

**KS. MARCELI COGIEL**

## **KONTROWERSJE WOKÓŁ WYCHOWANIA. DYLEMATY TEORII I PRAKTYKI EDUKACYJNEJ**

W ostatnim czasie w polskiej myśli pedagogicznej pojawiło się wiele przeróżnych koncepcji edukacyjnych. Już sama próba ich ogarnięcia myślą może praktyków, nauczycieli i katechetów, przyprawić o „zawrót głowy”. Jak to czasami bywa ze wzniosłymi teoriami, wiele w nich haseł typu propagandowego, a mało rzetelnej analizy faktów i zjawisk pedagogicznych. Bywa tak, że twórcy i realizatorzy koncepcji reformatorskich znają oświatę głównie ze słyszenia, ewentualnie z danych statystycznych. Nie znają oni charakteru i aspiracji realnych nauczycieli ani mentalności faktycznych uczniów ani ich rodziców. Nie znają także rzeczywistych możliwości i kondycji publicznej polskiej szkoły połowy lat dziewięćdziesiątych.

Jak wyjść naprzeciw dylematom i wyzwaniom szkolnej rzeczywistości, by nie ulec jednostronności, a tym bardziej nie zagubić się w chaosie myślowym różnorodnych ofert edukacyjnych?<sup>1</sup> Otóż rozpracowanie niektórych wizji edukacyjnych (edukacja w wolności, edukacja elastyczna, edukacja alternatywna, „antypedagogika” itp.) prowadzi nieuchronnie do przeświadczenia, że za pomocą wyszukanej frazeologii podejmuje się od nowa sprawy oczywiste i znane od dawna, a w wielu przypadkach owe koncepcje mają charakter ahistoryczny. W istocie rzeczy najczęściej bowiem powtarzają podstawowe idee, tzw. nowego wychowania (szkoły aktywnej, szkoły pracy, ośrodków zainteresowań itp.) z przełomu XIX i XX w., które były w opozycji wobec precepcyjno-odtwórczego charakteru edukacji<sup>2</sup>.

Powracające wciąż w teorii nauczania i wychowania oraz w praktyce pedagogicznej dylematy można sprowadzić do następujących pytań:

Czy należy preferować jako ideał wychowania przede wszystkim człowieka całkowicie „wyzwolonego”, rezygnując z tradycyjnych wymagań, czy też poprzez stawianie określonych zadań kształtować charakter, uczyć samodyscypliny i liczenia się z słusznymi prawami innych ludzi? Wszak miarą wolności człowieka jest zdolność do samoograniczania się. W zależności od udzielonych odpowiedzi rodzą się następne wątpliwości: Czy należy wskazać młodemu człowiekowi określony sens życia, proponować wzorce i programy, czy raczej niczego nie sugerować, a jedynie poinformować o różnych możliwościach nadania sensu własnemu życiu? Na te i pokrewne pytania autor nie zamierza dostarczyć wyczerpujących odpowiedzi, ale kreśląc panoramę dostrzegalnych faktów i zjawisk w sferze edukacji szkolnej, wskazać na zagrożenia i szanse wychowania w warunkach wolności i demokracji.

<sup>1</sup> M. Gałaś, *Spór o wychowanie w teorii i praktyce edukacyjnej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” (1993) nr 4, 149—151.

<sup>2</sup> R. Więckowski, *Aktualne problemy współczesnej pedagogiki*, „Życie Szkoły” (1991) nr. 1, 3—6.

## I. ANALIZA PORÓWNAWCZA NOWYCH KONCEPCJI WYCHOWANIA

Do współczesnych, coraz bardziej zaznaczających się w praktyce koncepcji wychowania należą, zdaniem prof. Teresy Kukołowicz<sup>3</sup> następujące: nurt laicki, radykalno-emancypacyjny, technologiczno-funkcjonalny, antypedagogika, pedagogika humanistyczna oraz pedagogika R. Steinera. Na oddzielne potraktowanie zasługuje koncepcja pedagogiki personalistycznej.

W ujęciu laickim celem wychowania jest ukształtowanie postawy racjonalistycznej, szczególnie znaczenie ma położenie nacisku na formację intelektualną, na postawę krytyczności. Stąd obowiązujące tu założenia to między innymi przeświadczenie, że wszystko można wyjaśnić dzięki zdolnościom poznawczym człowieka i prowadzonym przez niego badaniami. Nie ma stałej prawdy, jest ona stale „stwarzana”, świat stale się zmienia, wobec tego nie ma niezmiennych absolutnych zasad; natura człowieka jest efektem wpływu kultury.

W nurcie pedagogiki radykalno-emancypacyjnej podkreśla się, że jednostka jest od urodzenia doskonała i wolna. Zakłada się przy tym, że żyjemy w kręgu wiedzy milczącej (ukryty program), która ogranicza nas i nasz rozwój, i trzeba się z niej wyzwolić. Wyrazi się to poprzez formułowanie własnych celów i norm, w możliwości wysuwania własnych roszczeń, w możliwości domagania się uzasadnień dla tego, co ma mieć charakter obowiązujący dla jednostki i społeczeństwa. Operuje się tutaj chwytliwymi współcześnie hasłami: wolność, tolerancja, dialog, ale ukrywa się za nimi subiektywizm, relatywizm, pseudo-wolność.

