

Ks. Piotr TOMASIK

PEDAGOGIKA WOBEC KRYZYSU WYCHOWANIA *

Spis treści: 1. Kryzys szkoły: a. Symptomy słabości współczesnej szkoły; b. Ukryty program jako narzędzie ujawnienia przyczyny kryzysu szkoły; 2. Związek dylematów wychowania z teorią pedagogiczną: a. Pojęcie wychowania; b. Antropologiczne korzenie wychowania; c. Polityka a wychowanie; d. Problem naukowości pedagogiki; 3. Próby przezwyciężenia kryzysu wychowania: a. Moralny charakter wychowania; b. Wielopodmiotowość wychowania; c. Etos służby nauczycielskiej; d. Autorytet w wychowaniu; e. Dialog w wychowaniu.

W dziedzinie wychowania kierunki liberalne, a zwłaszcza postmodernizm, siały (i wciąż sieją) spustoszenie. Trudno zresztą o błędy obwiniać jedynie szkołę liberalną, jako że szkoła autorytarna też nie była bez winy. Nie sposób zresztą ustalić jednoznacznie, czy polska szkoła jest zwykle szkołą liberalną, czy też autorytarną. Wydaje się, że lepiej mówić o elementach obu tych propozycji wychowawczych. Jednakże kryzys wychowania jest faktem i dlatego należy się zastanowić, co może uczynić, i co prawdopodobnie uczyni, pedagogika, by ten kryzys przezwyciężyć. Niniejszy artykuł bierze za punkt wyjścia opis przejawów kryzysu szkoły. Następnie zostanie omówione pojęcie wychowania i jego związek z pedagogiką. Na koniec przedstawione zostaną możliwości przezwyciężenia kryzysu wychowawczego.

1. Kryzys szkoły

Kryzys szkoły jest zjawiskiem, z którego zdają sobie sprawę pedagodzy, nauczyciele, rodzice i dzieci. Zjawisko to przejawia się nie tylko słabymi nakładami finansowymi na oświatę, ale także kiepskimi efektami nauczania i wychowania. Opis kryzysu szkoły zostanie przedstawiony poprzez omówienie symptomów słabości, jak również poprzez kategorię *ukrytego programu* szkoły.

a. Symptomy słabości współczesnej szkoły

Współczesny kryzys etyczny jest w istocie, według W. Chudego, kryzysem wychowania, kryzysem nauczyciela, ucznia i całej relacji pedagogicznej¹. Zdaniem Tadeusza

* Artykuł jest fragmentem pracy doktorskiej pt.: "Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym wobec założeń programowych polskiej szkoły" napisanej pod kierunkiem ks. prof. dra hab. Romana Murawskiego SDB i obronionej 15. XII 1997 r. na Papieskim Wydziale Teologicznym w Warszawie.

Gadacza, oznaką kryzysu współczesnej szkoły jest najpierw kryzys osobowy, co oznacza rozbicie koncepcji szkoły - wspólnoty, gdzie *wychowawca jako mistrz już idący drogą ku prawdzie, dobru i pięknu, prowadzi ze sobą wychowanków i dzięki nim niejednokrotnie do prawdy, dobra i piękna się zbliża*².

Inną oznaką kryzysu szkoły jest, zdaniem tego samego autora, utrata sensu słowa *edukacja*, co sprowadza się do zrezygnowania przez szkołę z powinności wychowania, a skupienie się jedynie na funkcji nauczania³. Szkoła nie przygotowuje uczniów do przyszłych ról społecznych i rodzinnych, na co zwraca uwagę S. Sławiński omawiając skutki maskulinizacji wychowania dziewcząt⁴. Taki stan rzeczy prowadzi do narastania patologii społecznych⁵. Oczywiście, nie tylko szkoła (choć również ona) winna jest tej sytuacji. Funkcji dydaktycznej z kolei zarzuca się, że jest realizowana w sposób encyklopedyczny, że wiadomości nie mają związku z wiedzą potrzebną w życiu⁶, a szkoła ma często nieuzasadnione poczucie dysponowania wiedzą bezwzględną, zaś programów nie dostosowuje się do możliwości poznawczych dziecka⁷.

Szkoła jest nie lubiana, gdyż motywacja do pracy często zastępowana jest przez strach, nauczyciele bywają niegrzeczni, aroganccy i pogardliwi wobec uczniów, zaś pomiędzy dziećmi dochodzi do aktów przemocy⁸. Przeciwdziałanie tej sytuacji przybiera często formę działań pozornych. Szkoła, miast wychowywać, mnoży rozmaite kodeksy ucznia, które dekretują niezliczoną ilość praw i przywilejów uczniowskich, a nie zwracają uwagi zupełnie na potrzebę kształtowania w wychowankach odpowiedzialności i obowiązkowości⁹. Kodeksy te, wymierzone wprost w autorytet nauczyciela, stają się w praktyce szkolnej martwą literą, mogą jednak być użyte do zantagonizowania uczniów przeciwko nauczycielowi. Są zatem zarzewiem rozbicia, konfliktu, czasem szantażu.

Podobnie głęboko niewychowawczy charakter ma ciągle przypominanie o konieczności ochrony ucznia przed stresami i przejawianie troski jedynie o jego relaks. Prowadzi to do zaniku poczucia odpowiedzialności, czyni pustym sloganem stwierdzenie, że szkoła ma przygotowywać do dorosłych ról życiowych, a nadto utrudnia udział w kulturze, gdyż, jak zauważyła I. Sławińska, zabija wśród uczniów czytelnictwo¹⁰. Skazanie wychowan-

¹ W. CHUDY, Encyklika *Veritatis splendor* a kryzys wychowania, w: *Wokół encykliki „Veritatis splendor”*, red. J. MERECKI, Częstochowa 1994, 146-147.

² T. GADACZ, Wychowanie jako spotkanie osób, w: *Człowiek - wychowanie - kultura. Wybór tekstów*, opr. F. ADAMSKI, Kraków 1993, 107.

³ *Tamże*.

⁴ S. SŁAWIŃSKI, *Dojrzewać do miłości*, Warszawa 1990, 174-175.

⁵ M. FURMAŃSKA, Kryzys oświaty w Polsce w świetle wskaźników ilościowych i jakościowych, *Test* (1996) nr 2, 33.

⁶ Por. M. NOWAK, Podawanie wiedzy czy wychowanie - zadaniem szkoły, *Roczniki Nauk Społecznych* 21(1993) z. 2, 79-80.

⁷ S. HEĆCIAK, H. SYLWESTRZAK, Rodzina - szkoła, *Wychowawca* 2(1994) nr 1, 12.

⁸ M. BRAUN-GAŁKOWSKA, Środowisko wychowawcze: dom, szkoła, grupa rówieśnicza, parafia, w: *Katecheza w szkole*, red. J. KRUCINA, Wrocław 1992, 59.

⁹ I. SŁAWIŃSKA, Autorytet nauczyciela?, *Ethos* 10(1997) nr 1, 199.

¹⁰ *Tamże*.

ków na kulturę masową powiększa i tak bolesną i odczuwalną barierę w zdobywaniu wykształcenia, jaką jest ograniczająca aspiracje mentalność zdominowana przez tradycję biedy¹¹.

Doświadczenia szkolnictwa amerykańskiego wykazują, że wychowanie liberalne pogłębia patologizację społeczną, gdyż nie stawia żadnych wymagań, a więc w rzeczywistości żadnym wychowaniem nie jest¹². Ale rezygnacja z wychowania odbiera wychowankom również motywację do uczenia się i dlatego szkoła liberalna nie wyposaża uczniów w niezbędną wiedzę. Przeciętność publicznej szkoły amerykańskiej może prowadzić do załamania gospodarczego i kulturalnego¹³. Jak relacjonuje wnioski z raportów edukacyjnych w USA T. Szkudlarek, *trudności gospodarcze Ameryki są efektem „nadmiaru demokracji”, zbytowego liberalizmu szkoły, doprowadzenia do upadku tradycyjnej etyki, dopuszczenia do nadmiernego kulturowego zróżnicowania*¹⁴. Doświadczenia amerykańskie ukazują zatem całkowite fiasko, jakie poniosła idea szkoły liberalnej, i to zarówno na polu aksjologii, jak i ekonomii.

Szkoła liberalna, ujmując rzecz w pewnym uproszczeniu, narodziła się jako protest przeciwko dominującemu modelowi szkoły autorytarnej, w której podmiotem edukacji był nauczyciel i która miała do spełnienia bardzo ważne funkcje społeczne, bo była *wyrazem dążenia starszego pokolenia do wydzielenia i odosobnienia tych jednostek (...), które przygotowują się do czynnego udziału w życiu społecznym*¹⁵. Celem takiej szkoły było zatem życie społeczne, osobiste potrzeby i aspiracje wychowanka podporządkowywane temu właśnie celowi. Wychowawca natomiast był przewodnikiem, który znał cel i ku niemu prowadził ucznia silną ręką. To dlatego uczeń winien się podporządkować zarówno systemowi, jak i wychowawcy¹⁶. Takie ujęcie celów szkoły bliskie było socjologizmowi. Podejmując krytykę tego kierunku J. Maritain zauważył, iż błąd socjologizmu polega na tym, iż *żąda od uwarunkowań społecznych najwyższej reguły i jedynego wzorca wychowania*¹⁷, a zatem pomija fakt, że *największe znaczenie dla ukształtowania dobrego obywatela i cywilizowanego człowieka ma wewnętrzne centrum, żywe źródło osobistej świadomości, w którym rodzą się jednocześnie ideowość i szlachetność, zmysł prawa i zmysł przyjaźni, respekt dla drugiego, a zarazem silnie zakorzeniona niezależność od powszechnej opinii*¹⁸.

¹¹ K. KONARZEWSKI, O projekcie reformy edukacji w Polsce, *Spółczesność Otwarta* 7(1996) nr 12, 36.

¹² Z. GŁODOWSKA, Katastrofa szkolnictwa amerykańskiego, *Arcana* (1997) nr 16, 75.

¹³ C. KUPISIEWICZ, Stan i proponowane kierunki reformy amerykańskiego szkolnictwa w latach osiemdziesiątych, *Edukacja* (1994) nr 3, 8.

¹⁴ T. SZKUDLAREK, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, 77.

¹⁵ F. ZNANIECKI, *Socjologia wychowania*, Warszawa 1973, t. 1, 176.

¹⁶ S. NAŁASKOWSKI, *Humanizm i podmiotowość w wychowaniu na przykładzie szkolnych systemów wychowania w Polsce*, Toruń 1992, 8.

¹⁷ J. MARITAIN, Od filozofii człowieka do filozofii wychowania, w: *Człowiek - wychowanie - kultura. Wybór tekstów*, dz. cyt., 70.

¹⁸ *Tamże*, 71.

Zresztą socjologizm to nie jedyny błąd, który nęka system szkolny. Innym jest pragmatyzm, w którym kładzie się nacisk na działanie. Krytykując ten kierunek J. Maritain podkreśla, iż *działanie i praktyka zmierzają do celu, do determinującego finału, bez którego tracą kierunek i swą energię twórczą. A również życie istnieje dla celu, który czyni je godnym przeżycia*¹⁹. Szkoła funkcjonalna to, zdaniem T. Gadacza, taka szkoła, w której *prawda została zastąpiona pojęciem skuteczności i funkcjonalności*²⁰. Ta właśnie szkoła zaczęła „skutecznie” wychowywać *do funkcjonalnych sposobów zachowania i poruszania się w świecie*²¹.

Po tej linii, usprawnienia jedynie procesu nauczania, a więc w ramach założeń funkcjonalizmu, idą założenia reform szkolnictwa. Tendencje wiodące to integrowanie wiedzy, łączenie pracy szkoły i innych instytucji, zwiększanie samodzielności w zdobywaniu wiedzy i dostosowywanie jej do potrzeb rynku²². W Polsce jest to zresztą kontynuacja założeń reformy, a która w szkołach średnich miała wejść w życie w latach 80-tych, reformy, która zakładała, by cały dzień ucznia był wypełniony zajęciami organizowanymi przez szkołę²³.

Niestety, zapomina się wciąż o potrzebie szkoły, która byłaby wspólnotą osób scaloną przez dobro wspólne szkoły, jakim jest usprawnienie w wierności dobru i prawdzie²⁴. W szkole takiej w sposób jawny określone zostałyby wartości, które chce się realizować. Oczywiście, zadaniem takiej szkoły byłby przekaz wiedzy, rozwijanie umysłowe uczniów, ale też wychowanie, opieka, socjalizacja, udostępnianie kultury, usprawnianie społeczno-gospodarcze²⁵. Byłaby to szkoła samowychowująca, czyli taka, która uczyłaby stawiania pytań, a nie udzielania wyuczonych odpowiedzi²⁶.

b. Ukryty program jako narzędzie ujawnienia przyczyny kryzysu szkoły

Pojęcie *ukrytego programu szkoły* pochodzi od P. Jacksona i oznacza *to, co szkoła czyni (wpaja, uczy, daje) młodym ludziom do niej uczęszczającym, mimo że to „coś” wcale nie zostało zaplanowane*²⁷. W tym rozumieniu *ukryty program* oznacza program realizowany nieintencjonalnie, *mimo woli*. Według M. Zemły, program jawny otwarcie eksponuje te wartości, które mają być przekazywane, natomiast *ukryty opisuje wszystkie wartości, zdolności, postawy, wzory zachowań, których nabywa się w procesie edukacyj-*

¹⁹ *Tamże*, 68.

²⁰ T. GADACZ, *Wychowanie jako spotkanie osób*, art. cyt., 108.

²¹ *Tamże*.

²² C. KUPISIEWICZ, *Szkolnictwo w procesie przebudowy*, Warszawa 1996, 97.

²³ C. KUPISIEWICZ, *Zarys koncepcji przebudowy systemu szkolnego w Polsce*, Warszawa-Kraków 1988, 31.

²⁴ Por. M. GOGACZ, *Podstawy i cechy relacji pedagogicznej między rodziną i szkołą*, w: *Pedagogiczna relacja rodzina-szkoła. Dylematy czasu przemian*, red. A. W. JANKE, Bydgoszcz 1995, 36.

²⁵ T. KUKOŁOWICZ, *Szkoła systemem społeczno-wychowawczym*, w: *Katecheza w szkole*, dz. cyt., 25-26.

²⁶ J. RADZIEWICZ, *Na marginesie dyskusji o podmiotowości w wychowaniu*, *Edukacja* (1991) nr 1, 22.

²⁷ Za: A. JANOWSKI, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995, 50.

nym²⁸. Podane określenia programu ukrytego skupiają się raczej na jego związku z efektami edukacji szkolnej.

