

KS. ZBIGNIEW ZIELIŃSKI  
GDAŃSK

## Znaczenie paradygmatu szkolnego dla przekazu wartości religijnych w procesie edukacyjnym

### Wprowadzenie

W ujęciu katolickiej nauki społecznej szkoła, będąc „instytucją wychowania bezpośredniego, bierze udział w procesie socjalizacji permanentnej.”<sup>1</sup> Jej zadania sprowadzają się – jak w przypadku pozostałych środowisk wychowawczych kooperujących ze sobą – do proklamacji standardów zachowań występujących w podwójnej funkcji: jako wzorce zachowania i dla zachowania. W pierwszym przypadku chodzi o ich uczenie się, a w drugim o realizację. Tak realizowany proces *internalizacji* sprawia, że uznane wartości religijne mogą młodemu człowiekowi nadawać sens działania, prowadząc go do wewnętrznej integracji. Szkoła będąc miejscem (*τοπος*) przekazu tych wartości, powinna zatem pomagać w ich przyjęciu, umożliwiając harmonijny rozwój wszystkich wymiarów osobowości ucznia, od fizycznego i duchowego po kulturowy i społeczny. Szkoła może spełnić to zadanie stojąc u boku rodziny, która posiada podstawowe i niepodważalne zadanie wychowania oraz wyboru wartości, które szkoła musi uszanować.<sup>2</sup>

Realizacja tego postulatu edukacji integralnej, obok zobowiązań na poziomie aksjologii, niesie ze sobą konieczność wyboru modelu szkoły. Nie

<sup>1</sup> Por. *Słownik katolickiej nauki społecznej*, red. W. Piwowarski, Warszawa 1993, s. 28.

<sup>2</sup> Por. Jan Paweł II, *Szkoła powinna pomagać w poszukiwaniu sensu życia*. Rozważanie podczas modlitwy Anioł Pański, 13 września 1998 r., *Osservatore Romano*, 19(1998)10, s. 4; tenże, *Prymat wartości duchowych w wychowaniu młodych roku 2000*. Posłanie na XI Zgromadzenie Międzynarodowego Urzędu Wychowania Katolickiego, w: *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II*, Warszawa 2000, s. 185.

można bowiem zrealizować tego zadania bez odwołania się do wspólnego fundamentu aksjologicznego, przy zastosowaniu jedynie środków o charakterze pragmatyczno-administracyjnym. O konieczności tej wspólnie orzekają zarówno nauki teoretyczne: filozofia, etyka, teologia, jak i empiryczne, takie jak pedagogika oraz psychologia. Takie stanowisko znajduje swoje potwierdzenie także w przekonaniach religijnych oraz w empirycznej analizie rzeczywistości wychowanka i procesów związanych z jego rozwojem.

Aplikacja wartości religijnych kryje ważne założenia dotyczące zarówno koncepcji osoby, jak i wyboru środków, które umożliwiają osiągnięcie tej integracji. Stąd też dla współczesnych kontrowersji o kształt szkoły, istotne są rozstrzygnięcia zarówno na *plaszczyźnie metaetycznej*, dotyczące rozstrzygnięcia potrzeby oraz hierarchii wartości, jak i na *plaszczyźnie instytucjonalnej* i dotyczą samej szkoły. Krytyczną ocenę modeli szkół i proponowanych przez nie metod nauczania, ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu aksjologicznego dokonuje się przy zastosowaniu osiągnięć typologii pedagogicznej w zakresie teorii szkoły. Jej głównym celem jest wskazanie na konieczność opowiedzenia się za konkretnym paradygmatem szkoły i wychowania oraz zwrócenie uwagi na rolę wartości religijnych w tym procesie. Toczące się spory wokół wartości tę konieczność tylko potwierdzają.

## 1. Szkoła jako *topos* przekazu wartości religijnych

W następstwie wprowadzanej w Polsce od 1990 r. reformy, stanowiącej przełom w dotychczasowej polityce oświatowej, nie tylko przywrócono katechezę szkolną<sup>3</sup>, ale także opowiedziano się za edukacją integralną, rozszerzając szkolny przekaz wartości religijnych na obszar innych przedmiotów i realizowanych przez szkołę programów: edukacyjnego, wychowawczego i profilaktycznego, których tworzenie od 1999 roku leży w gestii szkół. Wdrażanie tego postanowienia reformy ujawniło coraz bardziej widoczne zróżnicowanie środowiska szkolnego – zwłaszcza pod

---

<sup>3</sup> *Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską* (1993), art. 12.1 mówi: „uznając prawo rodziców do religijnego wychowania dzieci oraz zasadę tolerancji Państwo gwarantuje, że szkoły publiczne podstawowe i ponadpodstawowe oraz przedszkola, prowadzone przez organy administracji państwowej i samorządowej, organizują zgodnie z wolą zainteresowanych naukę religii w ramach planu zajęć szkolnych i przedszkolnych”

względem światopoglądowym i etycznym.<sup>4</sup> Złożyło się na to dziedzictwo przeszłości, jak i współczesne uwarunkowania. Otwarcie granic po okresie komunistycznej izolacji w sposób oczywisty wystawiło społeczeństwo polskie w okresie przełomu na spotkanie z tendencjami płynącymi z zagranicy. Podobnie jest i dzisiaj, chociaż najtrudniejszym było doświadczenie pierwszego kontaktu. Wówczas zostały wystawione na próbę wartości odziedziczone za pośrednictwem przekazu rodzinnego, dziś natomiast próbie poddana jest umiejętność powrotu do fundamentów gwarantujących skuteczne wychowanie.

Obecnie, mimo występujących różnic i sporów wokół przekazu wartości religijnych, po wykluczeniu opinii skrajnych dominuje powszechne przekonanie o potrzebie religii w trakcie edukacji szkolnej, oparte na doświadczeniu niewystarczalności samego przekazu wiedzy w procesie wychowania młodego człowieka. Takie przekonanie jest efektem samoświadomości religijnej ogółu społeczeństwa, nie jest to jedynie doświadczenie Kościoła. Jednak samo zagadnienie przekazu wartości religijnych w przestrzeni publicznej, w tym także i w szkole, nie jest pozbawione kontrowersji. Już przywracaniu nauczania religii do szkół towarzyszyła dyskusja nad kształtem i sposobem realizacji przekazu wartości religijnych w nowej sytuacji. Obok twórczych i konstruktywnych głosów pojawiały się formułowane w różnych środowiskach, często sprzeczne ze sobą opinie: od krytyki powrotu religii do polskiego systemu edukacji szkolnej po dostrzeżenie w tym przedmiocie szansy na przezwyciężenie kryzysu polskiej szkoły i możliwości pogłębienia jej wychowawczych zadań. I dziś nie wszyscy aprobują je jako dobro wspólne, kwestionując postulaty: edukacji integralnej, autonomicznej korelacji wszystkich przedmiotów oraz kooperacji środowisk wychowawczych. W praktyce przejawia się to w występującej w środowisku pedagogicznym tendencji do zawężania przekazu wartości religijnych do obszaru lekcji religii czy coraz częściej zauważanej dobrowolności, a nawet neutralności aksjologicznej programów autorskich.

Współczesna polska szkoła, będąc od 1990 roku miejscem (*topos*) przekazu wartości religijnych, ma różne oblicza – zarówno ze względu na dużą dowolność w wyborze programów wychowawczych, jak i ze względu na różny stopień wdrażania reformy edukacyjnej.<sup>5</sup> Konstytucyjny zapis mówiący o wychowaniu szkolnym opartym na wartościach chrześcijań-

<sup>4</sup> Por. Jan Paweł II, *Catechesi tradendae* (dalej jako CT), 69.

<sup>5</sup> Por. Ministerstwo Edukacji Narodowej – Departament Kształcenia i Wychowania, *Wychowanie w szkole*, 21 kwietnia 1998 r. (Dz. U. Nr 58 poz. 369).

skich zależy ostatecznie od inicjatywy poszczególnych środowisk szkolnych: samorządów, pedagogów, rodziców, na których spoczywa obowiązek sporządzenia programów: edukacyjnego, wychowawczego i prewencyjnego.<sup>6</sup> Problemem ciągle nierozwiązanym pozostaje unikanie przez system oświaty opowiedzenia się za konkretnym systemem wartości i modelem szkoły.

Do rozwiązania problemu konieczna jest analiza porównawcza tendencji wychowawczych polskich szkół z uwzględnieniem przyjętej przez typologię pedagogiczną klasyfikacji typów szkół, między innymi ze względu na miejsce i rolę wartości religijnych w procesie edukacji oraz ze względu na odpowiadającą im określoną antropologię, na której buduje swoją praktykę wychowawczą.

## 2. Typologia pedagogiczna

Istotną rolę w przekazie wartości religijnych odgrywa myśl i praktyka pedagogiczna. Bez autonomicznej współpracy tych dwóch dziedzin nie ma skutecznego procesu wychowania religijnego.

Teorię pedagogiczną ujmują i wyrażają w sposób sobie właściwy dwie kategorie: model i koncepcja. Model wychowania jest kategorią metodologiczną – tworem hipotetycznym, ogarniającym praktycznie zorientowaną myśl pedagogiczną niejako u jej korzeni, w sposób ogólny i abstrakcyjny oraz zarysowuje określony typ, idealny wzorzec, tworząc swego rodzaju teorię pedagogiczną. W uzasadnieniu modelu wychowania odwołujemy się do typologii pedagogicznej – *modelistyki*. Koncepcja pedagogiczna jest natomiast kategorią psychologiczną, pojęciem opisującym myśl pedagogiczną jako *instrumentum laboris*. Koncepcja wychowawcza zawiera w sobie określoną wizję praktyki, której jakość jest świadectwem i zarazem weryfikacją koncepcji pedagogicznej.<sup>7</sup>

W pierwotnym zamyśle, sięgając czasów starożytnych, szkoła miała być środowiskiem spokoju, radości i nauki.<sup>8</sup> Jednak w ciągu dziejów instytucja ta poddana była procesowi ewolucji, przybierającej różne kierunki w zależności od uwarunkowań historyczno-społeczno-religijnych. Od ry-

---

<sup>6</sup> Por. Sejm RP, *Ustawa o systemie oświaty* z dn. 7 września 1991 r. (Dz. U. 1991 r., nr 95, poz. 425), *Preambuła*.

