

Wojciech Sroczyński

Wartości w pedagogice społecznej – zarys problemu

Kultura i Edukacja nr 1, 36-51

2007

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Wojciech Sroczyński

WARTOŚCI W PEDAGOGICE SPOŁECZNEJ – ZARYS PROBLEMU

1. Aspekt metodologiczny

Zagadnienia aksjologiczne zawsze zajmowały w myśli pedagogicznej szczególne miejsce, czego wyrazem jest wyłonienie się, w początkach XX wieku, tzw. „pedagogiki normatywnej”¹ opartej na określonej ideologii. S. Kunowski przytacza wypowiedź J.S. Bystronia z lat 30., który określa ideologię pedagogiczną „jako społecznie istniejący zespół ideałów wychowawczych, określających cele wychowania...” Uważa, że ideologia pedagogiczna „nie jest czymś samodzielny, lecz zawsze opiera się na ideologii społeczno-politycznej, która czerpie swe treści z ogólnego podłoża światopoglądowego, z ideologii filozoficznej, z pewnego systemu wartości, ale z drugiej strony zależy od poglądów spekulatywnych bądź naukowych, ujmujących istotę procesu wychowawczego i poznania warunków, od których on zależy”².

Pedagogika, podobnie jak inne nauki społeczne, chcąc spełnić warunek „naukowości” wyznaczony przez dyscypliny przyrodnicze i neopozytywizm, a więc chcąc badać zjawiska w sposób obiektywny, stroniła w okresie PRL od dyskusji aksjologicznych. Obowiązującą wykładnią ideologiczną była wówczas filozofia marksistowska ograniczająca dyskusje do zakreślonego przez nią obszaru teoriopoznawczego i ontologicznego. Wydaje się, że obecna w naszym systemie wychowania społeczna wielość orientacji światopoglądowych skłania do ponownego podjęcia dyskusji na ten temat. W problemach formułowanych w tym kontekście chodziłoby o wykazanie, że z metodologicznego i merytorycznego punktu widzenia nie ma barier w odwoływaniu się do

¹ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 2001, s. 361. Zob także: S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981; idem, *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Kraków 2000.

² J.S. Bystron, *Szkoła i świat jako zjawisko społeczne*, Warszawa 1934, za: S. Kunowski, *Problematyka...*, s. 11.

„wartości” w działaniu pedagogicznym i w procesie badania³, a nauka odwołująca się do określonych doktryn wzbogaca własne podstawy metodologiczne i merytoryczne. Sama pedagogika jako nauka nie traci nic ze swej „naukowości”, wybierając określoną płaszczyznę aksjologiczną.

Pedagogika społeczna jako nauka ma pełne prawo do wypowiedziania się na ten temat, ponieważ wychowanie to nie tylko praca pedagogiczna, ale przede wszystkim poprzedzająca działanie teleologia. Cele wychowania określają punkt wyjścia oraz wynik współdziałania wychowawcy i wychowanka w kategoriach sprawnościowych, moralnych oraz duchowych. Pytanie, z jakiej orientacji światopoglądowej są wyprowadzane, jest istotne dla całego przebiegu pracy pedagogicznej.

Pomimo oczywistego faktu, że ocena skutków wychowania, czyli tego, jak postępują społeczeństwa, narody i pojedyncze osoby ma istotne znaczenie, problematyka wartości – jak wspomniałem – nie zawsze zajmowała należne jej miejsce w pedagogice społecznej. Istniały ku temu przynajmniej dwa powody: 1) natury metodologicznej, 2) o charakterze ideologicznym.

Problem metodologiczny dotyczy zarówno tzw. „naukowości”, jak i natury samych „wartości”. Pedagogika dążąc do osiągnięcia statusu nauki, ulegała, w różnym stopniu, obowiązującym w danym czasie neopozytywistycznym paradygmatom metodologicznym. M. Nowak pisze, że zagrożeniem dla aksjologicznej problematyki pedagogiki była pozytywistyczna koncepcja nauki, która na długie lata wytyczyła kryteria „naukowości”. Podpowiadano pedagogice, iż jeśli chce sprostać tym kryteriom, powinna spełniać wyłącznie funkcję poznawczą, badać i wyjaśniać rzeczywistość wychowawczą, a zaniechać wydawania sądów o tym, jak być powinno. Opinie takie były wyrażane m.in. z pozycji „naukowej” socjologii, jako że w początkach XX wieku E. Durkheim pisał: „Człowiek, jakim chcemy być, to przecież człowiek naszej epoki i naszego środowiska”⁴. W odniesieniu do polityki społecznej, która jako teoria nie może również pozbawić się możliwości oceniania życia społecznego, przytacza się np. stanowisko M. Webera⁵, który neguje potrzebę odwoływania się do wartości w naukach społecznych, ponieważ takie stanowisko nie zapewnia obiektywnego poznania naukowego. Istnieje tutaj supozycja, iż uznanie określonego systemu wartości sprawia, że uczeni bardziej będą kierować się względami etycznymi, a nie obiektywną potrzebą poznania; pociągać ich będzie to, „jak być powinno”, a nie to, „jak jest”. Zgodnie z tym rozumowaniem, nie można byłoby dotrzeć do prawdy, gdyż nie do zweryfikowania jest fałszywość bądź prawdziwość sądu wartościującego. „Tezy zaś, których nie sposób jednoznacznie zakwalifikować jako prawdziwe bądź fałszywe, nie mogą należeć do nauki”⁶.

³ Por. K. Szewczyk, *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Warszawa–Łódź 1999.

⁴ Za: M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 2001, s. 364.

⁵ *Zum Begriff der Sozialpolitik* [w:] *Wirtschaftstheorie und Wirtschaftspolitik*, Bern 1953, za: J. Auleytner, *Polityka społeczna. Teoria i organizacja*, Warszawa 2000, s. 45.

⁶ Z. Bauman, *Socjologia*, Poznań 1996, s. 230.

Uczony powinien wyłącznie cel naukowy mieć na względzie, a „w kwestiach naukowych nie liczyć się z niczym i nikim” – pisał Pawłow. Badanie „naukowe” według przyrodniczego, a następnie neopozytywistycznego modelu badań, powinno spełniać przede wszystkim warunek obiektywności. Przedmiotem badań są jedynie zewnętrznie obserwowalne fakty. E. Durkheim uznał w odniesieniu do socjologii, że faktami społecznymi, dającymi postrzegać się obiektywnie, są zbiorowe przeświadczenia lub grupowe wzorce zachowań, które nie należą do nikogo. Te specyficzne fakty społeczne można badać właśnie z zewnątrz, obiektywnie⁷.