Nie jest to jedyne spojrzenie na pojęcie ukrytego programu. Zdaniem J. P. Crispa, ukryty program oznacza bowiem, jak szkoła jest zarządzana i organizowana²⁹. W. Kaczyńska pojęcie ukrytego programu zalicza wręcz do przedzałożeń pedagogiki³⁰. Podobnie L. Kohlberg wydaje się wątpić, by ukryty program był jedynie formą opisu skutków edukacji, gdy uważa, że ukryty program dotyczy w gruncie rzeczy wychowania moralnego, bo - jego zdaniem - właśnie szeroko rozumiane oddziaływanie w sferze moralnej odbywa się poza oficjalnym programem szkolnym³¹. Skoro zatem ukryty program szkoły dotyczy wychowania moralnego, to skutki tego wychowania są, mimo wszelkich trudności, do przewidzenia, przynajmniej z pewnym prawdopodobieństwem. Ukryty program wyrażają sposoby doboru kadry wychowawczej, prezentowane przez nią postawy moralne, obraz świata, hierarchia wartości, poglądy dotyczące sposobów poznania rzeczywistości. To wszystko może być przewidziane, a nie tylko opisywane *post factum*.

Niemniej istnienie ukrytego programu szkoły bywa podawane w wątpliwość, bo, jak twierdzą przeciwnicy tego pojęcia, program może być ukryty jedynie wtedy, gdy nie wiemy, że istnieje, albo gdy ktoś go ukrył. Jednakże na istnienie programu ukrytego w rozumieniu przedzałożeń wskazuje fakt, iż efekty edukacyjne często bywają różne od zamierzonych³². Zdaniem A. Janowskiego, również strategię uczniów są bardziej reakcją na program ukryty, niż jawny³³.

Program bywa ukryty za codziennością życia szkolnego, ale także w treściach programowych i ich kontekstach³⁴. Ukrytym programem szkoły polskiej końca lat 80-tych był brak szczególnego nacisku ideologicznego³⁵. Ukrytym programem szkoły początku lat 90-tych jest, wg J. Tarnowskiego, uczeń grzeczny i reprodukujący materiał³⁶. Ukrytym programem szkół steinerowskich jest okultyzm³⁷, zaś szkół liberalnych zanik wartości i rozchwianie etyczne³⁸. Szkoła dzisiejsza bywa oskarżana przez feministki o to, że za podręcznikami ukrywa program dominacji mężczyzn i przypisania różnych ról społecznych dziewczynom i chłopcom, natomiast, według S. Sławińskiego, ukryty program polskiej szkoły jest zupełnie inny: sposób rozumienia koedukacji w tej szkole prowadzi do masku-

²⁸ M. ZEMŁO, Ukryty program szkoły, *Studia Socjologiczne* (1996) nr 1, 135-136.

²⁹ J. P. CRISP, Jawny i ukryty program, *Spoleczeństwo Otwarte* 1(1990) nr 9, 27.

³⁰ W. KACZYŃSKA, *Przedzałożeńowość w myśleniu i postępowaniu pedagogicznym*, Warszawa 1992, 40.

³¹ Za: A. JANOWSKI, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, dz. cyt., 51.

³² M. ZEMŁO, Ukryty program szkoły, art. cyt., 136.

³³ A. JANOWSKI, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, dz. cyt., 172.

³⁴ T. KUKOŁOWICZ, Szkoła systemem społeczno-wychowawczym, art. cyt., 28.

³⁵ A. JANOWSKI, Oświata polska - zmiany i perspektywy, *Spoleczeństwo Otwarte* 2(1991) nr 12, 51.

³⁶ J. TARNOWSKI, Wołanie o mistrza. Rozmowa E. Osewskiej i T. Ochinoskiego, *Więź* 38(1995) nr 12, 91.

³⁷ H. DEPTA, Pedagogika Rudolfa Steinera - teoria i praktyka, *Kwartalnik Pedagogiczny* 37(1992) nr 3-4, 48.

³⁸ J. TARNOWSKI, Wołanie o mistrza, art. cyt., 92.

linizacji dziewcząt i feminizacji chłopców³⁹. Wreszcie warto sobie uzmysłowić fakt, że ukryty program planowanej reformy szkolnej w Polsce może przejawiać się w fakcie, który zauważył S. Bortnowski, a mianowicie, że propozycje ministerialne nie hierarchizują celów kształcenia⁴⁰.

Ukryty program szkoły, gdy jest intencjonalny, może służyć manipulowaniu wychowaniem, ponieważ wpaja pewne postawy w taki sposób, że ten nie może przeciwko nim się bronić. Słusznie zauważa A. Lepa, a do tych jego rozważań trzeba będzie jeszcze dokładniej nawiązać, iż wychowanie jest przeciwieństwem manipulacji, która stanowi zagrożenie dla rozwoju osobowości ucznia⁴¹.

Jeśli jednak ukryty program nie ma charakteru intencjonalnego, to można powiedzieć przynajmniej, iż jest on przewidywalny. Ujawnienie ukrytego programu może prowadzić do ukazania ubocznych skutków edukacji, które niestety niekiedy przewyższają skutki działań całkowicie zaplanowanych i intencjonalnych.

2. Związek dylematów wychowania z teorią pedagogiczną

Wychowanie, które jest działalnością z jednej strony konieczną, z drugiej jak najbardziej praktyczną, zwłaszcza w sytuacji kryzysu, szuka oparcia w pewnych modelach teoretycznych. Dlatego też konieczną jest rzeczą rozważenie zarówno pojęcia wychowania, jego związku z koncepcją człowieka, jego odniesień do polityki, a także określenie naukowego charakteru pedagogiki, od której wychowanie oczekuje wsparcia. Sprawa związku wychowania i pedagogiki jest tym bardziej aktualna, ponieważ najpierw kryzys postmodernistyczny odnosi się do praktyki społecznej, czyli również, a może przede wszystkim, do wychowania. Ponadto kryzys ten wstrząsnął paradygmatem wszystkich nauk, gdyż pozbawił go umocowania w kontekście prawdy logicznej.

a. Pojęcie wychowania

Wychowanie, nawet gdy jego możliwości na terenie szkoły są podawane w wątpliwość, jest jednakże uznawane za konieczne do ukształtowania młodego człowieka⁴². J. Maritain terminowi *wychowanie* przypisuje trzy zakresy⁴³:

- Wychowanie to wszelki proces, za pomocą którego człowiek jest kształtowany.
- Wychowanie to kształcąca praca, jaką dorośli podejmują w stosunku do młodzieży.
- Wychowanie wyraża się w szczegółowych zadaniach szkół i uniwersytetów.

³⁹ S. SŁAWIŃSKI, *Dojrzewać do miłości*, dz. cyt., 174-175.

⁴⁰ S. BORTNOWSKI, O „Podstawie programowej” - krytycznie, *Inspiracje Polonistyczne* (1997) nr 5, 5.

⁴¹ A. LEPA, Manipulowanie człowiekiem jako problem współczesnej pedagogii, *Ethos* 5(1992) nr 1, 82.

⁴² K. KICIŃSKI, *Wizja szkoły w społeczeństwie posttotalitarnym*, Warszawa 1993, 49.

⁴³ J. MARITAIN, Od filozofii człowieka do filozofii wychowania, art. cyt., 61.

Różni autorzy w różny sposób rozumieją wychowanie. Jest ono obdarzaniem człowieczeństwem⁴⁴, kształtowaniem osoby⁴⁵, obroną i wydobywaniem z bezosobowości⁴⁶, kontynuacją urodzenia⁴⁷, rodzeniem w znaczeniu duchowym⁴⁸. Proces wychowania przekracza wymiar jedynie osoby wychowanka. Proces ten staje się spotkaniem osób, pomocą, formą pomocy świadczonej w zakresie przekazu doświadczenia społecznego⁴⁹. Każdy z tych punktów widzenia na wychowanie przekazuje jakiś z jego aspektów, które mogą być realizowane we wszystkich trzech, wymienionych przez J. Maritaina, zakresach.

Wychowanie, jako istotny składnik edukacji, jest silnie zakorzenione w tradycji. Bardzo istotne jest zwrócenie uwagi na związek pewnego *tradycjonalizmu* wychowania z *konserwatywnym* charakterem edukacji. Jak zauważa A. Folkierska, *edukacja musi zwrócić się ku przeszłości, bowiem istnienie świata nie sprowadza się do jego teraźniejszości. Zwrócenie ku przeszłości jest poszerzeniem horyzontu rozumienia teraźniejszości (...)* *Głos przeszłości nie dociera do nas bezpośrednio, lecz za pośrednictwem dzieł przekazywanych w medium tradycji*⁵⁰. Aspekt rozwojowy nie wyczerpuje przecież całości pojęcia wychowania, lecz należy pamiętać o jego aspekcie społecznym i kulturowym. Wychowanie bowiem jest z natury rzeczy przekazywaniem pewnych wzorów postępowania, dążeniem do zinternalizowania wartości, przyswojeniem materialnego i duchowego dorobku ludzkości⁵¹.

Problemem, przed którym stają wychowawcy, jest niemożność przewidzenia wszystkich skutków działań wychowawczych⁵². Trudność ta niekiedy rzutuje na ocenę pracy nauczycielskiej jako pracy wyjątkowo niewdzięcznej. Niemniej jednak, niezależnie od frustracji, jakie przeżywają konkretni wychowawcy, powinni oni trwać w rozumieniu swego posłannictwa i uznaniu powinności wobec wychowanka jako najwyższej normy wychowawczej⁵³. Przed nauczycielem bowiem może pojawić się pokusa manipulowania uczniem, które to działanie jest o wiele bardziej przewidywalne i sprawdzalne od wychowania. Poprzez manipulację, w której wychowanek traci wolność podejmowania decyzji, manipulator (bo trudno nazwać go wychowawcą) otrzymuje natychmiastowy odzew na swoje działania. Ponadto ma ten luksus, że wychowanek jest bezpośrednio uza-

⁴⁴ K. CZUBA, Problem rodziny w nauczaniu i wychowaniu szkolnym, *Ethos* 7(1994) nr 3, 157.

⁴⁵ W. GUBAŁA, Wychowanie moralne młodzieży, w: *Teoretyczne założenia katechezy młodzieżowej*, red. R. MURAWSKI, Warszawa 1989, 203.

⁴⁶ I. VERHACK, Wychowywać, czyli wzbudzać poznanie własnego istnienia, *Communio* 12(1992) nr 3, 14.

⁴⁷ J. SALLI, Nauka Kościoła na temat wychowania, *W drodze* 21(1993) nr 6, 34.

⁴⁸ JAN PAWEŁ II, List do rodzin z okazji Roku Rodziny, 16, w: JAN PAWEŁ II, *Listy pasterskie*, Kraków 1997.

⁴⁹ H. MUSZYŃSKI, Współczesne kontrowersje wokół wychowania, *Rocznik Pedagogiczny* 16(1994), 24.

⁵⁰ A. FOLKIEWSKA, Pedagogika a polityka, *Kwartalnik Pedagogiczny* 39(1994) nr 4, 26.

⁵¹ M. ŁOBOCKI, O celach i zadaniach wychowania w dobie dzisiejszej, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 32(1992) nr 7, 276-277.

⁵² M. MAJEWSKI, *Aktualne wyzwania katechetyczne*, Kraków 1997, 115.

⁵³ W. WOŁOSZYN, Deontologia a kształtowanie pedagogicznej relacji rodzina-szkoła, w: *Pedagogiczna relacja rodzina-szkoła. Dylematy czasu przemian*, dz. cyt., 116.

leżniony od jego decyzji, a także niekiedy odbiera manipulatora jako jedyną osobę godną zaufania⁵⁴. Jest to duża gratyfikacja, która niekiedy staje się pokusą dla wychowawców.

Nie można zapominać też o innych trudnościach, jakie piętrzą się przed wychowaniem. Przede wszystkim należy pamiętać, że wychowanie człowieka wolnego domaga się budzenia w wychowanku motywacji działań poprzez ukazanie mu sensu ludzkiej egzystencji, a także okazywania zaufania, choćby nawet poprzez włączanie go w decyzje wychowawcy⁵⁵. Nie musi to wcale oznaczać konieczności spełniania wszelkich zachcianek wychowanka. Wychowanie człowieka wolnego oznacza przede wszystkim udzielanie pomocy w samowychowaniu⁵⁶.

Trudności w procesie wychowania nastęrcza także, na co zwraca uwagę M. Śnieżyński, niedostateczne przygotowanie nauczycieli, nieumiejętność przestawienia się z działania ściśle dydaktycznego na działanie dydaktyczno-wychowawcze, wreszcie trudność w dostosowaniu się do nowego modelu funkcjonowania oświaty, już nie nakazowego, lecz domagającego się od wychowawców twórczości i samodzielności⁵⁷. Ta ostatnia trudność nie tylko dotyczy nauczycieli, ale także, może nawet w jeszcze większym stopniu, pracowników nadzoru pedagogicznego.

Wychowanie zakłada przyjęcie pewnych celów wychowania, bowiem jest działaniem intencjonalnym związanym z rzeczywistym dobrem moralnym wychowanka⁵⁸. Celem wychowania, przynajmniej w ujęciu personalistycznym, jest osoba⁵⁹. Wychowanie ma rozwijać talenty tkwiące w uczniach poprzez *pobudzanie ich do samodyscypliny i inicjatywy, do uczciwości i dokładności*⁶⁰. Jednakże cele szczegółowe nie mogą być traktowane jako wartości, lecz jako narzędzia, bo jedyną wartością jest osoba wychowanka⁶¹. Dlatego też środki wychowawcze podporządkowane są celom⁶². Wychowanie nie wybiera wartości, lecz cel i sposoby postępowania⁶³.

T. Lewowicki zwraca uwagę na przemiany, jakie dokonują się w dziedzinie teleologii edukacyjnej. Do niedawna, na terenie pedagogiki marksistowskiej, celem edukacji było *wyposażenie w wiedzę i kształtowanie sprawności, rozwój osobowości, kształtowanie*

⁵⁴ A. LEPA, Manipulowanie człowiekiem jako problem współczesnej pedagogii, art. cyt., 82.

⁵⁵ I. VERHACK, Wychowywać, czyli wzbudzać poznanie własnego istnienia, art. cyt., 15.

⁵⁶ Por. S. KOWALCZYK, Personalistyczna filozofia wychowania J. Maritaina, *Homo Dei* 63(1994) nr 1, 34-35.

⁵⁷ M. ŚNIEŻYŃSKI, Szkoła a wychowanie moralne dzieci, *Wychowawca* 3(1995) nr 3, 11.

⁵⁸ A. TCHORZEWSKI, Dialog jako forma wspomaganie w odkrywaniu wartości moralnych, w: *Pedagogiczna relacja rodzina-szkoła. Dylematy czasu przemian*, dz. cyt., 90.

⁵⁹ J. MAJKA, Wychowanie personalistyczne wychowaniem integralnym, w: *Człowiek - wychowanie - kultura. Wybór tekstów*, dz. cyt., 98.

⁶⁰ V. J. DUMINUCO, Wychowanie chrześcijańskie u progu nowego tysiąclecia, *Przegląd Powszechny* 112(1995) nr 9, 205.

⁶¹ G. FLORES DÍARCIS, Propozycja personalistyczna, w: *Człowiek - wychowanie - kultura. Wybór tekstów*, dz. cyt., 88-89.

⁶² A. FOLKIEWSKA, Pedagogika a polityka, art. cyt., 23.

⁶³ G. FLORES DÍARCIS, Propozycja personalistyczna, art. cyt., 89.