Hołdowanie pseudowolności jest wynikiem niedostrzegania, że zagrożenia dla wolności należy widzieć w sposobie myślenia i poznawania świata, w sposobie przeżywania życia poprzez świadomość mowy ograniczonej. Prawdziwe przyczyny zniewolenia wywodzą się z wnętrza, a nie z czegoś zewnętrznego wobec człowieka. Ponieważ podmiotem wolności jest osoba, wszelkie zagrożenia dla wolności tkwią w samym człowieku, w jego mentalności, w jego postawach, w jego charakterze<sup>4</sup>.

Nurt technologiczno-funkcjonalny traktuje wychowanie jako narzędzie realizacji celów społecznych państwa. Dlatego w wychowaniu należy skupić się na rozwoju zainteresowań, intelekcie wychowanka. Sam proces myślenia jest postrzegany nie tylko jako myślenie w działaniu (J. Dewey) lecz jako instrument pojęciowej organizacji rzeczywistości (J. Piaget). Dochodzi tu do głosu wpływ cybernetyki i psychologii procesów poznawczych. Najważniejszą rzeczą staje się nabywanie kompetencji, a wszystko powinno zmierzać ku celowi, jakim jest funkcjonalność. W ten sposób wychowanie ma pełnić funkcję bycia użytecznym dla społeczeństwa i demokracji.

Atypedagogika wyrosła z niespełnionych oczekiwań efektów intencjonalnych oddziaływań wychowawczych na dzieci i młodzież. Jedynym rozwiązaniem powinno być więc odpedagogizowanie, czyli całkowite

<sup>3</sup> T. Kukołowicz, *Nowe koncepcje wychowania*, „Chrześcijanin w świecie” 195 (1993) nr 4, 51—58.

<sup>4</sup> R. Pawłowska, *Zniewolenie własnym językiem*, w: *Kościół w Polsce w warunkach wolności*, Warszawa 1993, 82 n.

odrzuć z zamiarów pedagogicznych. Koncepcję tę rozpowszechnił Ekkehard von Braumühl, autor książki pt. *Antypedagogika. Studia zmierzające do zniesienia wychowania*. Zdaniem tego autora pedagogika powoduje okaleczenie wychowanków, nie przyjmuje ich takimi, jakimi są, ale dąży do ich przemiany i udoskonalenia kosztem pozbawienia autonomii i zniewolenia<sup>5</sup>. Istotne jest w wychowaniu tylko tworzenie warunków dla spontanicznego, niczym nieograniczonego rozwoju. Praktycznym wyrazem założeń antypedagogiki jest tworzenie między innymi szkół alternatywnych, zakładających swobodny rozwój, bezstresowość<sup>6</sup>.

Pedagogikę humanistyczną w rodzimym wydaniu zaproponował B. Suchodolski, nawiązując do racjonalizmu krytycznego K. Poperra. Jej zasadnicze idee to otwartość na świat i człowieka, umiejętność myślenia i działania globalnego. Jest to pedagogika, w której model kształcenia innowacyjnego ma prowadzić do przekraczania kultury narodowej i regionalnej na rzecz globalizmu. Pedagogika ta niestety nie definiuje wyraźnie wartości, postuluje etykę niezależną, która w rzeczywistości nie istnieje, opowiada się za kosmopolityzmem.

Jeśli za zasadniczą „bazę” wychowania uznamy człowieczeństwo w dynamice jego ustawicznego rozwoju, to takie założenie pociąga za sobą głębokie przekonanie — stwierdza J. Tarnowski<sup>7</sup> — że cała pedagogika współczesna powinna mieć charakter ludzki, czyli humanistyczny. Znajduje to swoje potwierdzenie w Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim (*Gravissimum educationis*) ogłoszonej 28 X 1965 r. podczas Soboru Watykańskiego II. W przeciwieństwie do humanizmu wyłącznie antropocentrycznego jest to humanizm teocentryczny. Deklaracja podkreśla, że odniesienie się do Boga jest szczytowym punktem oddziaływań pedagogicznych. Przez to humanizm chrześcijański nie ma charakteru relatywnego, ale znajduje oparcie w Absolucie.

W tej krótkiej charakterystyce dochodzących aktualnie do głosu tendencji w wychowaniu należy jeszcze wymienić szkoły waldorfskie R. Steinera. Szkoła waldorfska jest wolnym zrzeszeniem opartym na współpracy rodziców, nauczycieli i uczniów. Jest instytucją samorządną, pozbawioną struktury hierarchicznej, zarządzaną przez kolegium nauczycielskie. Pedagogika Steinera opiera się na antropozofii, która obecnie rozprzestrzenia się pod wpływem tzw. ruchu New Age<sup>8</sup>. Antropozofia jest określana jako mieszanina idei gnostyczno-manichejsko-kabalistyczno-indyjsko-chrześcijańskich (Patrz: *Encyklopedia katolicka*, Lublin 1984, t. 1, k. 706). Według antropozofii ludzie mają tę samą naturę co Bóg, który nie istnieje poza nimi, ale jest immanentny wobec świata. Sam człowiek z natury jest dobry, ale w rozwoju natrafia na zło, które jest zagrożeniem, stąd pedagogika jest terapią. W wychowaniu religijno-moralnym chodzi o ukształtowanie ogólnej pobożności rozumianej jako postawy czci wobec mądrości, piękna i dobra w świecie i ludziach. Z uwagi na swe założenia filozoficzne pedagogika Steinera jest obca kulturze polskiej i zasadniczym wartościom chrześcijańskim<sup>9</sup>.

