WYCHOWANIE W SZKOLE:
OD BEZRADNOŚCI
KU MOŻLIWOŚCIOM

UNIVERSITY OF OPOLE * FACULTY OF THEOLOGY
141
Theological Collection of Opole

EDUCATION AT SCHOOL:
FROM HELPLESSNESS TO POSSIBILITIES

Editor:
Radosław Chałupniak
Tomasz Michalewski
Ewa Smak

OPOLE 2014

UNIWERSYTET OPOLSKI * WYDZIAŁ TEOLOGICZNY
141
Seria: Opolska Biblioteka Teologiczna

WYCHOWANIE W SZKOLE: OD BEZRADNOŚCI KU MOŻLIWOŚCIOM

Redakcja:
ks. Radosław Chałupniak
Tomasz Michalewski
Ewa Smak

OPOLE 2014

© Wydział Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego
Opole 2014

ISBN 978-83-63950-34-7

Recenzent wydawniczy: s. dr hab. Halina Wrońska, KUL JP II, Lublin

Projekt okładki: ks. Piotr Paweł Maniurka
Korekta: Józef Chudalla
Redakcja techniczna: ks. Radosław Chałupniak

Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego UO
ul. Kard. B. Kominka 1a, 45-032 Opole
tel. 77 44 11 502; e-mail: rwwt@uni.opole.pl

Druk: Drukarnia Wydawnictwa Świętego Krzyża
ul. Katedralna 6, 45-007 Opole
tel. 77 453 94 93; www.wydawnictwo.opole.pl

WPROWADZENIE

Wychowanie drugiego człowieka zawiera w sobie pewną tajemnicę. Dokonując się w określonych warunkach i przestrzeni, wychowanie było, jest i zawsze pozostanie czymś niezwykle dynamicznym, żywym, nieokreślonym. W tym „czymś" nie do końca nazwanym i niepojętym jest jednak pewna fascynacja. W spotkaniu z drugim człowiekiem pojawia się wielkie pragnienie, by podzielić się tym, co dla nas i w nas samych dobre, piękne i prawdziwe, by dać mu możliwość – jak i nam została ona niegdyś podarowana – na doświadczenie życia, na obudzenie w sobie wrażliwości, na zetknięcie ze światem wartości, które nadają sens całej egzystencji, na wyruszenie w najważniejszą podróż. Dla wielu jest to jak niezwykła przygoda, którą warto podjąć, do której trzeba się wciąż przygotowywać, która na nowo angażuje i rozwija.

Z drugiej strony wychowanie to także olbrzymi trud, niepewność i nieprzewidywalność. Nawet ci, którzy wielokrotnie stawali wobec innych jako „odkrywcy wartości", którzy z pełną świadomością i przekonaniem podejmowali różne zadania wychowawcy, muszą przyznać, że nie ma identycznych ścieżek do drugiego człowieka, że w wychowaniu nie można pozwolić sobie na rutynę i luksus całkowitej gwarancji. Każde spotkanie jest inne, wychowanie jest inne, bo każdy z nas jest wyjątkowy.

Wychowanie może mieć miejsce w różnych środowiskach. To, które dokonuje się w szkole, wiąże się z jej specyfiką, a także z jej pozytywnymi i negatywnymi konotacjami. Na jednym z breloczków do kluczy ktoś, nawiązując do pewnej reklamy, napisał: „zapałki 10 gr, benzyna 20 zł, widok palącej się szkoły… bezcenny". Dlaczego tak napisał? Dlaczego podobne breloczki noszone są przez młodych? Dlaczego dla wielu szkoła jest miejscem, do którego idzie się z niechęcią, a opuszcza z radością? Dlaczego dopiero po latach niektórzy dobrze wspominają lata szkolne? Odpowiedzi, niekiedy oczywistych, jest wiele. Niektórzy pedagodzy wskazują na słabości wychowawcze szkoły, inni mówią o przejściowym kryzysie. Jeszcze inni rozprawiają o trudnych, ciągle zmieniających się uwarunkowaniach prawnych czy politycznych, o kolejnych reformach, które nie przynoszą spodziewanych owoców.

Z całą pewnością polska szkoła przez ostatnie 25 lat przeszła już wiele. Przemiany społeczno-polityczne i na niej odcisnęły swe piętno. Stawiając czoło trudnej spuściźnie lat minionych, wciąż szuka swej tożsamości, próbuje określić, jakie są jej zadania na dziś i jutro. W świecie ogarniętym wszechobecną konkurencyjnością i bilansowaniem zmuszana jest do ciągłych „przeliczeń" i „rozliczeń", do ewaluacji wszelkich możliwych oddziaływań, choć wielu z nich w żaden sposób nie da się zmierzyć.

Wychowaniu w szkole grozi stałe niebezpieczeństwo ucieczki w nauczanie. Pokusa jest duża: zamiast odkrywać i realizować określone wartości, zatrzymuje się na płaszczyźnie dydaktyki – by poznać, tzn. nauczyć się, ewentualnie zrozumieć. W imię poszanowania wolności wychowanka albo czasem w wyniku zachowawczej, mało zaangażowanej postawy nauczycieli kolejne kroki, a więc przeżywanie, interioryzowanie i dzielenie się wartościami, przesuwane są poza szkolne zajęcia – jako swoista „praca domowa", której nikt nie wymaga i nie sprawdza, bo nawet nie wie, jak to zrobić. Potwierdza się zasada: łatwiej jest uczyć, trudniej wychowywać.

Podtytuł książki – „od bezradności ku możliwościom" – łączy się z dość powszechnym doświadczeniem. Termin „wychowanie w szkole" budzi wśród rodziców i nauczycieli wiele różnych skojarzeń, nie zawsze pozytywnych, częściej przeciwnie – naznaczonych różnego rodzaju trudnościami, przeszkodami czy ograniczeniami. Niektórzy nauczyciele wprost przyznają się do swej niemocy, inni, świadomi koniecznego zaangażowania czy zrażeni wcześniejszymi niepowodzeniami, rezygnują z jakiegokolwiek wychowania w szkole. Redaktorzy książki i autorzy poszczególnych artykułów chcieli zmierzyć się z taką rzeczywistością. Zdając sobie sprawę z różnych niepowodzeń i utrudnień, pragnęli ukazać określone szanse i nadzieje związane z oddziaływaniem wychowawczym na terenie szkoły. W większości są to rozważania i doświadczenia łączące się z przekonaniem, że wychowanie w szkole jest możliwe, że konkretne działanie wychowawcze może przynieść bardzo pozytywne efekty, choć nie zawsze „wykazane" i „przeliczone" w szkolnych sprawozdaniach.

Publikacja jest owocem konferencji naukowej pt. „Wychowanie w szkole: od bezradności ku możliwościom", która miała miejsce w Opolu 29 marca 2014 r. Organizatorami tego spotkania były dwie jednostki Uniwersytetu Opolskiego (Instytut Studiów Edukacyjnych Wydziału Historyczno-Pedagogicznego oraz Katedra Katechetyki i Teologii Pastoralnej Wydziału Teologicznego) przy współpracy z opolskim Kuratorium Oświaty, Wydziałem Oświaty Urzędu Miasta Opola, Miejskim Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli w Opolu oraz Wydziałem Katechetycznym Kurii Opolskiej. Zasadniczym celem konferencji była wymiana doświadczeń związanych z istotnym środowiskiem wychowania, jakim, mimo różnych trudności, nadal pozostaje szkoła. Ponieważ rzeczywistość, która była tematem konferencji, jest bardzo szeroka, stąd teksty wykładów zostały w publikacji uzupełnione dodatkowymi artykułami. W całym projekcie zostały podjęte następujące kwestie: współczesne koncepcje wychowania, wzajemna relacja nauczanie – wychowanie, kondycja współczesnych szkół publicznych, zadania wychowawcze polskiej szkoły, kwestie moralno-prawne w wychowaniu szkolnym, możliwości oddziaływań pedagogicznych ze strony dyrekcji szkoły, szkolnego pedagoga i nauczycieli. W oparciu o współpracę różnych osób i środowisk zajmujących się na co dzień wychowaniem w szkole powstała publikacja, która zbiera zarówno teoretyczne założenia, jak i ich praktyczne implikacje. Chodziło bowiem także o ukazanie możliwości i konieczności oddziaływań wy-

chowawczych w środowisku szkolnym oraz wskazanie konkretnych przykładów takiego wychowania. Ważnym elementem badań było również przedstawienie roli, jaką może i powinna odegrać edukacja religijna, która dokonuje się na terenie szkół publicznych w większości szkół europejskich, także w polskiej szkole.

Publikacja, na którą składa się czterdzieści pięć artykułów, została podzielona na pięć zasadniczych części. Pierwsza z nich dotyczy teoretycznych założeń związanych ze szkolnym wychowaniem. M.in. podjęto tematy związane z sytuacją prawną zarówno z perspektywy europejskiej, jak i polskiej, zagadnienia dotyczące współczesnych koncepcji wychowania, konieczności i możliwości wychowania permanentnego czy kryzysu pewnych idei wychowawczych. Wskazano na podstawowe zadania i postulaty, a także na próby oceny oddziaływań wychowawczych na terenie szkoły. W drugiej części uwaga została skupiona na osobach, które mają zasadniczy wpływ na kształt wychowania w szkole, a więc na rodzicach, dyrektorach szkół, wychowawcach i pedagogach. Z perspektywy teorii, a także praktyki pedagogicznej, ukazano nie tylko ich obowiązki, lecz także możliwości, jakie łączą się z pełnioną funkcją i konkretnym zaangażowaniem. Oczywistą kontynuacją tych rozważań stała się trzecia część publikacji poświęcona zagadnieniom programowym, a więc określonym celom i treściom wychowania, także odniesieniom do poszczególnych etapów edukacyjnych: szkoły podstawowej, gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych. Czwarta część publikacji, najbardziej szczegółowa i rozbudowana, dotyczy bardziej kwestii formalnych i ukazuje, jak może dokonywać się proces wychowania przez konkretne metody i środki oraz poszczególne przedmioty szkolne: język polski, historię, religię, etykę, zajęcia estetyczne i muzyczne, tzw. „godziny karciane" czy wychowanie seksualne. Pod koniec tej części ukazane są także trzy bardzo konkretne przykłady, w jaki sposób dochodzi do przekazu wartości w pracy ze szkolnym samorządem, szkolnymi kołami *Caritas* i drużynami harcerskimi. Ostatnia, piąta część pracy przywołuje pewne doświadczenia europejskie. Przedstawiono kształt i specyfikę wychowania w szkole, które ma miejsce w Austrii, Wielkiej Brytanii, Francji, Słowacji i Słowenii. Te rozważania mogą być traktowane jako swoisty punkt odniesień i porównań do sytuacji rodzimej. Z pewnością nie jest to podstawa do szerokich i całościowych badań porównawczych, co raczej pewna możliwość spojrzenia na sytuację polską z perspektywy doświadczeń innych.

Książka nie rości sobie pretensji, by stać się nowym podręcznikiem. Nie jest opracowaniem całościowym i wyczerpującym, choć podjęte tematy starano się ukazać rzetelnie, zgodnie z naukowymi wymogami. Publikacja jest kolejnym głosem w dyskusji na temat tego, co dzieje się w szkole w zakresie przekazu wartości kolejnym pokoleniom. Jest zbiorem wypowiedzi wykładowców akademickich, które są splecione z doświadczeniami dyrektorów i nauczycieli.

W uważnym czytelniku może zrodzić się pytanie, dlaczego książka o wychowaniu w szkole została opublikowana w serii „Opolska Biblioteka Teologiczna", na ile jest to pozycja pedagogiczna, na ile teologiczna. Obowiązująca

w wychowaniu religijnym zasada wierności Bogu i człowiekowi, zachęca nie tylko do głębokiej refleksji dotyczącej Bożego Objawienia – tego, kim jest Bóg i jak poszukuje człowieka, lecz także do ciągłego odkrywania, kim jest współczesny człowiek – adresat Dobrej Nowiny. Teologia wciąż na nowo otwiera się na antropologię i szerzej – na filozofię, ale także na dyscypliny, które odnoszą się do współczesnych uwarunkowań ludzkiego życia: psychologię, pedagogikę czy socjologię. Służąc człowiekowi, teologia otwiera się na humanistykę. Z drugiej strony to otwieranie się nie powinno pozostać jednokierunkowe.

Tylko trzy teksty dotyczą wprost zagadnień związanych z wychowaniem religijnym na terenie szkoły. Jest to artykuł ks. bpa Marka Mendyka, przewodniczącego Komisji Wychowania Katolickiego KEP (*Edukacja religijna integralną częścią wychowania*) oraz teksty znanych i cenionych polskich katechetyków: prof. Anny Zellma (*Nauczyciel religii jako wychowawca*) oraz ks. prof. Pawła Mąkosy (*Szkolna lekcja religii istotnym elementem wychowania w szkole*). W całej publikacji czytelnik znajdzie jednak wiele odniesień do kwestii religijnych. Wydaje się, że współcześnie w polskich uwarunkowaniach, chcąc pisać o wychowaniu, trudno jest oddzielać, a tym bardziej pomijać zagadnienia związane z religią. Dla zdecydowanej większości uczniów, rodziców i nauczycieli religia jest istotnym elementem ich systemu wartości i szeroko rozumianego światopoglądu. Bez odniesienia do religii współczesne koncepcje pedagogiczne oraz sama praktyka wychowania pozostają niepełne.

W imieniu organizatorów konferencji chcemy serdecznie podziękować wszystkim osobom, które życzliwie wspierały to dzieło, zarówno przez trud przygotowania i wygłoszenia referatów, jak i napisania poszczególnych artykułów. Dziękujemy prof. Januszowi Dorobiszowi, dziekanowi Wydziału Historyczno-Pedagogicznego UO, oraz ks. prof. Tadeuszowi Doli, dziekanowi Wydziału Teologicznego UO, za pomoc w organizacji naszego naukowego spotkania, słowa wprowadzenia i możliwość wydania niniejszej publikacji.

Jako redaktorzy chcielibyśmy zadedykować tę książkę czterem kapłanom, którzy w 2014 r. obchodzą swoje 75. rocznice urodzin: ks. biskupowi Gerardowi Kuszowi, długoletniemu wykładowcy pedagogiki w opolskim Wyższym Seminarium Duchownym i na Wydziale Teologicznym UO, ks. prof. Helmutowi Sobeczce, pierwszemu dziekanowi Wydziału Teologicznego UO, a także dwóm proboszczom: ks. Antoniemu Grycanowi z Opola i Suchego Boru oraz ks. Antoniemu Komorowi ze Zdzieszowic. Ich zaangażowanie w służbę Bogu i ludziom pozostaje pięknym przykładem wychowania.

Opole, 19 czerwca 2014 r.

ks. dr hab. Radosław Chałupniak, prof. UO
dr Tomasz Michalewski
dr hab. Ewa Smak, prof. UO

I. ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE

ks. Andrzej Kielian[*]

WYCHOWANIE W SZKOLE W DOKUMENTACH UNII EUROPEJSKIEJ

Pod koniec lat 90. XX w. Cz. Banach, pisząc o zadaniach edukacji w kontekście integracji Polski z jednoczącą się Europą, podkreślał, iż obszar Starego Kontynentu to nie tylko związki gospodarcze, przepływ kapitału, towarów i usług, ale wymiana „przede wszystkim ludzi, idei, kultur i stylów życia. Edukacja narodowa i europejska powinna więc przygotować ludzi do wszystkich tych «wolności», uczyć współżycia w skali kontynentu”[1]. Mając na uwadze rolę i znaczenie edukacji w kształtowaniu pokojowego współistnienia tworzących Europę społeczeństw, warto przyjrzeć się polityce edukacyjnej i wychowawczej prowadzonej przez Wspólnotę Europejską. Celem niniejszego artykułu będzie ukazanie zadań wychowawczych, jakie wyznaczają szkole dokumenty Unii Europejskiej. Ukazane zostaną zarysy polityki edukacyjnej Wspólnot Europejskich od zarania procesu zjednoczeniowego aż po czasy obecne. Następnie przedstawione będą cele strategiczne edukacji i wychowania według dokumentów unijnych oraz programy współpracy międzynarodowej. Na tej podstawie zaprezentowane zostanie pojęcie europejskiego wymiaru edukacji oraz ukazany europejski ideał wychowania.

1. U początków integracji

W Traktatach założycielskich Wspólnot Europejskich brak było zapisów dotyczących polityki edukacyjnej. *Traktat ustanawiający Europejską Wspólnotę Węgla i Stali* z 1951 r. przewidywał jedynie w art. 56 *quasi*-kompetencje Wspólnoty w dziedzinie edukacji, ograniczone do sfinansowania przekwalifikowania robotników. *Traktat ustanawiający Europejską Wspólnotę Gospodarczą* oraz *Traktat ustanawiający Europejską Wspólnotę Energii Atomowej* (Traktaty Rzymskie z 1957 r.) nie zmieniły zasadniczo sytuacji. Pierwsze regulacje wspólnotowe w zakresie edukacji, jakie zostały tam zawarte, dotyczyły współpracy między członkami Wspólnoty w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz wzajemnego uznawania dyplomów. W kolejnych latach obszar regulacji związany z edukacją był poszerzony o kwestie równego dostępu do edukacji dla dzieci obywateli krajów członkowskich migrujących wewnątrz Wspólnoty[2].

---

[*] Ks. Andrzej Kielian, dr nauk teologicznych, wykładowca katechetyki na Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie, napisał m.in. *Modele nauczania religii rzymskokatolickiej w krajach europejskich* (2010), *The Perspectives of Catechesis in Europe* (wraz z ks. prof. T. Panusiem, 2010), redaktor podręczników do nauczania religii dla szkoły podstawowej. Zainteresowania naukowe obejmują zagadnienia katechetyki porównawczej.

[1] Cz. BANACH, *Strategia i zadania edukacji w integracji Polski z Europą*, „Nowe w Szkole” 1 (1998–1999), s. 10.

[2] Por. J. MIERZWA, *Podstawy traktatowe polityki edukacyjnej Unii Europejskiej – ich ewolucja i perspektywy*, „Zeszyty Naukowe Zakładu Europeistyki Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie”, 1 (2006), s. 12; W. ZGLICZYŃSKI, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*,

Przełomowym momentem stał się pomysł, sformułowany podczas szczytu w Hadze 1969 r. przez szefów rządów państw członkowskich, przekształcenia Europy w źródło rozwoju i kultury. Podczas spotkania na szczycie w 1971 r. w Brukseli zapadła decyzja o rozpoczęciu współpracy w dziedzinie edukacji. Dwa lata później na poziomie Wspólnot Europejskich w Dyrekcji Generalnej XII stworzono odrębny resort – Edukacja. W latach 70. przeważał już pogląd, że edukacja nie jest tylko częścią życia gospodarczego i dlatego Wspólnoty muszą skoncentrować się w większym stopniu na współpracy między systemami edukacyjnymi państw członkowskich i wzmocnić współpracę między szkołami wyższymi. W 1974 r. Rada Ministrów EWG wydała oświadczenie o zachowaniu przez poszczególne państwa członkowskie własnych struktur organizacyjnych szkolnictwa. Podkreślono wówczas, że niezwykle ważne jest respektowanie odmienności tradycji edukacyjnych oraz że nie wolno dążyć do uniformizacji metod i programów nauczania[3].