<sup>7</sup> Por. A. Lewin, *System wychowania a twórczość pedagogiczna*, Warszawa 1983, s. 183.

<sup>8</sup> Por. J. Salij, *Szkoła, wróć do swych źródeł*, „Wychowawca”, 1(1993)1, s. 14.

goryzmu charakterystycznego dla szkoły pruskiej po liberalizm w szkołach opartych na zasadach pajdocentryzmu.<sup>9</sup>

W czasach nowożytnych sformułowanie postulatów wychowania opartego między innymi na wartościach religijnych lub ich pozbawionego doprowadziło do sporu, w wyniku którego wyłoniło się kilka paradygmatów szkoły. Pojawiające się różnice w ujęciach procesu wychowania związane są także z odmiennym pojmowaniem pedagogiki i antropologii. Obecnie istnieją powszechnie przyjęte podziały typów szkół ze względu na miejsce i rolę wartości religijnych oraz szereg innych uwarunkowań w procesie edukacji. Danemu typowi szkoły i realizowanej w niej pedagogice odpowiada określona antropologia, na której buduje swoją praktykę wychowawczą. Literatura z zakresu typologii pedagogicznej oraz teorii szkoły i wychowania dostarcza nam różne klasyfikacje paradygmatów szkół i realizowanych w nich programów wychowawczych opierających się na określonej antropologii.<sup>10</sup>

Zdaniem Krystyny Starczewskiej po tradycji antycznej odziedziczyliśmy w postaci czystej, skrajnie konsekwentnej, dwa przeciwstawne sobie wzorce pedagogicznego oddziaływania. Są to: *skrajnie autorytarny* model wychowania spartańskiego i *skrajnie antyautorytarny* model wychowania sokratejskiego.<sup>11</sup> Dychotomiczny podział modeli wychowania przyjmuje także Paweł Freire, który rozróżnia *model wychowania wyzwalającego* i *wzorzec wychowania zniewalającego*.<sup>12</sup> Św. Jan Bosko wskazuje na wzorce wychowania: *zapobiegawczy* zwany metodą prewencyjną, w którym wychowawca jest uczestnikiem wychowania i *represyjny*, w którym wychowawca jest egzekutorem narzuconego wychowankom prawa.<sup>13</sup> Z kolei według kardynała Józefa Ratzingera upraszczając mamy do czynienia z dwoma, występującymi w różnych wariantach, kontrastującymi

<sup>9</sup> *Pajdocentryzm* – kierunek w pedagogice przyznający dziecku centralne miejsce w procesie wychowawczym, sprowadzając wychowanie do opieki nad naturalnym, spontanicznym rozwojem dziecka, wypływa z przekonania o decydującej roli dla rozwoju dziecka jego zadatków wrodzonych.

<sup>10</sup> Por. L. Cian, *Wychowanie w duchu Księdza Bosko*, tłum. z wł. I. Gutewicz, Warszawa 1990, s. 164-178; K. Starczewska, *Koncepcja człowieka a model wychowania*, „Więź”, 21(1978)9, s. 15-24.

<sup>11</sup> Por. K. Starczewska, *Koncepcja człowieka a model wychowania*, art. cyt., s. 15-24.

<sup>12</sup> Por. P. Freire, *Pedagogik der Unterdrückten*. Kreuz-Verlag, Stuttgart-Berlin 1973, s. 29, cyt. za: K. Gorzelok, *Trzy modele wychowania. Przyczynek do typologii pedagogicznej*, w: *Wychowanie pedagogiczne. Dialogi Pedagogiczne*, red. J. Placha, Warszawa 1992, t. II, s. 98; I. Illich, *Spółczesność bez szkoły*, Warszawa 1976, s. 10.

<sup>13</sup> Por. L. Cian, *System zapobiegawczy św. Jana Bosko*, Warszawa 1986, s. 226nn.

ze sobą stanowiskami: tzw. „laickim” oraz „opierającym się na religii.”<sup>14</sup> Niektórzy autorzy opierając się na takiej dychotomii twierdzą, że wręcz ma miejsce walka tych dwóch orientacji, które stanowią odrębne światy.<sup>15</sup>

Wymieniając główne systemy wychowawcze spadkobierca bogatych osiągnięć wychowawczych Księdza Bosko, salezjanin Luciano Cian wylicza: system *surowy* (autorytatywny i represyjny), system *liberalny* (elastyczny i luźny) oraz system *prewencyjny*, opierający się na trzech punktach węzłowych: rozumie, religii i miłości.<sup>16</sup> W podobnym kierunku szły poszukiwania typologiczne Aleksandra Lewina, który ostatecznie stworzył – jak sam go określił – *tryptyk pedagogiczny*, w którym wyłonił trzy modele: autorytatywno-rygorystyczny, psychologiczno-indywidualistyczny oraz model wychowania uspołeczniającego.<sup>17</sup> Z kolei o. Jacek Salij wskazując na zakotwiczenie europejskich modeli pedagogicznych w odpowiadających im antropologiach, przyjmuje klasyfikację trychotomiczną i rozróżnia: inżynierię pedagogiczną, permissywizm wychowawczy, pedagogikę personalistyczną.<sup>18</sup> Stefan Kumowski wiążąc naczelne idee światopoglądowe: miłość, wolność, walkę – każdą z określonym światopoglądem, wyróżnia trzy modele wychowania: chrześcijański, liberalny i socjalistyczny.<sup>19</sup>

Próba syntezy każdej z przytoczonych wyżej klasyfikacji modeli wychowania wiąże się z koniecznością zastosowania – dla potrzeb niniejszej rozprawy – „czynników rozwoju” jako *kryterium klasyfikacyjnego*.<sup>20</sup> Wprowadzenie takiego kryterium pomaga zauważyć, że wymienione klasyfikacje pedagogiczne różnią się między sobą strukturą hierarchiczną, w której porządek czynników zależy od przyjętych założeń antropologiczno-swiatopoglądowych. W sformułowaniu ostatecznej klasyfikacji modeli pedagogicznych posługuję się typologią wylansowaną przez Kazimierza Gorzeloka, w której decydujący głos należy do kryterium, jakim są czynniki rozwoju. W swojej typologii wylicza trzy zasadnicze modele, wychowania:

---

<sup>14</sup> J. Ratzinger, *Znaczenie wartości religijnych i etycznych w społeczeństwie pluralistycznym*, w: *Naród, wolność – liberalizm*, red. L. Balter, Poznań 1994, s. 185-186.

<sup>15</sup> Por. M. Cogiel, *Kryteria wychowania wobec kryzysu kultury*, „Katecheta”, 42(1998)4-5, s. 111-115; S. Kowalczyk, *Liberalizm i jego filozofia*, Katowice 1995, s. 182.

<sup>16</sup> Por. L. Cian, *Wychowanie w duchu Księdza Bosko*, dz. cyt., s. 44-47.

<sup>17</sup> Por. A. Lewin, *Tryptyk pedagogiczny*, Warszawa 1986, s. 101.

<sup>18</sup> Por. J. Salij, *Wybierajmy życie*, Poznań 2002,

[http://www.nonpossumus.pl/biblioteka/jacek\\_salij/wybierajmy\\_zycie/](http://www.nonpossumus.pl/biblioteka/jacek_salij/wybierajmy_zycie/) (2003-07-22).

<sup>19</sup> Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 75-151.

<sup>20</sup> Por. K. Gorzelok, *Trzy modele wychowania. Przyczynek do typologii pedagogicznej*, art. cyt., s. 98.

- Model I – przewaga czynników zewnętrznych,  
 Model II – przewaga czynników wewnętrznych oraz  
 Model III – na pierwszy plan wysuwają się czynniki osobowościowe.<sup>21</sup>

W opisie powyższych modeli konieczne jest także odwołanie się do takich elementów systemotwórczych, które w pełni wyrażają preferencje danego modelu. Są to:

1. pojęcie wychowawcy,
2. sposób rozumienia wychowanka,
3. pojęcie stosunku wychowawczego,
4. formy komunikowania się,
5. regulatory zachowań,
6. pojmowanie trudności wychowawczych,
7. sens metod wychowawczych,
8. pojęcie istoty wychowania oraz
9. wizja człowieka wychowanego.

Tabela 1.

**Hierarchia elementów systemotwórczych w trzech modelach wychowania**

Modele Elementy	Model I	Model II	Model III
Wychowawca	Manipulator	Obserwator	Animator
Wychowanek	Istota podatna na wpływy	Istota zdolna do rozwoju zadatków	Istota zdolna do samostanowienia
Stosunek wychowawczy	„Nad – pod”	„Obok”	„Razem z” „Dla”
Forma komunikacji	Monolog	Swobodna ekspresja	Dialog
Regulator zachowania	Przepisy	Potrzeby	Sumienie
Trudności wychowawcze	Opory	Braki	Progi
Wspólny mianownik metod wychowania	Naśladowanie wzorów	Rozwijanie zadatków	Trwanie w relacjach
Istota wychowania	Urabianie	Swobodny rozwój	Pomaganie
Wizja człowieka wychowanego	Posłuszny funkcjonariusz	Okaz zdrowia	Osobowość autonomiczna

Źródło: K. Gorzelak, *Trzy modele wychowania. Przyczynek do typologii pedagogicznej*, w: *Wychowanie pedagogiczne. Dialogi Pedagogiczne*, t. II, red. J. Placha, Warszawa 1992, s. 107.