światopoglądu, przygotowanie do samokształcenia⁶⁴. Dzisiaj natomiast w dyskusjach edukacyjnych przeważa teleologia liberalna, czyli *kształtowanie czy oferowanie światów wartości, kształtowanie postaw, (...) sprzyjanie rozwojowi*⁶⁵. Zauważyć należy przede wszystkim, że chyba bezpowrotnie została zarzucona na gruncie teleologii edukacyjnej doktryna adaptacyjna⁶⁶. Niemniej jednak propozycje liberalne też nie są wolne od trudności, zwłaszcza jeżeli chodzi o widoczne, chociażby w kontekście omówionych uprzednio doświadczeń szkolnictwa amerykańskiego, skutki praktyczne.

Należy jeszcze zwrócić uwagę na specyficzne cele wychowania religijnego. Jak słusznie zauważa S. Kisiel, posoborowa koncepcja wychowania może być zbieżna z koncepcją laicką, jeśli chodzi o cele doczesne⁶⁷. Podstawowym problemem wychowania religijnego jest przygotowanie do nieodwołalnego wyboru⁶⁸. Jednakże takie wartości, jak uczciwość, odpowiedzialność, wierność, także bywają cenione w świeckich systemach wychowawczych. Z drugiej strony warto też zauważyć, iż wychowanie religijne wcale nie wyklucza dobrego wykształcenia. Więcej, dobre wykonywanie pracy zawodowej jest uznawane za wypełnianie obowiązków stanu. Dlatego w systemie prewencyjnym św. Jana Bosko integralny rozwój człowieka obejmował też wykształcenie zawodowe i przygotowanie do życia nie tylko w społeczności kościelnej, ale i świeckiej⁶⁹. Tak rozumiane wychowanie religijne, mające charakter integralnej pracy organicznej, jest potrzebne szkole polskiej szczególnie dzisiaj. Słusznie diagnozuje zatem sytuację J. Bagrowicz: *W sytuacji zagrożenia laicyzacją i nowoczesnym materializmem wydaje się nam często, że ciągle trzeba szukać nowych „chwytów”, dzięki którym można by więcej młodych ludzi „przyciągnąć” do Kościoła. Takie pomnażanie zabiegów wokół zatrzymania tych, którzy są w Kościele, i „skaptowania” innych jest działaniem pozornym. Mnogość inicjatyw i ciągle nowych akcji sprawia, że nie ma czasu na pracę organiczną*⁷⁰.

b. Antropologiczne korzenie wychowania

Wychowanie, jako specyficzne działanie skierowane ku człowiekowi, w sposób naturalny uzależnione jest od koncepcji człowieka. Zdaniem J. Szczepańskiego, człowieka ujmować można w następujących aspektach⁷¹:

⁶⁴ T. LEWOWICKI, Przemiany ustrojowe a etyka i powinności nauczycieli, w: *Transformacja w edukacji - konieczność, możliwości, realia i nadzieje*, red. E. PODOSKA-FILIPOWICZ, H. BŁĄŻEJEWSKI, R. GERLACH, Bydgoszcz 1995, 36.

⁶⁵ *Tamże*.

⁶⁶ T. LEWOWICKI, W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej, *Edukacja* (1991) nr 1, 9.

⁶⁷ S. KISIEL, Soborowa koncepcja wychowania chrześcijańskiego w rodzinie, *Wiadomości Diecezjalne Podlaskie* 48(1979) nr 11-12, 362.

⁶⁸ P. GÓRALCZYK, Doniosłość wyboru podstawowego w pedagogii chrześcijańskiej, *Communio* 12(1992) nr 3, 26.

⁶⁹ K. MISIASZEK, System prewencyjny św. Jana Bosko w wychowaniu szkolnym, w: *Wychowanie wobec zachodzących przemian*, red. K. FRAN CZAK, J. NIEWĘGŁOWSKI, Warszawa 1996, 59.

⁷⁰ J. BAGROWICZ, Przyszłość Kościoła w Polsce, *Znak* 49(1997) nr 1, 11.

⁷¹ J. SZCZEPAŃSKI, Człowiek w strukturach zła, *Ethos* 5(1992) nr 1, 67.

- biologicznym, jako przedstawiciela gatunku *homo sapiens*,
- socjologicznym, jako członka zbiorowości,
- psychologicznym, jako jednostkę myślącą i działającą, zdolną do działań autonomicznych,
- integralnym, jako nosiciela kompleksu cech właściwych osobie.

Od wyboru jednej z powyższych koncepcji zależy rozumienie wychowania.

Przedstawiona w poprzednim punkcie koncepcja wychowania wskazuje na potrzebę wychowania integralnego, obejmującego całego człowieka⁷². Całościowo ujmowany cel wychowawczy wiąże się z całościową wizją życia⁷³. Wychowanie bowiem jest skierowane ku osobie, a nie tylko ku jednostce mającej wykonywać pewne prace, czy posiadać pewne umiejętności. Na pierwotność osobowego wymiaru w pojmowaniu człowieka zwraca uwagę M. Grzegorzewska: *Wartość człowieka jest najcenniejszą wartością świata, jej ciężar gatunkowy przeważa wszystko w życiu jednostek i społeczeństw*⁷⁴.

Dyskurs pedagogiczny nabiera sensu, jeżeli uprzednio odpowie się na pytanie, kim jest człowiek⁷⁵. Trzeba koniecznie odpowiedzieć na to pytanie, jeśli usiłuje się mówić na temat rozwoju człowieka⁷⁶. Szczęólnego znaczenia nabiera prawda o człowieku właśnie w sytuacji pluralizmu ideologicznego. To antropologia powinna stać się podstawą dyskusji na temat przyszłości szkoły⁷⁷.

Odpowiedź na pytanie, kim jest człowiek, umożliwia też zastanawianie się nad tym, jaki jest sens jego życia⁷⁸. Pytanie o sens życia jest z kolei stawiane przez samych wychowanków często, a celem wychowania jest dopomożenie uczniowi w znalezieniu tego sensu. Fakt poszukiwania odpowiedzi na pytanie o sens życia prowadzi w sposób nieuchronny do budowy jakiejś metafizyki⁷⁹.

Również współczesny kryzys wychowania ma podstawy antropologiczne, bowiem uczynienie z człowieka miary wszystkich rzeczy doprowadziło do redukcji rzeczywistości do miary możliwości człowieka⁸⁰. Odrzucenie natomiast pytań religijnych zubaża teorię wychowania zarówno w zakresie celów, jak i możliwości motywacyjnych⁸¹.

⁷² J. MAJKA, Wychowanie personalistyczne wychowaniem integralnym, art. cyt., 103.

⁷³ P. GÓRALCZYK, Doniosłość wyboru podstawowego w pedagogii chrześcijańskiej, art. cyt., 29.

⁷⁴ M. GRZEGORZEWSKA, *Listy do Młodego Nauczyciela*, Warszawa 1996, 21.

⁷⁵ K. MISIASZEK, Wychowanie chrześcijańskie w świetle Katechizmu Kościoła Katolickiego, *Chrześcijańin w świecie* 23(1993) nr 4, 89.

⁷⁶ W. KACZYŃSKA, *Przedzałożeniowość w myśleniu i postępowaniu pedagogicznym*, dz. cyt., 323.

⁷⁷ F. ADAMSKI, Wychowanie do prawdy odpowiedzią na wyzwanie pluralizmu ideologiczno-politycznego, *Wychowawca* 4(1996) nr 1, 11.

⁷⁸ P. WORONIECKI, Racjonalność pedagogiki w katolickiej myśli społecznej, w: *Racjonalność pedagogiki*, red. T. HEJNICKA-BEZWIŃSKA, Bydgoszcz 1995, 210.

⁷⁹ J. KULISZ, *Spór o religię sporem o człowieka*, Warszawa 1992, 49.

⁸⁰ A. RYNIÓ, Autorytet osób znaczących w kształtowaniu osobowości dojrzałej, *Ethos* 10(1997) nr 1, 122.

⁸¹ K. MISIASZEK, O niektórych aspektach wychowania religijnego, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 33(1993) nr 7, 280.

Teleologia pedagogiczna zależy zatem od wyboru antropologii, od przyjęcia koncepcji filozoficznej dotyczącej istoty i sensu bytowania człowieka⁸². Teoria wychowania musi najpierw określać hierarchię wartości⁸³, dlatego też nie może uciec przed wstępnymi wyborami antropologicznymi⁸⁴. Proponowane później techniki wychowania zastają określone właśnie w momencie wyboru założeń antropologicznych⁸⁵, w momencie akceptacji lub odrzucenia koncepcji uniwersalnej natury ludzkiej⁸⁶.

Także koncepcje stanowienia celów wychowania podlegają pewnym założeniom antropologicznym. W koncepcji naturalistycznej punktem wyjścia jest stwierdzenie, że człowiek jest z natury dobry, a zatem najważniejszym celem wychowania staje się ochrona tego dobra przed przymusem, zachowanie wolności człowieka⁸⁷. W ten sposób łatwo rezygnuje się z promowania określonego ideału wychowawczego na rzecz kultu autentyczności⁸⁸. W koncepcji chrześcijańskiej człowiek jest umiłowanym dzieckiem Boga odkupionym przez Chrystusa, dlatego też celem wychowania staje się pomoc w odczytaniu powołania i doskonałym naśladowaniu Jezusa⁸⁹. W koncepcjach, które postulują określony model osobowości ze względu na zależność człowieka od sił zewnętrznych⁹⁰, podkreśla się konieczność *urobienia* wychowanka i realizacji przyjętego wzorca, uzasadniając to względami pragmatycznymi, bądź też socjologicznymi.

Wreszcie antropologiczne źródła wychowania dotyczą wartości, jakie powinny być obecne w wychowaniu⁹¹. Zwraca uwagę zwłaszcza zasada prymatu wartości nad celami wychowania⁹². Wyraża się ona w teoretycznym postulacie, by teleologia za punkt wyjścia przyjmowała dyrektywy aksjologii społecznej, różnej co prawda dla różnych grup, lecz mającej stały element wartości uniwersalnych⁹³. Nie można jednak zapominać, że przyjęty w wychowaniu system wartości uwarunkowany jest samą wizją człowieka⁹⁴ i przyczynia się do odpowiedzi na podstawowe pytanie o sens życia⁹⁵.

⁸² E. TOMASIK, Problematyka teleologiczna i deontologiczna w pedagogice specjalnej, w: *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*, red. E. TOMASIK, Warszawa 1997, 12-13.

⁸³ M. ŁOBOCKI, O aktualnych problemach edukacji, w: *Transformacja w edukacji - konieczność, możliwości, realia i nadzieje*, dz. cyt., 266.

⁸⁴ K. OLBRYCHT, Dylematy współczesnego wychowania, *Znak* 43(1991) nr 9, 44.

⁸⁵ P. WORONIECKI, Racjonalność pedagogiki w katolickiej myśli społecznej, art. cyt., 206.

⁸⁶ Por. Z. MEŁOSIK, Racjonalność pedagogiki konserwatywnej, w: *Racjonalność pedagogiki*, dz. cyt., 59.

⁸⁷ A. RUMIŃSKI, O źródłach celów wychowania, *Nowa Szkoła* 47(1991) nr 4, 199.

⁸⁸ M. ŁOBOCKI, O celach i zadaniach wychowania w dobie dzisiejszej, art. cyt., 275.

⁸⁹ A. RUMIŃSKI, O źródłach celów wychowania, art. cyt., 200.

⁹⁰ R. OSSOWSKI, Dylematy wychowawcze rodziny i szkoły - problemy wspólne i specyficzne, w: *Pedagogiczna relacja rodzina-szkola. Dylematy czasu przemian*, dz. cyt., 230.

⁹¹ Por. M. RUSIECKI, Chrześcijańskie wychowanie, *Wychowawca* 4(1996) nr 5, 4.

⁹² M. ŁOBOCKI, O wartościach w wychowaniu, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 33(1993) nr 9, 372.

⁹³ T. LEWOWICKI, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997, 26.

⁹⁴ W. SZUKALSKI, Wartości i normy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego, w: *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce*, red. A. Tchorezowski, Bydgoszcz 1993, 110.

⁹⁵ M. ŁOBOCKI, O celach i zadaniach wychowania w dobie dzisiejszej, art. cyt., 278.

Poszczególne rozwiązania na gruncie teorii wychowania mają za punkt wyjścia antropologię. J. Hołówka zauważa, że założenie Arystotelesa, iż charakter jest nabywany, pozwala wiązać wychowanie z powtarzaniem czynów cnotliwych⁹⁶, natomiast założenie Schopenhauera o niezmienności charakteru prowadzi do stwierdzenia, że wychowanie jest niemożliwe⁹⁷. Podobnie, jak twierdzi W. Chudy, przyjęcie na gruncie antropologii liberalnej zasady uzgadniania zakresów wolności wychowawcy i wychowanka w formie walki lub kompromisu prowadzi do współczesnego kryzysu szkoły, który przejawia się rezygnacją ze wspólnej drogi ku prawdzie⁹⁸. Właśnie koncepcja pedagogiczna J. Deweya zawierała założenie, że istoty ludzkie są integralną częścią natury⁹⁹, co prowadziło do wniosku, iż, jak to ujmuje L. Chmaj, *poznawanie przestaje mieć charakter poszukiwania prawdy; zwrócone ku potrzebom życia ma ono ułatwić człowiekowi przystosowanie się do zmiennej rzeczywistości*¹⁰⁰. Pedagogika postmodernistyczna opiera się z kolei na deklarowanym braku antropologii¹⁰¹, co zresztą też jest antropologią. Ęw *antropologiczny stan wyczerpania*¹⁰², jak to określa I. Wojnar, prowadzi do wyborów, które są często nieracjonalne, chociażby do wyboru założeń antropologicznych przez antypedagogikę w sposób wolny¹⁰³, czyli nieumotywowany.

Ciekawej analizie poddaje T. Gadacz dwie optyki wychowawcze: funkcjonalną i osobową. Wynikają ona z różnych założeń antropologicznych i w zupełnie inny sposób definiują rolę poszczególnych elementów relacji pedagogicznej. Wychowawca jest w optyce funkcjonalnej mandatariuszem istniejącego ładu, w osobowej - świadkiem wartości¹⁰⁴. Winien on oddziaływać w optyce funkcjonalnej na inteligencję i pamięć, aby przyswoić zasady, natomiast w optyce osobowej działanie wychowawcy to apel do całej osoby, by ją uzdolnić do samodzielnego i prawidłowego wyboru. Pozytywna ocena wychowanka w optyce funkcjonalnej dokonywana jest wtedy, gdy jego zachowania mieszczą się w ustalonym porządku, natomiast optyka osobowa domaga się znacznie więcej, a mianowicie dążenia do tego, co lepsze, prawdziwsze i piękniejsze¹⁰⁵.

c. Polityka a wychowanie

Wychowanie ma pewne odniesienia polityczne, natomiast powszechnie deklaruje się konieczność uchronienia procesu wychowawczego, zwłaszcza w szkole publicznej, od

⁹⁶ J. HOŁÓWKA, Kształtowanie charakteru, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 36(1996) nr 3, 4.

⁹⁷ *Tamże*, 8-9.

⁹⁸ W. CHUDY, Encyklika „Veritatis splendor” a kryzys wychowania, art. cyt., 147.