Okazało się jednak, że istniejące, niezależnie od woli pojedynczego człowieka, zbiorowe poglądy, opinie, wartości, postawy, wzorce nie oddają całego zakresu zjawisk społecznych. Inny zatem uczony, M. Weber, przedmiotem badań socjologicznych uczynił wewnętrzny świat osoby, głównie motywy jej czynności. Uznał poza tym, że metodologia socjologii musi różnić się od paradygmatu przyrodniczego z tego powodu, że ludzie nadają sens swym czynnościom, „że ludzka rzeczywistość różni się od świata pozaludzkiego”. Działania ludzi, w przeciwieństwie do ruchów ciał fizycznych czy reakcji chemicznych, bardziej wymagają zrozumienia, niż wyjaśnienia⁸. Zrozumieć zachowanie – to pojąć *sens* nadawany mu przez działającego człowieka. W jaki sposób zapewnić jednak obiektywność, skoro przedmiotem badań stają się wewnętrzne przeżycia istot ludzkich? Nauki społeczne musiały tu wesprzeć się *hermeneutyką*, czyli teorią i praktyką odkrywania sensu. Obiektywne poznanie, pisał Weber, jest nadal możliwe, gdy badanie przyczynia się do budowania *obiektywnej* teorii o *subiektywnym świecie* człowieka.

Pogląd ten podzielał F. Znaniecki i S. Ossowski, a metodolog S. Nowak pisał, że zrozumienie ludzi w kontekście społecznym wymaga dotarcia do „strony subiektywnej, psychologicznej ludzkich działań, motywów zachowań bądź też lokowanie ich w kontekście postaw, wyobrażeń i działań innych ludzi...”⁹

Teorie socjologii były przydatne pedagogom do nadania pedagogice statusu samodzielnej dyscypliny akademickiej, dlatego socjologiczne modele badań nadal są chętnie stosowane przez pedagogów¹⁰. Nie zadawała ich jednak wyłącznie samo poznanie i wyjaśnienie, ponieważ chcą zrozumieć ludzkie zachowanie. W większym stopniu interesuje ich kierunek i sens wychowania. Pedagodzy pytają o *następstwa* swych działań, a udzielenie odpowiedzi nie jest możliwe wyłącznie w wyniku empirycznie zebranych faktów. Cóż bowiem użytecznego byłoby w dowiedzeniu się w wyniku badań, że na przykład przyczyną maltretowania dzieci są uwarunkowania społeczno-kulturowe, na które składają się poglądy i postawy jakiejś grupy społecznej, uznającej fizyczne karanie

⁷ Por. Z. Baumann, *Socjologia...*, s. 227.

⁸ Ibidem, 229.

⁹ S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970.

¹⁰ Por. J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004.

za normę?¹¹ Pedagog ma obowiązek zapytać o to, jakie społeczne i psychiczne skutki może wywołać oddziaływanie pedagogiczne? Czy potwierdzone badaniami występowanie jakiegoś zjawiska jest właściwe i jakie należy w związku z tym postawić cele, aby zaradzić, ocenionemu jako negatywne, postępowaniu? Dopiero w odpowiedzi na te racjonalne pytania możliwe staje się dobranie odpowiednich metod, środków i form działania pedagogicznego.

Historia nauki pokazuje, że problematyka obiektywizmu badań i ich wartościowania inaczej traktowana jest w naukach humanistycznych. Zajmują się one tym, co stanowi – pisał W. Dilthey – formę *obiektywizacji ludzkiego ducha* i co jest niedostępne bezpośredniemu poznaniu. „Nauki o duchu” (*Geisteswissenschaften*) za przedmiot poznania naukowego obierają dzieła sztuki, obyczaje, zwyczaje, instytucje i pośrednio starają się poznać „zawartą” w nich naturę ludzką. „Duchowość” jako czysto ludzki atrybut dotyczy czynności intelektualnych, uczuć, motywów, ludzkiej świadomości. Nauki humanistyczne badają – pisał S. Kamiński – istoty myślące i dokonujące wyboru, działające rozumnie i kulturotwórczo¹². Poznanie humanistyczne – jego zdaniem – może być także obiektywne. Należy jedynie: – zachować typologiczną interpretację, to znaczy porządkować poznawane fakty według ich natężenia; – stosować w miarę możliwości i potrzeby metody badań przyrodniczych, jak to ma miejsce na przykład w psychologii; – zachować osobliwy, humanistyczny charakter poznania. Humanistyczne poznanie wymaga interpretacji materiału badawczego w oparciu o *wartości* oraz zaangażowania w badania przez uwzględnienie *współczynnika humanistycznego*, indywidualnego potraktowania obiektu badań, zgodnie z założeniem niepowtarzalności i różnorodności.

Potrzebę oceniania badanej rzeczywistości, a więc odwołania się do wartości, podkreślają teoretycy innych nauk społecznych. Uważają, że celem badań jest dostarczenie wiedzy użytecznej, przyczyniającej się do tworzenia *lepszego świata*: „nauka nie może abstrahować od człowieka i społeczeństwa, nie może „ustawiać się” NAD albo OBOK człowieka, ale być Z nim”¹³.

W tym kontekście, pisze Auleytner, zadania stawiane przed naukami społecznymi przedstawiają się następująco: – *wyjaśnić, jakimi środkami i sposobami można osiągnąć postawione cele*; – *wskazywać na skutki uboczne przy realizacji postawionych celów*; – *zajmować się systemami wartości w działaniach, jednakże bez określenia czy określone wartości są lepsze albo że do nich należy dążyć*¹⁴. W całej rozciągłości te uwagi dotyczą pedagogiki jako nauki i praktyki. Pedagodzy postępują dalej, ponieważ podejmują się określenia, co należy bardziej cenić i do czego należy dążyć. Jest to konieczne, bo praca pedagogiczna zakorzenia się w wartościach i zarazem w nie *wprowadza*.

¹¹ Zob. na temat teorii społeczno-kulturowej w wyjaśnianiu zjawiska znęcania się nad dziećmi: B. Corby, *Socjologia, praca socjalna a ochrona dziecka* [w:] *Socjologia pracy socjalnej*, Warszawa 1996, s. 113.

¹² S. Kamiński, *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1992, s. 293–300.

¹³ A. Christmann, *Sozialpolitik: Ziele und Wege*, Köln 1974, s. 392.

¹⁴ J. Auleytner, *op.cit.*, s. 51.

Postępowanie badawcze, którego istotnym elementem jest *diagnoza i ocena* cechuje wszystkie *nauki praktyczne*. Nie wyobrażamy sobie, aby przedstawiciele nauk medycznych i lekarze badali chorego człowieka tylko dla samej satysfakcji poznania jego choroby. Podobnie uczeni reprezentujący nauki rolne, leśne, inżynieryjne badają i oceniają cele oraz wyniki, ponieważ ich dyscypliny obok funkcji poznawczej, spełniają funkcję praktyczną. Pedagogika jako nauka praktyczna również nie może uwolnić się od problematyki aksjologicznej. Badając rzeczywistość wychowawczą, powinna: 1) zachować standardy obiektywizmu (czyli obserwacji z zewnątrz); 2) uwzględniać „współczynnik humanistyczny”; 3) dostarczać użytecznej wiedzy. Badanie *obiektywnego*, jak i *subiektywnego* świata wartości może przebiegać zgodnie ze wskazaniem neopozytywistów, przy zachowaniu zasad obiektywizmu, lub według reguł pedagogiki „rozumiejącej”. W każdym wypadku dotyczy *obiektu*, który ze względu na zawartą w nim cechę staje się „wartością” lub „antywartością”, może być przedmiotem pożądania (celem) lub odrzucenia; obejmuje *osoby* oceniające świat w sobie właściwy sposób.