<sup>5</sup> H. von Schoenebeck, *Rozstanie z pedagogiką*, w: *Edukacja alternatywna*, Kraków 1992, 249—254.

<sup>6</sup> Por. B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993.

<sup>7</sup> J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, Warszawa 1993, 67—70.

<sup>8</sup> St. Dobrzański (red.), *New Age. Pseudoreligia*, Kraków 1994, 7—15.

<sup>9</sup> J. Prokopiuk, *Pedagogika Rudolfa Steinera (1861—1925), Szkoły dialogu*. Wybór artykułów z miesięcznika „Edukacja i Dialog” z lat 1990—1993, Warszawa 1994, 67—71.

## II. DUCHOWA SYTUACJA CZASU\* A SZKOLNA EDUKACJA POŁOWY LAT DZIEWIĘDZIESIĄTYCH

Po odrzuceniu w szkołach państwowych socjalistycznego ideału wychowania obciążenie eksponuje się przynajmniej deklaratywnie ideał wychowania w demokracji<sup>10</sup>. Transformacjom systemowym miała towarzyszyć przebudowa oświaty publicznej. Po dojściu do władzy po wrześniowych wyborach do parlamentu w 1993 roku nowej ekipy wywodzącej się z PZPR-u i ugrupowań PRL-owskich, w tym najliczniejszej wśród posłów reprezentacji nauczycieli związanych z ZNP wchodzących w skład klubu Sojuszu Lewicy Demokratycznej, dotychczasowe inicjatywy reformy oświaty zostały spowolnione. Między innymi z początkiem roku 1994 kierowane przez dr Stanisława Sławińskiego Biuro ds. Reformy Oświaty MEN zostało wyprowadzone ze struktur tego resortu i usytuowane w Instytucie Badań Pedagogicznych, przez co odebrano mu walor decyzyjny.

A oto co pisze na temat obecnej sytuacji politycznej i kondycji szkoły publicznej dr Sławiński: „Przeżyliśmy w Polsce okres straszliwego kłamstwa systemowego i upadek tego systemu zdawał się nieść nadzieję na to, że również kłamstwo upadnie. Tymczasem co widzimy? Kłamstwo zostało tylko zdemonopolizowane. W miejsce monopolu mamy więc pluralizm kłamstwa! (...) Szkoła, którą mamy dzisiaj, jest przeżarta różnego typu zakłamaniem. Fikcja znaczy w szkole więcej niż prawda. Jeżeli chcemy mieć w Polsce nadzieję na jakąś poprawę, to szkoła musi zostać z tego bezmiaru obłudy wyprowadzona. To wielkie zadanie”<sup>11</sup>. Do tej wypowiedzi dołączmy jeszcze korespondujące z nią spostrzeżenie kard. Josepha Ratzingera: „Mam wrażenie, że w Europie Wschodniej panowanie ideologii ateistycznej trwające lata uspiło sumienia, a wraz z fałszem, które znajduje się w kolektywizmie, doprowadziło ludzi do egoizmu, do cofnięcia się w banał, do przystosowania się do kłamstw i do zamknięcia w rzeczach materialnych”<sup>12</sup>.

W mentalności społeczeństwa polskiego zmienia się stopniowo hierarchia wartości. Coraz większą wagę przykładają się do takich wartości jak: osobista wolność i autonomia, samorealizacja, kreatywność, spontaniczność, mniej zaś dba się o dyscyplinę, przestrzeganie prawa i porządku, obowiązkowość, pracowitość i solidność. Jednocześnie coraz więcej osób staje się bardziej tolerancyjnych także dla niekonwencjonalnych typów zachowań społecznych i kulturowych. Niesie to ze sobą również efekty negatywne: sprzyja izolacji, zanikaniu solidarności, zgodności i stabilności międzyludzkich relacji także w społecznościach szkolnych.

Byłoby pewną utopią wierzyć, że szkoła edukacyjna może zmienić społeczeństwo, co nie przeszkadza jednocześnie twierdzić, iż obowiązkiem szkoły, zwłaszcza z obecną w niej nauką religii, jest angażować się

\* Powyższe określenie można streścić w następującym zdaniu: „Przeżywany wspólnie kryzys spowodowany przez zmianę sytuacji duchowej i związane z nią zerwanie z podstawowymi wizjami przyjętymi w przeszłości” Zob. J. M. Bocheński, *Sens życia*, Kraków 1993, 41.

<sup>10</sup> E. Brodowska-Adamowicz, *Ideał wychowania w demokracji*, „Edukacja i Dialog” (1994) nr 5, 11–13.

<sup>11</sup> St. Sławiński, *Inteligencja wobec współczesnych szans i zagrożeń*, „W Drodze” 249 (1994) nr 5, 41–42.

