teorii wychowania mówi się o aksjologii wychowania i teleologii wychowania. Przez aksjologię wychowania rozumie się dział filozofii ukierunkowany na wartości, ale także zajmujący się analizą źródeł wartości w wychowaniu, ustalaniem ich hierarchii, analizą treściową i uzasadnianiem<sup>35</sup>. Albowiem „wszędzie tam, gdzie dokonują się procesy wychowawcze, stykamy się w mniejszym lub większym stopniu z zagadnieniami aksjologicznymi. Ważne jest więc, aby ukazywany w teorii wychowania porządek wartości wynikał z nich samych, nie był zaś podyktowany innymi, pozaaksjologicznymi kryteriami”<sup>36</sup>.

Z kolei teleologia wychowania określa zasady stanowienia ideałów i celów wychowania, bada ich współzależności i warunki wcielania w praktykę<sup>37</sup>. Tradycyjna filozofia wyróżnia teleologię istotową (wykazanie, że każdy byt działa w sposób, który prowadzi do pełni rozwoju jego istoty) oraz dążeniową (opisywanie właściwości władz i działań bytów, które zmierzają do określonych celów). Współczesne opracowania leksykalne uwzględniają także teleologię kreacjonistyczną, immanentną i witalistyczną<sup>38</sup>. Natomiast „przenosząc teleologię w obszar świadomych działań ludzkich, nie wyłączamy z niej procesów formowania osobowości i czynności wychowawczych. W tym ostatnim przypadku mamy do czynienia z teleologią wychowania. Jej sferą zainteresowań i badań są cele wychowania. Jest ona wyodrębnionym działem refleksji, dotyczącej wy prowadzania, uzasadniania oraz określania owych celów”<sup>39</sup>.

Marian Nowak zauważa, że współcześnie często mówi się o kryzysie problematyki wartości i kryzysie aksjologii w pedagogice, a wraz z nim – o kryzysie pedagogiki naukowej. Do tego należy dorzucić widoczną niechęć do zajmowania się wartościami w życiu naukowym, społecznym, kulturalnym i politycznym. Z pozycji nauk przyrodniczych aksjologia wychowania zagrożona jest pozytywistycznymi koncepcjami nauki i naukowości, które mogłyby zredukować kwestię wychowania wyłącznie do jego skuteczności. Z pozycji nauk humanistycznych poważne zagrożenie stanowi natomiast relatywizm wartości. Pochodną kryzysu samego człowieka jest natomiast indyferentyzm, stanowiący jedno z najpoważniejszych zagrożeń dla współczesnego człowieka i współczesnej edukacji. Pod tym pojęciem cytowany autor rozumie postawę odrzucającą autorytet wartości. Często

---

<sup>35</sup> Por. M. Nowak, *Teorie i...*, s. 327.

<sup>36</sup> W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996, s. 15.

<sup>37</sup> Por. M. Nowak, *Teorie i...*, s. 346.

<sup>38</sup> Por. C. Wiśniewski, dz. cyt., s. 10.

<sup>39</sup> Tamże.

przybiera on formę źle pojętej tolerancji wobec różnorodności; może być spowodowany zbytnią uległością wobec innych lub lękiem przed usłyszeniem zarzutu uprawiania indoktrynacji. Jednak kapitulacja wychowawcy w sprawach wartościowania i przyjmowania jakiegos autorytetu wartości stanowiłaby ogromne zagrożenie dla wychowania jako takiego<sup>40</sup>. Wartości są bowiem centralnym punktem każdej cywilizacji i ważnym elementem funkcjonowania jednostki i społeczeństwa. Są determinantami wszystkich rodzajów zachowań, takich jak działania społeczne, oceny, sądy moralne, usprawiedliwienia siebie i innych. Mają duże znaczenie w procesie integracji. Nadają one sens, a także dostarczają motywacji i legitymizacji podejmowanym przez człowieka decyzjom i działaniom<sup>41</sup>.