<sup>21</sup> Por. Tamże.

Różnice w ujęciu tych samych elementów systemotwórczych w modelach wychowania płyną z dwu źródeł: z założeń światopoglądowych oraz założeń filozoficznych – zwłaszcza antropologii.<sup>22</sup> Typologia pedagogiczna w zasadniczym zrębie mówi o trzech modelach wychowawczych, nazwanych przez Aleksandra Lewina *tryptykiem pedagogicznym*, do których powszechnie zalicza się: model *indywidualistyczny* (liberalny), *kolektywistyczny* (przemysłowy) i *personalistyczny* (klasyczny – chrześcijański).<sup>23</sup> Suplementem do powszechnie podawanych paradygmatów jest koncepcja szkoły światopoglądowo neutralnej mającej swoje źródło w „poprawnym” politycznie i modnym postulatcie neutralności światopoglądowej państwa.

Opis modeli szkół oraz przeprowadzona krytyczna analiza porównawcza będą pomocne w przeprowadzonym w dalszej części pracy badaniu realizacji teorii i praktyki edukacji religijnej w zreformowanej szkole publicznej po 1990 roku. U podstaw tej problematyki leży pytanie o misję środowiska szkolnego w procesie przekazu wartości religijnych i opartego na nim wychowania oraz jego wpływ na przebieg i jakość procesu internalizacji oraz wewnętrznej integracji młodego człowieka. Podejmowane zagadnienia oparte są na przekonaniu, iż proces przeobrażania polskiej szkoły, domagający się opcji na rzecz modelu wychowawczego, wiąże się nierozdzielnie z koniecznością obserwacji wzorców wypracowanych do tej pory.

Danemu typowi szkoły i realizowanej w niej pedagogice odpowiada określona antropologia, na której buduje swoją praktykę wychowawczą. Koncepcja wychowawcza zależy istotnie od tego, jak odpowiemy na pytanie: kim jest człowiek, którego mamy wychowywać?<sup>24</sup>

### 3. Model indywidualistyczny-liberalny

Renesans teorii liberalizmu, który nastąpił w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat, ze swą koncepcją indywidualnej wolności, nawiązującej do sformułowanej w XVII w. przez Tomasza Hobbesa i Jana Jakuba Rousseau idei umowy społecznej<sup>25</sup>, stał się fundamentem dla wielu dziedzin życia społecznego – w tym dla edukacji i wychowania. Wywodzący się

---

<sup>22</sup> Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 88-89.

<sup>23</sup> Por. A. Lewin, *Tryptyk pedagogiczny*, dz. cyt., s. 101.

<sup>24</sup> Por. K. Starczewska, *Koncepcja człowieka a model wychowania*, art. cyt., s. 15-24.

<sup>25</sup> Por. J. J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu. Wyznanie wiary wikarego sabaudzkiego*, tłum. W. Husarski, t. I, Wrocław 1995, s. 11.

z tego nurtu myślowego *indywidualistyczny* (liberalny) model szkoły<sup>26</sup> należy do grupy podstawowych kierunków myśli i praktyki wychowawczej, jakie ukształtowały się w Europie. Powstał na przełomie XIX i XX w. i był reakcją na przestarzałe metody szkoły herbartowskiej. Postulował wprowadzenie reformy szkoły pod głośną nazwą „szkoły nowej” lub „nowego wychowania”. Typologia pedagogiczna określa go także jako *model liberalny*<sup>27</sup>, *antyautorytarny*<sup>28</sup>, *system elastyczny i luźny*<sup>29</sup>, *psychologiczno-indywidualistyczny*<sup>30</sup> czy *pedagogikę wyzwoloną*.<sup>31</sup> O. Jacek Salij, opierając się na analizie założeń antropologicznych i nakreślonych celów edukacji szkolnej, określa go mianem *permissywizmu wychowawczego*.<sup>32</sup>

Paradygmat liberalny jest wewnętrznie bardzo zróżnicowany. I tak, kiedy jedne jego odmiany podkreślają konieczność obecności wartości religijnych nie tylko w życiu prywatnym, ale i społecznym, inne kwestionują możliwość ich przekazu przez instytucje o charakterze społecznym, takie jak szkoła, kościół, państwo, mass media. Twierdzą, że tzw. *proces internalizacji* może się dokonywać jedynie na fundamencie rodziny, a często i tę społeczność podważają pozostawiając wybór wartości samemu dziecku.

W kwestii wychowania model liberalny domaga się odejścia od tradycyjnego modelu szkoły, która dawniej wychowywała, a teraz powinna socjalizować. Swoje stanowisko uzasadnia zmianą czasów, które narzucają nowe rozwiązania. Twierdzi, że dzisiejsza „szkoła nie może kształtować wzorców, bo to nie należy do jej kompetencji. Jej zadaniem jest wypuszczanie obywateli, aktywnych uczestników wolnorynkowego i demokratycznego społeczeństwa, w którym najważniejsze są nie ideały i wzorce, lecz znajomość procedur, umiejętność poruszania się po skomplikowanym świecie negocjacji, zawierania kompromisów.”<sup>33</sup> Zwolennicy paradygmatu indywidualistycznego np. Da-

<sup>26</sup> Por. W. Daab, *Indywidualizm, kolektywizm jako orientacje społeczno-polityczne*, w: *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań 1990, s. 121-137.

<sup>27</sup> Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., 75-151; S. Kowalczyk, *Liberalizm i jego filozofia*, dz. cyt., s. 110-113.

<sup>28</sup> Por. K. Starczewska, *Koncepcja człowieka a model wychowania*, art. cyt., 15-24.

<sup>29</sup> Por. L. Cian, *Wychowanie w duchu Księdza Bosko*, dz. cyt., s. 44-47.

<sup>30</sup> Por. A. Lewin, *Tryptyk pedagogiczny*, dz. cyt., s. 101.

<sup>31</sup> Por. T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1992, s. 77; B. Polańska, *Odpowiedzialność i wolność w pedagogice tradycyjnej i liberalnej*, „Nowa Szkoła”, 56(2000)4, s. 12.

<sup>32</sup> J. Salij, *Wybierajmy życie*, [http://www.nonpossumus.pl/biblioteka/jacek\\_salij/wybierajmy\\_zycie/](http://www.nonpossumus.pl/biblioteka/jacek_salij/wybierajmy_zycie/) (2003-07-22).

<sup>33</sup> T. Bogacka, J. Szczęsna, *To nie reforma, to rewolucja*, „Gazeta Wyborcza”, 17 grudnia 2002 r., s. 14.

riusz Gawin z Fundacji Batorego, sprzeciwiają się przekazywaniu umiejętności, ocen i wyborów w jakimkolwiek zakresie nauczania szkolnego. Zadaniem szkoły jest – jak twierdzą – dostarczenie jedynie technik, które pomogą uczniom w dokonaniu wyborów. „Natomiast sam przedmiot wyboru nie powinien podlegać ocenie, bo każdy ma prawo do swojego [wyboru], równie dobrego jak inny.”<sup>34</sup> Szkoła nie służy przekazywaniu jakiegokolwiek wzorca. Taką strukturalną kontestację większości wartości, dotychczas uważanych za podstawowe o. Maciej Zięba określa mianem *socpostmodernizmu*.<sup>35</sup>

Chociaż indywidualistyczny model szkoły nie odrzuca stanowczo obecności religii i moralności w procesie wychowania szkolnego, to jednak pieczołowicie dba o wykluczenie z niego pojęć religijnych i moralnych. O ile koncepcja klasyczna podkreśla pozytywną rolę religii w szkole, o tyle koncepcja liberalna lęka się otwarcia wychowania szkolnego na wartości religijne, nie wykluczając jednak wartości podstawowych przez nią uznawanych. Z tego też powodu większość kierunków liberalnych unika jasnego sformułowania kodeksu wartości religijnych w procesie edukacji szkolnej.<sup>36</sup> O ile autorzy tych koncepcji wskazują na możliwość rozwiązania problemu poprzez stworzenie uniwersalnego systemu wartości obowiązujących powszechnie w każdej kulturze, religii i społeczeństwie, zawartych w ogólnie zaakceptowanych dokumentach międzynarodowych, między innymi w *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka ONZ*<sup>37</sup>, o tyle trudnością staje się stworzenie takiego katalogu z akceptowanych powszechnie podstawowych wartości religijnych, zawartych np. w Dekalogu. „Liberałowie, być może nie wszyscy, uważają, że państwo powinno być neutralne światopoglądowo, a szczególnie szkolnictwo, dlatego też nie może ono określać, co jest dobre lub złe, lecz tylko ma określać, co jest dozwolone lub zakazane.”<sup>38</sup>

Cechą skrajnego liberalizmu<sup>39</sup> jest natomiast indyferentyzm religijny, z koncepcją szkoły laickiej włącznie.<sup>40</sup> Programy skrajnie liberalne postugu-

<sup>34</sup> T. Bogacka, J. Szczęsna, *To nie reforma, to rewolucja*, art. cyt., s. 14.

<sup>35</sup> M. Zięba, *Demokracja i antyewangelizacja*, dz. cyt., s. 5; W. Cichosz, *Wychowanie chrześcijańskie wobec postmodernistycznej prowokacji*, dz. cyt., s. 29-84.

<sup>36</sup> Por. A. Strzałkowska, *Wychowanie do wartości*, art. cyt., s. 10-12.

<sup>37</sup> Por. Organizacja Narodów Zjednoczonych, *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, 10 grudnia 1948.

<sup>38</sup> F. J. Mazurek, *Czy możliwy jest „liberalizm katolicki”?*, art. cyt., s. 142.