„Praktyczność” badań i działań pedagogicznych wymaga, aby podejmując czynności celowe i kontrolując ich osiągnięcie, przyjmować równocześnie aksjologiczny, a nie tylko metodyczny, punkt widzenia. Pedagog-wychowawca i pedagog-uczony stawiając zasadnicze dla tej dyscypliny pytanie typu „jak?”, nie może pominąć pytania „ku czemu?” Pozostanie przy pierwszym pytaniu mogłoby wywołać stan „jałowego” biegu, przyczynić się do instrumentalnego traktowania osoby wychowanka, do indoktrynacji, do ograniczenia pola jego autonomii. Powraca ponownie pytanie o wartości, którymi kierują się pedagodzy.

2. Obecność wartości w pedagogice społecznej

Pedagogikę społeczną można definiować trojako: 1) jako dyscyplinę zajmującą się badaniem środowiskowych uwarunkowań procesów edukacyjnych (w literaturze wymienia się w tym kontekście najczęściej środowisko społeczne, co stanowi nieuzasadnione zwężenie obszaru badawczego); 2) jako dyscyplinę, tak aby sprzyjało ono w najwyższym stopniu rozwojowi jego osoby; 3) jako dyscyplinę, której przedmiotem jest tzw. społeczna funkcja wychowania.

W każdej z wymienionych ról pedagog społeczny ma do czynienia z zagadnieniem wartości. Obierając za przedmiot badań „wychowanie społeczne” lub „wychowujące społeczeństwo”, badacz formułuje pytanie o przebieg uspołeczniania jednostki, jaką rolę wychowawczą spełnia społeczeństwo? Stawia diagnozę procesu wychowania, biorąc za punkt odniesienia jakąś płaszczyznę aksjologiczną. Odwołuje się do określonych wartości również praktyk-pedagog na początku procesu wychowawczego, gdy określa jego cele. Konfrontuje je wtedy z jakimś punktem odniesienia. Realizując cele pedagogiczne i edukacyjne, ma na uwadze jakąś wizję osoby wychowanka i środowiska, ważną z punktu widzenia rozwoju jego osoby i społeczeństwa. Liczy się tutaj jego osoba

i jego hierarchia wartości w realizacji celów pedagogicznych. Można powiedzieć, że właśnie osoba wychowawcy, jego poglądy, przekonania, aktywność rzutują na „pole aksjologiczne” wyznaczające sytuację pedagogiczną. Wpływ ten może być na tyle silny, iż można zaryzykować stwierdzenie, że światopogląd wychowawcy udziela się wychowankowi. Także jego wizja środowiska wychowującego i pracy sprzyjającej jego ulepszeniu ma jakieś zakorzenienie w hierarchii wartości. To pokazuje, jak ważną rolę nauki jest uświadomienie takich zależności, ponieważ *osobista hierarchia wartości* nauczyciela może całkowicie różnić się od społecznie uznanych wartości.

Pedagog w swym działaniu wychowawczym, jak i pedagogika, jako nauka o wychowaniu, nie mogą, z podanych wyżej powodów, stronić od dyskusji na temat wartości. Formułując cele *działań pedagogicznych*¹⁵, przyjmuje zawsze określone założenia aksjologiczne, ma jakąś wizję jednostki, społeczeństwa, cywilizacji; prowadzi wychowanka, tak aby ten mógł rozwijać swoje kompetencje intelektualne i moralne, aby jego działanie było w przyszłości nie tylko efektywne w sensie sprawczym (ekonomicznym, organizacyjnym), ale także dobre w znaczeniu moralnym. Wydobywa z ludzi potencjał i uruchamia środowiskowe siły, aby możliwe stało się ulepszenie środowiska. Pojawiają się pytania o to, co jest ważne w wychowaniu?

Związek pedagogiki społecznej z wartościami wynika z samej istoty tej nauki. Charakter tego związku określiła jej twórczyni H. Radlińska. Chodziło jej przede wszystkim o stwarzanie warunków sprzyjających godnemu życiu, upowszechnianiu wartości, ich przyjęciu i przetwarzaniu środowiska *siłami społecznymi* w imię ideału¹⁶. Dostrzegała potrzebę wartości w całym procesie wychowania, na etapie *wzrostu, wrastania i wprowadzania*. *Wzrost* fizyczny człowieka i rozwój jego osobowości są wartością autoteliczną. Zawierają *pierwiastki wieczne*, a więc nie mogą być przedmiotem doraźnych celów. Nie można odebrać komukolwiek prawa do wszechstronnego rozwoju jego sfery biologicznej i integralnego rozwoju osobowości. Osoba ludzka ma w momencie urodzenia zagwarantowane, z tej racji, że jest *osobą*, prawo do pełnego harmonijnego rozwoju. Organizm ludzki, ciało człowieka jest wartością zasadniczą, ponieważ stanowi bazę, *budulec*, do formowania i dalszego doskonalenia osobowości; warunkuje aktywność

¹⁵ J. Szczepański odwołując się do teorii F. Znanieckiego, nazywa działaniami tylko te społeczne zachowania, które mają charakter intencjonalny, są podjęte dla osiągnięcia określonego celu, a konkretnej zmierzają do wywołania czy zmodyfikowania zachowania, postaw czy dążeń. Zachowania mogą mieć charakter niezamierzony lub celowy. *Działanie społeczne* to ten drugi rodzaj zachowania. Zauważmy, że pojęcie *działania społecznego* odpowiada zatem w całości „wychowaniu” w węższym zakresie, definiowanemu właśnie na gruncie pedagogiki. Uznaje ona bowiem za swój przedmiot badań wyłącznie to wychowanie, które jest rozumiane jako proces celowy, czym chce się odróżnić od innych nauk o wychowaniu, które przez to pojęcie rozumieją najczęściej wszelkie oddziaływania – zamierzone i niezamierzone – jak np. psychologia wychowawcza czy socjologia wychowania. Pojęcie *działania pedagogicznego* rozumiem tutaj w podanym znaczeniu, jako celowego, co odróżnia *działanie pedagogiczne* od *wychowania*, które może być zamierzone i niezamierzone. *Działanie pedagogiczne* obejmuje *wychowanie i nauczanie (kształcenie)*, odnosi się do uczniów, wychowanków, jak i pedagogów praktyków (nauczycieli, wychowawców, opiekunów).