<sup>12</sup> J. Ratzinger, kard., *Kościół w progu trzeciego tysiąclecia*. Wywiad z Prefektem Kongregacji Nauki Wiary. Tamże, 26.

w promowanie wartości moralnych. Powinna się zmieniać raczej trochę później niż wcześniej od otoczenia. Sama powinna ciągle się rozwijać, nie powinna jednak bezkrytycznie przyjmować nowych rozwiązań tylko dlatego, że są nowe. Powinna stanowić pewien element stabilności w zmieniającym się świecie.

Ministerstwo Edukacji Narodowej w Zarządzeniu Nr 18 z dnia 30 czerwca 1993 roku wypowiedziało się w sprawie zasad i warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki publiczne. Określono między innymi, że innowacją pedagogiczną są nowe rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne mające na celu poszerzenie lub modyfikację zakresu realizowanych w szkole celów i treści kształcenia, wychowania lub opieki albo poprawę skuteczności działania szkoły (§ 1 p. 1). Zaś eksperymentem pedagogicznym są działania, w ramach których istotnie modyfikowane są warunki, organizacja zajęć, sposób albo treści nauczania, wychowania lub opieki, a efekty tych działań poddane są procedurze weryfikacyjnej zgodnej z metodologią nauk pedagogicznych (§ 1 p. 3)<sup>13</sup>.

Dzisiaj zasadniczo nikt nie neguje, że w powszechnej edukacji muszą następować racjonalnie wprowadzane zmiany. Twórcy koncepcji reformatorskich muszą pamiętać, że w praktyce pedagogicznej ma się do czynienia z bardzo delikatnym procesem, nie dającym się precyzyjnie zaplanować ani przewidzieć co do skutków. Nie oznacza to jednak, że z góry należy zrezygnować z określenia celu wychowania. Celu utożsamianego z funkcją, jako niezbędną częścią refleksji nad każdą wyspecjalizowaną formą społecznego działania, w tym wypadku nad praktykami wychowawczymi. Cel wychowania to inaczej zamierzenia, które ukierunkowują działania i dostarczają miary jego skutków, dzięki czemu następne zamierzenia mogą być realistycznie modyfikowane<sup>14</sup>.

Na plan pierwszy wysuwa się idea kształtowania u dzieci i młodzieży wszechstronnej osobowości, w tym dyspozycji do inwencji i kreatywności, bowiem człowiek musi często podejmować działania w sytuacjach nie regulowanych przez uprzednie jego doświadczenia. W ustroju socjalistycznym paternalistyczne państwo, przejmując na siebie rolę protektora w zamian za podporządkowanie się jego woli politycznej, przyzwyczyliło ludzi przez dziesięciolecia do bierności, zwalniania z odpowiedzialności za życie zbiorowe i indywidualne. Polityka ta, dowodzi J. Szczepański, „uderzyła w inicjatywę”, „rozbroiła” ludzi i uczyniła ich bezradnymi wobec kryzysu gospodarczego i społecznego<sup>15</sup>.

Proces kształtowania twórczych postaw uczniów cechuje otwartość na doświadczenia, na świadome i w pełni refleksyjne dostrzeganie szerokiego zakresu dostępnych uczniowi bodźców związanych z budzącymi się w nim emocjami, pragnieniami i dążeniami. Zwalnacza w wyniku kontaktów dziecka z różnymi mediami, w jego umyśle tworzą się ogromne zasoby różnorodnych treści i odczuć. Obecnie dorosłość osiągnęło pierwsze pokolenie, które od pierwszych dni swego życia dorastało przed telewizorem, pozostając pod przemożnym wpływem tego środka masowego prze-

<sup>13</sup> Por. E. S m a k, *Kształcenie nauczycieli do działalności innowacyjnej*, „Nowa Szkoła” (1994) nr 5, 295—298.

<sup>14</sup> K. Konarzewski, *O wychowaniu w szkole*, w: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 1993, 303—309.

<sup>15</sup> J. Szczepański, *Spoleczne uwarunkowania oświaty*, Warszawa 1987, 187.

kazu. Jak wykazują badania amerykańskie, bywa, że dziecko dziennie poświęca więcej czasu na oglądanie telewizji niż na pobyt w szkole<sup>16</sup>. Ktoś przedstawił to w sarkastycznym obrazie, że w każdym domu stoi ołtarzyk Baala, przed którym składamy swój wolny czas (ofiary z dzieci!) — chodzi oczywiście o telewizor, dostarczający gotowych poglądów oraz wzorów i postaw.

Z kolei cechą, którą podkreślają w swoich spostrzeżeniach nauczyciele, jest jakiś ogromny ahistorycyzm tego pokolenia wychowanego na „videoclipach”, na błyskawicznym, komiksowo-relaksowym skrócie informacji (np. „Teleekspres”) wyrwanych z kontekstu kulturowego. To nie jest wina młodego pokolenia, natomiast taka wytworzyła się sytuacja i z nią należy się liczyć. Jednak wyrwanie nauczania z kontekstu kulturowego, co proponują niektórzy dzisiejsi reformatorzy szkoły, jest po prostu formą samobójstwa edukacyjnego, cywilizacyjnego, chrześcijańskiego<sup>17</sup>.

Charakterystycznym rysem „nowych” prądów w wychowaniu jest mniej lub bardziej kamuflowany atak na tradycyjne autorytety rodziców, szkołę i Kościół, podsycany przez pewne ośrodki opiniotwórcze (np. TV program dla młodzieży „LUZ”) lub lansowanie przez propagandowo spopularyzowanych w mass mediach idoli i ich haseł. Na takim podłożu wyrastają destrukcyjne nurty młodzieżowej subkultury (np. festiwal w Jarcinie).