⁹⁹ Z. MELOSİK, Pragmatyzm i edukacja w Stanach Zjednoczonych: między poglądami J. Deweya a współczesną rzeczywistością, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. RUTKOWIAK, Kraków 1995, 94.

¹⁰⁰ L. CHMAJ, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1963, 263.

¹⁰¹ Z. MELOSİK, Postmodernizm i edukacja, *Kwartalnik Pedagogiczny* 38(1993) nr 1, 36.

¹⁰² I. WOJNAR, Kulturowy wymiar edukacji jako szansa i alternatywa, w: *Szkola i pedagogika w dobie przełomu*, red. T. LEWOWICKI, S. MIESZALSKI, M. SZYMAŃSKI, Warszawa 1995, 56.

¹⁰³ B. ŚLIWERSKI, Antypedagogika w strefie ryzyka etycznego, w: *Racjonalność pedagogiki, dz. cyt.*, 77.

¹⁰⁴ T. GADACZ, Wychowanie jako spotkanie osób, art. cyt., 112.

¹⁰⁵ *Tamże*, 113.

nacisków politycznych. Apolityczność wychowania umożliwia, zdaniem A. Folkierskiej, wolność, czyli odpowiedzialność działania w sferze politycznej. Apolityczność ta rozumiana jest jako wolność od doraźnych działań na politykę edukacyjną¹⁰⁶. Działania polityczne są istotnie często skażone tendencją do podporządkowania systemu wychowania jako socjotechnicznie ważnego aspektu sprawowania władzy¹⁰⁷. Związany z takimi działaniami czynnik ideologiczny stanowi dla edukacji niebezpieczeństwo i dlatego potrzebne jest poszukiwanie kanonu wartości uniwersalnych¹⁰⁸, a także zmiana układu pomiędzy szkołą a nadzorem pedagogicznym, odcięcie się od zbyt ścisłych dyrektyw nadzoru i jasne określenie jego funkcji.

Niemniej jednak można mówić o polityczności wychowania, ponieważ wychowanie bywa ujmowane w szerszym aspekcie polityki państwa¹⁰⁹. Procesy integracyjne w Europie również zmuszać będą poszczególne kraje do uzgadniania tej polityki, a to choćby z powodu konieczności wypracowania spójnego systemu nostryfikacji dyplomów¹¹⁰. Polityczność wychowania wyraża się wreszcie i w tym, że źródłem zróżnicowania systemów wychowawczych są zarówno założenia filozoficzne¹¹¹, jaki i idee światopoglądowe, mające przecież często charakter ideologiczny i polityczny¹¹².

Polityczność może być zagrożeniem nie tylko w ramach systemu komunistycznego. J. Rutkowiak zwraca uwagę na fakt, że profesjonalizacja zawodu nauczycielskiego pozbawiona elementu autorefleksji ma charakter polityczny i czyni z nauczyciela funkcjonariusza systemu¹¹³. Nauczanie poszczególnych przedmiotów też może mieć charakter polityczny. W ten sposób należy traktować propozycję J. Maternickiego *wychowania do demokracji* na lekcjach historii polegającego na apoteozowaniu tego systemu politycznego¹¹⁴. Polityczny charakter ma również wpajanie relatywistycznego twierdzenia o zajęciu miejsca monotezy przez politezę¹¹⁵. To bowiem przekonanie w metajęzyku może mieć znów charakter jedynej prawdy najwyższej, czyli monotezy. Przykładem totalitarnej tendencji politycznej jest ideologia politycznej poprawności¹¹⁶, a także fakt *uwiedzenia dzieci* przez kontrkulturę¹¹⁷.

¹⁰⁶ A. FOLKIERSKA, *Pedagogika a polityka*, art. cyt., 27.

¹⁰⁷ H. PROMIĘŃSKA, *W obronie rozumu pedagogicznego*, w: *Racjonalność pedagogiki*, dz. cyt., 139.

¹⁰⁸ S. KAWULA, *Elementy nowego paradygmatu w pracy szkoły i nauczyciela*, w: *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce*, dz. cyt., 144.

¹⁰⁹ J. RUTKOWIAK, M. SZCZEPKA-PUSTOWSKA, *Polityczność a upolitycznianie wychowania*, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, dz. cyt., 239.

¹¹⁰ D. DZIEWULAK, *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Warszawa 1997, 23.

¹¹¹ S. KUNOWSKI, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, 92.

¹¹² *Tamże*, 89.

¹¹³ J. RUTKOWIAK, *Edukacyjna świadomość nauczycieli. Intelktualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transformacji*, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, dz. cyt., 304.

¹¹⁴ J. MATERNICKI, *Perspektywiczne cele kształcenia historycznego*, *Wiadomości Historyczne* 35(1992) nr 2, 101.

¹¹⁵ Por. J. RUTKOWIAK, M. SZCZEPKA-PUSTOWSKA, *Polityczność a upolitycznianie wychowania*, art. cyt., 238-239.

¹¹⁶ Por. J. LYNCH, *Polityczna ortodoksja w amerykańskim szkolnictwie wyższym*, *Kwartalnik Pedagogiczny* 37(1992) nr 1, 134.

Dla postmodernizmu edukacja ma charakter z natury polityczny. Jest ona bowiem terenem walki o władzę nad rzeczywistością¹¹⁸ i wynika z politycznych roszczeń wiedzy¹¹⁹. Największym złem jest nietolerancja, czyli również krytyka oparta na fundamencie jednoznacznej prawdy logicznej¹²⁰. Takie założenia prowadzą do sytuacji, która uniemożliwia w ramach postmodernizmu jakikolwiek konstruktywny dyskurs pedagogiczny, a to ze względu na pogwałcenie podstawowych zasad tego dyskursu¹²¹.

Warto jeszcze odnieść się do problemu odrzucenia polityczności, ideologizacji i indoktrynacji rozumianego jako sprzeciw wobec religii¹²². W wielu bowiem dyskusjach pedagogicznych traktuje się jako aksjomat zasadę świeckości szkoły rozumianą jako niemożność, przynajmniej na terenie szkolnictwa publicznego, wychowywania w duchu religijnym. »ąda się przeto uwolnienia życia społecznego od nacisków i represji ideologii i występuje przeciwko *roszczeniom doktrynalnego wychowania religijnego i szowinistycznego wychowania państwowego*¹²³. Nie bez znaczenia jest tu fakt, iż zrównania wychowania religijnego z wychowaniem faszystowskim dokonuje dawny piewca wychowania w marksistowskiej szkole totalitarnej. Zarówno zresztą marksizm, jak i, na przykład, socjologizm, sprowadzały wychowanie religijne do ideologii¹²⁴. Trudno orzec, ile w tym chęci ukrycia własnych tendencji manipulatorskich, ile zaś niezrozumienia, czym dla ludzi wierzących jest religia. Jak zauważa P. Woroniecki, w oskarżaniu pedagogiki chrześcijańskiej o tendencje indoktrynacyjne *z reguły pomija się fakt, że kładąc nacisk na uwrażliwienie sumienia, chrześcijańska myśl wychowawcza buduje w sposób racjonalny solidny punkt oporu autonomii duchowej człowieka przeciwko presji świata społecznego*¹²⁵. Dlatego też sumienie staje się realnym narzędziem obrony indywidualnej, które zmniejsza podatność na mody i stereotypy społeczne. Odrzucenie celów religijnych w wychowaniu prowadzi do nieuprawnionej redukcji pedagogiki¹²⁶.

d. Problem naukowości pedagogiki

¹¹⁷ Por. M. KEATING, Uwiedzione pokolenie, w: *XVIII Międzynarodowy Kongres Rodziny*, Warszawa 1994, 359.

¹¹⁸ I. MEŁOSIK, Z. MEŁOSIK, Edukacja ekologiczna: antropocentryzm, biocentryzm, regionalizm, *Edukacja* (1995) nr 2, 45.

¹¹⁹ T. SZKUDLAREK, Edukacja w wieloznaczności: perspektywa postmodernistyczna, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, dz. cyt., 268.

¹²⁰ Por. S. KAWULA, Społeczeństwo pluralistyczne i tolerancyjne a strategia wychowania, *Edukacja* (1995) nr 2, 21.

¹²¹ Por. T. HEJNICKA-BEZWIŃSKA, Szanse i ograniczenia społecznego dyskursu o edukacji, *Edukacja* (1994) nr 4, 25-26.

¹²² B. GAWLINA, Kierunek przemiany celów wychowania, *Nowa Szkoła* 47(1991) nr 5, 266-267.

¹²³ S. WOŁOSZYN, Nowe Wychowanie i współczesne alternatywy wychowawcze jako inspiracje dla praktyki edukacyjnej, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, dz. cyt., 77.

¹²⁴ H. H. KARG, Filozofie wychowania w XX wieku i ich konsekwencje dla nauczania religii, *Katecheta* 34(1990) nr 1, 37-38.

¹²⁵ P. WORONIECKI, Racjonalność pedagogiki w katolickiej myśli społecznej, art. cyt., 209.

¹²⁶ K. MISIASZEK, O niektórych aspektach wychowania religijnego, art. cyt., 280.

Powszechna konieczność organizowania procesów wychowania wskazuje również na konieczność pedagogiki¹²⁷. Podstawowym pytaniem, jakie staje przed podejmowaną naukowo refleksją nad wychowaniem, jest pytanie o sposób postępowania¹²⁸. Uznaje się niekiedy, że pedagogika jako nauka powinna być autonomiczna wobec filozofii i teologii¹²⁹. Ta autonomia wiąże się z postulatami niezależności szkoły wobec partii, Kościoła i gospodarki¹³⁰, a także niezależności stosunku wychowawczego od innych sił kulturowych¹³¹. Jednakże postulaty te wydają się nierealistyczne, gdyż, jak podkreśla F. Znaniecki, dzisiejsza szkoła *nie jest w stanie uchronić się od różnorodnych, często nieobliczalnych wpływów tego złożonego środowiska, w którym funkcjonuje: ani uczniowie, ani nauczyciele nie mogą powstrzymać się od wprowadzenia do jej treści społecznej czynników obcych, niweczących jej zwartość i wywołujących w niej na każdym kroku zmiany, które wcale nie leżały w jej planie*¹³². Przez analogię, trudno sobie wyobrazić, by pedagogika mogła całkowicie oddzielić się od założeń pozapedagogicznych.

Pytanie o stosunek pedagogiki do praktyki wychowawczej leży u podstaw rozważań na temat naukowego charakteru pedagogiki. K. Konarzewski odnosi się krytycznie do paradygmatu nauki praktycznej w pedagogice. Zdaniem tego autora paradygmat ów przyczynił się do dezintegracji i izolacji pedagogiki. Praktyczność bowiem w *nieunikniony sposób rozbija pedagogikę na ideologiczne obozy i poddaje politycznym naciskom*¹³³. Ponadto w ramach tego paradygmatu *pedagog jako uczonek rozwija konsekwencje wyboru, którego dokonał jako człowiek*¹³⁴, a ponadto *podporządkowuje się arbitralnie wybranej nauce podstawowej*, co prowadzi do sytuacji, że *przyjęty język już w punkcie wyjścia ogranicza uwagę badacza*¹³⁵. K. Konarzewski podsumowuje swoje rozważania następująco: *Wymienione trudności pedagogiki jako nauki praktycznej wydają się nieusuwalne (...) Paradygmat ten wyjął i rozbił myśl pedagogiczną, a dyscyplinę skazał na wegetowanie na marginesie nauki i praktyki*¹³⁶.

Również koncepcja pedagogiki jako medium prowadzi do jej niesamodzielności, bowiem, jak zauważa G. Woroniecka, *kształt dyskursywny pedagogiki pozostaje niesamodzielny: jako nauka jest ona budowana na polu epistemologicznym formacji wyłącznie*

¹²⁷ J. HOMPLEWICZ, *Etyka pedagogiczna*, Warszawa 1996, 13.

¹²⁸ K. KONARZEWSKI, Czy pedagogika wybić się może na naukowość?, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, dz. cyt., 125.

¹²⁹ Por. W. HÖRNER, Od autonomii pedagogiki do autonomii systemu szkolnego. O przemianie pewnego pedagogicznego problemu, *Kwartalnik Pedagogiczny* 37(1992) nr 1, 65.

¹³⁰ *Tamże*, 66.

¹³¹ *Tamże*, 64.

¹³² F. ZNANIECKI, *Socjologia wychowania*, dz. cyt., t.1, 185-186.

¹³³ K. KONARZEWSKI, Czy pedagogika wybić się może na naukowość?, art. cyt., 127.

¹³⁴ *Tamże*, 126.

¹³⁵ *Tamże*, 127.

¹³⁶ *Tamże*, 130.

dyskursywnej, jako technika - musi ustawicznie wychodzić poza to samoograniczenie, aby sprostać wymogom stawianym w obszarze racjonalności społecznej¹³⁷.

Niemniej jednak widoczne są bliskie związki, jakie zachodzą pomiędzy etyką a pedagogiką¹³⁸. Obie te dyscypliny mają bowiem zbliżony cel i przedmiot zainteresowań, a proces wychowawczy jest przecież procesem zaangażowania etycznego wychowawcy i wychowanka¹³⁹. A. Folkierska zwraca uwagę wręcz na zależność pedagogiki od etyki, zauważając, że *pedagogika jako nauka nie jest w stanie dostarczyć odpowiedzi na pytanie o słuszność postąpienia w konkretnej sytuacji moralnej*¹⁴⁰. Zdaniem W. Kaczyńskiej, nie można zbudować aksjologicznie neutralnej pedagogiki, jako nauki o człowieku, z następujących powodów¹⁴¹:

- Celem takiej nauki jest wartość, nawet traktowana instrumentalnie.
- Każda teoria wychowania zawiera ukryte w związanej z nią teorii psychologicznej przedzałożenia aksjologiczne.
- Wartości stanowią wewnątrz człowieka, decydują o jego autonomii, leżą u podłoża jego świadomych i dobrowolnych wyborów.

Pierwotność aksjologicznych założeń w pedagogice wskazuje na fakt ogólniejszy, jakim są nieweryfikowalne na gruncie danej nauki społecznej przedzałożenia filozoficzne¹⁴². W pedagogice wiążą się one z przedzałożeniami teorii psychologicznych¹⁴³. Ten głęboki związek psychologii i pedagogiki wart jest podkreślenia. Ilekroć bowiem pedagog mówi o zmianie wychowawczej, tylekroć opowiada się za pewną koncepcją ludzkiej psychiki. Zmiana psychiczna dla behaviorystów oznaczała uczenie się, dla natywiistów - dojrzewanie, dla konstruktywistów natomiast - rozwój¹⁴⁴.

Na istnienie filozoficznych przedzałożeń w pedagogice wskazuje również fakt, iż kryzys aksjologiczny i epistemologiczny w filozofii odbił się negatywnie na kondycji pedagogiki¹⁴⁵. W ramach pedagogiki istotne jest natomiast ustalenie relacji pomiędzy aksjologią, teorią i metodyką wychowania. Zdaniem W. Kaczyńskiej, metodyka scala teorię i aksjologię wychowania¹⁴⁶, zaś teoria wychowania bada sposoby i warunki wywoływania

¹³⁷ G. WORONIECKA, Wychowanie wobec konfliktu racjonalności, w: *Racjonalność pedagogiki*, dz. cyt., 148.