Na modyfikację działań Wspólnoty w zakresie edukacji w latach 70. wpłynęły perturbacje społeczne mające miejsce pod wpływem prowadzonej od czasu zakończenia II wojny światowej przez państwa Europy Zachodniej polityki importu siły roboczej z państw uboższych[4]. Konsekwencją migracji wewnątrz Wspólnoty oraz napływu ludności spoza niej było pojawienie się w państwach członkowskich rzesz ludzi wyrastających w odmiennych warunkach kulturowych, posługujących się często jednym językiem, w dodatku innym niż język kraju przyjmującego. Próbą odpowiedzi na te problemy były dwie regulacje wspólnotowe: Rozporządzenie Rady 1612/68/EWG z 15 października 1968 r.[5] oraz Dyrektywa Rady 77/486/EWG z 25 lipca 1977 r.[6]

Pierwszy z tych aktów obligował rządy państw członkowskich do zapewnienia równych warunków dostępu i prowadzenia kształcenia ogólnego i zawodowego dla dzieci pracowników migrujących wewnątrz Wspólnoty (art. 12). Rozporządzenie oraz późniejsze orzecznictwo Trybunału Sprawiedliwości zobowiązywało państwa członkowskie nie tylko do równych warunków dostępu do szkolnictwa, ale również do zapewnienia pomocy pośredniej. Regulacje zawarte w powyższym rozporządzeniu uległy pewnemu rozszerzeniu i wzmocnieniu w Dyrektywie Rady 77/486/EWG. Przyznaje ona każdemu dziecku pracownika–obywatela państwa członkowskiego Wspólnoty prawo do bezpłatnego kształcenia, obejmującego zarówno naukę języka państwa przyjmującego, jak i naukę języka kraju macierzystego oraz jego kultury (art. 2, art. 3).

„Studia BAS" 2 (2010), s. 67; D. TOURDANOV, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Wspólna polityka edukacyjna czy współpraca w polityce edukacyjnej?*, „Społeczeństwo i polityka" 2 (2006), s. 60.

[3] Por. J. MIERZWA, *Podstawy traktatowe polityki edukacyjnej Unii Europejskiej*, s. 14; D. DZIEWULAK, *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Warszawa 1997, s. 22.

[4] Por. J. MIERZWA, *Podstawy traktatowe polityki edukacyjnej Unii Europejskiej*, s. 15.

[10] *Règlement (CEE) n° 1612/68 du Conseil, du 15 octobre 1968, relatif à la libre circulation des travailleurs à l'intérieur de la Communauté*, Journal official des Communautés européennes (dalej: Journal) L 257 z 19.10.1968, s. 2-12.

[6] *Council Directive 77/486/EEC of 25 July 1977 on the education of the children of migrant workers*, Journal L 199 z 06.08.1977, s. 32–33.

Na tym etapie historii integracji europejskiej można wyszczególnić kilka obszarów, które obejmowała polityka edukacyjna Wspólnot:

– kształcenie zawodowe;

– uznawalność dyplomów;

– zapewnienie odpowiedniej edukacji dzieciom pracowników migrujących[7].

Ministrowie edukacji państw członkowskich podczas spotkania 9 lutego 1976 r. przyjęli *Program działania w dziedzinie edukacji*[8]. Program ten do czasu wejścia w życie Traktatu z Maastricht stanowił pierwszą, wiążącą podstawę dla wspólnotowych ministrów edukacji. Powołano również stały Komitet ds. Edukacji, który stał się partnerem negocjacyjnym dla Komisji Europejskiej[9]. Wtedy też po raz pierwszy pojawił się termin „europejski wymiar edukacji"[10].

2. Polityka edukacyjna Wspólnoty po Traktacie z Maastricht (1992)

Rozszerzenie zakresu polityki edukacyjnej Wspólnoty nastąpiło wraz z przyjęciem 7 lutego 1992 r. w Maastricht *Traktatu o Unii Europejskiej*[11]. Kwestii edukacji, już nie tylko zawodowej, został poświęcony rozdział *Edukacja, szkolenie zawodowe i młodzież*. Określono w nim ramy dla działań wspólnotowych w zakresie edukacji oraz wskazano priorytety. Regulacje te zostały rozszerzone *Traktatem ustanawiającym Konstytucję dla Europy* z 2004 r.[12] i w tym kształcie znalazły się w *Traktacie o funkcjonowaniu Unii Europejskiej*[13].

Wydaje się, że przełomem w zakresie kształtowania polityki edukacyjnej UE nastąpił w efekcie przyjęcia w 2000 r. w Lizbonie przez Radę Europejską planu rozwoju Unii Europejskiej do 2010 r. W planie, nazwanym potocznie „strategią lizbońską", szefowie państw lub rządów krajów członkowskich przyjęli za cel uczynienie z gospodarki Unii Europejskiej najbardziej konkurencyjnej i dynamicznej gospodarki opartej na wiedzy, zdolnej do zrównoważonego

---

[7] Por. J. MIERZWA, *Podstawy traktatowe polityki edukacyjnej Unii Europejskiej*, s. 15-17.

[8] *Resolution of the Council and of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of education*, Journal C 38 z 19.02.1976, s. 1–5.

[9] Por. A. WŁOCH, *Społeczny wymiar edukacji europejskiej*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie", t. 18, 1 (2011), s. 227.

[10] *In order to give a European dimension to the experience of teachers and pupils in primary and secondary schools in the Community, Member States will promote and organize: short study visits and exchanges for teachers, with special emphasis on student language teachers; development of the national information and advisory services necessary to promote the mobility and interchange of pupils and teachers within the Community; contacts between the authorities of establishments concerned with teacher training; educational activities with a European content – Resolution of the Council and of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 9 February 1976*, s. 3. Por. P. GRZYBOWSKI, *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Kraków 2007, s. 289–230.

[11] *Treaty on European Union, signed at Maastricht on 7 February 1992*, Journal C 191 z 29.07.1992.

[12] *Traktat ustanawiający Konstytucję dla Europy*, Dz. U. C 310 z 16.12.2004, s. 127–128.

[13] *Wersja skonsolidowana Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej*, Journal C 83 z 30.03.2010, s. 47–199. Por. W. ZGLICZYŃSKI, *Polityka edukacyjna*, s. 67.

wzrostu gospodarczego, z coraz większą liczbą coraz lepszych miejsc pracy, odznaczającą się wyższym stopniem spójności. Osiągnięcie tego ambitnego celu wymagało znaczących przeobrażeń, w tym również przekształcenia systemów edukacji. Tym samym polityka edukacyjna stała się elementem polityki rynku pracy i szeroko pojętej polityki gospodarczej. Od tego czasu, w efekcie inicjatyw państw członkowskich, pojawiało się coraz więcej zaleceń, komunikatów Komisji Europejskiej, dokumentów konsultowanych z państwami członkowskimi czy innych rozstrzygnięć roboczych. Dokumenty te stanowiły o kształcie unijnej polityki edukacyjnej.

Długofalowe ramy polityki kształcenia i szkolenia w Unii Europejskiej zostały określone w *Konkluzjach Rady z 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia* (ET 2020)[14]. Strategia *Edukacja i szkolenia 2020* (ET 2020) jest kontynuacją i rozwinięciem strategii *Edukacja i szkolenia 2010*, dokumentu przyjętego 14 lutego 2002 r. podczas posiedzenia Rady Europejskiej w Barcelonie[15]. Uzgodnione w nim najważniejsze cele to: poprawa jakości i efektywności systemów edukacji w UE, ułatwienie powszechnego dostępu do systemów edukacji oraz otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat. Komisja monitorowała postępy w osiąganiu celów programu i publikowała co 2 lata sprawozdania okresowe z postępów.

Ze względu na różnorodność systemów edukacji krajów Unii i potrzebę respektowania ich niezależności w dziedzinie polityki edukacyjnej, podobnie zresztą jak przy innych zagadnieniach z zakresu polityki społecznej, dla osiągania wspólnych celów trzeba stosować specjalne instrumenty. Obecnie wykorzystywanym instrumentem jest wypracowana na spotkaniu w Lizbonie metoda otwartej koordynacji. W ramach tej metody państwa członkowskie współpracują i mierzą postępy realizacji celów na podstawie wspólnie ustalonych wskaźników. Ustalone reguły przybierają formy zaleceń, rekomendacji, programów i są bardziej politycznie niż prawnie wiążące, a jako takie stanowią przykład tzw. „miękkiego prawa". Legitymizacja tak stanowionego prawa oparta jest na kompromisie i zgodzie, co gwarantuje jego przestrzeganie z pominięciem procedur egzekwowania i sankcjonowania. Kluczowe dla stosowania metody otwartej koordynacji, jako zarządzania przez cele, jest więc określenie celów, jakie państwa członkowskie zamierzają osiągnąć[16].

---

[14] *Konkluzje Rady z 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020)*, Dz.U. C 119 z 28.5.2009 r., s. 2–10.

[15] Por. *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of Education and training systems in Europe*, Journal C 142/01 z 14.06.2002, s. 1–22; *Edukacja i szkolenia 2020 (ET 2020)*, http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_ pl.htm (2.03.2014).

[16] Por. W. ZGLICZYŃKI, *Polityka edukacyjna*, s. 69–71.

W raporcie z 2008 r.[17] stwierdzono, iż poczynione zostały już duże postępy we wprowadzaniu reform w dziedzinie kształcenia i szkolenia, jednak należy podjąć jeszcze szczególne starania w następujących obszarach: wysoki wskaźnik zbyt wczesnego porzucania nauki, niski udział w uczeniu się przez całe życie starszych pracowników i pracowników słabo wykwalifikowanych oraz niskie osiągnięcia w zdobywaniu umiejętności wśród migrantów. Postulowano dalszy rozwój strategii uczenia się przez całe życie. W wielu państwach dostrzegano wciąż brak innowacyjnych partnerstw w dziedzinie uczenia się oraz zrównoważonego finansowania kształcenia i szkolenia wysokiej jakości. Trójkąt wiedzy: edukacja, badania i innowacje odgrywa kluczową rolę w stymulowaniu wzrostu gospodarczego i zatrudnienia. Dlatego tak ważne jest przyspieszenie reform, propagowanie doskonałości w szkolnictwie wyższym oraz partnerstw między uniwersytetami a środowiskiem biznesu[18].

Historyczna ewolucja współpracy w zakresie oświaty w ramach procesu jednoczenia się Europy następowała w tempie pojawiających się wyzwań związanych z rynkiem pracy, migracją pracowników oraz kontekstem kulturowym i prawnym, towarzyszącym procesom integracji. Doprowadziła do stworzenia wspólnych mechanizmów, pozwalających nadawać specyficzny koloryt edukacji prowadzonej przez państwa członkowskie. Cechy te można ująć w formie celów i zadań stawianych przed systemami oświatowymi państw Unii Europejskiej.

3. Strategiczne cele edukacyjne UE

W *Traktacie o Unii Europejskie*j – Traktat z Maastricht z 1992 r.[19] wskazano na kluczowe działania w obszarze edukacji oraz określono, że celem Unii jest:

– promowanie mobilności uczniów, studentów i nauczycieli;
– rozwój współpracy między szkołami i uczelniami;
– zachęcanie do nauki języków obcych;
– uznawalność tytułów naukowych, kwalifikacji i kompetencji;
– rozwój kształcenia otwartego i kształcenia na odległość (art. 126).

Art. 149 *Traktatu o Unii Europejskiej* i *Traktatu ustanawiającego Wspólnotę Europejską* stwierdza, iż Wspólnota przyczynia się do rozwoju edukacji o wysokiej jakości poprzez zachęcanie do współpracy między państwami członkowskimi oraz, jeśli jest to niezbędne, poprzez wspieranie i uzupełnianie ich działalności, w pełni szanując odpowiedzialność państw członkowskich za treść nauczania i organizację systemów edukacyjnych, jak również ich różnorodność kulturową i językową. Określono tam również, iż działania Wspólnoty zmierzają do:

[17] *Wspólne sprawozdanie 2008 Rady i Komisji z postępów w realizacji programu prac „Edukacja i szkolenie 2010" – „Uczenie się przez całe życie dla wiedzy, kreatywności i innowacyjności"*, Dz.U. C 86 z dn. 5.04.2008, s. 1–31.

[18] *Konkluzje Rady z 12 maja 2009 r.*, s. 4; A. ZYGIEREWICZ, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, „Analizy BAS" 15 (2010), s. 3.

[19] Por. *Treaty on European Union, signed at Maastricht*, s. 23–24.

– rozwoju wymiaru europejskiego w edukacji, zwłaszcza przez upowszechnianie języków państw członkowskich,

– sprzyjania mobilności studentów i nauczycieli, między innymi poprzez zachęcanie do akademickiego uznawania dyplomów i okresów studiów,

– promowania współpracy między instytucjami edukacyjnymi,

– rozwoju wymiany informacji i doświadczeń w kwestiach wspólnych dla systemów edukacyjnych państw członkowskich,

– sprzyjania rozwojowi wymiany młodzieży i wymiany instruktorów społeczno-oświatowych,

– popierania rozwoju kształcenia na odległość[20].

Rola Unii Europejskiej w sferze edukacji zarysowana została także w art. 165 ust. 1 i 2 *Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej*, gdzie powtórzono sformułowania art. 149 *Traktatu o Unii Europejskiej*, dodano zapis dotyczący zachęcania młodzieży do uczestnictwa w demokratycznym życiu Europy oraz promocji sportu.

Strategia 2020 wyznacza z kolei cztery główne cele strategiczne polityki edukacyjnej Unii Europejskiej. Są to:

1) Realizacja koncepcji uczenia się przez całe życie i mobilności.
2) Poprawa jakości i skuteczności kształcenia i szkolenia.
3) Promowanie równości, spójności społecznej i aktywności obywatelskiej.
4) Zwiększanie kreatywności i innowacyjności, w tym przedsiębiorczości, na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia[21].

W zakresie wymienionego wyżej trzeciego celu strategicznego (promowanie równości, spójności społecznej i aktywności obywatelskiej) założono, że należy rozwijać współpracę w dziedzinie edukacji przedszkolnej, a w szczególności promować równy dostęp do niej, podnoszenie jakości oferty i zwiększanie wsparcia dla nauczycieli wychowania przedszkolnego. Należy upowszechniać kompetencje międzykulturowe, wartości demokratyczne oraz szacunek dla praw podstawowych i środowiska, a także zwalczać wszelkie formy dyskryminacji, a tym samym rozwijać u młodzieży umiejętność pozytywnego komunikowania się z rówieśnikami z różnych środowisk[22].

Z wymienionymi wyżej celami strategicznymi powiązane są wskaźniki i poziomy referencyjne, które wyznaczają średni europejski wynik, czyli tzw. europejskie poziomy odniesienia. Jeden z pięciu poziomów odniesienia dotyczy edukacji elementarnej, którą Rada Unii Europejskiej uważa za zasadniczy warunek późniejszego sukcesu edukacyjnego, zwłaszcza w przypadku dzieci będących w trudnej sytuacji, np. materialnej. Założono, że do 2020 r. co najmniej 95% dzieci w przedziale wiekowym od czterech lat do wieku podjęcia obowiązku szkolnego powinno uczestniczyć w edukacji przedszkolnej[23].

---

[20] A. ZYGIEREWICZ, *Polityka edukacyjna*, s. 1–2.

[21] *Konkluzje Rady z 12 maja 2009 r.*, s. 3–4.

[22] Por. M. KOTARBA-KAŃCZUGOWSKA, *Kilka uwag o wychowaniu przedszkolnym w Polsce na europejskim tle porównawczym*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2 (2011), s. 75.

[23] *Konkluzje Rady z 12 maja 2009 r.*, s. 7; M. KOTARBA-KAŃCZUGOWSKA, *Kilka uwag*, s. 74–75.

Tak zarysowana w głównych dokumentach unijnych polityka edukacyjna na poziomie Unii Europejskiej koordynowana jest przez Dyrekcję Generalną ds. Edukacji i Kultury (DG EAC). W ramach DG działa sześć dyrektoriatów. Funkcję dyrektora generalnego pełni Jan Truszczyński[24]. Prawne podstawy polityki edukacyjnej znajdują swój praktyczny wymiar w programach pomocowych proponowanych przez Unię, które obecnie zostały scalone w jeden o nazwie *Erasmus+*.

4. *Erasmus+*

Program *Erasmus+* wszedł w życie 1 stycznia 2014 r. i zastąpił dotychczasowe programy: *Uczenie się przez całe życie* (oraz jego programy sektorowe – *Erasmus*, *Leonardo da Vinci*, *Comenius* i *Grundtvig*), akcję *Jean Monnet*, program *Młodzież w działaniu* oraz pięć innych programów (m.in. *Erasmus Mundus* i *Tempus*). Po raz pierwszy w historii programów edukacyjnych Unii Europejskiej wspierane będą również inicjatywy związane ze sportem. Realizacja programu zaplanowana jest na siedem lat, czyli do 2020 r. Program oferuje wsparcie finansowe dla instytucji i organizacji działających w obszarze edukacji i szkoleń, młodzieży oraz sportu w Europie.

W praktyce program *Erasmus+* umożliwia zagraniczną mobilność, czyli wyjazdy w celach edukacyjnych (np. podjęcia studiów lub pracy, odbycia szkoleń lub zaangażowania się w wolontariat)[25] uczniów, studentów, kadry edukacyjnej i pracowników młodzieżowych oraz wspiera budowę partnerstw pomiędzy uniwersytetami, szkołami wyższymi i średnimi, przedsiębiorstwami i organizacjami *non-profit* w celu wzmacniania innowacyjności i budowania gospodarki opartej na wiedzy[26]. W programie podkreśla się znaczenie współpracy międzysektorowej (różne sektory edukacji, instytucje na różnym szczeblu i o różnym profilu) i wzmacnianie efektu synergii pomiędzy sektorami edukacji a środowiskiem pracy. Działania w obrębie sportu mają przede wszystkim wspierać takie inicjatywy, które skierowane są na zwalczanie przemocy, dyskryminacji i dopingu.

Istotne wydaje się podkreślenie, iż UE nie potrzebuje zgody krajów członkowskich w zakresie realizacji projektów mobilności kadry nauczycielskiej oraz uczniów, współpracy placówek edukacyjnych i wymiany młodzieży. Jest to świadectwo chęci zbudowania poczucia przynależności do wspólnego i dobrowolnie tworzonego dzieła. Powoduje jednak osłabienie znaczenia państwa narodowego i może zmierzać w kierunkach nieprzewidzianych lub niechcianych przez reprezentantów danego kraju[27].

---

[24] Por. EUROPEAN COMMISSION, *Education & Culture*, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm (1.03.2014).

[25] Por. FUNDACJA ROZWOJU SYSTEMU EDUKACJI, *Erasmus+*, *Edukacja szkolna*, http://erasmusplus.org.pl/edukacja-szkolna/ (14.03.2014).

[26] Por. FUNDACJA ROZWOJU SYSTEMU EDUKACJI, *Erasmus+*, *Akcja 3. Wsparcie reform w edukacji*, http://erasmusplus.org.pl/akcja-3/ (14.03.2014).

[27] Por. E. TOPRAKÇI, *European Union, European Dimension in Education and National Education Goals of the Member Countries (According to the official documents of European Union)*, "AÜ.

5. Europejski wymiar edukacji

Wspomniane już wyżej pojęcie „europejski wymiar w edukacji" (*European dimension in education*), które pojawiło się w 1976 r., rozwinięte zostało w Rezolucji Rady i Ministrów Edukacji z 24 maja 1988 r.[28], w której postanowiono przyjąć środki realizacji tego zadania na lata 1988–1992. Na podstawie tych dokumentów można określić zakres znaczeniowy tego terminu.