<sup>39</sup> W skrajnej postaci *model liberalny*, do którego należą: pedagogika wyzwolona, antypedagogika, szkoła swobodnego wychowania, pedagogika krytyczna itd. zakłada, że instytucje społeczne, takie jak rodzina, szkoła czy Kościół, wreszcie sama kultura, są jedynie ograniczeniem ludzkiej wolności, która ma tu charakter wartości niemal absolutnej. Model ten formułowany z pozycji liberalizmu filozoficzno-ideologicznego cechuje

jące się zasadą: rób co chcesz, a najlepiej koncentruj się na twojej cielesności i emocjonalności, są *antypedagogiczne*, bo pomniejszają potrzebę samodyscypliny i odpowiedzialności za własne decyzje i życiowe wybory.<sup>41</sup>

Dokonując uproszczonej klasyfikacji odmian *modelu indywidualistycznego* ze względu na ich podejście do wychowania opartego na wartościach religijnych, można wskazać na istnienie dwóch zasadniczych nurtów. Pierwszy – *umiarkowany* chce widzieć w religii i wartościach religijnych jedną z wielu propozycji światopoglądowo-wychowawczych, którą należy traktować jak każdą inną. Pozbawia jednak wówczas tak pojmowane wartości religijne odniesienia do pojęcia prawdy. Wartości religijne sprowadzone zostają do zbioru rzeczy pożytecznych o tyle, o ile stanowią one rodzaj siły moralnej, integrując społeczność wychowanków poprzez tworzenie więzi. Religii przypisuje wymiar społeczny. Drugi – bardziej *radykałny* kwestionując wszelkie autorytety i wiarę w wartości absolutne odrzuca możliwość właściwego wychowania przy pomocy wartości – bynajmniej religijnych. Twierdzi się przy tym, że nie ma wartości neutralnych, wszystkie są uwarunkowane bądź społecznie, bądź historycznie. Nie ma wartości religijno-moralnych wolnych od założeń.<sup>42</sup> Tak rozumiane wychowanie pozbawione zostaje ostatecznie fundamentu obiektywnych wartości, w tym również wartości religijnych i moralnych i niesie ze sobą ryzyko bezduszności. To, co miało stać się rajem, może z czasem okazać się z pułapką.

Szkoła liberalna nadaje wartościom, a tym bardziej autorytetom – w szczególności sposób autorytetowi nauczyciela – przygodny status, uważając wolność za wartość nadrzędną. Wychowawca jest tu jedynie obserwatorem spontanicznego rozwoju wychowanka. Podejmuje oddziaływanie na warunki rozwoju, ale ostatecznie o skutkach wychowania decydują wewnętrzne wybory wychowanka.<sup>43</sup>

---

ekstremalny egocentryczny subiektywizm, przy jednoczesnym marginalizowaniu idei dobra wspólnego; naturalistyczna interpretacja religii i postulat jej „sprywatyzowania”; relatywizm etyczny i ideowy indyferentyzm, a przede wszystkim absolutyzacja wolności indywidualnej. W miejsce Boga proponuje się nowy absolut – *człowieka jednostkowego*; w miejsce eschatologicznego zbawienia obiecuje się raj na ziemi, oparty na wartościach witalno-ludycznych. Por. B. Polańska, *Odpowiedzialność i wolność w pedagogice tradycyjnej i liberalnej*, art. cyt., s. 11-13; J. Niewęglowski, *Antypedagogika wobec pedagogiki*, „Seminare”, (1995)11, s. 135-146.

<sup>40</sup> Por. J. Piwowarczyk, *Spółczesność jako dom towarowy*, w: *Filozofia liberalizmu*, red. J. Tarnowski, Warszawa 1993, s. 42.

<sup>41</sup> Por. J. Niewęglowski, *Antypedagogika wobec pedagogiki*, art. cyt., s. 135-146.

<sup>42</sup> Por. D. Pietkiewicz, *Postmodernizm kontra religia*, „Gwiazda Morza”, 18(2001)4, s. 11.

<sup>43</sup> Por. M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1979, s. 66.

W programie wychowawczym permissywnym pedagogiczny postrzega wartości religijne jako potencjalną przeszkodę w rozwoju, zaś prawo moralne uważa za czynnik represyjny. W pierwszej ocenie jest to propozycja absorbująca młodego człowieka, gdyż nie wymaga od niego większego wysiłku religijno-moralnego.<sup>44</sup> Wielu tym właśnie tłumaczy sukcesy postmodernistycznej kultury, która posiada silną reprezentację w instytucjach politycznych i społecznych, a dominując w światowych mediach szeroko wkroczyła w ekonomiczny „establishment” Jej projekt życia propagowany jest nie tylko przez koncerty rockowe, ale także obecny jest w programach szkolnych i wielu uniwersyteckich katedrach. Jest ona dynamiczna, beztraska i atrakcyjnie serwowana.

Istotą wychowania realizowanego przez paradygmat szkoły indywidualistycznej jest swobodny rozwój, a jego owocem ma być człowiek indywidualista – okaz zdrowia fizycznego, psychicznego i duchowego, zaś w realizacji celów wychowawczych, nakreślonych przez potrzeby rozwojowe wychowanka, szczególną rolę odgrywa swobodna ekspresja jako wiodąca forma komunikacji.<sup>45</sup> W modelu indywidualistycznym (tabela 1. – model II) decydujące siły sprawcze znajdują się w wychowanku. Regulatorami zachowań nie są przepisy, jak w modelu kolektywistycznym czy sumienie, jak w modelu personalistycznym, ale indywidualne potrzeby ucznia.<sup>46</sup> Antropologia, na której buduje ten kierunek, postrzega ucznia przede wszystkim jako istotę biologiczną.<sup>47</sup>

Reasumując, wspólną cechą większości liberalnych koncepcji wychowania szkolnego nie jest antyreligijność ani antychrześcijańskość, ani nawet postulat „państwa laickiego”, co potwierdzają doświadczenia takich państw jak: Wielka Brytania czy Izrael<sup>48</sup> Wspólną cechą liberalizmu wychowawczego jest negatywny stosunek, w szerszym lub węższym zakresie, do zinstytucjonalizowanego przekazu wartości religijnych, a więc do umieszczenia tych wartości w kodeksie szkolnym. W środowiskach tych dochodzi do głosu przekonanie, że tzw. *proces internalizacji* powinien się dokonywać głównie na fundamencie rodziny. Szkoła tego typu często dys-

<sup>44</sup> Por. W. Roszkowski, *Szkoła im. Poncjusza Piłata*, „Azymut” Dodatek do „Gościa Niedzielnego”, 12 kwietnia 1998, s. 7.

<sup>45</sup> Por. K. Gorzelok, *Trzy modele wychowania. Przyczynek do typologii pedagogicznej*, art. cyt., s. 101.

<sup>46</sup> Por. S. Sitek, *Osobowość*, Warszawa 1982, 138.

<sup>47</sup> Por. C. Valverde, *Antropologia filozoficzna*, tłum. G. Ostrowski, Poznań 1998, s. 339.

<sup>48</sup> W Anglii – kolebce liberalizmu – Kościół anglikański jest Kościołem państwowym. Król lub królowa jest głową Państwa i Kościoła. Charakterystyczne jest to, że w Wielkiej Brytanii nawet skrajni liberałowie nie domagają się rozdziału Państwa i Kościoła. Z kolei Izrael jest państwem demokratycznym i wyznaniowym zarazem.

pensuje się już nie tylko od przekazu wartości religijnych, ale i od samego wychowania, pozostawiając wybór wartości samemu dziecku. Zwolennicy koncepcji liberalnych w edukacji opowiadają się wyakcentowaniem nauczania i pozostawieniem zadań wychowawczych wraz z przekazem wartości religijnych środowisku rodzinnemu.

Na początku lat dziewięćdziesiątych liberalizm wydawał się zwyciężcą. Obecnie jednak i on spotyka się z szeregiem wewnętrznych problemów. Indywidualistyczny, a wręcz egoistyczny charakter liberalizmu stanowi błędne rozwiązanie problemu człowieka.

#### 4. Model kolektywistyczny – przemysłowy

Najmłodszym z opisywanych kierunków myśli i praktyki wychowawczej, jakie ukształtowały się w Europie, jest *model kolektywistyczny*.<sup>49</sup> W typologii pedagogicznej określa się go także jako *model przemysłowy* lub *socjalistyczny*<sup>50</sup>, *oświatowy socjalizm*<sup>51</sup>, *model skrajnie anty-autorytarny*<sup>52</sup>, *autorytatywno-rygorystyczny*<sup>53</sup> czy wręcz *represyjny*<sup>54</sup> i *surowy*.<sup>55</sup> Ponadto paradygmat kolektywistyczny określa się jako *wzorzec wychowania zniewalającego*.<sup>56</sup> Kard. J. Ratzinger nazywa go modelem „laickim”<sup>57</sup>, zaś K. Gorzelok określa go jako model, w którym „przewagę mają czynniki zewnętrzne.”<sup>58</sup> Oddając współczesne uwarunkowania antropologiczno-światopoglądowe tego kierunku o. J. Salij OP nazywa ten model *inżynierią pedagogiczną*.<sup>59</sup>

<sup>49</sup> Por. W. Daab, *Indywidualizm, kolektywizm jako orientacje*, art. cyt., s. 121-137.

<sup>50</sup> Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 75-151.

<sup>51</sup> Por. Pius XI, Encyklika *Quadragesimo anno*, 122.

<sup>52</sup> Por. K. Starczewska, *Koncepcja człowieka a model wychowania*, art. cyt., s. 15-24.

<sup>53</sup> Por. A. Lewin, *Tryptyk pedagogiczny*, dz. cyt., s. 101.

<sup>54</sup> Por. L. Cian, *System zapobiegawczy św. Jana Bosko*, dz. cyt., s. 226nn.