¹³⁸ Por. M. CHYMUK, Współzależność etyki i pedagogiki, *Horyzonty Wiary* 6(1995) nr 24, 39.

¹³⁹ J. HOMPLEWICZ, *Etyka pedagogiczna*, dz. cyt., 19.

¹⁴⁰ A. FOLKIERSKA, Kształcąca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, dz. cyt., 162.

¹⁴¹ W. KACZYŃSKA, *Przedzałożeniowość w myśleniu i postępowaniu pedagogicznym*, dz. cyt., 300-301.

¹⁴² M. LECHNIAK, O roli filozofii w pedagogice, *Roczniki Nauk Społecznych* 23(1995) z.2, 56.

¹⁴³ W. KACZYŃSKA, *Przedzałożeniowość w myśleniu i postępowaniu pedagogicznym*, dz. cyt., 275.

¹⁴⁴ *Tamże*, 280.

¹⁴⁵ J. GÓRNIWICZ, Dyskurs filozoficzny a dyskurs pedagogiczny o wychowaniu. Na marginesie rozważań nad „Krytyką rozumu pedagogicznego”, w: *Racjonalność pedagogiki*, dz. cyt., 93.

¹⁴⁶ W. KACZYŃSKA, *Przedzałożeniowość w myśleniu i postępowaniu pedagogicznym*, dz. cyt., 271.

zmian w psychice człowieka¹⁴⁷. Dziedzina ta jest wstępnie obciążona aksjologicznie, na przykład, aktem wyboru określonej teorii psychologicznej¹⁴⁸.

Na czym zatem polega naukowy charakter pedagogiki? Bez wątplenia rzuca się w oczy jej wieloaspektowość i interdyscyplinarny charakter¹⁴⁹, a także rola służebna, jaką pełni, która to rola wynika z faktu, iż wychowanie jest procesem wszechobecnym¹⁵⁰. Wiedza pedagogiczna ma charakter prakseologiczny¹⁵¹. Pedagogika ma charakter aksjologiczny, bo wartości w niej stają się pierwszoplanowe, a zadaniem teorii wychowania jest troska o duchowy rozwój człowieka¹⁵². Pedagogika ma wreszcie charakter antropologiczny, bo konieczne jest uprzednie rozwiązanie antropologicznego dylematu, kim jest człowiek, by dać odpowiedź na pedagogiczne pytanie o dobre życie¹⁵³.

Trudno zatem zgodzić się z tezą K. Konarzewskiego, że praca badawcza na terenie pedagogiki nie musi być poprzedzona wyborem stanu rzeczy, który uznaje się za pożądany¹⁵⁴. Owszem, ten wybór dokonuje się na gruncie antropologii i etyki. Trzeba jednak przyznać rację K. Konarzewskiemu, gdy twierdzi, że nie istnieje bezpośrednie przełożenie zasad pedagogiki na efekty wychowania, że pedagogika *rezygnuje z niemożliwej roli przywódcy praktyki wychowawczej*, natomiast opisuje i odśladania paradoksy wychowania¹⁵⁵. To ukazywanie paradoksów winno jednak wskazywać propozycje rozwiązań, prognozować skuteczność i szkody, jakie mogą wyniknąć z podjętych działań¹⁵⁶. W pedagogice potrzebny jest rozum pedagogiczny, czyli zdolność trafnego rozpoznawania kryzysowości i zagrożeń życia społecznego¹⁵⁷.

3. Próby przezwyciężenia kryzysu wychowania

Skoro zatem ukazane zostało kryzysowe tło, w którym działa dzisiejsza szkoła, skoro również została zarysowana relacja pomiędzy dylematami wychowania a pedagogiką, należy zatem odpowiedzieć na pytanie o możliwości przezwyciężenia takiego stanu rzeczy. Odpowiedź ta dotyczy kilku zagadnień, które ogniskują współczesny dyskurs pedagogiczny, a więc wartości moralnych, problemu podmiotu wychowania, etosu nauczyciela, autorytetu wychowawczego i dialogu.

a. Moralny charakter wychowania

¹⁴⁷ *Tamże*, 272.

¹⁴⁸ *Tamże*, 274.

¹⁴⁹ M. LECHNIAK, O roli filozofii w pedagogice, art. cyt., 58.

¹⁵⁰ W. KACZYŃSKA, *Przedzakożeniowość w myśleniu i postępowaniu pedagogicznym*, dz. cyt., 298.

¹⁵¹ M. LECHNIAK, O roli filozofii w pedagogice, art. cyt., 57.

¹⁵² W. KACZYŃSKA, *Przedzakożeniowość w myśleniu i postępowaniu pedagogicznym*, dz. cyt., 331.

¹⁵³ *Tamże*, 335.

¹⁵⁴ K. KONARZEWSKI, Czy pedagogika wybić się może na naukowość?, art. cyt., 133.

¹⁵⁵ *Tamże*, 136.

¹⁵⁶ J. MAJKA, Wychowanie personalistyczne wychowaniem integralnym, art. cyt., 102.

¹⁵⁷ H. PROMIĘŃSKA, W obronie rozumu pedagogicznego, art. cyt., 143.

Zasadniczy spór pedagogiczny toczy się o kształt wychowania do wartości. To fakt kwestionowania istnienia wartości moralnych powoduje, że samo wychowanie bywa kwestionowane. Z kolei nieprawidłowy wybór wartości, nieprawidłowy wybór teorii aksjologicznej, staje się niekiedy przyczyną deformacji pedagogiki.

Zasada prymatu wartości nad celami wychowania¹⁵⁸ wiąże pedagogikę przyjmującą za punkt odniesienia normę personalistyczną z dążeniem do kształtowania moralnych ludzi¹⁵⁹. Chodzi o przygotowanie ucznia do wyboru, którego dokonuje on niezliczoną ilość razy w czasie swojego życia¹⁶⁰. Przygotowanie to dokonuje się, zdaniem M. Łobockiego, poprzez *przekazanie wychowankom wiedzy o problemach moralnych, rozwijanie umiejętności odróżniania tego, co złe, niegodziwe oraz tego, co dobre, a także kształtowanie wrażliwości i gotowości do postępowania moralnego*¹⁶¹. Zadaniem wychowania moralnego jest także dostrzeżenie rozbieżności pomiędzy stanem faktycznym a pożądanym¹⁶². Dlatego też wychowanie moralne nie może zbyt izolować wychowanka od tego, co wartością nie jest, ponieważ oznaczałoby to odebranie mu świadomej odpowiedzialności za własne czyny¹⁶³. Występujące u młodzieży w okresie dorastania trudności w wartościowaniu są zjawiskiem normalnym. Ten dysonans świadczy, że wartości moralne odnoszą się do centralnej sfery osobowości¹⁶⁴. Dlatego też warto pamiętać, że rozwój moralny winien wyprzedzać inne rodzaje rozwoju¹⁶⁵.

Przekazywanie wartości zależy od przyjętych przesłanek ideału człowieka¹⁶⁶. Pojęcie człowieczeństwa, obecne w teorii M. Grzegorzewskiej, oznaczało kulturę moralną, uczuć, stosunków ludzkich, które pozwalają budować własną osobowość dla dobra społeczeństwa¹⁶⁷. Człowieczeństwo oznacza również umiejętność korzystania z wolności, do czego wychowanie moralne powinno bez wątpienia uzdalniać. Według A. Rodzińskiego, prawdziwa wolność to *rezultat dłuższego przestrzegania słusznej preferencji wobec konkurujących ze sobą wartości*¹⁶⁸. Wychowanie moralne, będąc wychowaniem do wolności, wytwarza zatem mechanizm obrony przed manipulacją i prowadzi do właściwej odpo-

¹⁵⁸ M. ŁOBOCKI, O wartościach w wychowaniu, art. cyt., 372.

¹⁵⁹ Por. M. SZYMAŃSKI, Szkoła Salem, *Kwartalnik Pedagogiczny* 37(1992) nr 1, 41.

¹⁶⁰ W. GUBAŁA, Wychowanie moralne młodzieży, art. cyt., 203-204.

¹⁶¹ M. ŁOBOCKI, O wychowaniu moralnym, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 36(1996) nr 7, 3.

¹⁶² A. MOLESZTAK, Etyczne aspekty stanowienia zadań wychowania moralnego, w: *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych*, dz. cyt., 205.

¹⁶³ K. CZUBA, Wychowanie w warunkach pluralizmu i demokracji, *Ateneum Kapańskie* 84(1992) z. 498, 260.

¹⁶⁴ M. SITARCZYK, Wpływ postaw rodzicielskich na doświadczanie kryzysu w wartościowaniu przez młodzież w wieku dorastania, w: *Pedagogiczna relacja rodzina-szkoła. Dylematy czasu przemian*, dz. cyt., 196-197.

¹⁶⁵ J. RADZIEWICZ, Na marginesie dyskusji o podmiotowości w wychowaniu, art. cyt., 19.

¹⁶⁶ V. J. DUMINUCO, Wychowanie chrześcijańskie u progu nowego tysiąclecia, art. cyt., 209.

¹⁶⁷ Por. E. TOMASIK, Osobowość nauczyciela w aspekcie pedeutologii i deontologii, w: *Maria Grzegorzewska - pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, red. E. »ABCZYŃSKA, Warszawa 1995, 107.

¹⁶⁸ A. RODZIŃSKI, Zła wolność, *Ethos* 5(1992) nr 1, 29.

wiedzi na pytanie o sens życia¹⁶⁹. Wychowanie to prowadzi do osobowej dojrzałości, która jest wprost konieczna, by nie zagubić się w sytuacji pluralizmu i ofert kultury masowej¹⁷⁰. Wychowanie moralne winno zatem praktycznie przygotowywać do korzystania z mediów, do radzenia sobie z nadmiarem informacji i siłą przekonywania obrazu¹⁷¹. W tym kontekście potrzebne jest także wychowanie do przekraczania tendencji do atomizacji, zamykania się w ciasnych ramach własnych problemów, ukazanie potrzeby otwierania się na potrzebę osobistych stosunków interpersonalnych¹⁷². Zadaniem dla tego społecznego wychowania moralnego będzie zatem przeciwdziałanie lansowanej przez rodzaj *ukrytego programu* mediów i show-biznesu modzie na przyjmowanie postaw nieautentycznych.

Spółeczne wychowanie moralne ma również wymiar prorodzinny. Będąc wychowaniem do miłości¹⁷³ otwiera się na wartość altruizmu¹⁷⁴. W wychowaniu szkolnym istotne jest zwłaszcza dostrzeżenie, że to rodzina jest źródłem wartości¹⁷⁵. Dom stanowi *twierdzę tożsamości* jednostki i źródło więzi z narodem, czego świadectwa obecne są zresztą w literaturze¹⁷⁶. Szkoła, choć neutralna politycznie i ideologicznie, winna być otwarta i wychulona na wartości i ideały¹⁷⁷. Dla wychowania moralnego ma ona wielkie znaczenie, gdyż może tworzyć atmosferę, gdzie realizowana jest sprawiedliwość oraz, przekazując wiedzę związaną z prawdą, powoduje rozwój duchowy¹⁷⁸, gdyż przywraca rozumienie świata jako drogi do wartości¹⁷⁹. Dlatego też istotne jest pamiętać, że każde nauczanie szkolne może i musi mieć aspekt wychowawczy, że element wychowania powinien być obecny w czasie każdej lekcji¹⁸⁰. Propozycje, by w sposób całkowity oddzielić wychowanie od nauczania na terenie szkoły¹⁸¹, są nie tylko nierealistyczne, ale też skażone niezrozumieniem zadań edukacji. Fakt, iż w praktyce szkolnej rzadko zdarzają się sytuacje, w których młodzież może rozmawiać, wątpić, pytać na tematy moralne¹⁸², że relacja na-

¹⁶⁹ M. ŁOBOCKI, O wychowaniu moralnym, art. cyt., 4.

¹⁷⁰ K. CZUBA, Wychowanie w warunkach pluralizmu i demokracji, art. cyt., 261.

¹⁷¹ A. KOPROWSKI, Odpowiedzialność Kościoła w epoce mediów, *Przegląd Powszechny* 114(1997) nr specj. 3, 62.

¹⁷² J. MÓŁKA, Prospołeczne zadania wychowawcze rodziny, Kościoła, szkoły, *Horyzonty Wiary* 7(1996) nr 29, 87.

¹⁷³ R. RYBICKI, Pedagogiczne treści w nauczaniu Jana Pawła II, *Wychowawca* 3(1995) nr 11, 6.

¹⁷⁴ M. ŁOBOCKI, O celach i zadaniach wychowania w dobie dzisiejszej, art. cyt., 278.

¹⁷⁵ M. DUDA, Szkoła poszerzoną rodziną, *Wychowawca* 2(1994) nr 11, 12.

¹⁷⁶ M. BRZÓSTOWICZ, Temat: Rodzina, *Polonistyka* 47(1994) nr 4, 205.

¹⁷⁷ J. GALANT, Czy szkoła może być neutralna światopoglądowo?, *Nowa Szkoła* 53(1997) nr 2, 14.

¹⁷⁸ J. MARITAIN, Moralne i duchowe wartości w wychowaniu, w: *Człowiek - wychowanie - kultura. Wybór tekstów*, dz. cyt., 140-141.

¹⁷⁹ T. GADACZ, Wychowanie jako spotkanie osób, art. cyt., 108.

¹⁸⁰ M. ŁOBOCKI, W sprawie wychowania moralnego w szkole, *Edukacja* (1995) nr 2, 32.

¹⁸¹ Por. M. ŁOPATKOWA, *Pedagogika serca*, Warszawa 1992, 163.

¹⁸² M. SZPYRKO, Otwartość młodzieży dorastającej w relacji z rodzicami i nauczycielami, w: *Pedagogiczna relacja rodzina-szkoła. Dylematy czasu przemian*, dz. cyt., 134.

uczyciel - uczeń ma zwykle zbyt służbowy charakter¹⁸³, nie może prowadzić do wycofania się ze słusznego postulatu, by każdy nauczyciel był wychowawcą.

W jaki sposób może dokonywać się proces wychowania moralnego na terenie szkoły? Otóż M. Śnieżyński wyróżnia dwa zasadnicze procesy: proces rozwoju wartościowania i proces rozwoju prawidłowego poczucia winy¹⁸⁴. Poza tym *jawnym programem* wychowania moralnego mamy do czynienia z *programem ukrytym*. Wyraża się on w fakcie, iż podstawowymi wartościami wychowawczymi są nie tyle wartości deklarowane, co praktykowane¹⁸⁵, przekazywane życiem¹⁸⁶, wartości, o których wychowanek dzięki wychowawcy nie tyle dowiaduje się, co się z nimi styka¹⁸⁷. Rzadko zdarza się, a przecież się zdarza, umiejętność transponowania wzniosłych zasad moralnych w realne wartości życiowe¹⁸⁸. I. Verhack nazywa to *przejrzystością wychowawcy*¹⁸⁹. Cecha ta jest potrzebna, ponieważ kultura i sposób patrzenia na problemy świata młodzieży i dorosłych są często bardzo różne. Utrudnia to przekaz światopoglądowy i dlatego tak istotne jest *zaufanie pozwalające młodszemu dostrzec w starszym egzystencjalny punkt odniesienia*¹⁹⁰. Konieczny jest dobry kontakt nauczyciela z uczniem w procesie przekazywania wartości,¹⁹¹ ale, jak znów zauważa I. Verhack, *najbardziej głębokie i trwałe ślady pozostawiają nie słowa i argumenty, ale te chwile, kiedy ujawnia się powaga i głębia, z jakimi wychowawca realizuje swoje wewnętrzne przekonania*¹⁹².