Wymienia się kilka podstawowych funkcji wartości:

- orientacyjna – odniesienie sytuacji do zespołu norm, by w oparciu o nie można było odnaleźć wskazania dla własnych zachowań;
- motywacyjna – współtworzenie pobudek i innych czynników, uruchamiających moralnie słusznie działania celowe;
- decyzyjna – pomoc w dokonaniu świadomych rozstrzygnięć w sytuacji konfliktu wartości;
- postawotwórcza – wpływ na kształtowanie postaw;
- regulacyjna – normowanie i porządkowanie życia jednostki w otoczeniu społecznym;
- enkulturacyjna – uczenie się i nabywanie nastawień prokulturowych, pozwalających stać się integralnym członkiem społeczeństwa<sup>42</sup>.

Jak zauważa Zofia Frączek, współcześnie przedstawiciele pedagogiki uzasadniają, że zarówno modernizm, który jednoczy edukację wokół wartości centralnych, a przy tym ustanawia odgórnie cele edukacyjne, jak i postmodernizm, stojący na stanowisku relatywizmu prawd i wartości, stawiają człowieka i świat w ciągłej opozycji, dlatego też nie są w stanie dać recepty na poprawę kondycji współczesnej oświaty. Z tego powodu

<sup>40</sup> Por. M. Nowak, *Teorie i...*, s. 334–339. Współcześnie często spotykamy się z postawą negacji wartości chrześcijańskich, a także przemilczania chrześcijańskich korzeni kultury europejskiej. Tendencja ta widoczna jest także w opracowaniach z zakresu pedagogiki. Zob. np. C. Wiśniewski, dz. cyt., s. 110–111, gdzie autor pisze o kulturze europejskiej: „Źródła tej kultury są asyryjskie. Wchłaniała niegdyś impulsy pochodzące z Azji Mniejszej, z Azji Środkowej, ze Wschodu, ze świata arabskiego”.

<sup>41</sup> Por. K. Ryczan, dz. cyt., s. 551. Warto również zauważyć, że współczesne badania pozwalają na postawienie tezy, że podstaw wartościowania szukać można nie tylko w historii człowieka i czynnikach społecznych i kulturowych, ale i w jego naturze (biologii) – w mózgu są bowiem zlokalizowane niezależne ośrodki wartościowania negatywnego i pozytywnego. Por. C. Wiśniewski, dz. cyt., s. 170.

<sup>42</sup> Por. C. Wiśniewski, dz. cyt., s. 170–171.

współcześni pedagodzy coraz mocniej zwracają się ku wartościom, aksjologia zaś staje się źródłem celów edukacyjnych<sup>43</sup>. Coraz częściej można spotkać się z tezą, że „ideał wychowawczy wyrastać powinien [...] bezpośrednio z analizy aksjologicznego charakteru natury ludzkiej oraz tych wartości, które są niezbędne dla osiągnięcia doskonalszego bytu ludzkiego i optymalnego rozwoju człowieka we wszystkich istotnych warstwach i aspektach jego budowy”<sup>44</sup>. Te koncepcje, oparte na założeniach aksjologicznych, określa się mianem pedagogiki humanistycznej lub pedagogiki wartości, przy czym widać dążenie do poszukiwania i eksponowania wartości uniwersalnych, podkreślających kwestie godności człowieka, jego wolności, praw, podmiotowości. Wartości te ogniskują się wokół transcendentnej triady: prawdy, dobra i piękna<sup>45</sup>.

Z kolei Barbara Kiereś krytykuje już samo pojęcie „wychowania do wartości”. „Każde działanie wychowawcze suponuje jakieś rozumienie świata i człowieka oraz celu jego życia, nie ma więc – jak sugeruje wychowanie do wartości – wychowania neutralnego światopoglądowo” – stwierdza Kiereś, nazywając koncepcję wychowania do wartości „przeróbką postmodernistycznej antypedagogiki”<sup>46</sup>.