Na horyzoncie młodego człowieka zamiast dotychczasowych autorytetów pojawia się tworzony przez tzw. postępową prasę oraz pod wpływem komercyjnej kultury Zachodu nowy wzorzec osobowy — nowoczesny obywatel świata bez ojczyzny, tradycji, wyzwolony z okowów moralności, otoczony luksusowymi przedmiotami — konsument, epatowany światłem reklam, wiodący wygodne, pozbawione stresów życie. Nie ma w nim miejsca ani na szacunek dla tradycji, która jest tylko niepotrzebnym balastem, ani na religię, która jest anachronicznym, krępującym wolność przeżytkiem.

W ideałach przewodnich owego świata eksponuje się życie bez konfliktów i stresów, wszystkie trudności traktowane są jako przejawy patologii, słabość nobilituje się do roli cnoty świadczącej o „wrażliwości” młodzieży, a podmiotowość utożsamia się z brakiem wymagań. Ideologię taką lansują niektóre postmodernistyczne teorie pedagogiczne, odwołujące się do zradyzalizowanych ruchów kontestacyjnych. W związku z tym rodzi się pytanie: Jak luźna ma być bezstresowa szkoła? Czy placówka w miejscowości „B” była dostatecznie bezstresowa, jeśli uczeń ostrzelał nauczycielkę z broni gazowej i dostał za to ustne napomnienie (ten fakt zdarzył się naprawdę!). Stres jest twórczy, niezbędny w rozwoju, a poza tym hartuje do życia, które nie jest bezstresowe. Szkoła ma uczestniczyć w batalii o lepszy świat, a nie w łagodnym przechodzeniu z lepszego do gorszego<sup>18</sup>. Ilustracją tego dylematu może być fraszka: „Na luzie, bez stresów, czy to droga do sukcesów?”

<sup>16</sup> Za: L. Gwarecki, *Wykorzystanie pozaszkolnych doświadczeń medialnych w procesie kształcenia*, „Nowa Szkoła” (1994) nr 2, 81.

<sup>17</sup> Por. A. Nałaskowski, *O nieobowiązkowy kształt szkoły, w: Kontestacje pedagogiczne*, Kraków 1993, 242.

<sup>18</sup> Tamże, 246—247.

Idee programu „wychowania bezstresowego” sformułowane przez amerykańskiego pediatrę dra Spocka stały się w latach 50. w Ameryce powszechnym sposobem wychowania wśród klasy średniej. Owocem było „pokolenie kontestacji”, hołdujące kontrkulturze, będącej w swojej osnowie zerwaniem z trzeczysięcletnią ateńsko-judeo-chrześcijańską kulturą Zachodu i poszukiwaniem wzorców wśród plemion afrykańskich i „kryształicznej pustki” filozofii Zen. W taki sposób wzrastało całe pokolenie dzieci agresywnych i rozzszczeniowych. Młodzież rozpieszczona materialnie i sfrustrowana emocjonalnie. A wszystko pod humanistycznym szyldem szanowania wolności dzieci<sup>19</sup>.

Jeśli ojciec i nauczyciel na każde ważne pytanie dziecka odpowiada: „Jesteś wolny, rób to, na co masz ochotę” — to jest ono pozbawione życiowej busoli. Rodzicom należącym do pokolenia zbuntowanych w 1968 roku trudno się przyznać, że obecny model wychowania stanowiącego wcielenie w życie ich własnych młodzieńczych postulatów poniósł całkowite fiasko. Tylko głęboka i samokrytyczna refleksja nad źródłem kryzysu pedagogiki nowoczesnej może pomóc w jego przewyżczeniu<sup>20</sup>.

W prasie i mediach słyszy się w związku z wprowadzeniem do szkół wychowania pro-rodzinnego, że wspomnianie o trwałości małżeństwa to już jest ideologizacja szkoły. W ogóle wprowadzenie jakichkolwiek miar etycznych to jest już wypychanie jakichś opcji wyznaniowych, jakichś prywatnych przekonań. Trwałość małżeństwa bywa zaliczana do sfery ideologii, natomiast nie jest ideologią to, co trzy lata temu wprowadzono w stanie Nowy Jork, co teraz wprowadza się we Francji, a co dochodzi już do Polski (np. inicjatywy grup o nazwie „Sami sobie”), a więc kwestie zapobiegania AIDS, a więc prezerwatywy, a w tym także propozycje „przerabiania” na lekcjach koadukacyjnego zakładania prezerwatywy przy pomocy odpowiednich modeli. Za tego typu podziałem na etykę i technikę idzie konkretna wizja jednostki ludzkiej, wizja życia społecznego<sup>21</sup>. W tej sytuacji potrzeba konsolidacji wierzących katolików i publicznego wypowiedzenia swojego stanowiska w tej materii poprzez wszystkie dostępne w systemie demokratycznym metody, a nawet formy nacisku takie jak akcje petycyjne czy wiece, w których to kampaniach należałoby wziąć czynny udział.