¹⁶ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961, s. 361.

w życiu społecznym. *Wrastanie* w środowisko społeczne wymaga odpowiednich warunków – *odpowiedniej gleby* – pisała Radlińska: jest ono głębokie i mocne tylko na gruncie *trwałych wartości*. *Wprowadzanie*, które uznać można za działalność *sensu stricte* pedagogiczną, dokonuje się za pośrednictwem pracy pedagogicznej, w której osoba wychowawcy staje się *modelem*, a jego postępowanie *wzorcem* dla wychowanka. On swoim działaniem wtajemnicza w obyczaje, wierzenia i wiedzę, uczy sprawności, umiejscawia w zawodzie i społeczeństwie¹⁷. Szczególnej troski wymaga rozwijanie ludzkiej „duchowości”, gdyż wyłącznie w niej ujawnia się pełnia człowieczeństwa. Na tej podstawie można zrozumieć istotę świadomości, samoświadomości i wolności¹⁸. Transmisja uniwersalnych wartości integruje warstwy społeczne, grupy zawodowe, rodziny¹⁹. Jest spoiwem zapewniającym integrację społeczeństwa. Nauczyciel-wychowawca spełnia ważną rolę w transmisji wartości.

Pedagog społeczny działa pośrednio, przez pracę pedagogiczną w środowisku, animując i organizując aktywność ludzką, dzięki której możliwe będzie doskonalenie warunków przyrodniczych, bytowych, wspólnotowych i kulturowych, wspomagających rozwój jednostek i grup społecznych. Także tutaj jest potrzebna pedagogowi jakaś wizja środowiska, w którym egzystuje wychowanek.

Skoro zadaniem pedagogiki społecznej jest dostarczanie teoretycznych podstaw do wspomagania rozwoju wychowanka, to konieczne staje się przyjęcie idei przewodniej tego procesu – ku czemu rozwój ten ma prowadzić. Z wagi tego problemu zdają sobie sprawę teoretycy. T. Pilch pisze: „Musimy więc wybierać określony system wartości, musimy znaleźć aksjologiczne uzasadnienie postępowania i cele, ku którym dążymy”²⁰. Dyskusja, z metodologicznego, ale i merytorycznego punktu widzenia, dotyczy właśnie tego *określonego* systemu wartości. Pewne założenia aksjologiczne i ideologie leżą przecież u podstaw określonej polityki edukacyjnej państwa, programów edukacyjnych, wychowawczych i projektów opiekuńczych.

Pytania o wartości stawia się szczególnie w okresach społecznych konfliktów i obrażeń, ale i w czasie społecznego uspokojenia, gdy względne poczucie dobrobytu osłabia społeczną wrażliwość na istnienie *antywartości*. Do patriotycznych idei odwołujemy się w czasach zagrożenia bytu narodowego, gdy mają motywować do czynów heroicznych, jak to miało miejsce w czasach wojennych, w historycznych momentach zrywów niepodległościowych, na przykład w okresie powstania warszawskiego, społecznych wystąpień przeciw władzy komunistycznej w czasach najnowszych. Rozlicza-

¹⁷ T. Kukołowicz, *Pozycje wartości w relacjach: człowiek–środowisko–wychowanie* [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), Łódź 1998, s. 168.

¹⁸ Zob. K. Wojtyła, *Rozważania o istocie człowieka*, Kraków 1999, s. 96.

¹⁹ Zob. wypowiedzi Jana Pawła II [w:] *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II*, Warszawa 2000.

²⁰ T. Pilch, *Aksjologiczne korzenie i współczesne odniesienia pedagogiki społecznej* [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), Łódź 1998, s. 166.

jąc się z ponurymi dziejami wojen, pytamy o to, co było przyczyną ludobójstwa. Zastanawiają nas źródła eskalacji współczesnego masowego bandytyzmu, jakim jest na przykład terroryzm. Dociekamy przyczyn coraz poważniejszych przestępstw, zagrożonych wysokim wymiarem kary, popełnianych przez coraz młodszych wiekiem osobników. Przeraża wszechobecna patologia i bezradność wymiaru sprawiedliwości, co skłania do ponownej dyskusji nad wprowadzeniem kary śmierci.

Wprowadzenie trudnych reform w Polsce, w wyniku przeobrażeń społecznych po roku 1989, wymaga od społeczeństwa cierpliwości, z jednej strony i zaangażowania, z drugiej. Indolencja obecnej władzy państwowej i towarzysząca jej sprawowaniu korupcja, wymuszają samoorganizację społeczną – ruchy oddolne. Każdy z przytoczonych przykładów wskazuje na zagadnienie wartości. Wyłania się z dokładniejszej analizy sytuacja aksjologicznego zamętu, której skutkiem jest *lęk egzystencjalny* w powszechnym wymiarze, frustracje, stresy, samobójstwa. Powstaje pytanie, jak się to dzieje, że wychowanie nie spełnia w tym zakresie założonych funkcji. Nie przygotowuje do wyboru między wartościami i nie przygotowuje pod względem intelektualnym i moralnym do życia w trudnych czasach. Zauważamy, że pomijano w pracy pedagogicznej *uniwersalne wartości*. Zamiast nich, w czasach realnego socjalizmu, dominowała ideologiczna indoktrynacja. Ma ona jednak współcześnie rozmaite oblicza – już nie tylko nazizmu, marksizmu, ale także postmodernizmu, moralnego liberalizmu, *leseferyzmu*. S. Kunowski pisze w tym kontekście, że natychmiast po zakończeniu działań wojennych zwrócono baczność uwagę na wychowanie „(...) widząc z jednej strony przyczynę morderczych rzezi w brakach i fałszu wychowania, z drugiej zaś pokładając nadzieję na przyszłość w odbudowie człowieka i społeczeństw połączonej ze zmianą systemów wychowawczych”²¹.

Roman Ingarden definiuje „wartość” jako „stan rzeczy” lub „przedmiot”, czyli jest to jakaś sprawa, idea, fakt społeczny lub przedmiot fizyczny – samochód, dom, mieszkanie, inny człowiek (jakkolwiek „osoba ludzka” wymyka się takiemu tu zaszeregowaniu), który wzbudza pozytywne emocje i wyzwala aktywność jednostki do jego pozyskania. M. Gogacz pisze, że „wartości” to cele, zadania, idee²². F. Znaniecki przez wartości rozumiał obiekty czynności i postaw ludzi, którym przyznają oni w działaniu pozytywne oceny. Mówiąc o wartościach, dotykamy podstaw człowieczeństwa i niezależnie od tego, co się głosi, można za W. Brezinką powtórzyć, że chodzi o istotne w każ-

²¹ S. Kunowski, *Problematyka...*, s. 11.