<sup>55</sup> Por. L. Cian, *Wychowanie w duchu Księdza Bosko*, dz. cyt., s. 44-47.

<sup>56</sup> Por. P. Freire, *Pedagogik der Unterdrückten*. Kretz-Verlag, Stuttgart-Berlin 1973, s. 29, cyt. za: K. Gorzelok, *Trzy modele wychowania. Przyczynek do typologii pedagogicznej*, art. cyt., s. 98; I. Illich, *Spółczesność bez szkoły*, dz. cyt., s. 10.

<sup>57</sup> J. Ratzinger, *Znaczenie wartości religijnych i etycznych w społeczeństwie pluralistycznym*, w: *Naród, wolność – liberalizm*, art. cyt., s. 185-186.

<sup>58</sup> K. Gorzelok, *Trzy modele wychowania. Przyczynek do typologii pedagogicznej*, art. cyt., s. 98.

<sup>59</sup> Por. J. Salij, *Wybierajmy życie*,

[http://www.nonpossumus.pl/biblioteka/jacek\\_salij/wybierajmy\\_zycie/](http://www.nonpossumus.pl/biblioteka/jacek_salij/wybierajmy_zycie/) (2003-07-22).

Pojawienie się modelu kolektywistycznego było w przeszłości, i często jest nadal, reakcją na indywidualistyczny i egoistyczny charakter modeli liberalnych, w przeciwieństwie do których cechuje go przekonanie, iż osoba ludzka swój sens odnajduje w powinności moralnej wobec społeczeństwa. Omawiany model szkoły i wychowania opiera się na kolektywistycznej wizji człowieka i jego rzeczywistości.<sup>60</sup> Zbudowany na takim antropologicznym fundamencie system wychowawczy, co prawda uległ dewaluacji, ponieważ opracowana przez marksistów i realizowana w krajach demokracji ludowej doktryna okazała się błędną, ale mimo swojego fiaska przetrwał w różnych dziedzinach nauki nieco zmodyfikowany, w formie socrealistycznych mutacji.

Model kolektywistyczny cały sens ludzkiego życia sprowadza do bycia członkiem swojej społeczności. Celem wychowania staje się przygotowanie dziecka do podjęcia zadań i funkcji, jakich od niego oczekuje społeczeństwo, a nawet dominująca ideologia. Wychowanie sprowadza się tutaj do bezceremonialnej obróbki człowieka podporządkowanego rzekomej „masie” (*inżynieria pedagogiczna*). Na płaszczyźnie wychowania inżynierowie pedagogiczni za cel swoich działań stawiają wymuszenie na dziecku określonych nawyków i zachowań.<sup>61</sup> Dramatycznym skutkiem takiej opcji było pomijanie w teorii i praktyce wychowawczej dzieci upośledzonych.

Pogram wychowania autorytarnego, realizowany przez paradygmat kolektywistyczny, odwraca uwagę wychowawcy nie tylko od ucznia, który ginie w oddanej wychowaniu masie, ale w konsekwencji przestaje zwracać uwagę na to, kim sam jest. Przez stosowanie monologicznej formy komunikacji, przez stosunek nadrzędności oraz urabianie przez narzucanie nakazanych wzorów z czasem wychowawca rezygnuje z własnego zdania i samorozwoju. W tak układających się relacjach nie ma już miejsca na wychowanie oparte na miłości. Brak zasady miłości w relacji wychowawca – wychowanek prowadzi do wymuszania poprawy lub powoduje wychowawczą bezradność.

Akcentowany przez autorów tego kierunku wymiar społeczny, ekonomiczny i polityczny odgrywa niewątpliwie dużą rolę w życiu ludzkim,

---

<sup>60</sup> Por. E. Formm, *Marksistowski obraz człowieka*, „Colloquia Communia”, (1990)1-6, s. 41-47.

<sup>61</sup> Dostrzeżenie tego problemu kazało już papieżowi Leonowi XIII przestrzec przed skutkami takiego stanu, w którym państwo, szkoła i inne instytucje podporządkowują sobie człowieka, zamiast mu służyć. W ten sposób kolektywizm niszczy prawdę o człowieczeństwie, por. Leon XII, *Rerum novarum* (1891), „Znak”, 34(1982)7-9, s. 654-655.

nie jest jednak najważniejszym i jedynym czynnikiem kształtującym wychowanie. Pojawiający się w tym kontekście spór o wartości dotyczy ostatecznie samego człowieka, bowiem modele edukacyjno-wychowawcze opierają się na uprzednio sformułowanych postulatach antropologicznych, których potrzeby się tutaj nie dostrzega.<sup>62</sup>

Z układu elementów tworzących system kolektywistyczny (*model przemysłowy*) wynika, że przyznaje on pierwszeństwo czynnikom zewnętrznym (tabela 1. – model I). U wychowawcy liczy się przede wszystkim umiejętność urabiania wpływami. Kwestia kontroli nad tymi wpływami urasta do rangi głównego zadania wychowawczego, stąd określenie *inżynieria pedagogiczna*.<sup>63</sup> W świadomości nauczyciela tej szkoły tkwi obraz ucznia, który jest przede wszystkim istotą podatną na wpływy zewnętrzne. Skuteczność pracy wychowawcy zależy od orientacji w stopniu jego podatności, dokonującej się niejako w ramach określonego stosunku wychowawczego. W relacji wychowawczej, kształtującej się w tym modelu, wychowawca jest zawsze *nad* wychowankiem, a wychowanek *pod* wychowawcą.<sup>64</sup>

Dominującą formą komunikacji jest obfitujący w oceny monolog wychowawczy, mający swe korzenie w opcji na rzecz czynników wewnętrznych. Oceny nie tylko towarzyszą przekazywanym informacją, ale wręcz je zastępują. Serwowanie ocen staje się tu metodą wychowawczą wypierającą z procesu edukacyjnego przekaz informacji.

Głównym regulatorem zachowań wychowanka są ustalane arbitralnie przepisy (*Vorschriften*), pomyślane jako swego rodzaju sito weryfikujące wychowawcze oddziaływanie i wprowadzające zarazem relację zależności ucznia od wychowawcy.

Swoiste jest także podejście do tego, co określa się mianem „trudności wychowawczych”. Ich pojawienie się odbierane jest jako błąd w technice wychowawczej, co w konsekwencji prowadzi do tzw. *fatalizmu pedagogicznego*.

Wspólną cechą różnego rodzaju nurtów wychowawczych modelu kolektywistycznego jest urabianie ucznia według wzorów narzuconych pedagogowi przez system, a miarą jego skuteczności jest zdolność do prze-

---

<sup>62</sup> Por. H. Skorowski, *Moralność społeczna. Wybrane zagadnienia z etyki społecznej, gospodarczej i politycznej*, Warszawa 1996, s. 16-19.

<sup>63</sup> Por. H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976, s. 309; J. Salij., *Wybierajmy życie*, Poznań 2002, [http://www.nonpossumus.pl/biblioteka/jacek\\_salij/wybierajmy\\_zycie/](http://www.nonpossumus.pl/biblioteka/jacek_salij/wybierajmy_zycie/) (2003-07-22).

<sup>64</sup> Por. K. Gorzelok, *Trzy modele wychowania. Przyczynek do typologii pedagogicznej*, art. cyt., s. 99; J. Tarnowski, *Siedem lat dialogu*, Katowice 1986, s. 446.

kazywania wpływów innym. Wizja człowieka wychowanego przez model kolektywistyczny bywa często nie bez przesady określana mianem „posłuszny funkcjonariusz.”<sup>65</sup> W dziedzinie rozwoju osobowości, przy zastosowaniu takiego modelu edukacji, mamy do czynienia z ukształtowaniem człowieka, u którego „zanikają ludzkie uczucia, poczucie wstydu czy honoru, gdzie bliźni staje się wrogiem klasowym i tworzy się nieludzki świat, który może doprowadzić do zniszczenia kultury.”<sup>66</sup>

Obecnie przemysłowa koncepcja szkoły, nawiązując do komunistycznych korzeni ukazuje się w nowej, nieco zmienionej formie nie demonstrując swojej areligijności – upatrując swój cel w zmianie warunków społecznych i struktur oświatowych, a nie samego człowieka. Nurt ten określa się mianem *socliberalizmu oświatowego*. Opierając się na materialistycznej wizji świata pozostaje w zgodzie z postmodernistycznym indywidualizmem, domagając się zarówno od rodziny, jak i od szkoły wprowadzenia tzw. bezstresowego wychowania, polegającego na odrzuceniu autorytetów, dyscypliny, pracy nad charakterem i wielu innych wymagań. Autorzy tej koncepcji lansują tezę, że każdy człowiek – już jako dziecko – ma prawo do samodzielnego tworzenia własnego światopoglądu. Koncepcja w swych założeniach nawiązuje do antropologii J. J. Rousseau, według którego człowiek jest z natury dobry i doskonały, że nie ciąży na nim żaden grzech pierworodny, lecz to warunki społeczne, ekonomiczne, polityczne czynią go złym. Zwolennicy tej teorii z różnym radykalizmem głoszą również konieczność uwolnienia człowieka od religii. Nie dostrzegają potrzeby zmiany samego człowieka między innymi poprzez proces wychowania, lecz stanowczo głoszą konieczność zmiany struktur i warunków życia. Mimo upadku ideologii marksistowskiej powstałe pod jej wpływem tzw. „bezstresowe teorie wychowawcze”, konsekwentnie rozpowszechniane na długo znalazły miejsce w wielu społeczeństwach.<sup>67</sup>

Skutki interpretacji roli rodziny w procesie wychowawczym, rozdziału Kościoła od państwa, pomocniczej funkcji szkoły w procesie naukowo-wychowawczym w uwspółcześnionym ujęciu kolektywistycznym prowadzą ostatecznie do pojmowania neutralności szkolnictwa jako nieobecności jakichkolwiek elementów, deklaracji czy znaków wiary i życia

<sup>65</sup> H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, dz. cyt., s. 150.