Jednakże nie zawsze akceptowana jest konieczność, a nawet możliwość wychowania moralnego prowadzonego przez szkołę. Znów trzeba się odwołać do doświadczeń amerykańskich. Szkoła publiczna w Stanach Zjednoczonych jest szkołą świecką. Przekaz wartości uznawany jest tam za domenę religii¹⁹³, stąd nauczyciel w amerykańskiej szkole publicznej tak musi postępować, by nie narazić się na zarzut absolutyzowania sądów moralnych¹⁹⁴. Tradycyjne metody wychowania moralnego zastępuje się metodami dwuznacznymi etycznie. Należą do nich metoda klaryfikowania wartości i metoda rozumowania etycznego. Metoda klaryfikowania wartości polega na określeniu w trakcie dysku-

¹⁸³ *Tamże*, 132.

¹⁸⁴ M. ŚNIEŻYŃSKI, Szkoła a wychowanie moralne dzieci, *Wychowawca* 3(1995) nr 3, 11.

¹⁸⁵ A. MOLESZTAK, Hierarchia wartości nauczycieli w perspektywie relacji rodzina.... art. cyt., 146.

¹⁸⁶ K. CZUBA, Wychowanie w warunkach pluralizmu i demokracji, art. cyt., 258.

¹⁸⁷ J. KŁYS, Rola zasady pomocniczości w procesie wychowania, *Szczecińskie Studia Kościelne* (1995) t. 6, 55.

¹⁸⁸ E. TOMASIK, Osobowość nauczyciela w aspekcie pedeutologii i deontologii, art. cyt., 105.

¹⁸⁹ I. VERHACK, Wychowywać, czyli wzbudzać poznanie własnego istnienia, art. cyt., 19.

¹⁹⁰ *Tamże*.

¹⁹¹ E. KURNATOWSKA, Rola nauczyciela wierzącego w kształtowaniu światopoglądu chrześcijańskiego w środowisku życia i pracy, *Universitas Gedanensis* 4(1992) nr 7, 90.

¹⁹² I. VERHACK, Wychowywać, czyli wzbudzać poznanie własnego istnienia, art. cyt., 19-20.

¹⁹³ J. PETRY-MROCKOWSKA, Autorytet czy autonomia - perspektywa amerykańska, *Ethos* 10(1997) nr 1, 206.

¹⁹⁴ S. SZCZURKOWSKA, Wychowanie moralne we współczesnej szkole amerykańskiej, *Edukacja* (1993) nr 3, 94.

sji, jaką wartość wybrać, a podstawą wyboru jest kryterium autentyczności¹⁹⁵. Metoda ta zrównuje uczucia z wartościami, sprowadza się do zasady: *Śluchaj tylko siebie*, i w istocie, nie prowadząc do żadnych konkluzji, jest jawną propagandą relatywizmu moralnego¹⁹⁶. Natomiast metoda rozumowania etycznego wiąże wybór wartości z rozumowaniem logicznym z góry zakładając tezę intelektualizmu etycznego, że umiejętność racjonalnego myślenia prowadzi do zachowań godziwych moralnie¹⁹⁷. Skutkiem stosowania tej metody jest całkowite zagubienie różnicy pomiędzy pojęciem pokusy i dylematu¹⁹⁸. Można zatem stwierdzić, że proponowane w szkolnictwie amerykańskim metody wychowania moralnego są w rzeczywistości propagandą relatywizmu i nihilizmu, prowadzą do analfabetyzmu moralnego¹⁹⁹ i pogłębiają chaos aksjologiczny, który i tak jest przyczyną kryzysu szkoły²⁰⁰. Konieczność przezwyciężenia tego kryzysu prowadzi do potrzeby określenia kanonu wartości podstawowych²⁰¹, uzasadnianych w sposób poza- i ponadwyznaniowy²⁰². Takie rozwiązanie nie musi wprost zagrażać wychowaniu religijnemu, ponieważ znalezienie wspólnej płaszczyzny dla dyskusji z ludźmi niewierzącymi i budowanie na jej fundamentach systemu aksjologii edukacyjnej jest czymś pożądanym również z punktu widzenia wychowania religijnego.

Trzeba wreszcie podkreślić fakt, że zasady aksjologiczne w edukacji są wyprowadzane zarówno ze źródeł humanistycznych, jak i religijnych²⁰³. Na te drugie warto zwrócić uwagę, ponieważ dają one znacznie większą siłę motywacyjną, a ponadto dla niektórych nawet niewierzących ludzi bywają istotne, gdyż religia jest przecież elementem kultury i cywilizacji. V. J. Duminuco proponuje, by motywację w wychowaniu moralnym wyrobić poprzez zachętę do zastanawiania się nad implikacjami studiów do sfery wartości²⁰⁴. Tutaj też motywująca siła wychowania religijnego może okazać się istotna, jako że studia, jak to już zostało powiedziane, mają pewien wymiar religijny, ponieważ prowadzą do wypełniania w przyszłości obowiązków stanu.

b. Wielopodmiotowość wychowania

¹⁹⁵ M. ŁOBOCKI, O wychowaniu moralnym, art. cyt., 5.

¹⁹⁶ J. PETRY-MROCZKOWSKA, Autorytet czy autonomia - perspektywa amerykańska, art. cyt., 207. Warto zwrócić uwagę na fakt, że metodą klaryfikowania wartości posługują się twórcy telewizyjnego programu pt.: *Decyzja należy do ciebie*.

¹⁹⁷ M. ŁOBOCKI, O wychowaniu moralnym, art. cyt., 5.

¹⁹⁸ J. PETRY-MROCZKOWSKA, Autorytet czy autonomia - perspektywa amerykańska, art. cyt., 208.

¹⁹⁹ Z. GŁODOWSKA, Katastrofa szkolnictwa amerykańskiego, art. cyt., 75.

²⁰⁰ Por. T. LEWOWICKI, Przemiany ustrojowe a etyka i powinności nauczycieli, w: *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce*, dz. cyt., 37.

²⁰¹ T. LEWOWICKI, *Przemiany oświaty - uwarunkowania, obszary i istota...*, art. cyt., 13.

²⁰² I. WOJNAR, O samokształceniu - inaczej, *Kwartalnik Pedagogiczny* 37(1992) nr 1, 27.

²⁰³ T. LEWOWICKI, *Przemiany oświaty*, dz. cyt., 24-25.

²⁰⁴ V. J. DUMINUCO, Wychowanie chrześcijańskie u progu nowego tysiąclecia, art. cyt., 209.

Proces wychowania jest wielopodmiotowym²⁰⁵. T. Lewowicki wymienia następujące, związane z edukacją, obszary, na terenie których mówi się o podmiotowości²⁰⁶:

- obszar relacji jednostka - edukacja - społeczeństwo - państwo,
- obszar zniewolenia bądź wyzwania się spod monopolu ideologicznego,
- obszar przemian modelu edukacji, zwłaszcza przejścia od modelu adaptacyjnego w stronę modelu krytyczno-kreatywnego,
- obszar stosunków międzyludzkich, szczególnie w relacji nauczyciel - uczeń, ale także w odniesieniu do innych grup, jak rodzice, elity władzy, czy nadzór pedagogiczny.

Zdaniem A. Tchorzewskiego, rangę problemów deontologicznych w edukacji wyznacza przede wszystkim dwupodmiotowy charakter relacji nauczyciel - uczeń²⁰⁷. Podmiotowi można przypisać zdolność do intencjonalności poznania, możliwość swobodnego i słusznego wyboru, kompetencję w podejmowaniu decyzji powiązaną z umiejętnością rozważenia wszystkich *za* i *przeciw* wobec danego rozwiązania, wreszcie odpowiedzialne działanie²⁰⁸.

Istotne jest także zrozumienie, że pojęcie podmiotowości jest pojęciem wieloznacznym. E. Kubiak-Jurecka wymienia następujące znaczenia tego terminu²⁰⁹:

- w znaczeniu formalnym podmiotowość to jedność, tożsamość i stałość; podmiot jest nośnikiem tych właśnie zachowań,
- w znaczeniu metafizycznym podmiotowość to inaczej racjonalność, zdolność do odpowiedzialności; podmiot jest autonomiczną sprawcą, samodzielnym źródłem działań,
- w znaczeniu aksjologicznym podmiotowość to pewna wartość pozytywna, godna osiągnięcia; podmiot to sprawca podejmujący działania ukierunkowane na realizację wartości.

Każdy człowiek jest istotą podmiotową i autonomiczną, zdolną do postaw kreatywnych²¹⁰. Dotyczy to zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Podmiotowość osoby oznacza także kompromis z podmiotowością drugiego człowieka²¹¹. Podmiotowe traktowanie

²⁰⁵ E. KUBIAK-JURECKA, Zagadnienie podmiotowości w humanistycznej koncepcji stosunków rodziny i szkoły, w: *Pedagogiczna relacja rodzina-szkoła. Dylematy czasu przemian*, dz. cyt., 109.

²⁰⁶ T. LEWOWICKI, *Przemiany oświaty*, dz. cyt., 65-66.

²⁰⁷ A. TCHORZEWSKI, Miejsce etyki i deontologii nauczycielskiej w polskiej myśli pedagogicznej, w: *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce*, dz. cyt., 28-29.

²⁰⁸ Z. WIATROWSKI, Podmiotowość ucznia i nauczyciela w oczekiwany wymiarze europejskim, w: *Transformacja w edukacji - konieczność, możliwości, realia i nadzieje*, dz. cyt., 108-109.

²⁰⁹ E. KUBIAK-JURECKA, Zagadnienie podmiotowości w humanistycznej koncepcji stosunków rodziny i szkoły, art. cyt., 107.

²¹⁰ I. WOJNAR, O samokształceniu - inaczej, art. cyt., 24.

²¹¹ E. KUBIAK-JURECKA, Zagadnienie podmiotowości w humanistycznej koncepcji stosunków rodziny i szkoły, art. cyt., 110.

ucznia oznacza też obarczenie go pewnymi obowiązkami²¹². Działo się tak, na przykład, w systemie prewencyjnym św. Jana Bosko, gdzie *klimat miłości i dobroci nie wykluczał wymagań stawianych wychowankom*²¹³. Zasada podmiotowości oznacza partnerskie traktowanie ucznia²¹⁴ i może dawać doskonałe wyniki, jeśli chodzi o budzenie świadomej motywacji kierowania własnym życiem²¹⁵. Podmiotowość oznacza, że nauczyciel-wychowawca powinien być przede wszystkim animatorem rozwoju, który to rozwój jest w dużym stopniu zjawiskiem naturalnym²¹⁶. Zasada podmiotowości wyklucza manipulację osobą wychowanka. Nakazuje ona taki dobór materiału nauczania, by przede wszystkim uwzględniać interes dziecka i jego rozwój²¹⁷.

Powstaje jednak problem, czy uznanie podmiotowości ucznia nie oznacza uznania za symetryczną relacji nauczyciel - uczeń. Relacja ta jest wszakże z istoty niesymetryczna²¹⁸, jako że inne są możliwości, a także powinności nauczyciela, jak i ucznia²¹⁹. Dowodzenie symetryczności tej relacji może być elementem manipulowania i usprawiedliwiania porzucenia młodzieży lub też zrzucenia na dziecko przez dorosłych odpowiedzialności za wychowanie. Powstaje tu tzw. *paradoks lekarza*, który nie może okazywać swojej empatii wobec pacjenta tak dalece, by mu zaszkodzić. Podobnie dobry nauczyciel-wychowawca powinien współczuć ze swymi wychowankami, ale jednocześnie poprzez wymagania motywować ich do trudnej i ciężkiej pracy nad sobą²²⁰.

Wielopodmiotowość powinna być rozpatrywana również na płaszczyźnie kontaktów pomiędzy rodziną a szkołą. Szansą na uzdrowienie szkoły jest budzenie postaw prorodzinnych u nauczycieli, proshkolnych u rodziców, prorodzinnych i proshkolnych u uczniów²²¹. Warto raz jeszcze podkreślić pierwotność rodziny w dziedzinie wychowania: rodzina *podzieliła się* z innymi instytucjami wypełnianiem niektórych swoich funkcji²²². Stąd istotna jest świadomość rodziców własnej podmiotowości. Oznacza to dokładnie

²¹² A. POTOCKI, Polska szkoła w sytuacji przemiany, w: K. MISIASZEK, A. POTOCKI, *Katecheta i katecheza w polskiej szkole*, Warszawa 1995, 38.

²¹³ K. MISIASZEK, System prewencyjny św. Jana Bosko w wychowaniu szkolnym, art. cyt., 73.

²¹⁴ T. KUKOŁOWICZ, Szkoła systemem społeczno-wychowawczym, art. cyt., 37-38.

²¹⁵ I. WOJNAR, Kulturowy wymiar edukacji jako szansa i alternatywa, art. cyt., 57.

²¹⁶ S. SŁAWIŃSKI, Podmiotowość dziecka w nauczaniu i wychowaniu, *Wychowawca* 4(1996) nr 9, 11.

²¹⁷ W. H'RNER, Od autonomii pedagogiki do autonomii systemu szkolnego, art. cyt., 64.

²¹⁸ A. FOLKIERSKA, Pedagogika a polityka, art. cyt., 19.

²¹⁹ A. TCHORZEWSKI, Możliwości i powinności nauczyciela w integrującej się Europie, *Edukacja* (1993) nr 1, 71.

²²⁰ L. WITKOWSKI, Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom), w: *Odmiany myślenia o edukacji*, dz. cyt., 148.

²²¹ A. W. JANKE, Wizja wspólnotowa pedagogicznej relacji rodzina-szkoła. Alternatywa wobec realności andragogicznej, w: *Pedagogiczna relacja rodzina-szkoła*, dz. cyt., 103.

²²² A. W. JANKE, Etyczne podstawy gotowości kandydatów na nauczycieli do współpracy z rodzinami przyszłych uczniów, w: *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce*, dz. cyt., 264.

tyle, że rodzice winni być nie tyle władczy wobec szkoły, co odpowiedzialni za wychowanie swoich dzieci²²³.