Kolejna trudność, zdaniem tejże autorki, dotyczy samego pojęcia „wartości”<sup>47</sup>. Kiereś zwraca uwagę, że pojęcie to, podobnie jak aksjologiczne ujmowanie działania ludzkiego, ma swe źródło w myśli idealistycznej Immanuela Kanta. Nie rozstrzygnięto jednak (i nie da się tego uczynić) tak podstawowych kwestii, jak: Czym jest wartość? Jakie są rodzaje wartości? Jaka panuje między nimi hierarchia? W tradycji idealizmu myślowego rozerwano związek między bytem a dobrem, a dobro zamieniono na wartości. I choć mówi się o takich wartościach, jak: miłość, wolność, tolerancja czy sprawiedliwość, to jednak nikt nie potrafi uzasadnić takiego, a nie innego zestawu wartości. Będzie to możliwe dopiero, gdy odwołamy się do rozumienia człowieka będącego celem wszystkich działań. Według cytowanej autorki „wychowanie do wartości nie ma nic wspólnego z realistycznym nurtem pedagogicznym, który stawia tezę, że wychowawca

---

<sup>43</sup> Por. Z. Frączek, *Ojczyzna jako wartość edukacyjna w obliczu integracji europejskiej*, [w:] *Wychowanie do patriotyzmu*, dz. cyt., s. 457.

<sup>44</sup> W. Cichoń, dz. cyt., s. 93.

<sup>45</sup> Por. Z. Frączek, dz. cyt., s. 457–458.

<sup>46</sup> Por. B. Kiereś, dz. cyt., s. 102.

<sup>47</sup> Podobnie W. Cichoń zauważa, że dotychczasowe teorie aksjologiczne nie dają jeszcze całkowitego rozstrzygnięcia zagadnienia wartości, wskutek trudności związanych z budowaniem teorii wartości zaś rodzi się niekiedy epistemologiczny sceptycyzm, a wraz z nim poglądy, jakoby zagadnienia wartości nie dało się w ogóle rozwiązać, a nawet znaleźć odpowiedzi na pytanie, co to jest wartość. Por. W. Cichoń, dz. cyt., s. 15–16.

prowadzi wychowanka i pomaga mu realizować konkretne dobro celem doskonalenia siebie. Spotencjalizowana natura ludzka domaga się doskonalenia, a więc realizowania dobra. Dlatego też wychowawca powinien ukazać wychowankowi dobro, jego różne rodzaje i hierarchię i pomóc w ich realizacji<sup>48</sup>. Zauważa przy tym, że neutralną i uniwersalną teorią człowieka jest personalizm filozoficzny. Personalizm chrześcijański ma charakter konfesyjny i dotyczy chrześcijan, czyli osób dobrowolnie przyjmujących zasady moralne zawarte w dekalogu i Ewangelii. Dlatego też, jej zdaniem, zaznacza się pilna potrzeba odbudowania tradycji personalistycznej w pedagogice, przy jednoczesnym wyraźnym wskazaniu na uniwersalizm personalizmu filozoficznego<sup>49</sup>.

Jak widać, poglądy na zjawisko pluralizmu wartości i jego odniesienia do wychowania i pedagogiki są różne. Faktem jest jednak, że to zjawisko istnieje. Nie ma większego sensu zaprzeczać temu ani obrażać się na rzeczywistość. Należy raczej potraktować je jako wyzwanie dla współczesnych wychowawców, aby wychowanie w XXI wieku oparte było na mocnych fundamentach aksjologicznych, a nie na lotnych piaskach postmodernistycznych antywartości.

---

<sup>48</sup> Por. B. Kiereś, dz. cyt., s. 101–102.

<sup>49</sup> Tamże. W podobnym duchu wypowiada się M. Nowak, który postuluje, by „przyznać słuszność twierdzeniu, że lepiej będziemy mogli zrozumieć specyficzne znaczenie wychowania jedynie przez pogłębione badania nad problematyką etyczności osoby, zwłaszcza w sytuacji obecnego pluralizmu stylów życia, modeli zachowań itp.” M. Nowak, *Teorie i...*, s. 202.