Europeizm, jak inaczej bywa nazywany, ma charakteryzować podejście do oświaty oparte na postrzeganiu Europy jako w miarę spójnego systemu kulturowego i swoistej wspólnoty symbolicznej, zdolnej wzbudzić u Europejczyków poczucie wspólnej, europejskiej tożsamości. W węższym znaczeniu oznacza wzbogacanie treści programów szkolnych o elementy wiedzy przyczyniające się do rozwoju świadomości europejskiej[29]. Tymi nowymi zagadnieniami są m.in.: historia Europy, dzieje europejskiej kultury, instytucje europejskie oraz polityka europejskich organizacji[30]. Szerokie rozumienie edukacji europejskiej, zdaniem Z. Macha, to „zarówno uczenie o Europie, jak też dla Europy, w celu wykształcenia pokoleń przyszłych Europejczyków"[31].

Do istoty europejskiego wymiaru edukacji należy zatem nie tyle przekazywanie wiedzy, ile kształtowanie postaw i kompetencji niezbędnych do pełnego i świadomego uczestniczenia w społeczeństwie europejskim. Uczestnictwo to opiera się na obywatelskości wynikającej nie z obowiązków prawa, lecz z woli i zaangażowania społecznego jednostek i grup. Założenia pedagogiczne europejskiego wymiaru edukacji są więc następujące:

– jednostka to podmiot działający, zdolny do przekształcania i ulepszania otaczającej rzeczywistości, nie tylko jej biernego akceptowania;

– socjalizacja jednostki dokonuje się w środowisku zróżnicowanym kulturowo, a zespół tych kultur pozostaje ze sobą w interakcji;

– proces nauczania–uczenia się ma być autentyczny, aktywny, skoncentrowany na uczniu, oparty na bezpośrednim doświadczeniu[32].

Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi",Yıl 1, 1 (2006), s. 14, http://www.bayburt.edu.tr/statik/sayfa/makaleler/1sayiMakaleler/Avrupa%20Birli%C4%9Fi,%20E%C4%9Fitimde%20Avrupal%C4%B1l%C4%B1k%20Boyutu%20ve%20%C3%9Cye%20%C3%9Clkelerin%20Ulusal%20E%C4%9Fitim%20Ama%C3%A7lar%C4%B1.pdf (1.03.2014).

[28] *Resolution of the Council and the Ministers of Education meeting within the Council on the European dimension in education of 24 May 1988***,** Dz.U. C 177 z 06.07.1988, s. 5–7.

[29] Por. *tamże*, s. 5; P. GRZYBOWSKI, *Europejski wymiar edukacji – ideologiczny bubel czy kamień milowy edukacji międzykulturowej?*, w: T. LEWOWICKI, E. OGRODZKA-MAZUR (red.), *Polityka społeczna i oświatowa, a edukacja międzykulturowa,* Cieszyn – Warszawa 2005, s. 105– 106; W. RABCZUK, *Promocja europeizmu w szkolnictwie krajów Wspólnoty Europejskiej*, w: R. GERLACH, E. PODOLSKA-FILIPOWICZ (red.), *Szkoła i nauczyciel a integracja Europy*, Bydgoszcz 1993, s. 112–113.

[30] Por. W. RABCZUK, *Promocja europeizmu*, s. 112–113.

[31] Z. MACH, *Przedmowa – dlaczego trzeba uczyć o Europie?*, „Forum Europejskie" 3 (2002), s. 7.

[32] Por. P. GRZYBOWSKI, *Europejski wymiar edukacji*, s. 107.

Przekazywanie wiedzy, kształtowanie postaw i świadomości ma dokonywać się przez stosownie w obszarze europejskim konkretnych strategii działania, opartych głównie o projekty realizowane w ramach programu *Erasmus+*. Należą do nich:

– mobilność i wymiana międzynarodowa uczniów, studentów i kadr;

– stała współpraca w ramach umów o partnerstwie i sieci placówek, klas, ośrodków naukowych i innych;

– wolny obieg publikacji i pomocy naukowych;

– wykraczanie w oświacie poza wymiar narodowy;

– kształcenie nauczycieli;

– nauczanie języków obcych;

– oświata na odległość;

– wymiana informacji i doświadczeń[33].

W Rekomendacji 1111 Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy z 1989 r. stwierdzono istnienie związków pomiędzy europejskim wymiarem edukacji a zjawiskiem międzykulturowości. Postulowano zatem wprowadzenie edukacji międzykulturowej jako narzędzia na rzecz lepszego poznania osób i społeczności odmiennych od rodzimych[34]. W dalszej kolejności zauważono, że ośrodki edukacyjne to przede wszystkim środowiska życia i gromadzenia doświadczeń, a nie tylko miejsca zdobywania wiedzy. Przy nasileniu się migracji do państw Unii nabrało to szczególnego znaczenia[35].

Po wydarzeniach z 11 września 2001 r uznano, że dialog międzykulturowy jest podstawą przeciwdziałania konfliktom oraz osiągania wzajemnego zrozumienia w środowiskach kulturowo zróżnicowanych. Postulowano zatem edukację młodych w duchu tolerancji i przy budzeniu zainteresowania problemami innych, a także wspieranie dialogu międzykulturowego w regionie basenu Morza Śródziemnego. W ten sposób europejski wymiar edukacji wykracza poza swe pierwotne ramy. Rozszerzenie tej podstawy kulturowej o środowiska muzułmańskie ma sprzyjać unikaniu w dyskusji o tożsamości europejskiej niebezpieczeństwa zamknięcia się w kręgu kultury judeochrześcijańskiej, co mogłoby prowadzić na europejskiego nacjonalizmu, egoizmu, islamofobii czy innych niebezpiecznych zjawisk[36]. P. Grzybowski podkreśla, że głównym celem edukacji wielokulturowej i międzykulturowej jest wspieranie społecznej i kulturowej integracji społeczeństw europejskich. Jego zdaniem szkoła ma uznawać i szanować zróżnicowanie etniczne i kulturowe, upowszechniać więzi społeczne, sprzyjać równości i tworzeniu europejskiego społeczeństwa respektującego ideał demokratyczny[37].

---

[33] Por. *tamże*, s. 108.

[34] COUNCIL OF EUROPE, PARLIAMENTARY ASSEMBLY, Recommendation 1111 (1989), *European dimension of education*, http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewPDF.asp?FileID=15145&lang=en (27.03.2014)

[35] Por. P. GRZYBOWSKI, *Europejski wymiar edukacji*, s. 110.

[36] Por. *tamże*, s. 110–115.

[37] Por. TENŻE, *Edukacja europejska – od wielokulturowości*, s. 68–77.

6. Ideał obywatela Europy

Można zatem za W. Rabczukiem stwierdzić, iż działalność Unii Europejskiej oraz Rady Europy skupia się wokół wzmacniania u młodego pokolenia poczucia tożsamości europejskiej, uwypuklenia fundamentalnych wartości życia politycznego i społecznego, takich jak poszanowanie praw człowieka, zasady demokracji, wolności słowa i wyrażania opinii oraz tolerancja i solidarność[38]. Promowanie idei europejskiego obywatelstwa zostało uznane za jeden z priorytetów edukacji europejskiej, pozwoliło bowiem na zbliżenie wszystkich obywateli poprzez wskazanie na wspólne korzenie, wspólną kulturę, takie same prawa[39].

W ten sposób, łącząc obywatelstwo europejskie oraz europejski wymiar edukacji, wprowadzono pojęcie ideału wychowania europejskiego, wdrażanego w systemach edukacyjnych krajów UE. Podstawowe cechy tego ideału Cz. Banach ujął w następujących zasadach wychowawczych:

– wychowanie do demokracji i obrony praw człowieka;

– wychowanie dla pokoju, szacunku i przyjaźni między narodami oraz do idei wspólnej Europy;

– wychowanie w duchu tolerancji, budowanie dialogu, otwarcie na innych;

– wychowanie ekologiczne;

– przygotowanie do różnorodności kultur, znajomość języków obcych;

– kształtowanie postaw prozdrowotnych, nawyku uprawiania sportu;

– świadomość obywatelska;

– przygotowanie do życia rodzinnego, wychowanie seksualne;

– wpływanie na kształtowanie skutków patologii społecznych[40].

Na podstawie dokumentów unijnych oraz opracowań pedagogicznych można wskazać, iż priorytet europejskiego ideału wychowania obejmuje edukację zgodną z koncepcją praw człowieka i zasadami demokracji, której rezultatem będzie osiągnięcie określonego wzorca osobowego – wychowanie Europejczyka[41]. Europejski wymiar edukacji nawiązuje zatem do założeń edukacji obywatelskiej oraz wychowania dla praw człowieka, zmierza do rozwoju porozumienia międzyludzkiego opartego na tolerancji, ma kształtować poczucie jedności w różnorodności. W zakresie kształtowania postaw efektem tej edukacji ma być:

– dążenie do doskonalenia siebie;

– posiadanie wewnętrznie spójnego i aprobowanego społecznie systemu wartości;

– otwartość na odmienność i zmiany;

---

[38] Por. W. RABCZUK, *Europejskie spektrum edukacji – program Erasmus*, w: S. SZCZUROWSKA, M. ŁOPACIŃSKI (red.), *Europejski wymiar edukacji w świetle projektu OBSER-Erasmus*, Warszawa 2007, s. 21.

[39] Por. A. WŁOCH, *Społeczny wymiar edukacji europejskiej*, s. 227–228.

[40] Por. CZ. BANACH, *Strategia i zadania edukacji*, s. 12.

[41] Por. D. DZIEWULAK, *Polityka oświatowa Wspólnoty Europejskiej*, Warszawa 1995, s. 92–100.

– tolerancja i prawość w postępowaniu, a jednocześnie odwaga głoszenia swych przekonań;

– krytycyzm i odpowiedzialność za własne opinie oraz ofiarność w osiąganiu pożądanych społecznie celów.

Najistotniejsze elementy europejskiego wymiaru edukacji to: wiedza, poczucie przynależności do społeczności europejskiej oraz wartości – element najbardziej skomplikowany, powiązany jednocześnie ze sprawami najbardziej powszechnymi, ogólnymi, a zarazem bardzo osobistymi i intymnymi, jednocześnie bliżej nieokreślony[42].

Podsumowanie

Analiza ewolucji, jaką przeszła polityka edukacyjna Unii Europejskiej od traktatów rzymskich po *Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej*, wyraźnie wskazuje, iż sfera ta nadal będzie pozostawać domeną poszczególnych państw członkowskich. Nie należy spodziewać się, aby stan ten mógł ulec zmianie. Ograniczenia o charakterze społecznym, kulturowym i historycznym nie pozwalają na harmonizację systemów oświatowych poszczególnych państw członkowskich. W ramach samych państw Unii Europejskiej istnieją spore różnice systemowe, mające korzenie w wielowiekowej tradycji. Z tych względów trudno oczekiwać, by polityka edukacyjna przeszła z obszaru kompetencji dzielonych do kompetencji wyłącznych Wspólnoty. Natomiast w działaniach Unii Europejskiej nadal będzie ona traktowana w kategoriach elementu szerzej pojmowanej polityki gospodarczej[43].

Polityka edukacyjna ma także sprzyjać kontynuowaniu uczenia się oraz rozwijaniu aktywności obywatelskiej i dialogu międzykulturowego. Mają temu służyć europejskie poziomy odniesień, dające informację o realizacji zakładanych celów w poszczególnych państwach członkowskich. Budowaniu postawy otwartej na spotkanie z innymi członkami wspólnoty służą programy pomocowe w ramach projektu *Erasmus+*.

W kategoriach pedagogicznych kluczową rolę pełni pojęcie europejskiego wymiaru edukacji, które wskazuje, że „w edukacji europejskiej nie chodzi tylko o to, aby więcej wiedzieć o Europie, ale także o to, aby stawać się Europejczykiem, ukierunkowanym na współtworzenie nowej Europy”[44]. Zasady wychowawcze podporządkowane temu celowi zostały sformułowane w celu ukazania ideału Europejczyka, który jest budowany w oparciu o zasady demokracji, przestrzeganie praw człowieka, poczucie przynależności do jednej, europejskiej wspólnoty obywatelskiej. Europejski ideał wychowania domaga się jednak koniecznego uzupełnienia o fundamenty aksjologiczne oraz respektowanie w znacznym zakresie zwyczajów i zabarwienia kulturowego poszczególnych

[42] Por. P. GRZYBOWSKI, *Europejski wymiar edukacji*, s. 107-109.
[43] Por. J. MIERZWA, *Podstawy traktatowe polityki edukacyjnej Unii Europejskiej*, s. 21.
[44] CZ. BANACH, *Strategia i zadania edukacji.*, s. 12.

wspólnot lokalnych, w łonie których następuje proces edukacji. Wszelkie dążenia, które miałyby na celu wyłącznie uzyskanie adekwatnych wskaźników na poziomie wspólnotowym, są chybione i w istocie swej błędne.

School education according to the official documents of European Union

This study analyses educational policies in the European Union. Because the process of integration is taking place on many different levels it becomes necessary to determine its influence on member states' education. The goals that are going to be achieved during school education have been formulated as a demand for the European dimension in education. The study is mainly based on the official documents of the EU. In the context of available sources it has been outlined that the idea of European dimension in education has been strongly promoted during the long process of integration in order to stimulate a common sense of European citizenship, based on the rules of democracy, human rights, tolerance and solidarity. Nevertheless it is also necessary to support the ethical dimension in education based on local culture and national values.

Edward Szkoda*

WYCHOWANIE W SZKOLE W POLSKICH DOKUMENTACH OŚWIATOWYCH

„Człowiek nie może niczego nauczyć drugiego człowieka.
Może mu tylko dopomóc znaleźć prawdę we własnym sercu"
św. Augustyn

Immanentną cechą gatunku ludzkiego jest umiejętność tworzenia przez niego kultury i cywilizacji. Jednym z fenomenów ludzkich obecnych w każdej nieomal cywilizacji jest wychowanie. Jest ono przedmiotem pedagogiki. „Pedagogika jest filozofią i praktyką optymizmu. Oparta jest na dwóch tezach podstawowych: według pierwszej świat jest poznawalny dla człowieka, a według drugiej – dzięki działalności nauczycielskiej poznawanie świata odbywa się szybciej, szerzej i gruntowniej"[1]. To przekonanie uprawomocnia wszelką działalność wychowawczą, podejmowaną spontanicznie przez jednostki lub zbiorowości, a także czynioną instytucjonalnie. Pedagodzy są przekonani, że osoba ludzka jest formowalna jako byt fizyczny i psychiczny. Pedagog wierzy, że człowiek jest wyuczalny; jest więc *homo educandus*. Wiara ta zasadza się nie na sprawczej mocy samego procesu wychowania, ale na utajonej „boskości" będącej w człowieku, „którą właśnie wychowanie jest zdolne przekształcić w potężną boskość rzeczywistą, tzn. bóstwo *in potentia* w bóstwo *in actu*"[2].

Wychowanie jest bardzo różnie definiowane. Zakresy znaczeniowe pojęć: edukacja, kształcenie, wychowanie są nieostre i zachodzą na siebie; często traktowane są jako synonimy. Wychowanie jawi się jako podstawowa sfera działalności szkoły[3]. Szkoła jest instytucją społeczną i jako taka podlega legislacji. Społeczne oczekiwania wobec niej znajdują swoje odbicie w aktach normatywnych, jakimi są przepisy oświatowe należące do prawa oświatowego. Ich analiza pozwala zrozumieć wartościowane społecznie efekty wychowania od stanu bezradności do budzących podziw możliwości kształtowania *homo educandus*.

1. Współczesne determinanty wychowania

Ziemska egzystencja człowieka przebiega w „świecie ukształtowanym przez przodków, kontynuujemy instytucje i myśli, które oni zapoczątkowali, tworzymy rzeczy nie *ex nihilo*, lecz z materiału odziedziczonego, a to znaczy, że uwikłani jesteśmy w przeszłość bez względu na to, czy to uwikłanie dostrze-

* Edward Szkoda, dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Studiów Edukacyjnych UO. Zainteresowania naukowe obejmują zagadnienia dotyczące pedeutologii, organizacji i zarządzania w oświacie, prawa oświatowego, historii wychowania (zwłaszcza w kontekście ewolucji statusu społeczno-zawodowego nauczycieli), dydaktyki matematyki.

[1] A. SMOŁALSKI, *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, Wrocław 2009, s. 87.

[2] *Tamże*. Por. B.F. TRENTOWSKI, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, t. I, Wrocław 1970, s. 53–72.

[3] W dalszych rozważaniach ilekroć będzie mowa o szkole, należy przez to rozumieć także każdą inną placówkę oświatowo-wychowawczą.

gamy, czy nie”[4]. Kolejne pokolenia przeobrażają zastaną rzeczywistość (chciałoby się wierzyć – w lepszą), otwierając coraz to nowsze i większe przestrzenie swej egzystencji. Zasadne staje się pytanie o czasowy wymiar tych przeobrażeń.

Z matematycznego punktu widzenia jednym z nieporozumień jest traktowanie rozwoju cywilizacyjnego i przemian kulturowych jako zmiennej liniowej w czasie. Historia cywilizacji dobitnie świadczy o tym, że rozwój ten jest raczej sinusoidalny. Ponadto w pewnych okresach mamy do czynienia z dynamicznym, wręcz wykładniczym jego przyśpieszeniem, będącym skutkiem epokowych wynalazków technologicznych. Idzie tu zwłaszcza o odkrycia biotechnologii i wynalazki informatyczno-medialne. Epokowe – na miarę tysiącleci – znaczenie ma skonstruowanie Internetu. Takim właśnie okresem w dziejach ludzkości jest początek trzeciego tysiąclecia ery nowożytnej.

Kontynuując matematyczny punkt widzenia, można wysunąć tezę, że podstawowym problemem współczesnego człowieka jest radzenia sobie z mnogością. Człowiek żyje około 2 miliardy sekund, a jego możliwości spożytkowania tego czasu wzrosły niepomiernie. Ma więc dylemat wyboru i selekcji. Brak doświadczenia powoduje zachowania chaotyczne i wybór losowy; zresztą lansowana jest teza, że życie jest tylko jedną z gier losowych. Młody człowiek zapomina, że w odróżnieniu od wirtualnych gier, gdzie jest kilka „żyć”, życie „w realu” jest niepowtarzalne. W efekcie następuje relatywizacja wartości, zatracenie ich hierarchii, a z czasem ich dewaluacji lub nawet anihilacja.

Dość powszechnym zjawiskiem jest przeogromny wpływ popkultury na młodych ludzi owocujący niechęcią do jakiejkolwiek refleksji filozoficznej lub zachwycanie się poglądami skrajnymi tylko z powodu ich oryginalności. W konsekwencji dochodzi do polaryzacji światopoglądowej, etycznej, estetycznej i politycznej.

Z kolei kult pieniądza (zwłaszcza łatwego pieniądza) i antagonizowanie wartości pracy i wartości kapitału powodują, że kwitnie bezmyślny hedonizm i jednocześnie cierpienie z powodu niemożności natychmiastowego zaspokojenia wyimaginowanych potrzeb. Psychozę konsumpcjonizmu podtrzymuje wszechobecny marketing. Tak więc współczesny człowiek jest bardzo zagubiony. Zadaniem wychowania jest pomóc mu odnaleźć siebie.

2. Podstawy prawno-organizacyjne wychowania w szkole

Zgodnie z art. 2 Konstytucji Rzeczpospolitej Polskiej, „Polska jest demokratycznym państwem prawnym”[5], dlatego wszelka działalność odbywająca się w przestrzeni społecznej powinna mieć swoje umocowanie prawne. Dotyczy to także edukacji. Na mocy art. 70 ustawy zasadniczej prawo do kształcenia i wychowania jest powszechne i równe, nauka w szkołach publicznych jest w zasa-

[4] K. MALISZEWSKI, *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej*, Katowice 2004, s. 7.