²² M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997, s. 39. Autor podejmuje w tej pracy skądinąd ważny problem: „filozofia człowieka” czy „aksjologia” podstawą pedagogiki, uznając za wykładnię tej nauki właśnie „filozofię człowieka”. Abstrahując tutaj od wyłożenia dokładniejszego stanowiska Autora, powiedzmy, że w „realistycznej pedagogice” koncentrującej się na „więzi z osobami” te osoby swoje realne relacje budują, ustanawiając jakąś hierarchię ważności celów, zasad, idei. Chociaż „wartość” jest konstrukcją intelektualną (czyli wymyśloną), to przecież jest obecna w tworzeniu relacji między ludźmi w określaniu celów i w ich dążeniu do ich uzyskiwania.

dym czasie, w każdym społeczeństwie problemy – światopoglądu, moralności, podstawowych praw i kształtu życia społecznego²³.

Pojęcie „wartości” ma dwojakiego rodzaju znaczenie: obiektywne i subiektywne. Odnosi się do tego, co cenne jest zawarte w jakimś wytworze ludzkiej działalności, w otoczeniu naturalnym. Pytamy wówczas, ile to jest warte? W znaczeniu subiektywnym jednostka sama przypisuje jakąś cenę określonej wartości materialnej czy duchowej, co w dalszym procesie staje się podstawą konstruowania własnej, indywidualnej hierarchii wartości. Wartości tak rozumiane pełnią w wychowaniu ważne funkcje. Służą jako kryteria oceniania i porządkowania zjawisk, ułatwiają zorientowanie się w tym, co dobre, a co złe, jakie postępowanie uznać za zgodne z prawdą, sprawiedliwe, dobre, skuteczne, godne człowieczeństwa, a więc pożądane. Umożliwiają orientowanie się w złożonym świecie norm moralnych, zasad postępowania, wzorów zachowania się, obyczajów, zwyczajów – ułatwiają dokonywanie właściwych wyborów. „A zatem skoro żyjemy w epoce „wybujalego” pluralizmu, czyli sprzecznych ze sobą poglądów w wielu dziedzinach: etycznej, społecznej, religijnej itp., nasi uczniowie stają ustawicznie przed wyborem: za kim lub za czym się opowiedzieć, jakie zająć stanowisko i dlaczego” – pisze ks. J. Tarnowski²⁴.

Wartości łączymy najczęściej z pozytywną stroną naszego życia, sugerując wychowankowi ich uwewnętrznienie. Pokazujemy wychowankowi, że istnieje też „świat antywartości”, czyli idei, zachowań, właściwości złych, przed którym chcemy go ostrzec. Co znaczy jednak słowo „pozytywny”? Może ono oznaczać „dodatni” w sensie emocjonalnego pobudzenia i może oznaczać pozytywną ocenę czegoś. Jest to subiektywny punkt widzenia konkretnej osoby na świat, w którym żyje.

Świat, jako obiektywnie otaczająca nas rzeczywistość i indywidualizowana konstrukcja świadomości, zawiera cechy dobre lub złe (zob. Jan Paweł II, 2005, s. 11). Nie mamy zasadniczego wpływu, jako pojedynczy ludzie, na to, że jakieś społeczeństwo uzna prawo do homoseksualizmu, że jakaś partia oceni inne nacje za wrogów. Społeczne przeświadczenia, jak chciał tego E. Durkheim, są faktami wymykającymi się pojedynczym doświadczeniom. Pozostaje pytanie o to, jaki punkt odniesienia, jaką płaszczyznę aksjologiczną, należałoby respektować w wychowaniu? Praca pedagogiczna, bez wytyczenia kierunku, grzęźnie w pozorach aktywności. Żeby więc wychowanie nie było jedynie coraz doskonalszym technicznie „dreptaniem w miejscu”, a stawało się twórczym dla wychowanka osiągnięciem pełniejszej dojrzałości, konieczne jest postawienie pytania o cel wychowawczy, czyli w tym wypadku o to, ku jakim wartościom prowadzić wychowanka? One dopiero poszerzają obszar *pedagogii*. Metodyczne pytanie typu: „jak?”, zawiera trzy poziomy dociekań: 1) o naturę samego procesu wychowania, 2) o kierunek, 3) o środki.

²³ Za: M. Nowak, op.cit., s. 377.

²⁴ Ks. J. Tarnowski, *Od monologu przez dialog do dylematu* [w:] *Pedagogika – wczoraj, dziś i jutro...*, s. 80.

Przygotowanie do „dobrych” decyzji to ważne zadanie pedagogiki i stąd nie tylko istotne jest pytanie o to, *jak* skutecznie realizować cele wychowania, ale także pytanie, *jakie* cele realizować, ku jakim wartościom prowadzić wychowanka, jakich uczyć wyborów?²⁵ Właściwy proces edukacji aksjologicznej polegałby nie tylko na poznawaniu natury tego, co należy cenić i dlaczego, ale także na kształceniu umiejętności wybierania tego, co dobre, pozytywne, prawdziwe z całego konglomeratu idei, poglądów, opinii, wzorów. W tym trudnym procesie *wychowania do wartości*, pedagoga społecznego wspomaga *pedagogika dialogu*. Jest mu niezbędna po to między innymi, by mógł uniknąć indoktrynacji. Nie zależy mu przecież na tym, aby wychowanka do czegoś przymusić, ale by umożliwić mu *podmiotowe* decyzje, wspomagając tym samym jego osobniczy rozwój i poszerzając horyzonty poznawania oraz rozumienia świata.

Problem polega na tym, że nie ma współcześnie jasności co jest wartościowe, a co nie. Różnorodność poglądów na ten temat jest tak ogromna, że powstaje zasadnicze pytanie o same wartości, o orientacje światopoglądowe, o przesłanki uznawania czegoś za moralnie cenne. Niektórzy teoretycy przyczyn takiej różnorodności upatrują w postępującej demokracji, która niesie swobodę publicznego wyrażania rozmaitych poglądów. Uznają, że ustroj demokratyczny, aby mógł zagwarantować spójność społeczną, musi szanować odmienne światopoglądy²⁶. Nazywa się takie społeczeństwa *wielokulturowymi* lub *pluralistycznymi światopoglądowo*. Rozwiązywanie konfliktów, rozładowywanie napięć, jakie naturalnie towarzyszą interakcjom w takich społeczeństwach, i zapewnienie integracji społeczeństwa są możliwe, zgodnie z teorią *consensusu*, przy poszanowaniu odmiennych poglądów, przekonań i postaw, u podstaw których leżą odmienne wartości. Codziennosc pokazuje, że wielokulturowe i pluralistyczne światopoglądowo społeczeństwa²⁷ cierpią na głód wartości nadrzędnych, a – z kolei – państwa monokulturowe, jednorodne światopoglądowo i ideologicznie stają się zagrożeniem dla swych obywateli i całego świata. Czy zatem do ustalenia aksjologicznej płaszczyzny wychowania wystarczy jej uzgodnienie przez społeczeństwo (niekiedy rozumie się tutaj elity rządzące, znaczące społecznie grupy ideologiczne)? Czy wystarczy *społeczna* geneza kryteriów rozróżniania dobra i zła, zgodnie z którymi człowiek naszej epoki zostaje zrelatywizowany do historycznie uzasadnionych wartości?