<sup>66</sup> J. Życiński, *Rodzina miejscem przechowywania wartości. Homilia wygłoszona 26 lipca 2003 r. w Lubartowie*, <http://andrzej.kai.pl/ekai/serwis/?print=1&MID=5500> (2003-08-01).

<sup>67</sup> Por. T. Głuszak, *Redukcjonizm antropologiczny marksizmu. Dziesiąta rocznica ogłoszenia encykliki „Centesimus annus”*, „Studia Gnesnensia”, (1997)11, s. 527-546.

religijnego.<sup>68</sup> Na fundamencie takich założeń ukształtował się Europejski pozytywistyczny paradygmat szkoły, który charakteryzuje się przekonaniem, że nauki matematyczno-przyrodnicze są jedynie słusznymi. Autorzy tego kierunku ostro oddzielają fakty od wartości, spychając je na drugi plan lub eliminując je z procesu edukacyjnego.

W polskich środowiskach wychowawczych panuje zgodność, co do konieczności odrzucenia ekstremalnej wersji modelu kolektywistycznego znanego w postaci *totalizmu*.<sup>69</sup> Jednak współcześnie, kiedy mentalność europejska, a wraz z nią problematyka wychowawcza, zostają ponownie zdominowane przez indywidualizm, warto pamiętać o genezie dziś odsuwanego modelu kolektywistycznego. Był przecież w przeszłości reakcją na skrajny liberalistyczny indywidualizm XVII i XVIII wieku, reprezentowany przez Tomasza Hobbesa czy Jana Jakuba Rousseau.

## 5. Model personalistyczny-klasycyzy

Model personalistyczny, dystansując się od indywidualizmu i kolektywizmu, formułuje postulaty wychowania szkolnego zmierzające w kierunku pogłębionej i holistycznej (grec. *νόλος* = cały) wizji człowieka. Jest reakcją na brak humanizmu obu tych systemów.<sup>70</sup> W przeciwieństwie do modelu liberalnego głosi wyższość celów humanistycznych nad prakseologią.<sup>71</sup>

Model personalistyczny swymi korzeniami sięga do wychowania klasycyzy, które swe narodziny przeżywało w średniowiecznych ośrodkach nauczania, zwłaszcza w katedralnych szkołach i klasztorach. *Klasycyzy* paradygmat szkoły, zwany też *tradycyjnym*, zakorzeniony w klasycyzy kulturze grecko-rzymskiej oparty jest o antropologię chrześcijańską, podkreślając rolę religii w poszukiwaniu przez wychowanka sensu życia i własnej tożsamości.

Chociaż chrześcijańska koncepcja wychowania wskazuje na możliwość realizacji swoich postulatów w szkołach konfesyjnych, prowadzonych przez Kościół, to jednak podkreśla, że wychowanie jest obowiązkiem powszechnym i wymagającym integracji wszystkich jego uczestników: wychowanka, rodziny, szkoły, Kościoła (kościółów) i państwa realizujące-

---

<sup>68</sup> Por. PPSPU 34.

<sup>69</sup> Por. S. Sławiński, *Raport o reformie szkolnej 1991-1993*, Warszawa 1994, s. 15.

<sup>70</sup> Por. C. Valverde, *Antropologia filozoficzna*, dz. cyt., s. 343; J. Życiński, *Perspektywa wielkiej integracji*, art. cyt., s. 9.

<sup>71</sup> Por. J. Homplewicz, *Etyka wychowawcza*, Warszawa 2000, s. 124 nn.

go swoje kompetencje poprzez różne instytucje – między innymi przez szkoły publiczne.

Nurt nawiązujący do *paradygmatu klasycznego* stanowi wiele szkół, które w oparciu o własną tradycję wypracowały różne metody wychowania. Odzwierciedleniem tego jest różnorodność określeń typologicznych stosowanych w literaturze tego kierunku. Należą do nich: *model chrześcijański*<sup>72</sup>, *model zapobiegawczy* (metoda prewencyjna św. Jana Bosko). Funkcjonuje także pojęcie *model wychowania wyzwalającego*<sup>73</sup>, *model wychowania uspołeczniającego*<sup>74</sup>, a także określenie *pedagogika personalistyczna*.<sup>75</sup>

Twórcy modelu klasycznego opierają się na doświadczeniu niewystarczalności samego przekazu wiedzy w procesie wychowania młodego człowieka. Takie przekonanie jest efektem samoświadomości religijnej ogółu społeczeństwa, nie jest to jedynie doświadczenie Kościoła. W przeciwieństwie do tez wysuwanych przez autorów kierunków liberalnych dostrzegających w religii jedynie rodzaj siły moralnej integrującej społeczeństwo i tworzącej więzi (B. Skarga, K. Tarnowski), zwolennicy modelu klasycznego podkreślają nieodzowność otwarcia się na Boga, bez którego wartości religijne nie istnieją.<sup>76</sup> Taka szkoła realizuje proces wychowania inspirowany się Objawieniem. Na pytanie: kim jest człowiek, którego mamy wychowywać? – odpowiada, że jest przedmiotem szczególnego Bożego umiłowania, powołanym do istnienia z Bożej miłości, przeznaczonym na przyjaciela.<sup>77</sup> Do tej koncepcji nawiązuje *pedagogika otwarta*, która akcentuje globalne i wieloaspektowe podejście do rzeczywistości wychowania.<sup>78</sup>

Model personalistyczny jest próbą odpowiedzi na zarzuty stawiane *inżynierii pedagogicznej* (model kolektywistyczny) i *permissywnemu wychowawczemu* (model indywidualistyczny), co obrazuje wcześniej prezentowana klasyfikacja modeli pedagogicznych (tabela 1.). Paradyg-

<sup>72</sup> Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 75-151.

<sup>73</sup> Por. P. Freire, *Pedagogik der Unterdrückten*. Kreuz-Verlag, Stuttgart-Berlin 1973, s. 29, cyt. za: K. Gorzelok, *Trzy modele wychowania. Przyczynek do typologii pedagogicznej*, art. cyt., s. 98; I. Illich, *Spoleczeństwo bez szkoły*, dz. cyt., s. 10.

<sup>74</sup> Por. A. Lewin, *Tryptyk pedagogiczny*, dz. cyt., s. 101.

<sup>75</sup> Por. J. Salij, *Wybieramy życie*, [http://www.nonpossumus.pl/biblioteka/jacek\\_salij/wybieramy\\_zycie/](http://www.nonpossumus.pl/biblioteka/jacek_salij/wybieramy_zycie/) (2003-07-22).

<sup>76</sup> Por. K. Starczewska, *Koncepcja człowieka a model wychowania*, art. cyt., s.15-24.

<sup>77</sup> Por. P. Kazimierzak, *Personalistyczna koncepcja wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*. *Studia Pedagogiczne*, Kraków 2003, s. 18-22.

<sup>78</sup> Por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 616-617; A. Maj, *Szkolnictwo katolickie w III RP (1989-2001)*, Warszawa 2002, s. 106-112.

mat klasyczny oddając decydujący głos kryteriom, jakimi są czynniki rozwoju, wysuwa na pierwszy plan czynniki osobowościowe (model III).

Podstawowym zagadnieniem we wskazywanych preferencjach wychowawczych modelu personalistycznego jest hierarchia kryteriów wychowawczych. W kategorii wychowawcy szczególne znaczenie przypisuje chronologii oddziaływań wychowawczych i katechetycznych środowisk takich jak: rodzina, państwo-szkoła, Kościół czy mass media.

Wychowanie, będące pomocą w procesie rozwoju, który u młodego człowieka dokonuje się poprzez oddziaływanie pedagogiczne, jak i samowychowanie (*selfmenagement*), należy w pierwszym rzędzie do rodziców, którzy mają prawo do integralnego wsparcia ze strony innych społeczności zorganizowanych.<sup>79</sup> Wśród społeczności, na których spoczywa powinność przekazu wartości obok rodziny, kościoła, państwa czy mass mediów znajduje się szkoła.<sup>80</sup> Jest ona miejscem (*topos*) przekazu wartości religijnych i moralnych, jest „wspólnotą wychowującą”<sup>81</sup>, co stanowi o skuteczności takiego przekazu. W ujęciu klasycznym jako instytucja nie jest niezależna od systemu wartości i w tym sensie należy odczytywać fundamentalne rozróżnienie pomiędzy samym nauczaniem a wychowywaniem i nauczaniem, które jest funkcją szkoły. Głównym postulatem klasycznej koncepcji wychowania opierającej się na zasadach personalizmu chrześcijańskiego jest *wychowanie ku wartościom*, powodujące konieczność uściślenia pojęcia „wychowanie”<sup>82</sup> i utworzenia „katalogu wartości.”<sup>83</sup>

W personalistycznym modelu wychowania wychodzącym od stwierdzenia, jaki człowiek *JEST* oraz jaki *POWINIEN BYĆ*, określa się przedmiot zabiegów wychowawczych i formułuje ideał stanowiący ich ukoronowanie.<sup>84</sup>

<sup>79</sup> Por. S. Głaz, *Przedmowa*, w: P. Kaźmierczak, *Personalistyczna koncepcja wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 2003, s. 9.

<sup>80</sup> Por. W. E. Papis, *Wychowanie w szkole jako pomoc wychowania rodzinnego*, w: *XVIII Międzynarodowy Kongres Rodziny. Warszawa 14 -17 kwietnia 1994*, red. A. Czarnocki, Warszawa 1994, s. 505-508.

<sup>81</sup> IX Ogólnopolskie Forum Szkół Katolickich, *Szkoła jako wspólnota wychowująca. Materiały*, Częstochowa 13-14 listopad 1998 (mps).