[5] *Konstytucja RP*, Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483 z późn. zm.

dzie bezpłatna i do 18 roku życia obowiązkowa, zaś rodzice mają znaczną wolność wyboru dla swoich dzieci odpowiedniej szkoły[6].

Istotne znaczenie dla wewnętrznego prawa oświatowego mają też normy pochodzące z międzynarodowych aktów prawnych ratyfikowanych przez Polskę – przede wszystkim *Konwencji o prawach dziecka*[7]. Wymienić tu należy prawa: do życia i rozwoju, wolności, godności, szacunku, nietykalności osobistej, swobody myśli, sumienia i wyznania oraz do korzystania z dóbr kultury, wypoczynku i czasu wolnego, a także do informacji, w tym do znajomości swoich praw[8].

Podstawowym źródłem prawa oświatowego jest *Ustawa o systemie oświaty*[9]. W preambule do niej czytamy: „Szkoła powinna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju". Słowo „wychowanie" pojawia się w niej 22, a „wychowawcza" aż 71 razy. Dobitnie świadczy to o wadze problematyki wychowania dla ustawodawcy. Za podstawę procesu wychowania przyjmuje się uniwersalne zasady etyki. Celem wychowania jest m.in. rozwijanie u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania polskiego, europejskiego i światowego dziedzictwa kulturowego. Zadaniem szkoły jest przygotowanie każdego ucznia do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich przy jednoczesnym zapewnieniu mu warunków do własnego wszechstronnego rozwoju[10]. Ustawa uwzględniając przemiany aksjologiczne, zwłaszcza w sferze demokratyzacji stosunków społecznych, kreśli wizję nowoczesnej szkoły o znacznym potencjale wychowawczym. Szkoła taka w szczególnej pieczy ma ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi[11], co jest zgodne z tzw. *Deklaracją z Salamanki*[12], przyjętą przez UNESCO w 1994 r., i istotnie sprzyja wyrównywaniu szans edukacyjnych wszystkich wychowanków. Jednocześnie ustawa zawiera zasadnicze rozwiązania systemowe: decentralizację zarządzania oświatą, jej uspołecznienie oraz autonomię szkoły. Sprzyjają one daleko idącej indywidualizacji wychowania w wymiarze jednostkowym i zbiorowym.

Na mocy delegacji zawartych w *Ustawie o systemie oświaty* szkoły mogą pluralistycznie kreować prawo wewnątrzszkolne, które jest komplementarne do legislacji odgórnej. Dla kwestii wychowawczych fundamentalne znaczenie mają zwłaszcza rozporządzenia MEN dotyczące *Podstawy programowej kształcenia ogólnego*[13] i *Ramowych statutów*[14] wraz z załącznikami do tych aktów. W opar-

---

[6] *Tamże*.

[7] *Konwencja z 20 listopada 1989 r. o prawach dziecka*, Dz.U. 1997, nr 120, poz. 526.

[8] *Tamże*.

[9] *Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572 z późn. zm.

[10] *Tamże* – preambuła.

[11] Zob. np. MINISTERSTWO EDUKACJI NARODOWEJ, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży*, Warszawa 2010.

[12] Por. *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Raport z monitoringu*, Warszawa 2010.

[13] MINISTER EDUKACJI NARODOWEJ, *Rozporządzenie z 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. 2012, poz. 977.

ciu o nie szkoła jest zobowiązana do opracowania programu wychowawczego, który wraz z zestawem programów nauczania powinny tworzyć spójną całość. Program wychowawczy powinien opisywać w sposób całościowy wszystkie treści i działania o charakterze wychowawczym i być realizowany przez wszystkich nauczycieli. Konstruowanie programu wychowawczego obejmuje dwa etapy: przyjęcie i opisanie celów wychowawczych w odniesieniu do powierzonych uczniów i ustalenie kluczowych sytuacji wychowawczych, które staną się udziałem każdego wychowanka w ciągu jego edukacji. Praca nad realizacyjną częścią programu może ogniskować się wokół następujących elementów:

1) przyjęcie określonej filozofii wychowania w danej szkole;

2) uzgodnienie z innymi podmiotami kręgu szkolnego (uczniami, rodzicami, społecznością lokalną) systemu wartości uznawanych w danej szkole;

3) opis działań uzbrajających wychowanka w stosowny „oręż" do walki ze złem,

4) kreowanie sytuacji wychowawczych, które wymagają od wychowanka podejmowania właściwych wyborów etycznych, estetycznych i praktycznych będących w zgodzie uznawanym systemem wartości[15].

Należy podkreślić, że konstruowanie, a następnie ewaluacja programu wychowawczego szkoły odbywa się we wzajemnie zwrotnych relacjach w triadzie: uczeń – nauczyciel – rodzice. Ustawa ustrojowa dobitnie formułuje w tym względzie rolę i uprawnienia rady pedagogicznej, samorządu uczniowskiego i rady rodziców[16]. W programie wychowawczym szkoły mogą i powinny zostać uwzględnione lokalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Szkolny program wychowawczy powinien nadawać szkole jej niepowtarzalny charakter.

Nie bez znaczenia są prawa i obowiązki uczniów, które należy zapisać w statucie szkoły. Z wychowawczego punktu widzenia ogromne znaczenie ma organizacja dodatkowych zajęć dla uczniów, uwzględniających ich potrzeby rozwojowe. Są to zajęcia rozwijające talenty i zainteresowania, kształtujące postawy i umiejętności społeczne oraz zajęcia sportowe i rekreacyjne. Zajęcia te są elementem oferty edukacyjnej szkoły.

Istotną rolę w wychowaniu pełni też system motywacyjny. Jego trzon stanowią dwa składniki: obowiązujący w szkole repertuar nagród i kar oraz wewnątrzszkolny system oceniania osiągnięć edukacyjnych i zachowania ucznia[17].

---

[14] MINISTER EDUKACJI NARODOWEJ, *Rozporządzenie z 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół*, Dz.U. 2001, nr 61, poz. 624.

[15] Por. J. PIELACHOWSKI, *Organizacja i zarządzanie oświatą i szkołą*, Poznań 2004, s. 69–76.

[16] *Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, rozdz. 4 oraz art. 41.

[17] MINISTER EDUKACJI NARODOWEJ, *Rozporządzenie z 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*, Dz.U. 2007, nr 83, poz. 562 oraz MINISTER EDUKACJI NARODOWEJ, *Rozporządzenie z 17 listopada 2010 r. zmieniające rozp. MEN w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*, Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1491.

Statut szkoły określa też warunki pobytu w niej, zapewniające uczniom bezpieczeństwo, ochronę przed przemocą, uzależnieniami, demoralizacją oraz innymi przejawami patologii społecznej. Rozporządzenie w sprawie ramowych statutów daje szkole prawo do posiadania własnego sztandaru, godła i ceremoniału szkolnego. Wszystkie te rozwiązania prawne sprzyjają wypełnianiu przez szkołę swojej misji i kreowaniu jej wizerunku wewnętrznego i zewnętrznego. W naturalny sposób budują u uczniów poczucie afiliacji do społeczności szkolnej, co potęguje efektywność procesu wychowania.

3. Pedeutologiczne aspekty wychowania

Stosunek społeczeństwa do poszczególnych nauczycieli i do nauczycielstwa jako grupy zawodowej zmieniał się w ciągu wieków. W każdym jednak czasie oczekiwania społeczne wobec nauczycieli były bardzo duże (niejednokrotnie nadmiernie duże), co znajdowało swoje odbicie w ich formalnoprawnym statusie zawodowym. Potwierdza to fakt, że do chwili obecnej prawo pracy dotyczące nauczycieli jest regulowane na zasadzie *lex specialis* w nauczycielskiej pragmatyce zawodowej w randze ustawy. Jest nią oczywiście *Karta nauczyciela*[18]. Skądinąd tradycje specjalnej legislacji stosunku pracy nauczycieli trwają w Polsce od 1926 r., a i wcześniej, np. w czasach Komisji Edukacji Narodowej, idee te były w polskim prawie oświatowym obecne.

Treść stosunku pracy nauczyciela wypełniają oczywiście ich zadania i obowiązki. W obowiązującej obecnie *Karcie nauczyciela* zakres obowiązków nauczyciela został ujęty bardzo ogólnie, co jest zrozumiałe ze względu na specyfikę, a nawet etos zawodu nauczycielskiego. I tak obowiązki i zadania te związane są z podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą. Nauczyciel ma wspierać ucznia w jego rozwoju i jednocześnie dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego. Powinien „wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka; dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów”[19]. Gotowość wypełnienia tych obowiązków nauczyciel ślubuje przy nadawaniu stopnia nauczyciela mianowanego wg ustawowo roty, ponadto ślubowanie to może być złożone z dodaniem słów: „Tak mi dopomóż Bóg”. Ponadto wśród wymogów kwalifikacyjnych na stanowisko nauczyciela wymienia się przestrzeganie podstawowych zasad moralnych. Wychowawczy aspekt pracy nauczyciela jest jednym z kryteriów oceny jego pracy zawodowej i dorobku przy awansie na kolejne szczeble awansu zawodowego[20]. Za uchybienia godności zawodowej i obowiązkom nauczyciele podlegają dodatkowej, obok po-

[18] *Ustawa z 26 stycznia 1982 r. – Karta nauczyciela*, Dz.U. 2006, nr 97, poz. 674 z późn. zm.
[19] *Tamże*, art. 6.
[20] *Tamże*, art. 15, art. 6a oraz rozdz. 3a.

wszechnie obowiązującej karnej, odpowiedzialności dyscyplinarnej[21]. Tak więc normy prawne obligują nauczyciela do stałego budowania swojego autorytetu w duchu etosu zawodu nauczyciela. Sprzyja to osiąganiu przez niego możliwie dużej efektywności wychowawczej.

Pod względem organizacyjnym można wyróżnić trzy sfery działalności wychowawczej nauczyciela w szkole. Są nimi: różnorodne działania podejmowane przez nauczycieli traktujących wychowanie jako podstawowy wymiar edukacji, działania nauczycieli pełniących obowiązki wychowawców klasowych i działania wychowawcze realizowane w różnego rodzaju tematycznych programach wychowawczych. Rola nauczyciela w procesie wychowawczym jest więc kluczowa.

4. Ku przestrodze: wychowanie jako narzędzie indoktrynacji politycznej – reminiscencje z okresu Polski Ludowej

W totalitarnych ustrojach wszechobecna była indoktrynacja polityczna. Pod tym pojęciem kryje się długotrwały i systematyczny proces wpajania przekonań, poglądów, idei za pomocą natrętnej propagandy i innych form oddziaływania politycznego lub administracyjnego. Indoktrynacja była, rzecz jasna, obecna w rzeczywistości szkolnej Polski Ludowej, o czym świadczą obowiązujące wówczas liczne przepisy oświatowe.

Pomimo zmiany ustroju w Polsce po II wojnie światowej, nie unieważniono pragmatyki z 1926 r. Przepisy w niej zawarte, a szczególnie te, które stanowiły o bezwzględnej konieczności przestrzegania prawa oświatowego i wykonywania poleceń służbowych przez nauczycieli, dawały prawie nieograniczone możliwości instrumentalnego wykorzystywania nauczycieli w celu realizowania przez nich narzuconych im ideałów wychowawczych, a nawet do indoktrynowania ich pod względem światopoglądowym.

Na przełomie lat czterdziestych i pięćdziesiątych indoktrynacja nauczycieli została usankcjonowana prawnie, gdyż nałożono na nauczycieli obowiązek samokształcenia ideologicznego kończącego się egzaminem państwowym[22]. Egzamin ten obejmował część pisemną i ustną i był składany przed komisją. W regulaminie egzaminu stwierdzono m.in., że celem egzaminu było stwierdzenie, czy stopień opanowania przez kandydata podstaw marksizmu-leninizmu i jego postawa ideologiczna zapewniały oddziaływanie na młodzież w duchu moralności socjalistycznej[23].

Instrukcje w sprawie organizacji poszczególnych lat szkolnych dostarczały nauczycielom każdego roku wielu zadań. Przykładem może być taka instrukcja dotycząca roku szkolnego 1953/54[24]. Znamiennym jest fakt, że instrukcja ta po-

[21] *Tamże*, art. 75, ust. 1.

[22] MINISTER OŚWIATY, *Załącznik do instrukcji z 10 marca 1951 r. Regulamin egzaminu państwowego z zakresu samokształcenia ideologicznego*, Dz. Urz. MO 1951, nr 6, poz. 67, § 3, 4 i 6.

[23] *Tamże*, § 2.

[24] MINISTER OŚWIATY, *Zarządzenie z 23 marca 1953 r. w sprawie organizacji roku szkolnego 1953/54*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1953, nr 4, poz. 30.

przedzona została następującym cytatem z wypowiedzi Bolesława Bieruta: „Jeszcze mocniej zjednoczmy, spotęgujmy swe siły w walce o Stalinowskie idee pokoju i socjalizmu! W codziennej ofiarnej pracy dajmy wyraz swej czci dla świetlanej pamięci Józefa Stalina – nie szczędząc sił, aby przyśpieszyć zbudowanie socjalizmu w naszej Ojczyźnie”[25].

W nauczycielskich pragmatykach zawodowych z 1956[26] i z 1972 r.[27] wśród obowiązków nauczycieli wymieniono wprost nakaz wychowywania dzieci i młodzieży w duchu aktywnej akceptacji ustroju socjalistycznego. Przyjęcie tego obowiązku nauczyciel ślubował przy mianowaniu go na stałe. Szczególnie jednoznaczna pod tym względem była rota ślubowania obowiązująca w latach 1972–1982[28]. Trudno jest dzisiaj stwierdzić, dlaczego nauczyciele wówczas mianowani nie odmawiali złożenia ślubowania według roty, której treść właściwie zobowiązywała ich do czynnego poparcia ustroju politycznego, na który nie wszyscy się godzili.

Konkretyzację obowiązków nauczycieli dawały przepisy art. 1 i 2 ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania[29], określające zadania szkół oraz ich cele nauczania i wychowania. W myśl art. 1: „Nauczanie i wychowanie w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych ma na celu maksymalny rozwój uczniów i wychowanie ich na świadomych i twórczych obywateli Rzeczypospolitej Polskiej. Zmierza ono do tego, (...) aby kształtować naukowy pogląd na świat i zapewnić kwalifikacje do pracy zawodowej”. Nauczyciel został więc zobowiązany do wychowywania w duchu ideologicznym, co zostało wyrażone *expressis verbis* w art. 2: „Całokształt nauczania i wychowania (...) ma charakter świecki”. Ponadto w art. 1 tejże ustawy ustrojowej znalazł się zapis następujący: „Szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze wychowują w duchu moralności socjalistycznej i socjalistycznych zasad współżycia społecznego”. Niedookreślone pojęcia „socjalistyczna moralność” i „socjalistyczne zasady współżycia społecznego” w praktyce oznaczały marksistowsko-leninowski ideał wychowawczy.

W ustawie z 1956 r. o obowiązkach nauczycieli traktował art. 3. W ust. 1 tego artykułu czytamy: „Zadaniem nauczyciela jest wychowywać dzieci i młodzież na ideowych, wykształconych i kulturalnych obywateli, patriotów PRL, oddanych sprawie budownictwa socjalizmu i pokoju”. W dalszej części art. 3 następuje skonkretyzowanie obowiązków nauczycieli, gdyż ustawodawca stwierdza, że „nauczyciel obowiązany jest (…) dbać o godność i przykładną

[25] *Tamże*.

[26] *Ustawa z 27 kwietnia 1956 r. o prawach i obowiązkach nauczycieli*, Dz.U. 1956, nr 12, poz. 63.

[27] *Ustawa z dn. 27 kwietnia 1972 r. Karta praw i obowiązków nauczyciela*, Dz.U. 1972, nr 16, poz. 114.

[28] Por. MINISTER OŚWIATY I WYCHOWANIA, *Zarządzenie z 12 października 1972 r. w sprawie zasad i trybu składania ślubowania przez nauczycieli*, Dz.Urz. MOiW 1972, nr 5, poz. 46.

[29] *Ustawa z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania*, Dz.U. 1961, nr 32, poz.160.

postawę moralną wychowawcy młodego pokolenia, systematycznie podnosić swój poziom ideologiczny, naukowy i zawodowy".

Zwrócić tu trzeba także uwagę na konsekwencje zawarte w enigmatycznym sformułowaniu, że nauczyciel „obowiązany jest systematycznie podnosić swój poziom ideologiczny". Oznaczało to dla osób przyjmujących obowiązki nauczyciela godzenie się na systematyczną indoktrynację w niekoniecznie akceptowanym światopoglądzie. Taka sytuacja prawna pozostawała w sprzeczności z zasadami demokracji i poszanowaniem wolności osobistych. Trudno byłoby dzisiaj rozstrzygnąć, na ile świadomi byli nauczyciele tej sytuacji, ale ponieważ stwierdzono słabą znajomość przez nich prawa oświatowego[30], więc można przypuszczać, że większość nauczycieli nie zdawała sobie sprawy z tego stanu rzeczy.

Ustawa z 1972 r. zaostrzyła wymagania dotyczące jakości wykonywanych przez nauczycieli obowiązków[31]. Zadań nauczycieli dotyczył art. 3 tej ustawy. W ust. 1 stanowił on *expressis verbis*, że „nauczyciel (...) powinien wychowywać uczniów w duchu socjalistycznej moralności i socjalistycznych zasad współżycia społecznego", a ponadto „kształtować postawę czynnego współuczestnictwa w rozwoju gospodarki, kultury i życia społecznego". Niebezpieczne było zwłaszcza użycie w treści art. 13 nieokreślonego bliżej pojęcia „socjalistyczna moralność", któremu w różnych okresach PRL przypisywano różne treści.

Jak już wspomniano, w *Karcie nauczyciela* z 1982 r. o obowiązkach nauczycieli traktował art. 6 ust. 1, który stanowił, że „nauczyciel obowiązany jest rzetelnie realizować podstawowe funkcje szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą; dążyć do pełni rozwoju osobowości własnej i ucznia". Postulatom tym trudno odmówić racji. Mogłyby to wręcz mieć charakter uniwersalny, gdyby precyzyjnie określić zadania szkoły. Próbę taką podjęło Ministerstwo Oświaty i Wychowania w zakresie zadań wychowawczo-opiekuńczych, przedkładając nauczycielom 9 grup zadań w dokumencie zwanym nieformalnie „programem wychowania", który zawierał jednak również zadania o charakterze politycznym[32].

W dalszej części art. 6 ust. 1 postanowiono, że nauczyciel obowiązany jest „kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny i poszanowaniu Konstytucji PRL jako państwa socjalistycznego; w duchu humanizmu i szacunku do pracy". I o ile poszanowanie konstytucji jest pryncypialnym obowiązkiem każdego obywatela w państwie demokratycznym, to zapis powyższy trzeba odnieść do treści ówczesnej konstytucji, gdzie ustrój socjalistyczny został oktrojowany. Ostro sformułowane, w pragmatyce z 1972 r., zadanie indoktrynacji proustrojowej zostało tutaj określone w łagodniejszej formie.

Ponadto w myśl art. 6 ustawy z 1982 r. nauczyciel obowiązany był wychowywać uczniów „w duchu humanizmu, tolerancji, wolności sumienia, spra-

[30] A. SMOŁALSKI, *Nauczyciel a przepisy oświatowe*, „Nowa Szkoła" (1969), nr 1, s. 46–47.

[31] J. BUCZKOWSKI, *Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela. Przepisy prawne i komentarze*, Warszawa 1974, s. 22.