²⁵ Por. bp S. Wielgus, *O odrodzenie wychowania* [w:] *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, T. Frąckowiak (red.), Warszawa 2001.

²⁶ W dniu 21 października 2004 roku Telewizja Polska w pierwszym programie wyemitowała audycję na temat zasadności stosowania kary śmierci, w której wybitni profesorowie ujawniali w tej kwestii diametralnie odmienne stanowiska. Przykład ten może być ilustracją złożoności *problematyki wartości* w życiu publicznym.

²⁷ Jako ilustrację odczuwanej potrzeby dyskusji nad wartościami przytoczę stanowisko pani minister edukacji Serbii Liljany Colić, która uznała, że darwinowska teoria powstania człowieka, jaką jest ewolucjonizm, jest równie dogmatyczna jak kreacjonizm (głoszący, że człowiek został stworzony przez Boga) i jako takie powinny być traktowane równorzędnie. Zatem nauczyciele będą pomijać na lekcjach biologii rozdział o ewolucji gatunku ludzkiego. Zob. *Darwin w odstawkę*, „Gazeta Wyborcza” z dnia 9 września 2004 roku, s. 12.

Marian Nowak uważa, że „relatywizm” przejawia się w dwóch rodzajach: 1) w radykalnej krytyce rodzimej kultury, która powinna „wtopić” się w kulturę szerszą – np. europejską; 2) w obecności ideologii marksistowskiej w kulturze, wyznawanej przez polityczną lewicę i ujawnianej w przekonaniu, że właściwą kulturę tworzy „klasa dominująca”, czyli internacjonalistyczny proletariatus. „Relatywizm wartości” zdaniem O. Rebula nie przekreśla wprawdzie samego wychowania, ale może zaszkodzić jego uniwersalności²⁸. J. Tarnowski podejmując analizę wartości w kontekście pedagogiki dialogowej, pisze: „Otóż musimy stwierdzić, że człowiek współczesny, zwłaszcza młody, jest jakby zatopiony w mnogości informacji, zdezorientowany sprzecznymi ze sobą poglądami, pozbawiony „busoli” wewnętrznej. Utracił on «raj pewności», a wtedy tylko w wolności, nie zawsze prawidłowo rozumianej, odnajduje «ostatnie słowo»²⁹. Skoro – jak chcą postmoderniści – nie można odróżnić dobra od zła, prawdy od fałszu, jeśli tożsamość jest *absurdalnym marzeniem*³⁰ pojawia się „zamęt aksjologiczny” i „amoralna pustka”. Na gruncie *postmodernizmu* takie kategorie egzystencjalne, jak *autentyczność*, *dialog*, *spotkanie* tracą sens. Miejsce personalistycznie zorientowanych filozofii zajmują wówczas orientacje postmodernistyczne lansujące hasło *wszystko wolno*³¹. W takiej moralnie obojętnej sytuacji, szesnastoletni chłopcy mogą założyć się o to, że zamordują człowieka³².

Stefan Kunowski podejmując dyskurs nad problematyką ideologicznych podstaw systemów wychowawczych, przytacza opinię J.M. Świąckiego³³, zawartą w „Tygodniku Powszechnym” bezpośrednio po zakończeniu drugiej wojny światowej, który negatywnie odnosi się do liberalnych, jak i marksistowskich doktryn. Oceniając je z pozycji chrześcijańskiego personalizmu, pisze: „W wieku XIX rozpoczęła się rewolucja obyczajowa jako produkt zwyrodniałego ustroju kapitalistycznego, ale dopiero przed I wojną światową doprowadziła do procesów o tendencji lewicowej. Rozpętana rewolucja, wyrażająca się w technice antykoncepcyjnej, w przerywaniu ciąży, w sterylizacji, w sztucznym zapładnianiu kobiet jest największym niebezpieczeństwem zagrażającym moralności chrześcijańskiej. Zapobieżeniu tej sytuacji nie wystarczały już prawa państwowe, coraz potrzebniejsza stawała się jakaś rewolucja (a właściwie kontrewolucja) moralna”³⁴.

²⁸ Zob. O. Reboul, *La philosophie de l'education*, za: M. Nowak, op.cit., s. 367.

²⁹ J. Tarnowski, *Od monologu przez dialog do dylematu* [w:] *Pedagogika – wczoraj, dziś i jutro*, „Episteme” 2003, nr 31, Acta Universitas Masuriensis, s. 80.

³⁰ J. Baudrillard, *Rozmowy przed końcem*, Warszawa 2001, s. 67 i n.

³¹ Leszek Kołakowski postmodernizm określił lakonicznie, „że wszystko wolno”. Zob. L. Kołakowski, *Głos bardzo krótki i nieoświecony do postmodernistycznej debaty*, „Tygodnik Powszechny” 2000, nr 14.

³² T. Patora, M. Stelmasiak, *Zakład o śmierć*, „Gazeta Wyborcza” 1997, nr 15.

³³ *Rewolucja obyczajowa*, „Tygodnik Powszechny” 1949, nr 12, s. 7.

³⁴ S. Kunowski, *Problematyka...*, s. 13.

3. Chrześcijański personalizm jako podstawa aksjologiczna pedagogiki społecznej

Okazuje się, że wyłącznie społeczne uzgodnienia ważności pewnych spraw, czyli jakieś przyjęte powszechnie i uznane za ważne, w pewnym czasie, hierarchie wartości, nawet gdyby zawierały niezwykle istotne cele, zawodzą w chwilach szczególnych napięć, jak i w czasach pokojowego rozwoju. Wówczas potrzebna jest uniwersalna perspektywa moralna. Potrzebna jest jakaś nadrzędna hierarchia norm, ocen, zasad, która sprzyjać będzie integralnemu rozwojowi jednostki i społeczeństwa.

Ale poglądy, co do tego, jakie wartości są ważne, są podzielone. Chociaż wszystkim siłom politycznym, grupom społecznym i instytucjom w Polsce, jak wynika z ich deklaracji, zależy na kształtowaniu człowieka dobrego, którego myśli będą kierowały czynami szlachetnymi, który osiągnie pewien poziom autonomii w postępowaniu, rozwinię kompetencje społeczne i postawy allocentryczne, to opinie co do wartości umożliwiających osiągnięcie tego stanu są zróżnicowane. Ujawnił się ten fakt szczególnie wyraźnie podczas ostatnich przeobrażeń politycznych w Polsce, kiedy budowaniu nowego ładu towarzyszyły odmienne orientacje. Podczas gdy wierni Kościoła katolickiego kierowali się zasadami ewangelicznymi, kręgi związane z władzą polityczną i sami decydenci głosili i wyrażali w postępowaniu normę marksistowskiej *walki klas*. W czasach, gdy ks. Jerzy Popiełuszko głosił zasadę: *zło dobrem zwyciężaj*³⁵, a „Solidarność” rodowód swój wiązała z wartościami chrześcijańskimi³⁶, rzecznik rządu Wojciecha Jaruzelskiego, Jerzy Urban, ujawniał w swych wystąpieniach nienawiść ówczesnych, komunistycznych, władz partyjnych do demokratycznej opozycji.