Wracając do głównego wątku tych refleksji nie ulega wątpliwości, iż wiele treści uczeń może dziś przyswoić sobie poza szkołą, i to w sposób niekiedy bardziej dla niego interesujący. Środki masowego przekazu informacji obrazkowej silnie oddziałują szczególnie na małe dziecko. Środki te jednak niosą często treści okrutne, niedostosowane do wieku i możliwości precepcyjnych małego ucznia. Nie można lekceważyć i odcinać się od wpływu wychowania równoległego. Kultura masowa, podróże, telewizja nie zastąpią na żadnym poziomie szkoły, ale mogą jej pracę wesprzeć dla dobra rozwoju dziecka<sup>22</sup>.

<sup>19</sup> Por. J.P. Mroczkowska, *Amerykańskie eksperymenty pedagogiczne*, „Znak” 460 (1993) nr 9, 54—63.

<sup>20</sup> P. Skórzyński, *Przeciw bezstresowemu wychowaniu*, „Ład — szkole” (1993) nr 6, 3; por. J.K., *Obłęd czyli Orwell w Ameryce*, „Gazeta Polska” (1993) nr 10, 4.

<sup>21</sup> M. Zięba, *Bitwa o szkołę*, „Arka” (1993) nr 4, 18 nn; por. K. Bogomilska, *Jedna z rozrywek*, „Gazeta Polska” (1994) nr 25, 9.

<sup>22</sup> B. Jodłowska, *Start — szok zawodowy — twórcza praca nauczyciela*, Warszawa 1991, 25—29.

Różne formy aktywności pozaszkolnej uczniów są zatem źródłem wpływów docierających do wychowanków, kształtujących ich charaktery, nad którymi szkoły nie panują w ogóle lub panują tylko w minimalnym stopniu. Nauczyciel zaś nie jest wychowawczym monopolistą. Musi liczyć się z poważnymi ograniczeniami swojej działalności. Szkody, jakie powoduje „edukacja” równoległa, są w pewnym stopniu nie do naprawienia. Nie jesteśmy jednak defetystami. Uważamy, że publiczna szkoła w Polsce wolnej i demokratycznej może i powinna zapewnić atmosferę edukacji humanistycznej opartej na autorytecie i dyscyplinie. Celem wszystkich starań kształceniowych i wychowawczych musi być więc wzbudzenie w młodym człowieku chęci do moralnego życia i nauczania go, aby tak dalece, jak to tylko możliwe, próbował pogodzić swoje osobiste potrzeby z partycypowaniem, zgodnie z moralnymi wymogami w życiu społecznym. Sukces wychowawczy może występować w pełni dopiero, kiedy nauczyciel swoją pracę zawodową ze wszystkimi jej problemami traktuje i wykorzystuje jako własną drogę dojrzewania swojej osobowości. Zawód nauczycielski umożliwi wykonującemu go samorealizację, rozwój własnego istnienia w sensie moralnym. Ten fundamentalny wniosek jest już właściwie wystarczającym powodem, aby mieć do szkoły przyjazny stosunek<sup>23</sup>.

### III. WYCHOWANIE W UJĘCIU CHRZEŚCIJAŃSKIEJ PEDAGOGIKI PERSONALISTYCZNEJ

Na podstawie nauki Soboru Watykańskiego II można zrekonstruować określenie wychowania jako kształtowanie osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego przez harmonijny rozwój wrodzonych właściwości fizycznych, moralnych i intelektualnych (DWCH nr 1). W określeniu tym można odkryć zasadnicze elementy personalistyczne charakteru wychowania, co wymaga oczywiście pogłębionej analizy, ponieważ przytoczone sformułowania nie są bynajmniej jednoznaczne, a od ich rozumienia i postulowanych rozwiązań zależy koncepcja i praktyka wychowania<sup>24</sup>.

Podstawową przesłanką chrześcijańskiej pedagogiki personalistycznej jest przeświadczenie, że człowiek od samego początku jest osobą, której godność powinna być uszanowana. Jako osoba posiada on zdolność własnego, dokonującego się w jego wnętrzu poznania prawdy i wzrastania w miłości. Stąd celem pedagogicznego działania jest wspomaganie osoby w tym procesie. Nigdy nie dość przypominać, że z osoby nie wolno czynić przedmiotu pedagogicznej „obróbki”.

Dlatego w oddziaływaniach wychowawczych należy wychodzić od poznania konkretnej osoby. Wtedy łatwiej o afirmację człowieczeństwa, którego istotną cechą jest unikalność. Cywilizacja współczesna z dominującą kulturą masową i komercjalizacją stara się narzucić jednostce uniformizm i szereg wynikających z niego imperatywów, które jej rzecznicy uzasadniają prawem „rozwoju i postępu”, np. w miejsce bezwzględnego

<sup>23</sup> A. Brühlmeier, *Edukacja humanistyczna*, Kraków 1993, 12—13.

<sup>24</sup> J. Majka, *Wychowanie personalistyczne — wychowaniem integralnym*, w: *Człowiek — wychowanie — kultura*, Kraków 1993, 96 nn.



poszanowania życia, „imperatyw” jego pozbywania się w pewnych okolicznościach (aborcja, eutanazja); na miejsce prymatu prawdy w działaniu — „prymat” koniunktury i doraźnego sukcesu.