Nie można popadać w skrajność i mniemać, że zawsze stosunek rodziców wobec własnych dzieci ma charakter pozytywny. I. Sławińska nie waha się nawet użyć określenia *tępotą rodziców* dla postawy nadopiekuńczej, nastawionej na minimum wysiłku dzieci i schlebianie ich wszystkim zachciankom oraz lenistwu²²⁴. Istnieje potrzeba pedagogizacji rodziców prowadzonej zarówno przez pedagoga szkolnego, wychowawcę klasy²²⁵, jak również, w odniesieniu do rodziców wierzących, przez nauczyciela religii. Ważne jest, by pedagogizacja ta była prowadzona nie z pozycji siły, władzy, bo do takiej postawy szkoła nie ma prawa. M. Łobocki wymienia błędy, jakie często popełniają nauczyciele w odniesieniu do rodziców. Należą do nich: niepotrzebne toczenie sporów, trwanie z uporem przy własnym zdaniu, bolesne komentowanie wypowiedzi rozmówców, pouczanie, ocenianie i upominanie, zwłaszcza publiczne²²⁶. Tych błędów można uniknąć, jeśli nauczyciel - wychowawca będzie miał na uwadze prawdziwe dobro ucznia.

Doświadczenia szkolnictwa amerykańskiego z kolei dowodzą, że rodzice nie mogą się zrzekać swoich uprawnień wychowawczych ze względu na rzekomy brak kompetencji²²⁷. Relacja pomiędzy szkołą a rodziną jest istotnie asymetryczna i wskazuje, że każda z tych instytucji ma inne zadania do spełnienia w procesie wychowania. Szkoła przekazuje mianowicie wiedzę uniwersalną, natomiast rodzina wiedzę określoną potrzebami²²⁸. Dlatego też, zdaniem J. Maritaina, szkoła jest przede wszystkim odpowiedzialna za wychowanie intelektualne, zaś rodzina za moralne²²⁹. Podobnie A. Folkierska uznaje, że zadaniem rodziny jest wychowanie etyczne i moralne, szkoły zaś - nauczanie rozumienia świata²³⁰. To ostatnie zadanie jest szczególnie ważne, gdyż *żeby świat rozumieć i odpowiedzialnie w nim działać, konieczne jest rozumienie go w szerszej perspektywie. Tymczasem współczesna pedagogika zbyt często ukazuje młodym ludziom świat w krótkiej perspektywie dzisiejszych walk sprzecznych interesów i czuje się w obowiązku w taki właśnie świat wprowadzać*²³¹.

²²³ W. BOŁOZ, Moralny charakter relacji rodzinnych w świetle wypowiedzi Katechizmu Kościoła Katolickiego, *Chrześcijanin w świecie* 23(1993) nr 4, 81-82. Autor zwraca uwagę na fakt, iż *Katechizm Kościoła Katolickiego* domaga się od rodziców, by moralnie wychowywali dzieci przez własny przykład oraz mieli na uwadze odpowiedzialność za ich rozwój duchowy.

²²⁴ I. SŁAWIŃSKA, Autorytet nauczyciela?, art. cyt., 199.

²²⁵ K. SOCHA-KOŁODZIEJ, Integracja działań wychowawczych w rodzinie i szkole, *Wychowawca* 3(1995) nr 5, 5.

²²⁶ M. ŁOBOCKI, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Warszawa 1985, 52-58.

²²⁷ J. PETRY-MROCKOWSKA, Autorytet czy autonomia - perspektywa amerykańska, art. cyt., 205.

²²⁸ E. MARYNOWICZ-HETKA, J. PIEKARSKI, O współnocie wartości rodzinnych i szkolnych, w: *Pedagogiczna relacja rodzina-szkoła. Dylematy czasu przemian*, dz. cyt., 85.

²²⁹ J. MARITAIN, Moralne i duchowe wartości w wychowaniu, art. cyt., 131-132.

²³⁰ A. FOLKIERSKA, Pedagogika a polityka, art. cyt., 24-25.

²³¹ *Tamże*, 25.

Dla realizacji wszystkich celów wychowania, zarówno szkolnego, jak i rodzinnego, istotne jest dążenie do spójności środowisk wychowawczych²³². Wyrazem wielopodmiotowości wychowania jest stosowanie zasady pomocniczości w układaniu programów szkolnych²³³. Jak zauważa Zemło, *zgranie wielokierunkowych wpływów wzmacnia ich siłę, co w dużej mierze ułatwia upowszechnienie odpowiednich wartości, postaw i wzorów osobowych*²³⁴. W tej perspektywie należy też zwrócić uwagę, że szkolne nauczanie religii może zyskać wymiar kościelno-sakramentalny, jeśli będzie cieszyło się wsparciem wszystkich podmiotów wychowania religijnego²³⁵.

Nie można jednak zamykać oczu na pewne dylematy, jakie stwarza pojęcie podmiotowości. Edukacja podmiotowa może, zdaniem T. Lewowickiego, prowadzić do przeciwstawienia podmiotowości ucznia i nauczyciela, a także do pądokracji. Hasło odejścia od kanonu wiedzy może uczynić wychowanka - absolwenta bardziej podatnym na manipulację. Polskiej szkole grozi, zdaniem tego autora, *amerykanizacja*, a więc doprowadzenie do katastrofalnego poziomu wiedzy i pustki aksjologicznej, czyli powielenie tych wszystkich błędów, jakie popełnił amerykański system szkolny²³⁶. Wyraża się to choćby w postulowaniu, by zreformowana szkoła średnia nie stanowiła progu selekcyjnego w systemie edukacji, gdyż mogłoby to kolidować z podmiotowym rozumieniem praw ucznia²³⁷. Łączy się z tym inny postulat obecny w literaturze pedagogicznej, a mianowicie żądanie, by istniał zapis prawny chroniący dziecko przed niepowodzeniami szkolnymi²³⁸. Pułapka podmiotowości polega na tym, że skupienie się jedynie na własnym rozwoju ucznia grozi jego spaczeniem²³⁹, swoistym niedostosowaniem społecznym. Złe rozumienie podmiotowości może prowadzić do uprzedmiotowienia innych uczestników relacji pedagogicznej²⁴⁰. Jednak te wszystkie dylematy i zastrzeżenia nakazują przede wszystkim ostrożne i odpowiedzialne patrzeć na podmiotowość osoby wychowanka, na jego dobro. Nie mogą one przesłonić faktu, że żadnego człowieka nie wolno traktować w sposób przedmiotowy.

²³² K. JAKUBIAK, Problem relacji domu rodzinnego ucznia i szkoły w polskiej pedagogice przełomu XIX i XX wieku oraz w okresie II Rzeczypospolitej, w: *Pedagogiczna relacja rodzina-szkoła. Dylematy czasu przemian*, dz. cyt., 79.

²³³ K. MARCINKIEWICZ, Przyszłość oświaty publicznej, w: K. MARCINKIEWICZ, K. M. UJAZDOWSKI, P. PODGÓRSKI, *Edukacja jutra*, Warszawa 1994, 9.

²³⁴ M. ZEMŁO, Ukryty program szkoły, art. cyt., 151.

²³⁵ G. LANGE, Konfesyjna nauka religii w publicznej szkole zsekularyzowanego społeczeństwa, *Analecta Cracoviensia* 23(1991), 249.

²³⁶ T. LEWOWICKI, *Przemiany oświaty*, dz. cyt., 67-68.

²³⁷ Por. C. KUPISIEWICZ, Szkolnictwo polskie - demokratyzacja i przetrwanie jako cel reformy, w: *Szkoła i pedagogika w dobie przełomu*, dz. cyt., 144.

²³⁸ Por. I. JUNDZIŁŁ, Nauczyciel wobec praw dziecka, w: *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce*, dz. cyt., 176.

²³⁹ Z. ZABOROWSKI, Ku integracji pedagogiki krytycznej i humanistycznej, *Nowa Szkoła* 50(1994) nr 7, 399.

²⁴⁰ W. POZNANIAK, Etyczność psycho-pedagogicznych oddziaływań interpersonalnych, *Edukacja* (1994) nr 3, 32.

c. Etos służby nauczycielskiej

Praca, powołanie, posłannictwo nauczyciela odnosi się przede wszystkim do prawdy. Nauczyciel-wychowawca ma przede wszystkim przekazywać prawdę²⁴¹, bo dążenie do prawdy jest najwyższym dobrem w wychowaniu²⁴². To dążenie do prawdy winno przejawiać się w postawie twórczej i badawczej nauczyciela. Postawa ta jest warunkiem koniecznym, by nauczyciel-wychowawca potrafił pomóc wychowankowi²⁴³. Jak pisała M. Grzegorzewska, *im lepszy będzie nauczyciel, tym lepszy będzie świat i życie każdego człowieka*²⁴⁴.

T. Lewowicki wymienia następujące postawy nauczycieli, jakie prezentują oni wobec zachodzących przemian w systemie edukacyjnym²⁴⁵:

- postawa konserwatywna polegająca na dążeniu do zachowania dotychczasowego kształtu szkolnego procesu wychowawczego,
- postawa konformistyczna wyrażająca się w wyrachowaniu, by przetrwać, a wynikająca z uznania siebie, zgodnie z paradygmatem oświatowym minionego ustroju, za funkcjonariuszy państwowych,
- postawa dobrych *rzemieślników*, apolitycznych i profesjonalnych,
- postawa przewodników i przyjaciół młodzieży, która polega na prowadzeniu pracy wychowawczej, a jednocześnie na separowaniu się od zmian zachodzących w systemie oświatowym,
- postawa zwolenników zmian.

Chociaż na pewno nie można pomijać konieczności włączenia się przez wychowawców w nurt zmian oświatowych, to jednak bardziej zasadniczym problemem jest kwestia postawy nauczyciela wobec własnego powołania. Powołanie nauczycielskie wynika nie tylko z zainteresowań i świadomości zadań, ale domaga się zamiłowania i przeświadczenia o właściwym wyborze obranej drogi. Nauczyciel jest nie tylko odpowiedzialny za wychowanka, ale winien poświęcać się dla niego²⁴⁶. Zdaniem E. Tomasik, *bogactwo wewnętrzne nauczyciela stanowi jego największą siłę, a miłość do ludzi każe mu to bogactwo wiedzy, umiejętności i kultury pomnażać w sobie i w innych*²⁴⁷. M. Grzegorzewska pisząc o dobrych nauczycielach zwróciła uwagę, że *są to ludzie bogaci wewnętrznie, świadomi w całej pełni odpowiedzialności za czyny i słowa swoje, z wykrystalizowaną wobec zjawisk życia postawą i spiżowym nakazem wewnętrznym, który tak pięknie sformułował W. Dawid: „Musisz być sobą, inaczej przestaniesz istnieć moralnie”*²⁴⁸. Płynie

²⁴¹ KONGREGACJA DO SPRAW WYCHOWANIA KATOLICKIEGO, *Świecki katolik świadkiem wiary w szkole*, Poznań 1986, 16.

²⁴² W. WOŁOZYN, *Deontologia a kształtowanie pedagogicznej relacji rodzina...*, art. cyt., 115.

²⁴³ E. TOMASIK, Osobowość nauczyciela w aspekcie pedeutologii i deontologii, art. cyt., 111.

²⁴⁴ M. GRZEGORZEWSKA, *Listy do Młodego Nauczyciela*, dz. cyt., 17.

²⁴⁵ T. LEWOWICKI, Przemiany ustrojowe a etyka i powinności nauczycieli, art. cyt., 37-38.

²⁴⁶ A. W. JANKE, Etyczne podstawy gotowości kandydatów na nauczycieli..., art. cyt., 268.

²⁴⁷ E. TOMASIK, Osobowość nauczyciela w aspekcie pedeutologii i deontologii, art. cyt., 116.

²⁴⁸ M. GRZEGORZEWSKA, *Listy do Młodego Nauczyciela*, dz. cyt., 63.

stąd wniossek, że istnieje prymat postawy nad kwalifikacjami²⁴⁹, i postulat, *by kwalifikacje etyczne odgrywały w procesie edukacji nauczycielskiej rolę adekwatną do ich faktycznego znaczenia w pracy nauczyciela*²⁵⁰. Najlepszy bowiem system nie zastąpi przyswojenia i rozwijania norm etycznych przez samego nauczyciela²⁵¹.

Wychowanie moralne, o czym była już mowa, w sposób naturalny domaga się kontaktu osobowego, bowiem wartości przekazuje się życiem²⁵². To samo można powiedzieć o wychowaniu religijnym. Dlatego warto za J. Bagrowiczem podkreślić, iż *współcześni młodzi ludzie tęsknią za prawdziwą bliskością, potrzebują częstszych i głębszych kontaktów ze swymi wychowawcami*²⁵³. Stąd też pytanie sformułowane przez tego autora: *Czy Kościół czyni wszystko, aby utalentowani wychowawcy młodzieży mogli się bez reszty poświęcić wychowaniu tych, których katechizują?*²⁵⁴, wiąże się z postulatem dokonania koniecznych i zasadniczych zmian systemowych w dziedzinie wychowania religijnego. Jak dotychczas propozycja wprowadzenia na nowo przemyślanej instytucji prefekta szkolnego pozostaje w sferze projektów. A przecież pytanie o przyszłość Kościoła w Polsce jest (...) pytaniem o wizję pracy organicznej w zakresie wychowania religijnego²⁵⁵.

Czy polscy nauczyciele realizują swój etos? Czy wielu spośród nich, by użyć klasyfikacji zaprezentowanej przez Tomaszewską, prezentuje typ *apostoła*, czyli człowieka o głębokim zamiłowaniu zawodowym, który ma poczucie, że została mu powierzona misja i oddaje całe swe życie w służbę wychowaniu?²⁵⁶ Badania prowadzone przez W. Drózkę nie pozwalają na zbyt optymistyczne wnioski, gdyż dowodzą, że najmłodsze pokolenie nauczycieli jest silnie zorientowane na zawód, a nie na postawę życiową²⁵⁷.

d. Autorytet w wychowaniu

Kolejny problem dzisiejszego kryzysu wychowania wiąże się z zagadnieniem autorytetu. Według M. Łobockiego, pod tym pojęciem rozumie się na ogół relację międzypersonalną, co najmniej pomiędzy dwiema osobami, tj. osobą będącą nosicielem autorytetu i osobą, która nie ukrywa szczerego dla tamtej uznania²⁵⁸. Zdaniem tego autora, autorytet

²⁴⁹ E. TOMASIK, Osobowość nauczyciela w aspekcie pedeutologii i deontologii, art. cyt., 114.

²⁵⁰ A. W. JANKE, Etyczne podstawy gotowości kandydatów na nauczycieli..., art. cyt., 262.

²⁵¹ A. TCHORZEWSKI, Miejsce etyki i deontologii nauczycielskiej..., art. cyt., 29.

²⁵² K. CZUBA, Wychowanie w warunkach pluralizmu i demokracji, art. cyt., 258.

²⁵³ J. BAGROWICZ, Przyszłość Kościoła w Polsce, art. cyt., 11.

²⁵⁴ *Tamże*.

²⁵⁵ *Tamże*, 10.

²⁵⁶ K. TOMASZEWSKA, Rola nauczyciela-wychowawcy w dzisiejszej szkole w świetle etyki chrześcijańskiej, *Problemy Oświaty i Wychowania* 16(1991) nr 2, 87.

²⁵⁷ W. DRÓZKA, Wartości nadające sens i godność życiu i pracy nauczycieli. Porównanie pokoleniowe, w: *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego...*, dz. cyt., 186.