[32] Por. MINISTERSTWO OŚWIATY I WYCHOWANIA, *Główne kierunki i zadania w pracy wychowawczej szkół*, Warszawa 1982.

wiedliwości społecznej i szacunku dla pracy" oraz „dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między narodami". Również i te postulaty nie mogłyby być kwestionowane, gdyby nie sformułowanie o tzw. sprawiedliwości społecznej, które było w PRL opacznie rozumiane. Ponadto faktyczny ustrój polityczny nie był demokratyczny, więc deklarowane kształtowanie postaw demokratycznych u uczniów stało w sprzeczności z rzeczywistością.

Charakterystycznym przykładem instrumentalnego podejścia przez władze do wychowania było tzw. wychowanie dla pokoju. W pierwszych latach po wojnie troskę o zachowanie pokoju postrzegano jako obowiązek utrwalania dowodów zbrodni niemieckich i jednoczesny hołd pamięci ofiar tych zbrodni. Szkoły także miały obowiązek angażować się to w zadanie[33].

Z kolei program wprowadzonych do szkół średnich w 1947 r. zajęć „zagadnienia społeczno-wychowawcze" przewidywał m.in. takie oto tematy: „Polityka zagraniczna Polski – sojusze i układy. Polska w rodzinie narodów słowiańskich. Polska w ONZ. Polska wobec kwestii Niemiec"[34]. Były to więc tematy ujmujące dążenie do pokoju z pozycji interesów państw strefy wpływów radzieckich, ale jednocześnie akcentujące pokojową inicjatywę Polski na arenie międzynarodowej.

Jak już wspomniano, umiłowanie pokoju nierozłącznie wiązano z potrzebą przyjmowania postaw internacjonalistycznych. Kształtowanie takich postaw należało do kanonu obowiązków wychowawcy klasowego[35]. To skądinąd słuszne zadanie, na początku lat 50. oznaczało wzbudzanie przyjaznych uczuć do narodów ZSRR i pozostałych państw socjalistycznych[36].

„Klasowy relatywizm" wszelkich ideałów spowodował, że w 1953 r. szkoły zostały zobowiązane tak realizować wszelkie zadania wychowawcze, aby „budzić w wychowankach (...) uczucie nienawiści do imperialistów, podżegaczy wojennych, ludobójców". Ponadto: „Rady pedagogiczne winny zaostrzyć czujność na próby zatruwania młodzieży jadem propagandy imperialistycznej, zaszczepiania jej amerykańskiego stylu życia i demoralizowania jednostek słabszych"[37]. Łatwo zauważyć, że dosłowna realizacja tych zadań mogła spowodować, że w praktyce upowszechniane byłyby postawy antypokojowe. Podkreślić należy, że nigdy później w aktach normatywnych nie zastosowano tak konfron-

[33] Por. MINISTER OŚWIATY, *Okólnik z 13 maja 1946 r. w sprawie współdziałania szkół z towarzystwami opieki nad obozami z czasów okupacji*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1946, nr 5, poz. 144.

[34] MINISTER OŚWIATY, *Rozporządzenie z 7 października 1947 r. w sprawie wprowadzenia do szkół średnich wszystkich typów zajęć p. n. „zagadnienia społeczno-wychowawcze"*, Dz. Urz. KOSŚ 1947, nr 10, poz. 487.

[35] MINISTER OŚWIATY, *Załącznik do zarządzenia z 7 kwietnia 1953 r. w sprawie wytycznych do pracy wychowawcy klasowego*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1953, nr 5, poz. 35.

[36] Zob. F. MIELCZAREK, *Ideologiczno-polityczna indoktrynacja nauczycieli w Polsce w latach 1945–1956*, Opole 1997, s. 131.

[37] MINISTER OŚWIATY, *Załącznik do zarządzenia z 23 marca 1953 r. w sprawie organizacji roku szkolnego 1953/54*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1953, nr 4, poz. 30.

tacyjnej retoryki. Z pewnością wpływ na to miały między innymi wydarzenia polityczne roku 1956.

Obowiązek kształtowania postawy pokojowej wymieniany był zawsze bezpośrednio obok potrzeby pogłębiania uczuć patriotycznych i braterskiej więzi ze Związkiem Radzieckim i całym obozem socjalistycznym[38]. W okresie Polski Ludowej słowa „patriotyzm" i „internacjonalizm" poprzedzano najczęściej przymiotnikiem „socjalistyczny". Nakazując więc pogłębianie uczuć przyjaźni do innych narodów, eksponowano: „solidarność z narodami budującymi socjalizm i miłującymi pokój" oraz „z narodami walczącymi o wyzwolenie narodowe i społeczne"[39]. Obowiązek wpajania patriotyzmu i internacjonalizmu socjalistycznego był powtarzany kilkakrotnie w wytycznych ministerialnych dotyczących ogólnych treści wychowania[40].

Wychowanie dla pokoju realizowane było oczywiście także w procesie dydaktycznym. Programy nauczania wszystkich przedmiotów dawały podstawę realizacji tego wychowania. Pozostawiono nauczycielom znaczną swobodę w zakresie form i metod pracy zarówno podczas lekcji, jak i na zajęciach pozalekcyjnych[41].

Elementy wychowania dla pokoju występowały też w pracy szkolnych organizacji społecznych. Dotyczyło to zwłaszcza kształcenia ideologicznego i politycznego realizowanego przez Związek Młodzieży Socjalistycznej, Związek Młodzieży Wiejskiej oraz Związek Harcerstwa Polskiego[42]. Z kolei w programie szkolnych kół Ligi Obrony Kraju wychowanie propokojowe połączono z patriotycznym obowiązkiem gotowości obrony ojczyzny[43]. Natomiast szkolne koła Towarzystwa Przyjaźni Polsko-Radzieckiej realizowały wychowanie dla pokoju przez „szerzenie zrozumienia doniosłości polsko-radzieckiego braterstwa i wieczystej przyjaźni oraz wiedzy o Kraju Rad"[44].

W pewnym sensie wychowanie dla pokoju realizowane było poprzez wykorzystanie w pracy wychowawczej rocznic i świąt państwowych. Przykładem

---

[38] Np. MINISTER OŚWIATY, *Załącznik do zarządzenia z 27 kwietnia 1960 r. w sprawie organizacji roku szkolnego 1960/61*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1960, nr 6, poz. 97; TENŻE, *Załącznik do zarządzenia z 16 marca 1964 r. w sprawie organizacji roku szkolnego 1964/65*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1964, nr 3, poz. 21.

[39] TENŻE, *Załącznik do zarządzenia z 26 marca 1966 r. w sprawie organizacji roku szkolnego 1966/67*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1966, nr 4, poz. 42.

[40] Por. MINISTER OŚWIATY I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO, *Załącznik nr 2 do zarządzenia z 21 marca 1972 r. w sprawie organizacji roku szkolnego oraz opracowania programu doskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych*, Dz. Urz. MO i SW 1972, nr B-7, poz. 37.

[41] E.A. WESOŁOWSKA, *Wychowanie dla pokoju w pracy szkoły*, Warszawa 1989, s. 202–220.

[42] Por. *Komunikat w sprawie kierunków pracy szkolnych organizacji Związku Młodzieży Socjalistycznej, Związku Młodzieży Wiejskiej oraz Związku Harcerstwa Polskiego*, Dz. Urz. MO i SW 1971, nr B-10, poz. 62.

[43] Por. *Załącznik nr 1 do komunikatu w sprawie statutów, regulaminów, instrukcji i wytycznych dla szkolnych kół organizacji społecznych*, Dz. Urz. MO i SW 1972, nr B-5, poz. 33.

[44] *Tamże*, zał. nr 6.

mogą być zalecenia w sprawie obchodów tysiąclecia państwa polskiego[45]. Także tzw. ceremoniał szkolny zalecał nadać szczególną rangę rocznicy wyzwolenia spod okupacji hitlerowskiej i święta 1 Maja[46], które w propagandzie PRL-owskiej było Świętem Pracy i Pokoju.

Zakończenie i wnioski

Dokonany przegląd wybranych aktów prawnych, jak i lektura obszernej literatury przedmiotu skłaniają do wielu wniosków. Niektóre z nich mają charakter refleksji ogólnych. Inne mogą być aplikowane do praktyki edukacyjnej. Są też refleksje, które można rekomendować kreatorom prawa oświatowego w przyszłości. Oto najważniejsze z nich:

– Z przekonania, że świat jest poznawalny, a człowiekowi przysługuje miano *homo educandus* (tzn., że posiada on potencjalną zdolność i potrzebę rozwoju ku doskonałości) można wyprowadzić tezę, że wychowanie pomaga ludziom spełnić się w ich życiu indywidualnym i społecznym.

– Przyjmując, że naczelną podstawą działalności edukacyjnej jest ideał wychowawczy, kardynalne znaczenie mają pytania o najbardziej cenione i pożądane wartości duchowe, moralne, materialne i organizacyjne. Obecny kryzys wartości wynika z przyśpieszenia cywilizacyjnego i trzeba wierzyć, że jest tylko stanem przejściowym.

– Szczególnie niebezpieczna jest pokusa instrumentalnego traktowania wychowania dla doraźnych celów politycznych.

– Trzeba dać (szczególnie doświadczonym pedagogom) możliwość wybrania ideału wychowawczego. Jedynym ograniczeniem tego wyboru powinno być poszanowanie Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej i ratyfikowanych przez nasze państwo konwencji międzynarodowych.

– Wychowanie jest procesem bardzo skomplikowanym, obejmującym nieomal wszystkie sfery życia jednostki i społeczeństwa, wywierającym na nie często znaczny wpływ i powodującym niejednokrotnie trwałe zmiany; jest więc materią niezwykle delikatną. Z tego powodu nie można wychowania w szkole w pełni skodyfikować, a wiara w sprawczą moc aktów normatywnych jest w tym przypadku niezwykle złudna.

– Obecny stan prawny daje mimo wszystko bardzo wiele możliwości konstruktywnego organizowania procesu wychowawczego w szkole przy respektowaniu zasad demokracji i kierowania się aksjologicznymi pryncypiami zawartymi w Konstytucji RP i ustawie o systemie oświaty.

– Stosując wszelkie normy prawne nie tylko w dziedzinie wychowania należy kierować się przede wszystkim duchem prawa, nie lekceważąc jego litery.

[45] *Okólnik nr 2 z 22 lutego 1966 r. (OW2-2644/66) w sprawie obchodów Tysiąclecia Państwa Polskiego w 1966 roku*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1966, nr 2, poz. 24.

[46] MINISTERSTWO OŚWIATY I WYCHOWANIA, *Ceremoniał szkolny*, Warszawa 1973.

Education at school as reflected by the Polish education law

The ability to create culture and civilization is the immanent feature of human beings. Education is one of the phenomena present in almost all civilizations. It is perceived as the basic sphere of activity at school. The expectations of society towards education are reflected in normative acts such as education regulations. Their analysis helps us to understand socially evaluated effects of education, ranging from a state of helplessness to the admirable possibilities of shaping the *homo educandus.*

Stanisława Włoch*

WYCHOWANIE – OD PRZEDSZKOLA DO DOROSŁOŚCI

Wiek XXI to czas szybko zachodzących zmian w gospodarce, kulturze i osiągnięć naukowych. Jest to również okres napięć, konfliktów, zagrożeń atakami terrorystycznymi, nienawiści, zazdrości i zakłamania. Żyjemy w społeczeństwie bardzo zróżnicowanym, chwiejnym, konfliktowym, dającym nam możliwość wyboru, ale małą pewność orientacji, co w życiu wartościowe.

W okresie burzliwego rozwoju technologicznego oraz zagrożeń wychowanie dzieci i młodzieży jest o wiele trudniejsze aniżeli było w społeczeństwie w stanie stagnacji, w społeczeństwie zamkniętym. Spróbujmy odpowiedzieć na pytanie: Dlaczego?

Zachodzące procesy globalizacji, polegającej na postępującej integracji państw, tworzy nowe warunki życia, możliwość przemieszczania się i zbliżania do różnorodnych społeczeństw nie tylko w Europie, ale i w świecie. Globalizacja ujawnia się nie tylko w gospodarce i polityce, ale również w kulturze materialnej i duchowej różnych społeczeństw. „Niepokojącą konsekwencją globalizacji jest jej wymiar społeczny, który znajduje odzwierciedlenie w różnych dziedzinach kultury, np. w telewizji, internecie, muzyce czy literaturze. Propagowanie stylu konsumpcyjnego nie przynosi szczęścia. Wielu ludzi cierpi na pustkę wewnętrzną, brak celów i ideałów życiowych[1].

Przemiany ekonomiczne, technologiczne i społeczne przybierają często postać kryzysów, rozczarowań i zagrożeń. Zwiększa się zróżnicowanie społeczeństwa, wzrasta różnica życia między rodzinami biednymi a bogatymi, co prowadzi do nienawiści, samobójstw i konfliktów. Życie polskich rodzin dotkniętych zjawiskiem migracji zarobkowej jednego lub obu rodziców niewątpliwie opiera się na zasadniczych zmianach w obrębie jej funkcjonowania i trwałości[2].

Przyczyn tego stanu upatruje się w niewłaściwej edukacji, nastawionej na rozwój procesów intelektualnych i rywalizacji, braku wychowania, zaniku fundamentu opartego na uniwersalnych wartościach i dziedzictwa kulturowego. W treściach współczesnej kultury odbija się realnie istniejący współczesny świat, zabarwiony kulturą masową, okrucieństwami, agresją i całą destrukcyjnością

---

* Stanisława Włoch, dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Studiów Edukacyjnych UO, zastępca dyrektora Instytutu ds. dydaktycznych i studenckich, autor, współautor i redaktor 9 publikacji zwartych oraz około 90 artykułów opublikowanych w pozycjach zwartych i czasopismach w Polsce i zagranicą. Współpracuje z ośrodkami uniwersyteckimi w Czechach, Słowacji i Szwecji. Aktywnie uczestniczy w konferencjach organizowanych w Polsce i zagranicą. Pełni funkcję zastępcy przewodniczącego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Opolu.

[1] J. KUBITSKY, *Psychologia migracji*, Warszawa 2012, s. 18.

[2] E. KARCZ, *Społeczno-edukacyjne konsekwencje migracji zarobkowych rodziców uczniów szkół gimnazjalnych – studium przypadku*, w: M. JEZIORAŃSKI, D. OPOZDA, A. RYNIO (red.), *Rodzina przestrzenią rozwoju osoby. Perspektywa pedagogiczna*, Lublin 2012, s. 266.

człowieka. Rodzimy system edukacji nie radzi sobie z przygotowaniem ludzi do otwartości, różnorodności i nieprzejrzystości świata oraz zmienności własnych ról[3].

J.W. Botkin, M. Elmadjra, M. Maltiza sugerują, że niezbędną reakcją na zachodzące zjawiska i zmiany jest odpowiednie wychowanie nie tylko jednostek, lecz całych społeczeństw[4]. Wychowanie może stać się źródłem kapitału ludzkiego, kulturowego i społecznego. „Z popiołów człowiek, człowiekowi wróg – *homo homini lupus* – może jednak zrodzić się człowiek, człowiekowi przyjaciel, *homo homini amicus*, dzięki edukacji jeśli pozostanie wierna rozwojowi cech kształtujących człowieczeństwo w człowieku”[5].

Zatem postawmy zasadnicze pytanie: Jakie popełnia się błędy w wychowaniu dzieci i młodzieży? Jak wychowywać, aby rozwijać człowieczeństwo w człowieku? W ostatnim dziesięcioleciu w polskiej edukacji pominięto proces wychowania oparty na wartościach uniwersalnych, moralnych i społecznych, na uświadamianiu i rozumieniu siebie i świata, relacji zachodzących między ludźmi. Społeczeństwo zachwyciło się wolnością negatywną, która prowadzi do anarchii, bezkarności i braku przestrzegania prawa, co w konsekwencji doprowadza do destrukcyjnych zachowań dzieci i młodzieży.

„Zasadniczym celem edukacji jest przezwyciężanie sprzeczności między koncepcją wychowania jako adaptacji do istniejących warunków życia oraz wychowania zmierzającego do zmiany tych warunków. Aby osiągnąć ten cel trzeba włączyć do kształcenia i wychowania to, co nowe, postępowe i twórcze, doprowadzić do dominacji wartości intelektualnych, społecznych i estetycznych nad konsumpcyjnymi”[6].

Wychowanie do wartości jest szczególnie potrzebne w czasach zagrożeń, niepokoju, przemocy i agresji. Na szczególną uwagę w procesie wychowania zasługują wartości duchowe i moralne, takie jak: miłość bliźniego, przyjaźń, rzetelność, wolność, tolerancja, altruizm i solidarność[7]. Edukacja pozbawiona wprowadzania dzieci i młodzieży w świat wartości wywiera nieprawidłowy wpływ na rozwój postaw społeczno-moralnych.

Istotnymi wartościami człowieka to wolność i odpowiedzialność. Człowiek wolny to człowiek odpowiedzialny za siebie, społeczeństwo i kraj. „Wolność nie może być jednak pojmowana jako coś z zewnątrz przydzielonego człowiekowi, lecz jako źródło, z którego wypływa zdolność do wchodzenia w relacje międzyludzkie. Na wolności dopiero opierają się wszelkie inne wartości i rela-

---

[3] E. SMAK, *Wyznaczniki przemian drogą do innowacyjnych zmian w systemie polskiej edukacji*, w: *Edukacja wczesnoszkolna. Teoria i praktyka*, Opole 2013. s. 41.

[4] Por. J.W. BOTKIN, M. ELMANDJRA, M. MALTIZA, *Uczyć się bez granic. Jak zawrzeć lukę ludzką*, Warszawa 1982.

[5] R. CAINERO, *Edukacja i wspólnoty ludzkie ożywiane nowym duchem, wizja szkoły przyszłego stulecia*, w: J. DOLORES (red.), *Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, s. 220–221.

[6] E. SMAK, *Wyznaczniki przemian*, s. 47.

[7] M. ŁOBOCKI, *Wartości tworzywem wychowania*, w: M. NOWAK, T. OŻÓG, *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, Lublin 2000, s. 76.

cje do nich, wśród których mamy takie, jak: altruizm, dobro, prawda, tolerancja, odpowiedzialność”[8], natomiast odpowiedzialność jest procesem wychodzącym od samego człowieka.

Po transformacji ustrojowej człowiek uzyskał wolność słowa, działania, podejmowania decyzji i wyboru, lecz zabrakło odpowiedzialności za siebie, za wykonywanie czynności itp. Dlaczego? Bowiem w edukacji dzieci i młodzieży zabrakło treści wskazujących na odpowiedzialność, skoncentrowano się na rozwoju procesów intelektualnych, eliminując procesy emocjonalne, duchowe, moralne i estetyczne. Droga wychowania to nie ścieżka na wprost, lecz podróż w głąb myśli i uczuć dzieci i młodzieży, podróż oparta na uniwersalnych wartościach. Wychowanie to szereg oddziaływań i procesów kształtujących osobowość, wspierających rozwój i rzutujących na postępowanie człowieka.

„Wychowanie ma wpływ na człowieka, zapewne go zmienia, ale powinno być demokratyczne i zorientowane na wartości, a nie na indoktrynacji”[9]. Wartości moralne i duchowe są węzłowym problemem świata, ich brak jest największym złem, gorszym niż cierpienie, choroba, śmierć”[10]. Zapomnieniu uległa wiedza o wychowaniu w różnych etapach życia jednostki, a przecież wychowanie i rozwój jednostki ma początek w okresie płodowym, a nie dopiero w fazie dorastania.