Ilekcję zastanawiamy się nad sposobami skutecznego wszelkich wysiłków formacyjnych, nie należy zapomnieć, że nie ma jakiejś sprawnej automatyki wychowania lub mechaniki zaprowadzania prawdy i dobra. Kiedy myślimy o koncepcji chrześcijańskiej pedagogiki personalistycznej mamy na uwadze pomoc w pełnym urzeczywistnieniu się osoby ludzkiej; pomoc w rozwoju poprzez towarzyszenie wiedzą, doświadczeniem i łaską. Ten realistyczny nurt pedagogiki mocno akcentuje, że nie wychowują teorie i ideologie, ale wychowują osoby. Ostatecznie prawdziwym polem wychowania pozostaje kontakt międzypersonalny — wychowawcy i wychowanka. Sam rozwój, doskonalenie, kształtowanie osoby jest i musi być jej dziełem, owocem jej wysiłków. Wynika to po pierwsze z autonomicznego charakteru osoby, z jej podstawowej, ontologicznej wolności, a po drugie z analizy samego procesu przekazywania i przyswajania wartości osobowych. Wychowanie zatem, które jest kształtowaniem osoby w kierunku dobra, nie może dokonywać się inaczej, jak przez współdziałanie, przez uczestnictwo, przez wykonywanie wolności. Przy czym wolność musi tu być pojmowana pozytywnie, jako wolność do tego, czego wymagają od jednostki określony porządek moralny i podstawowe normy współżycia społecznego, przez co człowiek staje się odpowiedzialny za własny rozwój osobowy, za swoje postępowanie w kontaktach z innymi ludźmi.

Byt osobowy — jak zauważa T. Gadacz<sup>25</sup> — ukazuje się nam także w perspektywie skrajnych relacji jednostki do życia społecznego: kolektywizm — indywidualizm. Kolektywizm jest taką formą życia społecznego, w której nie ma miejsca dla jednostki. Jest bezosobową formą zacierającą poczucie odpowiedzialności, tyrannyzującą człowieka. Przeciwnostawia mu się skrajny indywidualizm, gdzie człowiek z kolei wykorzystuje się ze swych więzi społecznych i stawia swoje własne dobro ponad wszystko. Jeśli celem kolektywizmu jest idea abstrakcyjnej równości, celem indywidualizmu jest idea abstrakcyjnej wolności.

Pod koniec lat 20. naszego stulecia pojawił się specyficzny wysiłek myślowy, który E. Mounier (1905—1950) nazwał perspektywą tak zwanego „myślenia walczącego”, będącego drogą wyjścia z objęć z jednej strony subiektywizmu i indywidualizmu, a z drugiej strony kolektywizmu i totalitaryzmu. Mającego swoje centrum w osobie, widzianej od strony istotowej w wymiarze indywidualnym i wspólnotowym, w wymiarze duchowym, w otwartości na transcendencję i wyrażającego się w konkretnej egzystencji nasyconej wartościami i zaangażowaniem<sup>26</sup>.

Pewną syntezę najważniejszych linii rozwojowych pojęcia „osoby” i myśli filozoficznej personalizmu i konkretnych jego implikacji pedagogicznych oraz poszukiwania odpowiedzi na pytanie o istotę wychowania, podaje między innymi R. Guardini (1885—1968) w swoim traktacie: *Podstawy pedagogiki*<sup>27</sup>. Aby dokładniej określić specyfikę rozumienia

<sup>25</sup> T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, w: tamże, 109 n.

<sup>26</sup> Za: M. Nowak, *Wychowanie w personalizmie*, „Chrześcijańskie w Świecie” 195 (1993) nr 4, 59.

<sup>27</sup> W polskim tłumaczeniu fragmenty tego traktatu znalazły się w: R. Guardini, *Bóg daleki — Bóg bliski*, Poznań 1991, 270—278.

samego pojęcia „wychowanie” należy z różnych koncepcji personalistycznych zestawzić pewne linie wspólne dla ujęć teorii wychowania, jak też dla pedagogiki szkolnej. Idąc za M. Nowakiem można te najważniejsze aspekty wyrazić w następujących stwierdzeniach:<sup>28</sup>

— Najwyższym celem wychowania jest uzdolnienie podmiotu (wychowanka) do przejścia kierownictwa własnym procesem rozwoju;

— Wychowanek jest pierwszym i podstawowym faktorem (czynnikiem) wychowania. Wychowawca jest jedynie kooperatorem, współpracownikiem w tym dziele;

— Jako osoba, wychowanek nie jest rzeczą (res) ani rodziny, ani szkoły i nikomu nie przyznaje się w tym zakresie hegemonii ze względu na jakiegokolwiek aspekty;

— Potwierdza się i broni wychowawczej funkcji rodziny, nie ukrywając przy tym przejawów poważnego kryzysu jaki dotyka współczesną rodzinę oraz dostrzega się zagrożenia związane z autorytaryzmem jaki może wystąpić w wychowaniu rodzinnym;

— Stwierdza się w istotnej randze i roli szkoły ukazując jej zadania obok innych instytucji wychowujących, poddaje się krytyce i odrzuca się koncepcję tak zwanej „szkoły neutralnej”;

— Treścią nauczania szkolnego powinny być „integralny humanizm”, a więc nie tylko literacki lub artystyczny, lecz także naukowy i techniczny;

— Podkreśla się tym bardziej możliwy w przejściu klimatu wiary i przy otwarciu się na transcendencją, respekt dla tajemnicy dziecka, które staje się osobą przy oddziaływaniu w tym procesie wielorakich bodźców pochodzących od różnych instytucji wychowawczych.