²⁵⁸ M. ŁOBOCKI, O aktualnych problemach edukacji, art. cyt., 267.

nie jest wielkością stałą i wiąże się z niearbitralną władzą²⁵⁹. Dana osoba nie może być autorytetem we wszystkich dziedzinach²⁶⁰, co dotyczy zwłaszcza tzw. autorytetu epistemicznego, nie można być bowiem we wszystkich dziedzinach poznania kompetentnym.

Natomiast autorytet w dziedzinie moralnej oznacza, że jego nosiciel jest świadkiem wartości²⁶¹. Autorytet jest związany wówczas tak ściśle ze strukturą osobową człowieka, że powoduje, jak zauważył W. Stróżewski, iż *nie można mieć autorytetu: trzeba nim być*²⁶². Osobowy autorytet jest szczególnie potrzebny w procesie wychowania. Powinien on dotyczyć zarówno zakresu duchowego, intelektualnego, jak i moralnego²⁶³. Ciekawy jest fakt, że tak jak autorytet w zakresie epistemicznym może, a nawet musi być selektywny, tak autorytet w zakresie moralnym jest integralny, gdyż wartości moralne warunkują się wzajemnie i nie występują pojedynczo²⁶⁴.

Autorytet wychowawczy, potrzebny uczniom tak bardzo, powinien być deontyczny, czyli moralny, epistemiczny²⁶⁵ oraz wyzwalający²⁶⁶, czyli skłonny do popierania autonomii wychowanka²⁶⁷. Od wychowawcy będącego takim autorytetem oczekuje się przede wszystkim autentyczności, cierpliwości, a także umiejętności wychowywania²⁶⁸. Wśród cech, jakie zabijają autorytet nauczyciela, I. Sławińska wymienia: *słabe wyposażenie intelektualne, niewielkie horyzonty naukowe i silne zainteresowania natury finansowej, (...) czynniki natury moralnej: pycha, samouwielbienie nauczyciela, demonstrowana wyższość intelektualna, wszelkie formy poniżania ucznia*²⁶⁹. Widać zatem, że autorytet wiąże się zarówno z podmiotowym traktowaniem ucznia, jak również z podmiotowym traktowaniem nauczyciela przez siebie samego, co wiąże się z wiernością zasadom deontologii pedagogicznej. Atmosfera kłamstwa, nieetyczności prowadzi do braku zaufania wobec wychowawców²⁷⁰, a ten brak zaufania w sposób nieuchronny wiedzie do odrzucenia autorytetu. Niesymetryczność relacji dziecko - dorosły powoduje, że wychowawca może stać się dla wychowanka autorytetem, o ile sam we własnych oczach za taki autorytet się uzna²⁷¹ i będzie robił wszystko, by na to miano zasługiwać.

²⁵⁹ M. ŁOBOCKI, Autorytet nauczyciela jako warunek pedagogicznej relacji rodzina-szkoła, w: *Pedagogiczna relacja rodzina-szkoła. Dylematy czasu przemian*, dz. cyt., 138.

²⁶⁰ M. ŁOBOCKI, O aktualnych problemach edukacji, art. cyt., 268.

²⁶¹ T. GADACZ, Wychowanie jako spotkanie osób, art. cyt., 113.

²⁶² W. STRÓŻEWSKI, Mała fenomenologia autorytetu, *Ethos* 10(1997) nr 1, 35.

²⁶³ T. GADACZ, Wychowanie jako spotkanie osób, art. cyt., 113.

²⁶⁴ W. STRÓŻEWSKI, Mała fenomenologia autorytetu, art. cyt., 35.

²⁶⁵ M. ŁOBOCKI, *Autorytet nauczyciela jako warunek pedagogicznej relacji rodzina...*, art. cyt., 139.

²⁶⁶ M. ŁOBOCKI, O aktualnych problemach edukacji, art. cyt., 268.

²⁶⁷ J. SCHEPENS, Autorytet wychowawców, *Communio* 12(1992) nr 3, 39.

²⁶⁸ A. RYNIO, Autorytet osób znaczących w kształtowaniu osobowości dojrzałej, art. cyt., 126-127.

²⁶⁹ I. SŁAWIŃSKA, Autorytet nauczyciela?, art. cyt., 198.

²⁷⁰ J. SZPET, Uaktywnianie współdziałania całego Kościoła warunkiem skutecznego oddziaływania, *Szczecińskie Studia Kościelne* (1995) t.6, 136-137.

²⁷¹ A. FOLKIERSKA, Pedagogika a polityka, art. cyt., 19.

W systemie szkoły autorytarnej autorytet ma charakter pozorny. Relacja nauczyciel - uczeń jest tam relacją przedmiotową, służbową jedynie²⁷². Pozorny autorytet, nie wyzwalaający, lecz zniewalający, uniemożliwia uczniowi nabycie umiejętności wolnego i odpowiedzialnego wyboru²⁷³. Prowadzi to albo do wykształcenia zachowań konformistycznych, albo też fanatycznych²⁷⁴.

W systemie szkoły liberalnej natomiast, ze względu na przyjęcie zasady, iż układ nauczyciel - uczeń jest symetryczny²⁷⁵, że sposoby rozumienia, nauczycielski i uczniowski, są równouprawnione²⁷⁶, dochodzi do całkiem świadomego odrzucenia pojęcia autorytetu. Jest to też zgodne z założeniami postmodernizmu. Postmodernistyczna ironia jest, zdaniem J. Mizińskiej, szyderstwem powodującym *kompletną destrukcję wartości osłaniających (...) powagę autorytetu*²⁷⁷. Postmodernistyczny kryzys autorytetu jest dalszym ciągiem destrukcji, jaką zapoczątkował racjonalizm odrzucając w sposób wybiórczy autorytet Boga i Opatrzności²⁷⁸ i przyjmując za pewnik w dziedzinie wychowania niesłuszne twierdzenie, iż autorytet ogranicza naturalny rozwój jednostki²⁷⁹. Odrzucenie autorytetów przez wychowanie liberalne wynika właśnie, zdaniem M. Łobockiego, z niezrozumienia pojęcia autorytetu²⁸⁰. Natomiast L. Witkowski sądzi, że dostrzegane w wychowaniu liberalnym *obrzydzenie autorytetem kryje w istocie zwykłą bezradność intelektualną (...), jak być życiodajnym w relacji wychowawczej*²⁸¹.

e. Dialog w wychowaniu

Pojęcie dialogu bardzo mocno wiąże się z postulatem wychowania podmiotowego. M. Gałaś wymienia dwie zasadnicze formy dialogu²⁸²:

- formę informatywną (czyli rzeczową, związaną z dyskursem, konwersacją)
- formę performatywną (związaną z postawą, sposobem bycia).

²⁷² M. SZPYRKO, *Otwartość młodzieży dorastającej w relacji z rodzicami*, art. cyt., 132.

²⁷³ S. NALASKOWSKI, *Humanizm i podmiotowość w wychowaniu na przykładzie szkolnych systemów wychowania w Polsce*, dz. cyt., 10.

²⁷⁴ J. GAIDA, *Wychowanie do doświadczenia niezbędnym elementem w uczeniu się pluralizmu*, *Katecheta* 35(1991) nr 1, 11.

²⁷⁵ J. KARGUL, *Czy szkoła ma ulegać postmodernizmowi?*, *Kwartalnik Pedagogiczny* 38(1993) nr 1, 55.

²⁷⁶ T. SZKUDLAREK, *Edukacja w wieloznaczności: perspektywa postmodernistyczna*, art. cyt., 278.

²⁷⁷ J. MIZIŃSKA, *Autorytet: przywódca czy przewodnik*, *Ethos* 10(1997) nr 1, 213.

²⁷⁸ Por. M. ŚRODA, *Pochwała racjonalności*, *Spółczesność Otwarta* 3(1992) nr 4, 20.

²⁷⁹ S. NALASKOWSKI, *Humanizm i podmiotowość w wychowaniu na przykładzie szkolnych systemów wychowania w Polsce*, dz. cyt., 14.

²⁸⁰ M. ŁOBOCKI, *Autorytet nauczyciela jako warunek pedagogicznej relacji rodzina-szkoła*, art. cyt., 138.

²⁸¹ L. WITKOWSKI, *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki*, art. cyt., 148.

²⁸² M. GAŁAŚ, *Spór o wychowanie w teorii i praktyce edukacyjnej*, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 33(1993) nr 4, 148.

Dialog jest również pomocny w rozumieniu drugiego człowieka. A. Folkierska wymienia trzy sposoby zadawania pytania mającego na celu doświadczenie *ty*, rozumienie drugiego człowieka²⁸³:

- rozumieć innego to móc przewidzieć jego zachowania i wiedzę tę wykorzystać dla własnych celów; w tym ujęciu osoba zostaje zdegradowana do poziomu rzeczy,
- rozumieć innego to odnieść jego problemy do siebie, ale jednocześnie nie pozwolić wypowiedzieć innemu jego żądań, bo przecież sądzimy, że je znamy,
- rozumieć innego to relacja, w której *ja* doświadcza *ty*, który chce coś powiedzieć i wysuwa swoje żądania.

Dialog, rzecz oczywista, wiąże się z tą ostatnią opcją, chociaż właściwie rozumiana zasada podmiotowości (czyli troska o prawdziwe dobro wychowanka) nie wyklucza stawiania wymagań.

Postawa dialogu daje uczestnikom relacji wychowawczej poczucie wolności. Jej fundament stanowi racja antropologiczna sprowadzająca się do stwierdzenia, iż człowiek jest istotą racjonalną i ułomną jednocześnie. Jako istota racjonalna człowiek poszukuje prawdy o czymś, co jest wyrazem chęci przekroczenia siebie. Jako istota ułomna poznaje tę prawdę cząstkowo, a poznanie to obarczone jest ryzykiem błędu²⁸⁴. Dialog, jako metoda poszukiwania prawdy, może poszerzyć spojrzenie człowieka na rzeczywistość poprzez poznanie punktu widzenia innych ludzi.

Dialog stanowi istotny instrument myślenia humanistycznego, dzięki któremu w procesie wychowania objawia się świat obiektywnych wartości moralnych. Nie chodzi tu oczywiście o akceptację metod klaryfikowania wartości, czy rozumowania moralnego. Chodzi raczej o uznanie, że zasadniczą wartością edukacyjną jest prawda. Dialog oparty na prawdzie uczy prawdy i życia w prawdzie²⁸⁵.

Warto jeszcze odnieść się do podnoszonego w niniejszych rozważaniach zarzutu wobec równouprawnienia rozumienia nauczycielskiego i uczniowskiego. Zrozumiała jest niesymetryczność relacji nauczyciel - uczeń, choćby na gruncie teorii poznania, jako że nauczyciel zwykle jest lepiej wykształcony. Niemniej jednak, odrzucając ten nierealny postulat równouprawnienia, trzeba zauważyć, że podmiotowe traktowanie uczniów oznacza, że nauczyciel zgadza się, iż jego wychowankowie mogą wnieść poprzez dialog własną wizję, która okaże się słuszną²⁸⁶. Ta wizja może dotyczyć spraw zarówno poznawczych, jak i moralnych. Warto w tym miejscu raz jeszcze przywołać myśl T. Gadacza: *Wychowawca jako mistrz, już idący ku prawdzie, dobru i pięknu, prowadzi ze sobą wychowanków i dzięki nim (podkr. - PT) także sam niejednokrotnie do prawdy, dobra i pi-*

²⁸³ A. FOLKIERSKA, Kształcąca funkcja pytania, art. cyt., 162-164.

²⁸⁴ A. SZOSTEK, Prawda i dialog: między relatywizmem a pluralizmem, *Ethos* 10(1997) nr 1, 52n.

²⁸⁵ *Tamże*, 95. Por. również: S. KOWALCZYK, Prawda jako wartość w nauczaniu Jana Pawła II, *Ateneum Kapłańskie* 89(1997) z. 530, 61.

²⁸⁶ M. GAŁAŚ, Spór o wychowanie w teorii i praktyce edukacyjnej, art. cyt., 150. Por. także J. TARNOWSKI, Rodzice wobec dorastających dzieci, *Communio* 5(1985) nr 3, 125-132.

ęka się zbliża²⁸⁷. Dialog traktowany jako wspólne poszukiwanie prawdy buduje wspólnotę osób coraz lepiej rozumiejących się²⁸⁸.

Trzeba jeszcze zwrócić uwagę na pewne trudności, jakie może nastroczać właściwe rozumienie dialogu. Przede wszystkim dotyczą one mentalności wielu osób w naszym kraju, mentalności, będącej smutną pozostałością systemu zakłamania. Zdaniem A. Szostka, dialog jest blokowany przez²⁸⁹:

- swoistą zasadę solidarności polegającą na ukrywaniu własnych słabości i łatwym rozgrzeszaniu się z ukrywania prawdy,
- założenie złej woli przeciwnika,
- przyzwyczajenie do łamania prawa, które było niesprawiedliwe w systemie komunistycznym,
- nasycenie polityką i propagandą przekazu wiary oraz zastępowanie argumentów emocjami.

Oczywiście, zastrzeżenia te nie mogą oznaczać przyjęcia postmodernistycznej zasady dialogiczności, której istotą jest, jak zauważa E. Gellner, *ucieczka przed prezentowaniem jednoznacznych prawd na rzecz różnorodności wypowiedzi*²⁹⁰. Tak rozumiany dialog, który w istocie jest odstępianiem od poszukiwania prawdy, a więc anty-dialogiem, prowadzi z konieczności do relatywizmu²⁹¹.

* * *

Kryzys współczesnej szkoły jest bardzo ściśle związany z kryzysem współczesnej cywilizacji: jej filozofii i praktyki używania świata. Wydaje się jednak, że kryzys ten jest do przezwyciężenia. Opłakane skutki, jakie niesie dla pedagogiki, zarówno teorii, jak i praktyki wychowania, postmodernistyczna wizja świata, doprowadzą do podjęcia bardziej zdecydowanych działań, by szkole przywrócić status placówki wychowawczej. By taki scenariusz się wypełnił, potrzeba, aby został przywrócony szacunek dla prawdy i kanonu wartości podstawowych, na których można by budować gmach teorii wychowania ponad podziałami antagonizującymi dziś ludzi odpowiedzialnych za szkolnictwo w naszym kraju.

PEDAGOGY CONSIDERING THE CRISIS OF EDUCATION

Summary

²⁸⁷ T. GADACZ, Wychowanie jako spotkanie osób, art. cyt., 107.

²⁸⁸ A. SZOSTEK, Prawda i dialog: między relatywizmem a pluralizmem, art. cyt., 54.

²⁸⁹ *Tamże*, 55-57.

²⁹⁰ E. GELLNER, *Postmodernizm, rozum i religia*, Warszawa 1997, 42.

²⁹¹ A. SZOSTEK, Prawda i dialog: między relatywizmem a pluralizmem, art. cyt., 62.

The crisis of education manifests in the crisis of the school. The contemporary school does not educate and does not teach either. Where are the ways of overcoming this crisis? One of those ways, maybe only one, leads through the restoration moral character to the education, subjectiveness - to the factors of the educational process, ethical dimension - to the teacher's service, authority - to the educator, and opening the process of education to the dialogue, which is common exploring of the true.