Uważa się, że dzieciństwo liczone od narodzin do rozpoczęcia nauki szkolnej odgrywa rolę w rozwoju jednostki. W tym to właśnie okresie występuje najwyższa plastyczność organizmu, wzrasta tempo rozwoju intelektualnego, społecznego i duchowego. Okres ten tworzy fundament osobowości jednostki dorosłej, od którego zależy potencjalny rozwój człowieczeństwa to nie tylko rozwijający się organizm biologiczny, ale przede wszystkim jest to osoba myśląca, przeżywająca, obdarzona świadomością i ciekawością poznawczą świata, to najintensywniej rozwijający się umysł. Dzieciństwo manifestuje siłę mocy poznawczej, emocjonalnej, gotowość do odkrywania świata – ogromnego znaczenia nabiera aktywność dzieci i prowadzenie do niej. Dzieciństwo daje człowiekowi pierwszy obraz struktur społecznych oraz style o komunikacji między ludźmi – jest więc znaczące dla zachowań społecznych. Dzieciństwo jest okresem, w którym można człowiekowi wmówić jego wartość lub wprowadzić w kompleksy[11].

Dzieci dziś to ludzie jutra. Okres dzieciństwa pozwala realizować marzenia, cele, kształtować przyszłego dorosłego człowieka, który w swoim życiu wykorzystywać będzie dziedzictwo własnego dzieciństwa. Wspomnienia, bogactwo przeżyć, doświadczeń formułują nasze aktualne i przyszłe wyobrażenia o tym, kim byliśmy, a kim jesteśmy. Dostrzegamy związki i relacje pomiędzy okresem dzieciństwa a życiem dorosłym. Wychowanie w okresie dzieciństwa należy rozumieć jako proces rozwoju skierowany na dojrzałe człowieczeństwo.

---

[8] M. NOWAK, *Wychowanie do wolności i odpowiedzialności*, w: F. ADAMSKI, *Personalistyczna filozofia wychowania*, Kraków 1999, s. 160.

[9] M. BEREŹNICKA, *Wartości kształcenia we współczesnej szkole*, Kraków 2010, s. 60.

[10] *Tamże*, s. 67.

[11] D. WALOSZEK, *Stulecie dziecka*, Zielona Góra 2000.

„Wczesne dzieciństwo jest kluczowym okresem w rozwoju człowieka. Od tego, w co zostanie wyposażony człowiek na tym etapie życia, zależy, kim będzie i jaki będzie jego świat. Dlatego dostarczanie odpowiednich bodźców i wzorców zachowania oraz stymulowanie dziecka jest podstawowym warunkiem jego prawidłowego i pełnego rozwoju”[12].

Dziecko kształtuje się i zmienia nieustannie, ale zakłada się, że dzieje się to z punktu widzenia pokładanego w dziecku ustalonego z góry procesu naturalnego rozwoju, który zostaje zrealizowany we współdziałaniu z otoczeniem jako nierozerwalną całością[13].

Rozwój jest hierarchicznym w sensie ciągłego podążania ku lepszemu, a oddalaniu się od prymitywizmu, odchodzeniu od prostoty i podążaniu w kierunku zwiększonej złożoności i dojrzałości człowieczeństwa. Dzieciństwo jest drogą rozwoju, a dorosłość celem końcowym.

Dziecko postrzega siebie nie tylko jako osobę posiadającą umiejętności odkrywania świata, odtwarzania wiedzy i kultury w zabawie, ale także jako kogoś, kto uczestniczy w tworzeniu wiedzy i wspólnej kultury. Wyłania się tu obraz dziecka, które jest ciekawe, kreatywne, ma motywację do uczenia, kształtuje postawy moralne, społeczne i duchowe[14].

Wiek przedszkolny określa wybitny pisarz W. Myśliwski jako pierwszy świat, który kształtuje nas jako ludzi, naszemu człowieczeństwu nadaje kierunek. Jest najważniejszym etapem w życiu człowieka. Z niego wynosimy wszystko – od estetyki po etykę. Wszystkie późniejsze światy odnosimy zawsze do tego pierwszego, choć często nie zdajemy sobie z tego sprawę[15].

Te słowa w pełni wyczerpują i uzasadniają znaczenie okresu przedszkolnego we własnym rozwoju. Uważa się, że dzieciństwo liczone od zera do rozpoczęcia nauki szkolnej odgrywa decydującą rolę w rozwoju jednostki. W tym okresie występuje najwyższa plastyczność organizmu, wzrasta tempo rozwoju psychicznego, moralnego i społecznego. „Dzieciństwo nie jest dla nas etapem w życiu biologicznym, nie jest swoiście rozczulającą niedojrzałością i niegotowością do samodzielnego funkcjonowania, czy zminiaturyzowaną dorosłością”[16].

Dziecko w wieku przedszkolnym myśli i odbiera świat inaczej niż dorośli, zawsze wyraża uczucia, przeżycia wobec zjawisk i sytuacji społecznych, próbuje się zastanawiać nad postępowaniem osób najbliższych.

Dziecko w okresie przedszkolnym uczy się na podstawie spostrzegania „czegoś” oraz doświadczania „czegoś”, które wywołują coś szczególnego w rozwoju postaw społeczno-moralnych. Zrozumienie dziecka, jego pola doświadczeń

---

[12] A. WŁOCH, *Świat teatru dziecka w wieku przedszkolnym*, w: S. WŁOCH (red.), *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, Opole 2006, s. 211.

[13] E. NORDIN-HULTMAN, *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*, Stockholm 2004.

[14] L. BJERVAS, *Det kompetenta barnet*, w: E. JOHANSSON, I. PRAMLING (red.), *Förskolan – barns förska skola*, Lund 2003, s. 55–57.

[15] W. MYŚLIWSKI, *Dialog z Piotrem Żakiem i Dominikiem Władygą*, „Charaktery” (2003), nr 11, s. 23.

[16] A. NALASKOWSKI, *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Kraków 2009, s. 42.

przyczynia się do odczuwania, pojmowania, przeżywania czy wyodrębniania danej rzeczywistości. Każde przeżycie czy doświadczenie pozostawia ślad w świadomości dziecka[17].

Wychowanie w okresie dzieciństwa powinno być mocno osadzone na systemie wartości, świadomości dziedzictwa kulturowego i naturalnym rozwoju w środowisku rodzinnym i instytucjonalnym. Wychowanie do kultury, moralności, umiejętności zachowania się w różnych sytuacjach rozwija się nie tylko poprzez zapamiętywanie norm, reguł w życiu codziennym. Rozwój społeczno-moralny to konsekwencja ciągłego uczenia się tego, „jak współżyć z innymi, jak się zachowywać, uczymy się tego, biorąc do serca wszystko, co widzimy i słyszymy. Dziecko jest świadkiem uważnym wszystkich, zarówno moralnych, jak i niemoralnych zachowań dorosłych"[18].

Rozwój osobowości dziecka, jego postaw społeczno-moralnych realizuje się poprzez dialektyczne relacje i należy je widzieć nie jako odrębne całości, ale jako procesy ciągle powstające za pośrednictwem związków z otaczającą rzeczywistością, pobudzające nie tylko do poznania świata, działania, ale również do nabywania postaw moralnych i społecznych[19].

W wychowaniu dzieci decydującą rolę odgrywa środowisko rodzinne i instytucjonalne. Rodzina stanowi podstawowe środowisko wychowawcze, od którego zależy rozwój osobowości człowieka dorosłego.

Przeobrażenia, jakie w ostatnich latach zaszły w różnych dziedzinach naszego życia, nie pozostają bez wpływu na polską rodzinę, na jej funkcjonowanie. Zachodzą nowe procesy demograficzne i zjawiska obyczajowe, zmianie uległy warunki ekonomiczne, hierarchia wartości, styl życia, co wywiera istotny wpływ na wychowanie dzieci w rodzinie.

W obecnych czasach obserwuje się różne kryzysy życia społecznego, które mają często swe źródło w niezadowalającym wypełnianiu przez rodzinę funkcji socjalizacyjno-wychowawczej, kulturalnej czy emocjonalnej.

Zwiększony zakres pracy i wydłużony jej czas sprawiają, że rodzice tracą kontakt z dziećmi. Izolacja, brak dialogu i poświęcanego im czasu prowadzi do ucieczki w świat wirtualny (telewizja, gry komputerowe). Zagubiona w realiach życia współczesnego rodzina przestaje pełnić pozytywną rolę.

„Usuwanie się ojców"[20] z życia rodzinnego pozbawia dzieci ich realnego obrazu. „W zamian [dziecko] dostaje komputer, telefon, auto, pieniądze... A także sfrustrowaną matkę, skłócone rodzeństwo. Można by zapytać, a gdzie tu miejsce na miłość, odpowiedzialność. Nie ma. Po prostu nie ma. Relacja została zachwiana, a niejednokrotnie i zerwana"[21].

---

[17] E. NORDIN-HULTMAN, *Pedagogiska miljöer*, s. 204.

[18] R. COLES, *Inteligencja moralna dzieci, tł.* D. Gaul, M. Machowski, Poznań 1999, s. 19.

[19] S. WŁOCH, *Dziecko i dzieciństwo we współczesnej rodzinie*, B. GÓRNICKA, A. KURCZ (red.), *Pedagogiczne refleksje*, Opole 2012, s. 337.

[20] Wiele miejsca w badaniach i publikacjach problemom ojca poświęca J. Brągiel.

[21] E. MAGDZICKA, *Dziecko w relacjach z dorosłymi*, B. Jodłowska (red.), *Dziecko w kręgu wychowania*, Kraków 2003, s. 128.

Rodzina jako środowisko wychowawcze pełni podstawową rolę w życiu dziecka: uczy, wychowuje, wspiera naturalny rozwój, zaspokaja potrzeby fizjologiczne, psychiczne i społeczne. Dziecko uczestniczy w codziennych naturalnych sytuacjach życia rodzinnego, w bezpośrednich interakcjach między członkami rodziny, przyswaja wiedzę i normy postępowania, wartości, rozwija własne predyspozycje psychiczne i zaspokaja potrzeby. Dziecko przychodzi na świat w określonej rodzinie i zastaje określone przedmioty, urządzenia, poznaje jej poglądy, system wartości, kulturę, które to czynniki mają na nie wpływ od początku jego życia. Jest to ta część całkowitego wpływu środowiska, która wprowadza jednostkę do udziału w życiu społecznym, uczy ją zachowania według przyjętych wzorów, wartości, rozumienia kultury, czyni ją zdolną do utrzymania się i wykonywania określonych ról społecznych[22].

„Siła wychowawcza rodziny wywodzi się nie tylko z uwarunkowań genetycznych, ale również z faktu, że wszyscy członkowie rodziny kochają się i wiedzą, że są sobie bliscy, że żyją we wspólnocie przez wiele lat”[23].

Karol Wojtyła określa, że ważnym zadaniem rodziców od narodzin po dalsze lata jest obdarowywanie dziecka dojrzałym człowieczeństwem[24]. Zwraca również uwagę na postawy rodzicielskie, wzory osobowe i ich znaczenie w rozwoju postaw społecznych i moralnych. Dziecko spostrzegając świat uzmysławia sobie, że są zachowania akceptowane przez otoczenie lub negowane, które wywołują złość i żal. Dziecko instynktownie zaczyna naśladować te zachowania i postawy, identyfikuje się z systemem wartości świata dorosłych i próbuje je odzwierciedlać w zabawie i innych formach aktywności.

Wychowanie w okresie dzieciństwa ma wpływ na rozwój moralny, emocjonalny i społeczny. Dziecko uczy się, co w świecie dorosłych jest dobre lub złe, poprzez doświadczenia, które odciskają ślad na jego psychice. „Od najwcześniejszych lat po koniec okresu dojrzewania trwa intensywny proces rozwoju uczuć empatii, postaw społecznych i moralnych, postawy na «tak» – życzliwej ludziom, spolegliwej, altruistycznej, – lub postawy na «nie» – egoistycznej, agresywnej, zawistnej”[25]. Dziecko instynktownie zaczyna naśladować te zachowania i postawy, identyfikuje się z systemem wartości świata dorosłych i próbuje je odzwierciedlać w zabawie i innych formach aktywności.

Rodzina, która reprezentuje wychowanie dzieci bez miłości, bez rozumu i bez radości, prowadzi do zaniedbań rozwoju emocjonalnego, społecznego i zachowań destrukcyjnych w okresie dorastania, bowiem zachodzą związki między wychowaniem w okresie dzieciństwa a zachowaniami młodzieży w okresie dorastania.

---

[22] J. BOGUSKI, *Kryzys rodziny w świetle koncepcji socjalizacji*, w: CZ. KĘPSKI (red.), *Opieka i wychowanie w rodzinie*, Lublin 2003, s. 54.

[23] E. RUŻYŁŁO, *Myśli o wychowaniu człowieka*, Łomża 2000, s. 23.

[24] K. WOJTYŁA, *Rodzicielstwo a communio personaum*, „Ateneum Kapłańskie” (1975), nr 67, s. 22.

[25] B. DYMARA, *Dziecko w świecie wartości*, Kraków 2003, s. 42.

„Wychowanie bez miłości" to wychowanie pozbawione kontaktu emocjonalnego, więzi rodzicielskiej, wzajemnej miłości, dostarczania pozytywnych przeżyć emocjonalnych, moralnych, bliskiego kontaktu, co może prowadzić do zaburzeń sfery emocjonalno-społecznej, zahamowania rozwoju uczuć wyższych, poczucia niedowartościowania, odrzucenia. Dziecko pozbawione miłości to „okaleczony" człowiek dorosły.

Rodzina, która wychowuje „bez rozumu", ogranicza rozwój potencjału myślowego, pracę mózgu, zaspokajania ciekawości świata, podążania za własnym i samodzielnym działaniem i rozwiązywaniem problemów. Przyczynia się często do zaburzeń procesów intelektualnych i emocjonalnych, do trudności w nauce, co prowadzi do negatywizmu społecznego.

Środowisko rodzinne, które nie pozwala dziecku na wyrażanie radości, śmiechu, otwartości na pozytywne wartości i zachowania, pozbawia dziecko autonomii, doprowadza do uległości, przejawiania smutku, niepewności własnych zachowań, co w konsekwencji w życiu dorosłym charakteryzować się będzie lodowatością uczuć, brakiem zadowolenia oraz rozumienia własnego postępowania.

„Dziś pokarm duchowy, jaki dajemy dziecku, skażony jest agresją i brakuje mu niezbędnej witaminy M i R – witaminy miłości i radości. Bez tych witamin nie nauczy się kochać w życiu dorosłym"[26].

Karol Wojtyła ujmuje wychowanie jako umiejętność dzielenia się z członkami rodziny własnym człowieczeństwem, którego wyznacznikiem ma być zgodność czynów z przyjętymi zasadami oraz otwarcie się na człowieczeństwo innych[27]. Człowieczeństwo – według K. Wojtyły – to osobowe „ja" za każdym razem jedyne i niepowtarzalne[28].

Istotną rolę w wychowaniu rodzinnym pełni podmiotowe traktowanie dzieci, które staje się warunkiem skutecznych oddziaływań wychowawczych. W osiąganiu sukcesu wychowawczego niezbędna jest umiejętność porozumiewania się z dziećmi, zachowanie umiaru wobec nich, swobody i przymusu oraz odwoływanie się do autorytetów moralnych[29]. Dziecko nieustannie obserwuje zachowania rodziców i próbuje je naśladować, spostrzega, że pewne zachowania wzbudzają akceptację otoczenia, inne z kolei wywołują niezadowolenie, złość, żal. „Dziecko instynktownie zaczyna naśladować te zachowania i postawy, które wzbudzają zadowolenie. Jest to czas identyfikacji z systemem wartości świata dorosłych"[30].

Z przedstawionych myśli nasuwa się wniosek, że skuteczną metodą wychowania do wartości, pozytywnych postaw moralnych i społecznych jest przykład osobisty rodziców, odpowiednie metody wychowawcze i zaspokajanie potrzeb psychicznych dziecka.

---

[26] *Tamże*.
[27] JAN PAWEŁ II, *Miłość i odpowiedzialność*, Kraków 1962[2], s. 62.
[28] Por. K. WOJTYŁA, *Osoba i czyn*, Kraków 1985.
[29] M. ŁOBOCKI, *Wartości tworzywem wychowania*, s. 78.
[30] K. WROŃSKA, *Osoba i wychowanie*, Kraków 2000, s. 115–116.

Środowisko instytucjonalne – przedszkole – jest środowiskiem wychowawczym wspomagającym proces rozwoju dziecka w rodzinie, przedłużeniem relacji i związków pomiędzy wychowaniem w domu i przedszkolu. Edukacja przedszkolna, oparta na wspieraniu i wprowadzeniu dziecka w świat wartości, stymulowanie rozwoju procesów emocjonalnych, poznawczych i moralnych, ma znaczenie w tym okresie tak wielkie, że bez nich edukacja skazana jest na klęskę prowadzącą do ruiny człowieka w życiu dorosłym. Najważniejszą funkcją to funkcja wychowawcza i diagnostyczn-kompensacyjna. Negowanie wychowawczej funkcji wychowania przedszkolnego jest nieporozumieniem i świadczy o nieznajomości czynników prorozwojowych dzieci w tym okresie. Proces wychowania w przedszkolu nie może rezygnować z problematyki wychowawczej, a zarazem kształcenia określonej, pożądanej formacji duchowo-moralnej dziecka, zachowań kulturalnych, zachowań prospołecznych w różnych sytuacjach.

Wszelkie postępowanie w procesie wychowania dzieci w przedszkolu prowadzące do kultu intelektu i sfery poznawczo-programowej i wyeliminowanie treści wychowawczych, nie sprzyja rozwojowi osobowości, bowiem jest zabiegiem sztucznym, jako że w procesie kształcenia nie uczestniczy jakiś wyodrębniony intelekt (rozum) dziecka, lecz całe dziecko jako indywidualny fenomen zwany osobą. Procesy wychowania dotyczą osobowych wartości moralnych, estetycznych, kulturowych czy społecznych, a procesy kształcenia dotyczą innych wartości, np. form i rodzaju myślenia czy prawdy poznania. Psychologia głębi uczy nas, że w duchowości człowieka nie ma rozdziału między tymi aktami i procesami. Człowiek prawy, odpowiedzialny, dobry, szanujący prawdę, wierny, inaczej poznaje świat, bo inaczej ten świat go wzywa[31].

Tymczasem problematyka wartości i celów wychowania jak i związanych z nimi treści, pozostawia nadal wiele do życzenia. Wydaje się wręcz, iż problematyka ta zepchnięta została na margines w środowiskach wychowawczych (od przedszkola do szkoły średniej). Nadal szczególny nacisk kładzie się na rozwój procesów poznawczych, przekazywaną wiedzę, sprawdzanie dzieci pod kątem wiedzy i umiejętności poznawczych, a nie na treściach, akcentujących przeżywanie i wrażliwość duchową[32].

Zadaniem współczesnej edukacji przedszkolnej jest ukazanie dziecku świata wartości, które mają humanistyczny charakter, ułatwienie mu zrozumienia i wspomaganie procesu wyboru wartości poprzez rozszerzenie wiedzy o nich i ich związku z życiem, ukazanie relacji pomiędzy wartościami a postępowaniem jednostek ludzkich. Wartości ogólnoludzkie, takie jak prawda, piękno, dobro, czy środki działalności człowieka, stanowić powinny treść pracy pedagogicznej. Budowanie podstaw zachowań prospołecznych, moralności i kultury osobowej oznacza, że dziecko

[31] Por. M. SAWICKI, *Dziecko jest osobą. Szkice z teorii kształcenia i wychowania*, Warszawa 1995.

[32] S. WŁOCH, *Zadania i cele edukacyjne współczesnego wychowania przedszkolnego*, w: W. PUŚLECKI (red.), *Cele kształcenia w edukacji szkolnej*, Opole 1999, s. 179.

zdobywa wartości humanistyczne i próbuje według nich postępować, a nie takie, które wydają się wartościami danej grupy w określonym miejscu i czasie[33].