Stanisław Kowalczyk we *Wprowadzeniu do filozofii J. Maritaina*³⁷ pisze, że według tego filozofa istnieją dwa zasadnicze cele pedagogiczne: „kształtowanie dojrzałego człowieczeństwa oraz uzdolnienie wychowanka do życia społecznego. Kolejność tych celów nie jest przypadkowa, ponieważ tylko prawidłowy rozwój osobowości umożliwia wewnętrzną integrację ze społeczeństwem”. Cele wychowania – jak wiemy – są jednak uwarunkowane historycznie, ideologicznie i kulturowo. S. Kowalczyk dokonując krótkiego przeglądu podstawowych doktryn, pisze następująco o prądach intelektualnych, które wpłynęły na wychowanie: *socjologizm* postrzegał osoby (jednostki) jako elementy kolektywnej maszyny. Koncepcja *pragmatyzmu* pedagogicznego, minimalizując rolę prawdy i dobra, koncentrowała uwagę na metodach edukacji i ich skuteczności, co w rezultacie doprowadzało do instrumentalnego traktowania osoby wychowanka. Fi-

³⁵ Zob. medytacje ks. Jerzego podczas nabożeństwa różańcowego, po ostatniej Jego Mszy, odprawionej w kościele Świętych Polskich Braci Męczenników w Bydgoszczy. E.K. Czaczkowska, T. Wiścicki, *Ksiądz Jerzy Popiełuszko*, Warszawa 2004, s. 16–17.

³⁶ „Krzyż obok orła wiszący w wielu lokalach związkowych (...) przypomina naszym członkom ich rodowód moralny i napędza ich wiarą w słuszność naszej sprawy” A. Dudek, *Wstęp* [w:] E.K. Czaczkowska, T. Wiścicki, *Ksiądz Jerzy Popiełuszko...*

³⁷ Ks. S. Kowalczyk, *Wprowadzenie do filozofii J. Maritaina*, Lublin 1992, s. 49.

lozofia *społecznego utylitaryzmu* akcentuje przesadnie zasadność podporządkowania jednostki społeczeństwu. *Intelektualizm*, jako teoria, redukuje wychowanie do nauczania, do treści i metodyki przekazywania wiedzy. Zgodnie z *woluntarystyczną* koncepcją podkreśla się znaczenie ludzkiej woli, deprecjonując inne sfery osobowości. Także orientacje *empiryczno-scjentystyczne* oraz *materialistyczno-organiczna* koncepcja człowieka wiodą ku relatywizmowi.

Cele wychowania wyprowadzone z *personalizmu chrześcijańskiego* odwołują się do prawdy, która ujawnia, iż istota ludzka jako taka stanowi wartość samą w sobie. Także dobrem samoistnym jest społeczeństwo. A więc redukovanie jednostki do zbiorowości, jak to miało miejsce w kolektywnych społeczeństwach socjalistycznych, jak i negowanie podmiotowości osoby na rzecz uznania narodu, jak to miało miejsce w ideologii nazi-stowskiej, nie jest akceptowane w tej orientacji filozoficznej. Zwolennicy konserwaty-zmu podkreślają znaczenie przede wszystkim takich wartości, jak rodzina i rodziciel-stwo, wiara i kultywowanie cnót religijnych, ojczyzna i patriotyzm, trwanie i rozwój narodu, rasy czy gatunku ludzkiego, ciągłość kulturową i zachowanie tradycji, stabil-ność i poszanowanie hierarchii społecznej opartej na dziedziczeniu własności; status społeczny opiera się na posłuszeństwie i wytrwałości w pracy. Akceptując doktrynę liberalną, uznajemy nieograniczoną wolność jednostki, znaczenie własności prywatnej, bogacenie się i elastyczność ról życiowych³⁸. Prąd liberalny, który zrodził się w Oświe-ceniu, w nurcie intelektualnym podkreśla znaczenie wiedzy, wykluczając wiarę. Źród-ło ładu społecznego upatruje w postępie ekonomicznym, demokracji i pluralizmie ideowym. Zadaniem społeczeństwa i państwa jest stwarzanie warunków do nieskrępo-wanej indywidualnej przedsiębiorczości, swobodnej konkurencji i aktywności. Nie-wskazana byłaby zatem nadopiekuńczość państwa w gospodarce, polityce, edukacji. Niemożliwe jest także wpajanie gotowych, jedynie słusznych, światopoglądów i syste-mów etycznych. W odniesieniu do moralności, decyzje ludzkie mają – zdaniem przed-stawicieli tego nurtu – stosunkowo nieograniczoną swobodę. Socjaliści – z kolei – sta-wiają na pierwszym miejscu takie hasła, jak „równość” i „braterstwo”. Jednostkę podporządkowują kolektywowi, a sens pracy upatrują w służeniu kolektywowi. Wol-ność polityczna jest postrzegana jako wartość pozorna, a w czasie rewolucji nawet szkodliwa społecznie. Ponieważ ideologia socjalizmu, teoretycznie uzasadniona w mar-kсистowskiej doktrynie *walki klas*, uznaje napięcia między klasami społecznymi za cią-gle istniejące, konflikt nigdy nie osiąga swego kresu. Koncepcja ta antagonizuje i jed-nocześnie atomizuje społeczeństwo w imię wyrównania pozycji społecznej. Dlatego też jest ona – z założenia – walką człowieka z człowiekiem, a nie walką o człowieka³⁹. So-cjaliści deklarują się jako głosiciele *równości*, dla której zagrożeniem jest specyficznie definiowana, w zgodzie z ideologią tego nurtu, *niesprawiedliwość społeczna*, która do-tyka wyłącznie jedną warstwę społeczną – proletariat. Socjalizm sankcjonuje, podobnie

³⁸ Zob. J. Auleytner, *Polityka społeczna. Teoria i organizacja*, Warszawa 2000.

³⁹ Por. K. Wojtyła, *Elementarz etyczny*, Lublin 1983.

jak konserwatyzm, jednolitość światopoglądową i kulturową. Koncepcja ta odrzuca religię, ponieważ wyznacznikiem egzystencji człowieka i miarą postępu społecznego jest nauka. Ona ma umożliwić opanowanie przyrody, rozwój gospodarczy i panowanie nad rozwojem demograficznym przez jego centralne planowanie. W ekonomii uznaje się zasadę, że tylko własność społeczna oraz centralne zarządzanie gospodarką i społeczeństwem przyczynią się do budowania dobrobytu, a kolektywistyczne społeczeństwo zapewni poczucie powszechnego bezpieczeństwa.