<sup>82</sup> Ł. Idem, *Rodzina jako pierwsze środowisko*, dz. cyt., s. 48. Wobec wielu prób zdefiniowania pojęcia „wychowanie” obecnie przyjmuje się jego szerokie znaczenie z uwzględnieniem rozróżnienia na pojęcia „wychowanie” i „socjalizacja”, odmienianie ujmowane przez pedagogów i socjologów.

<sup>83</sup> J.A. Pielkova, *Wychowanie jako wartość*, w: *Edukacja w systemie obywatelskim i system wartości*, red. J. Żebrowski, Gdańsk 1996, s. 58.

<sup>84</sup> Por. B. Polańska, *Odpowiedzialność i wolność w pedagogice tradycyjnej i liberalnej*, art. cyt., s. 12.

Wychowanie odbywa się z poszanowaniem wolności wychowanka, powiązanej ściśle z odpowiedzialnością. Wychowawca mając na względzie niedojrzałość ucznia zastępuje go, realizując poprzez wychowanie cel, który zawiera implicite uznanie jego niepodważalnego prawa do wolności. Rola wychowawcy – pedagoga ma niejako charakter zastępczy i nabiera szczególnego znaczenia. „Wychowawca ani nie jest przekonany o pierwszeństwie wpływów manipulatore, ani obojętnym jakby obserwatorem, ale animatorem, budzicielem osobowości wychowanka i jego niepowtarzalności. Kiedy staje się dla wychowanka darem, afirmuje jego osobę i sam spełnia się jako osoba – może być też nazwany istotą komunijną.”<sup>85</sup> Takie podejście do dziecka w nurcie tradycyjnym stało się przedmiotem ataku ze strony *pedagogiki wyzwolonej* oraz zorientowanej na doświadczenie pedagogiki Rogera.<sup>86</sup> Tym samym tonem sprzeciwu wobec wychowującej roli nauczyciela wystąpił A. Neill – twórca *szkoły swobodnego wychowania*.<sup>87</sup>

Z kolei wychowanek postrzegany jest w modelu personalistycznym jako istota zdolna do samostanowienia, jest bowiem osobą, która myśli, wartościuje, wybiera, tworzy i transcenduje. Wizję człowieka wychowanego określa się tu mianem *osoby autonomicznej* i dochodzi się do niej na fundamencie miłości, która jest pierwszą zasadą wychowania personalistycznego.<sup>88</sup>

W programie wychowawczym szkoły typu personalistycznego niepodważalne wartości religijne mają moc ożywczą i są źródłem, a nie przeszkodą w rozwoju. Posługując się Ewangelią oferuje się znacznie trudniejszą, ale bardziej realistyczną wizję życia, zawierającą twórczą propozycję rozwiązywania problemów nurtujących dorastającego człowieka na pozio-

---

<sup>85</sup> K. Gorzelok, *Trzy modele wychowania. Przyczynek do typologii pedagogicznej*, art. cyt., s. 102; por. J. Tarnowski, *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Warszawa 1982, s. 117.

<sup>86</sup> *Pedagogika wyzwolona* zwana też *antypedagogiką* odwołując się do poglądów Rogersa głosi, że dziecko od urodzenia ma prawo do bycia samodzielnym i pod żadnym pozorem niedopuszczalne jest „reglamentowanie” mu samodzielności i odpowiedzialności, ma do nich prawo w całej rozciągłości od narodzin. *Antypedagogia* reprezentują pogląd, według którego *pedagogizacja świata* jest złem koniecznym spowodowanym przez pokusę utraty wolności. Por. B. Polańska, *Odpowiedzialność i wolność w pedagogice tradycyjnej i liberalnej*, art. cyt., s. 11-13; J. Niewęglowski, *Antypedagogika wobec pedagogiki*, art. cyt., s. 135-146.

<sup>87</sup> A. Neill twierdzi, że: „wychowanie wypacza, a nie poprawia ludzi. Nie można uczyć i wychowywać dziecka; jest to bezmyślne po prostu dlatego, iż dziecko stoi bliżej niż ja ideału harmonii, prawdy, piękna i dobra”, por. także, B. Polańska, *Odpowiedzialność i wolność w pedagogice tradycyjnej i liberalnej*, art. cyt., s. 13.

<sup>88</sup> Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej psychologii*, dz. cyt., s.210.

mie ocen moralnych i wolnych wyborów.<sup>89</sup> Właśnie dlatego w naukach ścisłych, przyrodniczych i technicznych nie znajdziemy rozwiązania problemu cierpienia, samotności czy sensu życia – odpowiedź taką formułuje moralność i religia. Klasyczny model szkoły i wychowania opiera się na przekonaniu, że istnieje obiektywny porządek wartości, a ich zastosowanie do procesu edukacyjnego ma prowadzić do przeciwdziałania redukcyjnym tendencjom wychowawczym.<sup>90</sup>

## 6. Koncepcja szkoły światopoglądowo neutralnej

Polska oświata w rodzącej się demokracji obciążona po okresie komunistycznym ideologią marksistowską, narażona jest na ideologiczne wynaturzenia, wśród których etyczny relatywizm staje się z roku na rok intensywniej składnikiem życia. W konsekwencji w problematyce wychowawczej coraz częściej lansowana jest koncepcja *szkoły światopoglądowo neutralnej*, według której proces wychowania powinien być pozbawiony jakichkolwiek treści aksjologicznych, a reguły większościowe powinny stanowić zasadę wychowawczą.<sup>91</sup> W promowaniu tego postulatu marksistowskiemu dziedzictwu towarzyszy argument pluralizmu współczesnych społeczeństw, dla których taka szkoła ma być najlepszym rozwiązaniem (*mitem aksjologicznej próżni*).<sup>92</sup> „Neutralność szkolnictwa pojmowana jest tu jako nieobecność jakichkolwiek elementów, deklaracji czy znaków wiary i życia religijnego.”<sup>93</sup>

Postulat szkoły światopoglądowo neutralnej najczęściej wiąże się z błędną interpretacją koncepcji państwa neutralnego i jest jej praktyczną

---

<sup>89</sup> Por. W. Roszkowski, *Szkoła im. Poncjusza Piłata*, art. cyt., s. 7; M. Cogiel, *W trosce o pedagogiczny realizm*, „Katecheta”, 43(1999)4, s. 68-70.

<sup>90</sup> Por. Jan Paweł II, *Przemówienie w Sejmie Rzeczypospolitej Polskiej* (11 czerwca 1999), w: *Bóg jest miłością. VII Pielgrzymka do Polski*, Olsztyn 1999, s. 118-124.

<sup>91</sup> Por. T. Głuszak, *Redukcjonizm antropologiczny marksizmu. Dziesiąta rocznica ogłoszenia encykliki „Centesimus annus”*, art. cyt., s. 527-546; *Katolicyzm społeczny a Polska współczesna*, dz. cyt., s. 351-358.

<sup>92</sup> Por. P. Freire, *Pedagogik der Unterdrückten*. Kreutz-Verlag, Stuttgart-Berlin 1973; *Sprawozdania. Seminarium naukowe chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej* (1986), w: *Wychowanie pedagogiczne. Dialogi Pedagogiczne*, red. J. Placha, Warszawa 1992, t. II, s. 109;

<sup>93</sup> II Polski Synod Plenarny (1991-1999), *Szkoła i uniwersytet w życiu Kościoła i narodu*, (PSPSU), 34.

konsekwencją w życiu społecznym. Zwolennicy szkoły światopoglądowo neutralnej odrzucają sąd, że neutralne światopoglądowo może być jedynie państwo. Tymczasem neutralność ta nie dotyczy już szkół, nawet gdy są one instytucjami publicznymi z tej oczywistej przyczyny, że wychowanie dzieci i młodzieży polega na wprowadzaniu wychowanków w określony sposób rozumienia człowieka i sensu jego życia. Wychowanie jest przeciwieństwem promowaniem konkretnej i precyzyjnie określonej postawy wychowanka wobec samego siebie i innych ludzi, wobec Boga i otaczającego nas świata. W konsekwencji wychowanie to wprowadzanie dzieci i młodzieży w określony rodzaj światopoglądu, którego nauki empiryczne w ogóle nie podejmują. Nie są w stanie także podjąć pytania o cel ludzkiego życia oraz o ostateczne kryteria ludzkiej dojrzałości.<sup>94</sup>

Szkoła socjalizuje, nie wychowuje, ma być wolna nie tylko od kontekstu wychowawczego, ale również i religijnego.<sup>95</sup> Zwolennicy tej koncepcji wywodzący się z nurtu liberalnego idą dalej niż ich protoplaści i kwestionują nie tylko wychowanie na fundamencie wartości (liberalizm klasyczny), ale w edukacji szkolnej odmawiają prawa egzystencji samemu procesowi wychowania, twierdząc, że zadanie szkoły polega na poszerzeniu kompetencji ucznia. W takim modelu szkoły postuluje się eliminację ze szkolnego nauczania nie tylko religii i etyki jako dyscyplin, ale i także wszystkich wartości religijno-etycznych. Widać stąd, że „szkoła światopoglądowo neutralna to bardzo demokratyczny, ale i niebezpieczny pomysł. Neutralności wobec jednej religii nie towarzyszy wcale neutralność wobec innych. Jeśli szkoła zrezygnuje z Dekalogu jako nośnika wartości nadrzędnych, w to opustoszałe wnętrza wejdą prawa ulicy: filozofia, język i normy ulicy.”<sup>96</sup> Neutralność aksjologiczna szkoły lub wrogość wobec wartości prowadziły zawsze do zagospodarowania tej pustki przez samych uczniów.