Refleksja teoretyczna w pedagogice personalistycznej stanowi także rodzaj świadomości krytycznej, aby z jednej strony bronić praw i godności osoby, z drugiej zaś strony aby zwracać uwagę i pobudzić do czujności wobec różnych stwierdzeń, jakie pojawiają się w pedagogice. W ten sposób personalizm w pedagogice staje się owym „myśleniem walczącym”, które swoje centrum ma w osobie widzianej w wielorakich wymiarach i starającym się w pedagogice lepiej rozumieć sam proces wychowania człowieka, w którym wychodzi się od podstawowego założenia, wyrażającego się w stwierdzeniu, że „człowiek jest osobą”!

#### IV. ANTROPOLOGICZNY FUNDAMENT WYCHOWANIA CHRZEŚCIJAŃSKIEGO

O człowieku, jego naturze, godności, sposobie egzystencji wielokrotnie wypowiada się *Katechizm Kościoła katolickiego*, dając możliwość nowego spojrzenia na interesujący nas problem, Już we Wstępie do KKK znajdujemy fundamentalne dla wychowania stwierdzenie o celowości ludzkiego życia: jest on nie tylko stworzony przez Boga, ale także przez Niego poszukiwany, wspomagany, kochany, a wreszcie przeznaczony do nawiązania z Nim synowskich relacji i życia w szczęśliwości wiecznej. Dlatego pierwszym zadaniem wychowania religijnego jest pomoc udzielana człowiekowi, aby ten stał się nim rzeczywiście w pełnym wymiarze. Może on uzyskać ten stan rozwoju, jeżeli w wychowaniu znajdzie

<sup>28</sup> Nowak, jw., 64—65.

potwierdzenie własnej tożsamości, mając jasny i trwały obraz siebie samego. Realistyczny obraz samego siebie uzależniony jest od właściwego rozumienia natury człowieka<sup>29</sup>.

Człowiek ze swej natury jest zdolny do dobra. Skoro jednak jego natura została skażona grzechem, człowiek jest również zdolny do zła. Chrześcijańskie spojrzenie na kondycję moralną człowieka jest w pełni realistyczne: jest on istotą ambiwalentną. Pedagogia chrześcijańska uwzględnia właśnie tę dwuznaczność. Wie, że zło może nami ovladnąć i że ma wielką siłę przyciągania. Człowiek potrzebuje Odkupienia<sup>30</sup>.

Należy przy tym zgodzić się ze słowami Goethego: „Jeśli będziesz traktował osoby tak, jak na to zasługują, będziesz je czynił gorszymi. Jeżeli będziesz je widział takimi, jakimi mogą się stać, uczynisz je takimi naprawdę”<sup>31</sup>. Potrzeba bardziej brać pod uwagę to, co jest pozytywne, aniżeli to co negatywne. Chodziłoby mniej więcej o takie postępowanie wychowawcy, który zamiast mówić dziecku, które uczy się jazdy na rowerze: „uważaj, bo się wywrócisz!” mówi: „teraz patrz spokojnie przed siebie!”

Wychowanie religijne jest procesem stale pojmowanych działań, które mają na celu utrwalenie i pogłębienie więzi łączących człowieka z Bogiem i Boga z człowiekiem, sprawianą w nas przez Chrystusa. Wychowanie to charakteryzuje się tym, że jest zespołem czynności niedokonanych. W teologii ascetycznej nazywa się ten stan nieustannym nawracaniem. Nawrócenie religijne jest spowodowanym w nas przez Chrystusa naszym realnym skierowaniem się do Boga. Przebywanie w Jego obecności i poddanie się temu działaniu może mieć postać tylko szczerego skierowania się do prawdy i bezinteresowanego czynienia dobra<sup>32</sup>.

Cel m wychowania chrześcijańskiego tylko wtórnie jest kształtowanie poglądów w duchu nauki Bożej, celem nadrzędnym jest bowiem skłanianie siebie i bliźnich do otwierania się na zbawczą moc Bożą (por. 1 Kor 2,4n.). Ostatecznie istotnym są nie tyle formy i sposoby, jakie przyjmuje sam proces wychowania, ile warunki i postawa wychowawcy, który przez swoje zachowanie i daleko idącą wewnętrzną identyfikację jest niejako częścią przekazywanej prawdy wiary czy wartości. Zaś wychowankowie akceptują go właśnie dlatego, że w nim te prawdy i wartości przyjęły twarz człowieka.

<sup>29</sup> K. Misiaszek, *Wychowanie chrześcijańskie. W świetle „Katechizmu Kościoła katolickiego”*, *Chrześcijanin w Świecie* 195 (1993) nr 4, 89–91.

<sup>30</sup> J. Van der Vloet, *Obraz człowieka jako fundament pedagogii*, „*Communio*” (1992) nr 3, 7.

<sup>31</sup> Cytuję za: G. Pellegrino, *Jak wychowywać?*, Warszawa 1994, 11.

<sup>32</sup> M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, 45 n.