Pedagogika społeczna rozwijała się jako niezgoda na nędzę, niesprawiedliwość, deprawację potrzeb, bierność, a co za tym idzie, stawała się teoretyczną inspiracją do działań społecznych o moralnych podstawach. Zgodnie z najwyższymi moralnymi wskazaniem były inspirowane przez Radlińską działania edukacyjne i społeczne. Etyczne także miało być działanie pedagogów – przewodzenie grupom młodzieżowym, zuchowym i harcerskim według A. Kamińskiego⁴⁰. W poczuciu moralnej odpowiedzialności i emocjonalnej więzi z podopiecznymi udał się z nimi w ostatnią drogę Janusz Korczak. W 1993 roku Jan Paweł II mówił: „Niepohamowany pęd nielicznej grupy uprzywilejowanych do przywłaszczania sobie dóbr Ziemi i do ich eksploatacji staje się przyczyną nowego rodzaju zimnej wojny, tym razem między Północą a Południem planety, między krajami wysoko uprzemysłowionymi a ubogimi; musi on niepokoić tych, którym leżą na sercu losy świata”⁴¹. Zauważamy tu ważne cele wychowania społecznego. Można mówić, w tym kontekście, o zbieżności celów, określanych przez katolicką naukę społeczną i pedagogikę. Coraz jaśniejsze staje się, że właśnie perspektywa chrześcijańska może być właściwym odniesieniem pedagogiki społecznej. Dzięki niej teoria pedagogiki społecznej może wzbogacać się ontologicznie i teoriopoznawczo, a także merytorycznie. Chrześcijanin jest powołany do czynienia dobra swym osobistym życiem, zbiorowość ludzka do zapewnienia stosownych warunków. Stąd zasada solidarności społecznej w dzieleniu się dobrem stanowi jedną z ważnych norm regulujących życie osoby i społeczeństwa. Prawda, dobro i miłość stanowią punkty orientacyjne aktywności człowieka. Te wartości są absolutne i nie podlegają żadnej umowie społecznej.

Według chrześcijańskiej nauki społecznej, wywiedzionej z personalizmu, dochodzenie do sprawiedliwych stosunków społecznych i pełny rozwój człowieka nie jest możliwy bez moralnego doskonalenia się. Za dobre stosunki społeczne odpowiedzialni są dobrzy ludzie; źródłem niesprawiedliwości, złych struktur społecznych jest osobisty grzech (jak stwierdza się w encyklice *Sollicitudo Rei Socialis*). Społeczeństwo odpowiada jednak za „prowokowanie” zła, ponieważ łamie przypisane istocie ludzkiej naturalne prawa, poniżając w ten sposób godność osoby. Ładu społecznego nie uda się zapewnić bez porządku moralnego. Rola pedagogiki społecznej jest tutaj ewidentna.

⁴⁰ Zob. B. Śliwerski, *Znaczenie fenomenu dzielności i oporu w myśli pedagogicznej Aleksandra Kamińskiego dla współczesnego dyskursu pedagogiki krytycznej*, „Pedagogika Społeczna” 2003, nr 2.

⁴¹ Za: „L’ Osservatore Romano” 1993, nr 7.

Pedagogika społeczna jako nauka, po latach politycznej izolacji w początkach PRL i zorientowania jej wyłącznie na marksistowską filozofię, a także wskutek doktrynalnego traktowania, przez kolejne rządy, społecznych problemów ma jednak wystarczająco wiele źródeł, aby funkcjonować jako teoria i praktyka podbudowywana wartościami uniwersalnymi. Mając świadomość źródeł tej nauki, coraz wyraźniej powinni pedagodzy społeczni podkreślać rolę chrześcijańskich wartości i poszukiwać uzasadnienia systemów wychowania w personalistycznej filozofii. Jest ona pociągająca dla wyznawcy religii, jak i każdego człowieka, gdyż, poza rdzeniem chrystologicznym, zawiera przesłania dotyczące wartościowego wychowania. Wyprowadzenie wartości z chrześcijańskiej koncepcji człowieka, wymaga już osobnego potraktowania.

LITERATURA:

- Auleytner J., *Polityka społeczna. Teoria i organizacja*, Warszawa 2000.
- Baudrillard J., *Rozmowy przed końcem*, Warszawa 2001.
- Bauman Z., *Socjologia*, Poznań 1996.
- Bystroń J.S., *Szkoła i świat jako zjawisko społeczne*, Warszawa 1934.
- Christmann A., *Sozialpolitik: Ziele und Wege*, Köln 1974.
- Corby B., *Socjologia, praca socjalna a ochrona dziecka* [w:] *Socjologia pracy socjalnej*, Warszawa 1996.
- Czaczkowska E.K., Wiścicki T., *Ksiądz Jerzy Popiełuszko*, Warszawa 2004.
- Gogacz M., *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997.
- Kamiński S., *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1992.
- Kołąkowski L., *Głos bardzo krótki i nieoświecony do postmodernistycznej debaty* „Tygodnik Powszechny” 2000, nr 14.
- Kowalczyk S., *Wprowadzenie do filozofii J. Maritaina*, Lublin 1992.
- Kukołowicz T., *Pozycje wartości w relacjach: człowiek–środowisko–wychowanie* [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), Łódź 1998.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981.
- Kunowski S., *Problematyka współczesnych systemów wychowania*, Kraków 2000.
- „L' Osservatore Romano” 1993, nr 7.
- Modrzewski J., *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004.
- Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 2001.
- Patora T., Stelmasiak M., *Zakład o śmierć*, „Gazeta Wyborcza” 1997, nr 15.
- Pilch T., *Aksjologiczne korzenie i współczesne odniesienia pedagogiki społecznej* [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*, E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), Łódź 1998.

- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961.
- Rewolucja obyczajowa, „Tygodnik Powszechny” 1949, nr 12.
- Szewczyk K., *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Warszawa–Łódź 1999.
- Śliwerski B., *Znaczenie fenomenu dzielności i oporu w myśli pedagogicznej Aleksandra Kamińskiego dla współczesnego dyskursu pedagogiki krytycznej*, „Pedagogika Społeczna” 2003, nr 2.
- Tarnowski J., *Od monologu przez dialog do dylematu* [w:] *Pedagogika – wczoraj, dziś i jutro*, „Episteme” 2003, nr 31, Acta Universitas Masuriensis.
- Wielgus S., *O odrodzenie wychowania* [w:] *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, T. Frąckowiak (red.), Warszawa 2001.
- Wojtyła K., *Elementarz etyczny*, Lublin 1983.
- Wojtyła K., *Rozważania o istocie człowieka*, Kraków 1999.
- Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II*, Warszawa 2000.
- Zum Begriff der Sozialpolitik* [w:] *Wirtschaftstheorie und Wirtschaftspolitik*, Bern 1953.