Mimo tendencji przywracających nauczanie o religii do szkół spotykamy w Europie rozwiązania propagujące koncepcje szkoły światopoglądowo neutralnej – do takich krajów należy Belgia.<sup>97</sup> Neutralność bywa

---

<sup>94</sup> Por. M. Dziewiecki, *Państwo, światopogląd, wychowanie*, [http://www.opoka.org.pl/biblioteka/1/ID/swiatopogląd\\_szkolny.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/1/ID/swiatopogląd_szkolny.html) (2003-08-22).

<sup>95</sup> Por. T. Bogacka, J. Szczęsna, *To nie reforma, to rewolucja*, art. cyt., s. 14.

<sup>96</sup> M. Cogiel, *W trosce o pedagogiczny realizm*, art. cyt., s. 68-70.

<sup>97</sup> Rząd francuskojęzycznej części Belgii – Walonii zapowiedział w czerwcu 2002 r. zniesienie lekcji religii w szkołach wbrew woli rodziców i wspólnot religijnych. Rząd waloński tłumaczył swoje zamierzenia tym, że w przeprowadzonej reformie szkolnictwa pragnie zapewnić neutralność światopoglądową nauczania. Por. „Wiadomości KAI” z dn. 6 czerwca 2002.

następstwem swoiście interpretowanego konstytucyjnego zapisu o rozdziale Kościoła od państwa – jak to jest w przypadku Francji lub niektórych Stanów Ameryki.<sup>98</sup>

Także w Polsce słyszymy wypowiedzi, że „nie trzeba młodzieży mówić o wartościach, tylko trzeba jej powtarzać, że ma możliwość wyboru.”<sup>99</sup> W konsekwencji dochodzi do paradoksalnej sytuacji, w której wychowankowie mają coraz większy wybór, ale coraz częściej nie wiedzą, jak i po co wybierać? Żądanie prawa wyboru przy jednoczesnym zacieraniu jego kryteriów to droga do samozniewolenia człowieka. Ciągłe odwoływanie się do możliwości wyboru bez wartościowania jest poglądem absurdalnym.<sup>100</sup> Doświadczenie polskie pokazuje, że promowaniu tak zwanej neutralności światopoglądowej towarzyszy najczęściej indoktrynacyjna promocja prymitywnej moralności, skupiającej się jedynie na ludzkiej seksualności.

Zwolennicy koncepcji nauczania neutralnego aksjologicznie w większości swoich koncepcji uważają, że państwo, a szczególnie szkolnictwo, powinny być neutralne światopoglądowo, dlatego że nie mogą one określać, co jest dobre lub złe, lecz tylko mają określać, co jest dozwolone lub zakazane.<sup>101</sup> Tymczasem „neutralne światopoglądowo może być jedynie państwo, ale nie jego obywatele. [...] W odniesieniu do wychowania państwo rzeczywiście pozostaje neutralne, a szkoły publiczne respektują te przekonania i wartości, które wyznają rodzice i w oparciu, o które wychowują oni swoje dzieci.”<sup>102</sup>

<sup>98</sup> Takie tendencje są odzwierciedleniem zasad zamieszczonych w ustawach państwowych: „Francja jest republiką niepodzielną, laicką, demokratyczną i społeczną” (Art. 2 Konstytucji z 1958 r.). „Republika nie popiera, nie opłaca ani nie udziela subwencji żadnemu z wyznań. (...) Zabrania tworzenia publicznych szkół o charakterze wyznaniowym” (Ustawa o rozdziale Kościołów od Państwa z 1905 r.). W Los Angeles w lutym 2002 r. sędzia stanowy zakazał czytania Biblii dzieciom w przedszkolach i szkołach podstawowych z okręgu Rhea w stanie Kalifornia. Sędzia Allan Edgar w uzasadnieniu swej decyzji wskazał, że zgodnie z konstytucyjnym rozdziałem Kościoła i państwa nie można używać pomieszczeń szkół publicznych do propagowania żadnej religii. Przez 51 ostatnich lat w okręgu Rhea raz w tygodniu dzieci mogły uczestniczyć w zajęciach, na których czytano i komentowano Biblię. Uczniowie, którzy nie chcieli w nich brać udziału, mogli wybrać inny przedmiot. Por. „Wiadomości KAI” z dn. 10 lutego 2002.

<sup>99</sup> Cyt. za: W. Roszkowski, *Nigdy tak wielu nie wybierało tak niewiele*, „Azymut” Dodatek do „Gościa Niedzielnego”, 3 maja 1998, s. 7.

<sup>100</sup> Por. M. Cogieli, *W trosce o pedagogiczny realizm*, art. cyt., s. 68-70.

<sup>101</sup> Por. F. J. Mazurek, *Czy możliwy jest „liberalizm katolicki”?*, art. cyt., s. 142.

<sup>102</sup> M. Dziewiecki, *Państwo, światopogląd, wychowanie*, [http://www.opoka.org.pl/biblioteka/1/1D/swiatopogląd\\_szkolny.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/1/1D/swiatopogląd_szkolny.html) (2003-08-22).

Z przeprowadzonej analizy wynika, że ciągłym wyzwaniem jest opracowanie takiego modelu świeckości państwa, który nie ograniczyłby się do formuły negatywnej, zwanej neutralnością światopoglądową, ale broniąc praw człowieka stwarzał warunki autentycznej współpracy i dialogu nie tylko różnych tradycji religijnych, ale przede wszystkim państwa i kościołów.<sup>103</sup> Z wnioskiem tym łączy się przekonanie o niemożności pedagogiki neutralnej, opartej na fałszywym micie aksjologicznej próżni, co potwierdza konfrontacja bolesnej w skutkach praktyki z założeniami tej utopijnej koncepcji.

## Zakończenie

Proces przeobrażania polskiej szkoły wskazuje na konieczność rozstrzygnięcia sporu pomiędzy różnymi tendencjami pedagogicznymi poprzez dokonanie wyboru paradygmatu szkoły, bez którego nie jest możliwa realizacja integralnego procesu edukacyjno-wychowawczego. W Polsce ciągle nierozwiązanym problemem pozostaje brak opowiedzenia się przez środowiska szkolne za konkretnym systemem edukacyjnym, mającym jasno określone w szkolnej edukacji i wychowaniu cele, metody i odniesienie do wartości.

W dokonaniu takiego wyboru szczególnie pomocna jest *typologia pedagogiczna*, która dokonuje klasyfikacji typów szkół ze względu na miejsce i rolę wartości religijnych w procesie edukacji oraz odpowiadającą im antropologię, na której buduje swoją praktykę wychowawczą, a także *etyka pedagogiczna*, która dokonuje etycznej kwalifikacji działań wychowawczych.<sup>104</sup> W ocenie podnoszącej wymagania stawiane wychowaniu szkolnemu modele szkoły skrajnie liberalnej i kolektywistycznej jawią się jako przykłady ograniczenia praw jednych na rzecz innych. Postawione wymagania spełnia szkoła typu klasycznego oparta na personalizmie, jak i propozycjach współczesnej antropologii chrześcijańskiej. *Personalistyczny model wychowania szkolnego* odrzucając zarówno indywidualizm, jak i kolektywizm oraz zdominowanie forum edukacyjnego przez fundamentalizm, jak i relatywizm etyczny jest propozycją wychowawczą zbudowaną na fundamencie prawdy transcendentnej. Uznając złożoność ludzkiej rzeczywi-

---

<sup>103</sup> Por. *Katolicyzm społeczny a Polska współczesna*, s. 351-358.

<sup>104</sup> Por. J. Homplewicz, *Charakterystyka i uzasadnienie etyki pedagogicznej*, art. cyt., s.155-168.

stości projekt ten dopuszcza szeroką gamę szczegółowych rozwiązań. Zastosowanie zasad szkoły typu personalistycznego ma przeciwstawiać się takim procesom, które zubożają i infantylishują młodego człowieka. W jej programie wychowawczym wartości mają moc ożywczą i są źródłem, a nie przeszkodą w rozwoju.

Jednak mimo panującej wśród większości środowisk wychowawczych zgody co do konieczności odrzucenia ekstremalnych paradygmatów: skrajnie liberalnego *indywidualizmu* i kolektywistycznego *totalizmu*, w polskiej praktyce edukacyjnej spotykamy rozwiązania propagujące inną, skrajną skądinąd koncepcję szkoły światopoglądowo neutralnej. Wielu bowiem wychowawców, po okresie błędów i wypaczeń, zdystansowało się do łączenia procesu kształcenia i wychowania z ideologią przechodząc na pozycje scjentyistycznej neutralności.

## Summary

Social Teaching raises the problem of education in its scientific reflection. The question of the direction and the form of the youth's upbringing is one of the basic questions raised in different sciences. The problems of upbringing are taken into consideration by such branches of science as: sociology, politology, psychology, pedagogy and theology.

The root of this old pedagogical problem is the upbringing without any values. So, once again we have to face the question: where do young people take the values from? One says: "young people must take values from their family only", but the other says: "they can take values from school, too" Now, we have several points in modern pedagogy and psychology. Some people want to form the process of scholar upbringing on the basis of values whilst the others prefer school of no values.

Another problem are religious values at scholar process of education. For many people: teachers and parents, values of religion have very important significance.

John Paul II and Social Teaching of Church say about religion as natural and fundamental human's need. The task of religious teaching and upbringing of the young people, and their religion education is one of the firm elements of educational responsibility of the Church, in the universal and local dimension. The Church realizes these important tasks by school religion lessons (catechesis). But it is not one and only method of transmitting religious values. The other method is integral education, which is be-

ing realized also by other school subjects. So, transmission of religion values is not only the duty of Church, but also all educators.

A great deal of my dissertation is devoted to the situation of the contemporary generation of youth. The occurring socio-political, economical and cultural changes, a revolution in electronic communication and a spectacular rise of media – all of this has influence on the education of young generation.