Jednostka ludzka wymaga zaangażowania się w jakieś cele zewnętrzne, takie jak: poszukiwanie prawdy, dążenie do dobra, pomocy bliźniemu, sprawiedliwości czy piękna. Maslow, Gordon, Allport, Midoret i Rogers podkreślali potrzebę posiadania nadrzędnej, aksjologicznej filozofii życia, konieczność przechodzenia od wartości zewnętrznych do wartości wewnętrznych, a proces ten rozpoczyna się w okresie dzieciństwa. Zadaniem przedszkola jest więc stwarzanie takich warunków rozwojowych, dzięki którym zaspokojone zostaną naturalne potrzeby dziecka zarówno psychiczne, duchowe, jak i fizjologiczne[34].

W dziecku tkwi olbrzymi potencjał możliwości i zdolności – w zależności od środowiska oraz pozytywnych lub negatywnych oddziaływań – zostanie on uzewnętrzniony albo pozostanie w ukryciu. Od stymulatorów zależeć będzie harmonijny lub zakłócony rozwój osobowości człowieka.

W procesie wychowania dzieci w przedszkolu istotną rolę odgrywa przykład osobisty kadry pedagogicznej, administracyjnej czy obsługowej oraz przekazywanie prawdy o świecie, ludziach i zjawiskach. Z badań wynika, że dzieci w tym okresie uczą się zachowań poprzez obserwację i naśladownictwo. Spostrzegają osoby i ich postawy takie, jakie uzewnętrzniają w życiu codziennym. Wiedza i realizowane treści oparte na kłamstwie, a nie na prawdzie, prowadzą do takich wypowiedzi dzieci: „Nasza pani kłamie, mówi nieprawdę".

Współczesne dzieci mają ogromny dostęp do różnych źródeł wiedzy, informacji o świecie i zachowaniu dorosłych, uczestniczą w spotkaniach z osobami znaczącymi i próbują konfrontować i analizować przekazywane treści w przedszkolu z treściami zdobytymi z innych źródeł wiedzy. Dzieci stopniowo nabywają umiejętności oceniania i porządkowania cech rzeczy, ludzi i zjawisk.

Wychowanie w rodzinie, przedszkolu i szkole powinno stwarzać okazję do rozpoznawania i przeżywania wartości oraz służyć pomocą do praktykowania wartości i odróżniania ich od antywartości. Czy to zadanie realizują rodzice, nauczyciele? Można powiedzieć, że w niewielkim stopniu. Poza pięknymi programami, hasłami pedagogiki kryje się nijakość i obojętność, która prowadzi do destrukcji i eliminowania człowieczeństwa w człowieku, o którym tak pięknie pisze Jan Paweł II.

W edukacji przedszkolnej do głosu dochodzi nowe ujęcie realizacji procesu wychowawczego: rozwój osobowości, świata wartości, kształtowanie postaw prospołecznych, duchowych. Występuje tu zastąpienie prymatu wiadomości przez priorytet osobowości. Oznacza to przeniesienie akcentu z przedmiotowej na póodmiotową stronę osobowości. Prawidłowy rozwój wielowymiarowej osobowości w dużym stopniu zależy od wiedzy, umiejętności, reprezentujących postaw społecznych i kulturowych nauczyciela oraz warunków emocjonalnych, materialnych i organizacyjnych procesu edukacyjnego dzieci w wieku przedszkolnym.

[33] S. WŁOCH, *Zadania i cele edukacyjne*, s. 178.
[34] A. WŁOCH, *Świat teatru dziecka*, s. 211.

Na zakończenie przytoczę słowa D. Waloszek: „Każdy człowiek dorosły, niezależnie od tego, czy jest rządzony, czy rządzącym był kiedyś mały. Poczucie bycia małym tworzy w jego umyśle podłoże, warstwę nie do wykorzenienia. Jego tryumfy będą traktowane jako przeciwstawne owej małości. Klęski zaś będą ją uwydatniać. Istotą kontaktów z młodym człowiekiem jest równoważenie małości i wielkości, klęski i zwycięstwa. Trudne to zadanie. Ale konieczne”[35].

Education from the preschool to adulthood

Political, economical, and cultural changes require a new look at the education of children and youth. The education based on universal values starts from the moment of birth and lasts for one's all life. The pre-school period is of particular significance for the development of moral, spiritual and social attitudes. The foundation of the adult human personality is shaped and developed during this period. A great role in the childhood period is played by the family and the pre-school environment.

[35] D. WALOSZEK, *Nowe stulecie dziecka*, Zielona Góra 2001, s. 8.

ks. Marian Nowak*

WSPÓŁCZESNE KONCEPCJE WYCHOWANIA W SZKOLE

Chociaż dyskusja nad problemami nauczania i wychowania oraz ich wzajemnymi relacjami sięga odległej przeszłości, to jednak wydaje się być ona ciągle żywą – zwłaszcza, gdy mówimy o szkole i o wychowaniu. Dwie kategorie: szkoła i wychowanie, wyraźnie te dyskusje wywołują, zwłaszcza, gdy przywołujemy szkołę jako instytucję, w której się realizuje nauczanie i z tą instytucją wiążemy wychowanie. O ile też nauczanie i jego możliwości nie wzbudzało większych sprzeciwów – jeśli chodzi o zadania szkoły, to jednak wychowanie wzbudzało różne stanowiska – już w starożytności określane najczęściej jako pesymizm pedagogiczny (przekonanie o niemożliwości wychowywania innych – np. w tragediach Sofoklesa, czy w dziełach Homera i bajkach Hezjoda), bądź też optymizmu pedagogicznego (przekonanie o wielkich możliwościach wychowania – m.in. w traktatach wielkich filozofów: Sokratesa, Platona, Arystotelesa).

Podstawowy problemem artykułu sformułowany w postaci pytania brzmi zatem: Jak się przedstawia rozumienie zadań współczesnej szkoły w Polsce i w Europie oraz czy antropologiczne przekonania przeszłości mogą różnicować to rozumienie? Na ile stanowiska pesymizmu pedagogicznego i optymizmu pedagogicznego są jeszcze obecne we współczesnych koncepcjach wychowania w szkole?

Stanowiska te w okresie chrześcijańskim znalazły swoje rozwiązanie w tzw. realizmie pedagogicznym, aby z nową siłą zaistnieć w okresie reformacji w Europie, zwłaszcza w dyskusji między Marcinem Lutrem (1483–1546) a Erazmem z Rotterdamu (ok. 1466–1536) i to z wyraźnym ukierunkowaniem się na problemy możliwości wychowania i nauczania.

Wyniki tej dyskusji wydają się być ciągle żywotne i wydaje się, że to one zwłaszcza wpływają na współczesne podejścia, modele i koncepcje wychowania w szkole, którym poświęca się uwagę w obecnym artykule.

1. W poszukiwaniu historycznego osadzenia problematyki: dawne problemy – współczesne konsekwencje

Właśnie w dyskusji powstałej między wspomnianymi wyżej Marcinem Lutrem a Erazmem z Rotterdamu na nowo (pierwszy raz tak wyraźnie po czasach starożytnych) wyłania się kwestia możliwości wychowania człowieka. Podczas

---

* Ks. prof. dr hab. Marian Nowak – w latach 2000–2008 dyrektor Instytutu Pedagogiki KUL, Kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej KUL, przewodniczący Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, członek międzynarodowych stowarzyszeń naukowych – m.in. jest członkiem Prezydium A.C.I.S.E. (*Association Catholique Internationale des Institutions de Sciences de l'Èducation* z siedzibą w Paryżu); interesuje się przede wszystkim pedagogiką personalistyczną, jest autorem 5 książek, współautorem i redaktorem 22 książek, autorem ok. 250 artykułów z zakresu pedagogiki ogólnej, metodologii pedagogicznej, pedagogiki społecznej, pedagogiki kultury i teorii wychowania.

gdy pierwszy podkreśla niezdolność człowieka do jakiegokolwiek określania swojego losu, drugi przejawia jak największy optymizm, wyrażając wiarę, iż od wychowawcy zależy, co uczyni ze swojego wychowanka. Dziecko w poglądach Erazma jest ujmowane jako „materia formowalna w dowolny sposób”[1].

Naszą analizę rozpocznijmy zatem od okresu reformacji w Europie, w którym, moim zdaniem, faktycznie dokonała się separacja między dwiema odmiennymi, coraz bardziej różnicującymi się, koncepcjami antropologicznymi – jeśli chodzi o kwestię wolności (i odpowiedzialności zarazem) człowieka, o jej interpretowanie i dostrzeganie jej znaczenia dla realizowanej w szkole koncepcji wychowania[2].

W podanym okresie na czoło wszystkich dyskusji (zwłaszcza po stronie, nazwijmy ogólnie, „protestanckiej”) wysuwana jest wyraźnie lub mniej wyraźnie w wielu odmianach protestantyzmu idea predestynacji, prezentowana w nauczaniu m.in. Jana Kalwina (1509–1564), czy samego Marcina Lutra. Skoro zbawienie jest człowiekowi „włożone do kołyski”, a zatem może on korzystać z niego i z wolności, nie ponosząc za to żadnej odpowiedzialności – zauważamy pomijanie kategorii „odpowiedzialności” w kręgach protestantyzmu. Właśnie od tego faktu możemy dostrzegać pojawienie się rozbieżności w spojrzeniu na funkcje szkoły, których istotę możemy wyrazić w dylemacie: Czy szkoła powinna tylko nauczać, czy również wychowywać?

W ramach swoich metodycznych propozycji, realizując takie założenia, Jan Amos Komeński (Comenius, 1592–1670), przynależący do wspólnoty religijnej braci czeskich nazywanej „boemitami”, a powstałej jeszcze w XV w. w ramach husytyzmu, wydaje się być tym, który przejął od tej wspólnoty zainteresowanie się problemami nauczania, bardzo wydatnie został tym samym wpisany w krąg ówczesnych zainteresowań dydaktycznych. Warto jednakże oddać sprawiedliwość braciom czeskim, że w ramach realizowanej praktycznej działalności edukacyjnej, wyróżniali się oni dokładnością, pilnością i zaangażowaniem, zarówno w zakładaniu szkół, jak również w trosce, ale nade wszystko o jakość nauczania[3].

Koncepcyjnie jednak z perspektywy idei predestynacji patrząc, Komeński opowiada się za nauczaniem klasowym, występując tym samym przeciwko średniowiecznemu modelowi nauczania w domu lub nauczania pojedynczego ucznia, co zarazem wskazuje wyraźnie na nieprzypisywanie wagi wychowaniu i bliskim relacjom między nauczycielem a uczniem, lecz nauczaniu – i to w dużych grupach[4].

W istocie możemy zaliczyć koncepcję Komeńskiego do stanowiska pesymizmu pedagogicznego – jeśli chodzi o możliwości wpływania na postawę wychowanka, czy w ogóle człowieka (w przeciwieństwie do stanowiska optymiz-

[1] Por. F. MÄRZ, *Einführung in die Pädagogik. Sechs Kapitel zur Orientierung in der pädagogischen Wirklichkeit*, München 1965, s. 117–133; W. FLITNER, *Allgemeine Pädagogik*, Stuttgart 1975, s. 86–89.

[2] Por. F. MÄRZ, *Einführung in die Pädagogik*, s. 120–121.

[3] Por. B. BELLERATE I IN., *Filosofia e pedagogia. Profilo storico e analisi delle istituzioni educative*, Torino 1982, s. 171.

[4] Por. H. HOBMAIR (red.), *Pädagogik*, Köln – München 1989, s. 47–49.

mu pedagogicznego, przypisującego szczególną rolę wychowaniu i przekonanego o wielkiej skuteczności wychowania).

Pesymizm pedagogiczny, bardzo charakterystyczny dla wczesnego protestantyzmu, w tym także dla wspólnoty, do której przynależał Komeński i której był biskupem, nie wiązał zbyt wielkich nadziei z wychowaniem, utrzymując, że wychowawca niewiele może dodać wychowankowi pod względem jego postawy, lecz może on go jedynie nauczyć, czyli może przekazywać mu wiedzę i kulturę. Takie zresztą stanowisko wyraźnie wyrażał i wielokrotnie podkreślał sam Komeński: „Nauczyciel niczego nie może dodać wychowankowi, czego by on już sam wcześniej nie posiadał", czy też wręcz stwierdzał: „Nie jest konieczne, aby wychowankowi dostarczać czegoś z zewnątrz, lecz jedynie należałoby, aby mógł on to, co w nim jest złożone, wydobyć i w szczegółach nawet ukazać"[5].

Ten brak przekonania co do skuteczności oddziaływań wychowawczych, w kręgach tzw. wspólnot religijnych reformowanych doprowadzał z kolei do przypisywania mniejszej wagi bezpośrednim relacjom wychowawcy i wychowanka, formującym postawę wychowanka, natomiast większego uwydatniania roli przekazu wiedzy i oddziaływania na sferę intelektualną wychowanka przez sam fakt nauczania. Sam Komeński poddaje wyraźnej krytyce tego rodzaju zindywidualizowane, rozdrobnione i pojedyncze relacje wychowawcze, które dobrze były znane w tradycji edukacyjnej Kościoła katolickiego i są zresztą także obecne w praktyce wychowania i formacji w Kościołach wschodnich (np. w zakonach). W miejsce takich zindywidualizowanych relacji, znanych w praktyce wychowania i nauczania w średniowieczu, Komeński postuluje nauczanie w systemie klasowo-lekcyjnym[6].

W nauczaniu klasowym, jak o tym możemy przeczytać w *Didactica Magna* w rozdziale 19, wszyscy uczniowie powinni uczyć się jednocześnie – nauczani przez jednego nauczyciela, który „jak słońce swoje promienie ponad wszystkimi rozsiewa"[7].

W konsekwencji Komeński dzieli system szkolny na poziomy:

– pierwszy poziom – od urodzenia do 6 roku życia (szkoła matczyna);

– drugi poziom – matczyna szkoła języka, jako jednakowa dla wszystkich szkoła podstawowa od 6 do 12 roku życia;

– trzeci poziom – od 12 do 18 roku życia;

– czwarty poziom – od 18 do 24 roku życia – uniwersytet.

Te cztery poziomy tworzyły ogólny plan budowania jednolitego systemu szkolnego, który w konsekwencji obejmowałby osiem typów instytucji szkolnych, w tym „szkołę starości" (*schola senii*) i nawet „szkołę śmierci" (*schola mortis*)[8].

---

[5] Por. F. NOVAK, G. BLOMEYER, CH. MICHEL, R. VÖRG, *Pädagogik. Probleme – Theorien – Anwendung*, Augsburg 1982, s. 49.

[6] Por. H. GUDJONS, *Pädagogisches Grundwissen*, Bad Heilbrunn 1993, s. 72–73.

[7] J.A. KOMENSKÝ, *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1935, rozdział 19.

[8] Por. H. GUDJONS, *Pädagogisches Grundwissen*, s. 73.

W taki sposób następowałoby ciągłe kształcenie związane z przechodzeniem wraz z wiekiem od szkoły prenatalnej, poprzez szkołę niemowlęcą, dziecięcą, młodzieńczą, aż po szkołę dojrzałości, starości i wreszcie śmierci[9].

Taki sposób patrzenia na edukację sprawiał, że pierwszy naukowy traktat wychodzi z obszaru jednej z subdyscyplin nauk pedagogicznych, dydaktyki – *Didactica Magna* (zorientowany priorytetowo na nauczanie, a nie na wychowanie). Dopiero czasy późniejsze przyniosą koncepcję wychowalności i wykształcalności pozwalając również w protestanckim kontekście myślenia o edukacji na zajmowanie się pedagogiką, podobnie jak i możliwość leczenia ze skutków nadmiernego oświeceniowego uzawodowienia szkolnictwa wyższego dzięki pracom Humboldta.

Dla powstałej w takich okolicznościach pedagogiki jedną z podstawowych kwestii w jej ukonstytuowaniu się jako dyscypliny autonomicznej stało się przyjęcie możliwości wychowania człowieka, jak to sformułował J. F. Herbart (1776–1841) – ojciec pedagogiki naukowej, według którego „wychowalność" (*Bildsamkeit*) jest podstawową kategorią w pedagogice i jej punktem wyjścia. Na niej też (ujętej w postaci celu wychowania – jako założonej możliwości zmiany w życiu człowieka) oparł on swoją pedagogikę ogólną (*Allgemeine Pädagogik*)[10].

Wydaje się zatem, że pojawienie się idei predestynacji aż do naszych czasów istotnie rzutowało na rozumienie nauczania, ale też na powątpiewanie w możliwość wywierania wychowawczego wpływu na postawy człowieka (przekonanie o ograniczonej wychowalności człowieka) oraz że konsekwencje takiego nastawienia są obecne w wielu edukacyjnych rozstrzygnięciach, także współcześnie.

Tych faktów wydają się raczej w ogóle nie dostrzegać zarządzający szkolnictwem w Europie i w Polsce, gdy bez rozeznania tych różnic, wrzucają (czasami jedynie w miarę poprawnie przetłumaczone) ustawy i rozporządzenia o szkole, wyprodukowane w krajach zachodnich i pochodzące z kręgu oddziaływania protestanckiego stylu życia, do naszego systemu szkolnego. W tych działaniach zapomina się, że Europa posiada nie tylko tradycję protestancką, ale też katolicką i prawosławną, i oddycha, jak mówił często św. Jan Paweł II, „dwoma płucami": chrześcijańskiej tradycji wschodniej i zachodniej.

2. Antropologiczne podstawy koncepcji szkoły wychowującej i nauczającej, szkoły indywidualistycznej i społecznej (kolektywistycznej)

Wymienione wyżej epizody rzutowały na rozumienie człowieka, jego wolności i odpowiedzialności, a w najbardziej wydatny sposób rzutowały one na koncepcję wychowania i nauczania oraz funkcje szkoły, które możemy bliżej tak scharakteryzować:

---

[9] Por. B. BELLERATE, *Komenský Jan Amos*, w: J. M. PRELLEZO (red.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Torino 1997, s. 583.

[10] Por. J.F. HERBART, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, tł. T. Stera, Warszawa 2007; TENŻE, *Wykłady pedagogiczne w zarysie*, tł. J. Jakóbiec, Warszawa 1937 (przytaczane idee zawarte we *Wstępie*).

1. Przyjęcie idei predestynacji prowadziło do wskazywania na człowieka jako obdarowanego („od kołyski") wiarą oraz wolnością i to do tego stopnia, że niewielkie znaczenie przypisywano samej możliwości wpływania na niego i kształtowania jego postawy. Mamy wówczas do czynienia najwyżej z koncepcją wspierania wychowanka i ucznia w jego rozwijaniu się – zwłaszcza intelektualnym, ten zaś jego własny, intelektualny rozwój staje się priorytetem i podstawowym zadaniem zarówno indywidualnych nauczycieli, jak i własnych wysiłków uczenia się, które, nie naruszając specyfiki, oryginalności i autonomii wychowanka, przy sugestii zrezygnowania przez wychowawcę z jakiegokolwiek wpływania na wychowanka, dopuszczają najwyżej przekaz wiedzy, nauczanie czy informowanie, ograniczając się i poprzestając na sferze intelektualnej. Przenosząc te uwagi na grunt implikacji pedagogicznych, mamy w tym przypadku szkołę opartą na koncepcji wolnościowej, realizującej jedynie nauczanie i przekaz wiadomości, często świadomie rezygnującej z jakichkolwiek oddziaływań wychowawczych.

2. Przyjmując koncepcję wychowawczego oddziaływania na wychowanka, któremu pomagamy w ramach procesów: adaptacji, socjalizacji i inkulturacji, podejmujemy przekaz wartości i czynienie człowieka „bardziej człowieczym" (jak chciał tego już Arystoteles), a zarazem członkiem społeczności, co wymaga kształtowania postawy wychowanka przez adekwatne i skuteczne sposoby takich oddziaływań. Wychowanek jest postrzegany jako byt potencjalny, wymagający jednakże pomocy i wsparcia w rozwijaniu tego potencjału – co może czynić on sam zarówno swoim wysiłkiem wewnętrznym pracy nad sobą, jak również przy wsparciu jego własnych wysiłków wychowawczych z zewnątrz – także szkoleniami i ćwiczeniami[11].

Poszukując implikacji pedagogicznych tych założeń, otrzymujemy szkołę oddziałującą na wychowanków i uczniów przy pomocy metod wychowania i nauczania kształtującą ich postawy – w przekonaniu o wielkiej skuteczności i potrzebie tych oddziaływań.

Porównując oba ujęcia, możemy mówić o zróżnicowanym rozumieniu i stawianiu szkole za każdym razem innych zadań, które możemy ująć jako:

1) nauczanie jest podstawowym i jedynym zadaniem szkoły – w pierwszym przypadku;

2) zarówno nauczanie, jak i wychowanie stanowią podstawowe zadanie i funkcję szkoły – w drugim przypadku.

W pierwszym z tych przypadków rozpoznajemy stanowisko Jana Amosa Komeńskiego z jego *Didactica Magna* (zwłaszcza w rozdziałach 13–19), gdzie odnosząc się do metod nauczania, wypowiada swoistą walkę średniowiecznemu nauczaniu pojedynczych uczniów na rzecz umasowienia nauczania, co wiązało się także ze wzrostem znaczenia stosowania nagród i kar, by w dużych grupach utrzymać jakąkolwiek dyscyplinę.

[11] Por. S. KUNOWSKI, *Polscy teoretycy wychowania*, w: M.A. KRĄPIEC, P. TARAS, J. TUROWSKI (red.), *Wkład Polaków do kultury świata*, Lublin 1976, s. 246–247; por. także: B. BELLERATE, *Komenský Jan Amos*, s. 583.

Zalecając nauczanie całej dość liczebnej klasy, dużych zespołów uczniów w klasie szkolnej (*Klassenunterricht*), liczących do 100 i więcej uczniów, przez jednego nauczyciela, który „tak jak słońce mógłby rozsiewać swoje promienie na wszystkich" (rozdział 19), Komeński eksponuje dydaktykę rozumianą jako „sztuka nauczania wszystkiego wszystkich"[12].

O takim rozwiązaniu mówią słowa samego Jana Amosa Komeńskiego, z zawężonym tylko do dydaktyki zadaniem: „Nauczyciel nie powinien się do nikogo szczególnie zbliżać, ani też pozwalać na to, aby ktokolwiek zbliżył się szczególnie do niego, lecz powinien pozostawać wysoko na katedrze (gdzie przez wszystkich mógłby być widziany i słyszany) i tak jak słońce rozsiewać swoje promienie na wszystkich. Wszyscy natomiast powinni ku niemu zwracać swoje oczy, uszy oraz wszelką uwagę i podejmować wszystko, co on przedkłada, pokazuje lub przypisuje"[13].

Należy też wskazać na drugą jeszcze linię podejścia do szkoły w tradycji europejskiej, w której dąży się do wiązania nauczania i wychowania, a co w ujęciu Józefa Półturzyckiego wyraża się przez kategorię kształcenia.

Przyjęcie drugiego stanowiska prowadzi do poszukiwania wzajemnych relacji między nauczaniem a wychowaniem i opisywania ich kształtu oraz ich zakresów. Wskazuje się, że:

– szeroko rozumiane wychowanie zawiera w sobie również nauczanie, zajmując się wychowaniem w sensie ścisłym, ale może zachodzić sprzeczność między nauczaniem a wychowaniem;

– konkretne sytuacje życiowe potwierdzają niemal namacalnie, że może się zdarzyć człowiek wykształcony, ale niewychowany, podobnie jak są przypadki ludzi starannie wychowanych i dojrzałych pod względem osobowościowym, ale niewykształconych.

Przypomnijmy, że nauczanie dotyczy zasadniczo sfery umysłowej człowieka, jego intelektu. Wychowanie natomiast opiera się na sferze emocjonalnej (na uczuciach) i dotyczy woli człowieka. Łatwym kryterium rozróżniającym między obu rodzajami aktywności są owoce, jakie przynoszą, czyli ich skutki. Owoce wychowania to: dojrzała osobowość, indywidualność, charakter, człowiek dojrzały. Owoce zaś nauczania to: wiedza, umiejętności, sprawność umysłu.

Stosunek nauczania do wychowania można rozpatrywać analogicznie, jak to ma miejsce w relacji miedzy uczuciami a umysłem, czy też wolą a umysłem. Zdaniem S. Kunowskiego, może on przybierać najczęściej postać stosunku: 1. obojętnego – gdy nauczane treści nie mają żadnego znaczenia i wpływu na postawy człowieka; 2. opozycyjnego – gdy nauczanie zdaje się zaprzeczać wychowaniu, treści nauczania i wiedza wykorzystywane są do zwalczania określonych postaw np. wiary; 3. stosunku pozytywnego, o którym wydaje się mówić praktyka edukacji szkolnej, wskazująca na konieczność nie tylko nauczania, ale i wychowywania człowieka. Zwraca uwagę na tę potrzebę starsza

[12] J.A. KOMEŃSKI, *Wielka dydaktyka*, rozdział 19.
[13] *Tamże*.

i nowa *Podstawa programowa*, która zawiera koncepcje kształcenia ogólnego dla wszystkich typów szkół, podkreślając łączność kształcenia i wychowania oraz ich komplementarność w procesie nauczania szkolnego[14].

Złożoność zagadnienia oraz możliwości wielorakiego ich ujmowania odzwierciedlają stanowiska teoretyków wychowania, z których wybierzmy trzy:

1. Stanowisko wiązane z osobą Jana Fryderyka Herbarta (1776–1841), według którego relacja między wychowaniem a nauczaniem, wyrażona zwłaszcza w jego koncepcji lekcji wychowującej, byłaby oparta na „jednotorowości", tzn. wychowanie i nauczanie jako jednorodne biegłyby po tym samym torze pracy szkoły i byłyby po prostu synonimami. Nie mogłoby nawet istnieć nauczanie bez wychowania – i odwrotnie, a taki ich związek powinien charakteryzować pracę szkoły.

2. Stanowisko Ottona Willmanna (1839–1920), określane jako relacja „dwutorowości". Wychowanie różni się od nauczania, ale szkoła wymaga obecności ich obu. Uważał on wychowanie i nauczanie za oddziaływania równorzędne i jednakowo ważne, równorzędnie stawiał także zajmujące się nimi dyscypliny: pedagogikę i dydaktykę.

3. Stanowisko Georga Kerschensteinera (1854–1932), określane stanowiskiem wzajemnego krzyżowania się, czy też przeplatania wychowania i nauczania, których obecność jest nieodzowna w pracy szkoły, gdyż dopiero razem prowadzą one do jednego celu, niejako krzyżują się i zbiegają w tym celu, jakim jest dojrzała osobowość[15].

Oprócz tych propozycji i stanowisk możemy mówić o konkretnych propozycjach i modelach realizacji nauczania i wychowania w szkole.

3. Wybrane współczesne koncepcje i podstawowe modele realizacji wychowania i nauczania w szkole

Wielorakość podejść i modeli realizacji nauczania i wychowania w ramach pracy szkoły jako instytucji wychowania i nauczania stały się przyczyną powstania wielu modeli realizacji wychowania i nauczania, także troski o ich równowagę, bądź przypisywanie uwagi do jednego z nich. Czasami zauważamy też, jak nadmierna koncentracja na sposobach lub brak dążeń do koordynacji nauczania i wychowania doprowadzały też do całkowitego ich wykluczania. Możemy to obserwować w podstawowych modelach pracy szkolnej, które do dzisiaj zdają się być widziane jako wiodące.

Podstawowe współczesne modele wzajemnych relacji wychowania i nauczania w rzeczywistości szkolnej ujmijmy w ramach dość rozpowszechnionych w myśli pedagogicznej następujących trzech stanowisk:

---

[14] S. KUNOWSKI, *Podstawowe wiadomości dydaktyki ogólnej*, Lublin 1946. Por. także M. NOWAK, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 209–212.

[15] Por. M. NOWAK, *Czy szkoła ma przekazywać wiedzę, czy też wychowywać?*, „Paedagogia Christiana" (2012) nr 1 (29), s. 105–122.

1. Szkoła tradycyjna (magistrocentryzm), czyniąca głównym podmiotem wszelkich oddziaływań wychowawcę i nauczyciela, przekazującego wiedzę oraz kulturę, wpisującego uczniów w istniejącą tradycję pedagogiczną, społeczną, kulturową. Wiodącą rolę w funkcjonowaniu całego systemu szkoły i realizowaniu jego zadań odgrywają nauczyciele i wychowawcy.

W tej koncepcji pracy szkoły dominują wartości lub po prostu treści przekazywane. Sam wychowanek i uczeń wypełnia swoje zadania, gdy przyjmie postawę przyjmowania i zapamiętywania, czy też wykazania się wiedzą, gdy zostanie postawiony wobec jakiejś formy sprawdzania efektów jego nauczania, by potrafił wykazać się odpowiednią aktywnością (dopiero kiedyś, gdy już po ukończeniu szkoły podejmie odpowiedzialne funkcje i zadania w życiu społecznym, w kulturze, czy w świecie pracy zawodowej). W samej zaś szkole główne zadanie ucznia sprowadza się do przyjmowania i otrzymywania[16].

W tym modelu nauczania i wychowania głównym oddziałującym w szkole jest wychowawca i nauczyciel, przekazujący wiedzę i kulturę, wpisujący uczniów w istniejącą tradycję pedagogiczną, społeczną i kulturową. Dominują wartości lub treści przekazywane i nauczyciel, który je przekazuje. Zadanie ucznia i wychowanka polega na biernym przyjmowaniu i otrzymywaniu. Szkołę w magistrocentryzmie charakteryzuje relacja w drugiej osobie liczby pojedynczej i mnogiej, wychowanek i uczeń jest traktowany przedmiotowo, jako obiekt oddziaływań szkoły. Relacja przybiera postać relacji typu: TY – WY.

2. Nowe szkoły i nowe wychowanie (z propozycjami puerocentryzmu: paidocentrym i socjocentryzm). Z kolei ten model koncepcji edukacji szkolnej akcentuje wprawdzie aktywność wychowanka i ucznia, ale w wymiarze indywidualnym (w przypadku puerocentryzmu/pajdocentryzmu), czy też w wymiarze kolektywnym, zbiorowym (w przypadku socjocentryzmu). Ale czyż nie są to przeważnie postulaty jakiegoś przejawiania aktywności nad biernością ucznia? Szczególnie kładzie się tutaj akcent na rolę wewnętrznej dynamiki jednostki: w wychowaniu chodzi o budzenie zainteresowań, pobudzanie i dostosowanie się do potrzeb dziecka. Należy pozwolić wychowankowi, czy też uczniowi, na dokonywanie autonomicznych odkryć, chociażby to było złączone z mozolnym procesem uczenia się metodą prób i błędów[17].

W ramach akcentowania roli wewnętrznej dynamiki jednostki wskazuje się w koncepcjach szkoły m.in. na:

– niektóre konkretne propozycje ujęć w postaci percepcjonizmu, ze szczególnym akcentowaniem roli samej aktywności sensorycznej dziecka, rozbudzanej przez bogatego pod względem zmysłowego odbioru otoczenia miejsca wychowania i nauczania – system dzwonków, kolorowych mebli i wielorakich

[16] L. NOT, *Les grands courants de la pédagogie contemporaine*, w: J.-M. GABAUDE, L. NOT, *La pédagogie contemporaine*, Toulouse 1998, s. 12–14.

[17] M. NOWAK, *Pedagogika personalistyczna w kontekście współczesnych tendencji w edukacji*, w: A. BALICKI, T. GUZ, W. LIS (red.), *Szkoła – edukacja i wychowanie*, Lublin 2010, s. 213–235.

bodźców wpływających i ożywiających percepcję zmysłową wychowanka i ucznia, jak chciała tego M. Montessori[18];

– pragmatyzm z wyakcentowaniem roli doświadczeń osobistych ucznia i wychowanka, czy też w ogóle wyakcentowaniem poznawczej roli doświadczenia (jak chciał tego J. Dewey czy W. James)[19].

Z kolei podejścia eksponujące i akcentujące życie społeczne i ujmujące podmiotowość w kategoriach społecznych, z akcentem zwłaszcza na społeczeństwo, zdają się szczególnie uprzywilejowywać centralną rolę grupy społecznej i jej inicjatyw w funkcjonowaniu szkoły.

Tego rodzaju stanowiska związane z nauczaniem w szkole wyłoniły się w obliczu zauważanych wielkich szkód spowodowanych przez indywidualizm, czy też przez koncentrowanie się na spontanicznych poczynaniach samego wychowanka. Zdaniem zwolenników takiego podejścia, należałoby szczególnie eksponować i wspomagać relacje społeczne. Mamy tutaj do czynienia ze wspomaganiem i koncentracją uwagi na wychowanku, rozumianym w kategoriach społecznych, zbiorowych i kolektywnych[20].

Do tej ostatniej grupy propozycji – kolektywnych – możemy zaliczyć również koncepcje określane jako:

a) edukacja współkierująca, proponowana przez C. Freineta (1896–1966), marksisty, który wychodząc od pajdocentryzmu i naturalizmu, chciał, aby człowiek stawał się bytem społecznym i technicznym zarazem. Pod hasłem „szukania po omacku", podjął on na bazie teorii E. Claparede'a teorię inteligencji w dostosowaniu się do środowiska i wyprowadzał wnioski na rzecz wychowania opartego na funkcjonowaniu dziecka w jego środowisku – z wartością pracy ręcznej i odniesieniami do praktyki, wraz z włączeniem zabawy jako aktywności wychowującej.

W nauczaniu szkolnym klasa staje się kooperatywą kierowaną przez swoją radę kooperatywy, lecz w istocie chodzi o współkierowanie, gdyż nauczyciel jest częścią rady, z zadaniem wnoszenia ducha zrozumienia i dynamizmu.

Wychowanie moralne zostaje tutaj pomieszane z wychowaniem społecznym. Rada kooperatywy ustanawia reguły życia i funkcjonowania grupy, ustanawia nagrody i kary dla uczniów, kierując się uznaniem pewnych zachowań za właściwe, innych za niewłaściwe. Autorytet, w tym ujęciu, nie istnieje jako zjawisko związane z pewną hierarchią w relacjach międzyludzkich, lecz jest oparty na relacji równości. Uczniowie są wzywani do wyznawania swoich przewinień wraz z możliwością obrony i analizy swojego postępowania.

Aktywność uczniów opiera się na zainteresowaniach chwili, regulowanych przez kooperatywę. Każdy uczeń może przedstawić kolektywowi swój problem lub doświadczenie powstałe w wyniku jego relacji ze środowiskiem. To wszystko, co zrodziło zainteresowanie grupy, powinno być zarejestrowane w dzienniku ko-

[18] Por. L. NOT, *Les grands courants*, s. 14–15.
[19] *Tamże*, s. 15–16; A. MIŚ, *Filozofia współczesna. Główne nurty*, Warszawa 2002, 47–64.
[20] Por. L. NOT, *Les grands courants*, s. 14–17.

operatywy, stającym się zarazem narzędziem do komunikowania się między poszczególnymi kooperatywami. Raporty z tych dzienników kooperatywy miałyby zastąpić tradycyjne podręczniki, posądzane o napędzanie fałszywych ideologii i oskarżanych o „dydaktyzm alienujący". Podstawowe techniki zbierania informacji to robienie fiszek, notatek, zmierzając do metody kompleksowej, jaką eksperymentowano m.in. w komunistycznym Związku Radzieckim w latach 1923–1930[21];

b) edukacja autokierowana (autonomiczna), biorąca w istocie swoje początki z tzw. wychowania negatywnego (nie-wychowywania) J.J. Rousseau, która stawała się szczególnym wyrazem pracy tzw. „nowych szkół". Pierwszą realizację tej koncepcji ukazał we Francji R. Cousinet, który inspirując się systemem O. Decroly, opracował własną koncepcję pracy grupowej, która jako cel ma polegać na aktywności związanej z opracowywaniem wiedzy i wartości. Grupa jest widziana tutaj jako środek. Uczniowie mają całkowitą wolność co do łączenia się w grupy i kolektywne organizowanie swojej pracy.

Celem zwalczenia indywidualizmu, wszystko ma być kolektywne, włącznie z narzędziami pracy, jej dokumentacją i wytworami. Nauczyciel nie może prowadzić lekcji, kontrolować pracy, czy klasyfikować. Wszelka aktywność wychodzi od samej klasy, nauczyciel zaś stawia się do dyspozycji klasy: nie interweniuje, jeśli nie jest proszony o interwencję i jeśli on sam nie widzi tego jako konieczne. Funkcja nauczyciela w istocie sprowadza się do projektowania pracy – w sensie zbierania koniecznej dokumentacji.

Jest to niewątpliwie koncepcja, która – jak zauważa L. Not – niesie ze sobą także projekt politycznej formacji uczniów, skierowany na przyszłą transformację społeczną. Dąży się w niej w istocie do użycia szkoły i edukacji do wpływania na transformację mentalności w sensie rewolucji i samokierowania. Ten postulat znalazł swoje szczególne zastosowanie w okresie wokół 1968 r. na zachodzie Europy, z nowymi nadziejami osiągania stawianych celów przy zastosowaniu psychoanalizy, psychologii grupy, czy psychoterapii.

Ta koncepcja szkoły opierając się na samokierowaniu (autokierowaniu) i pracy, wydaje się zapominać chociażby o potrzebie komunikowania z innymi, przekazując kolektywowi wszelkie zadania i usuwając nauczyciela z tej relacji, a pozostawiając mu rolę najwyżej jako jednego z członków grupy. Nauczanie i kontrola ustępują wobec samokształcenia i samokontroli. Cała relacja pedagogiczna opiera się na dialektyce między mną a drugim. W efekcie podstawowym zadaniem procesu uczenia się staje się nie tyle gromadzenie wiedzy, lecz sprzyjanie temu, aby osobowość mogła się modyfikować w sposób autonomiczny i rewolucyjny[22];

c) system mieszany, zaproponowany w przededniu ruchów studenckich w 1968 r. przez F. Oury i A. Vasqueza. F. Oury, wychodząc od propozycji Freinetowskiej, bardzo dobrze znanej i stosowanej już przez siebie, pod wpływem inspiracji zasad terapii i pedagogiki instytucjonalnej (np. w zakładach wycho-

[21] *Tamże*, s. 17–19.
[22] *Tamże*.

wawczych, tzw. poprawczych) starał się użyć tej wiedzy do zapobiegania konfliktom między nauczycielami a uczniami, zwłaszcza we wspomnianych wyżej zakładach. Dla osiągania tego rodzaju celów dzielono klasę na perfekcyjnie samokierujące się ekipy i razem tworzące tzw. generalną kooperatywę, rozumianą jako rada do podejmowania ważnych decyzji, której nauczyciel delegował część swojej władzy. Uczniowie posiadali całkowitą wolność jeśli chodzi o tworzenie grup i organizowanie instytucji, jak też przekształcanie ich – zwłaszcza w sytuacjach konfliktu.

W tym ostatnim przypadku, jeśli opozycja była mniejszościowa, większość troszczyła się o jej rozwiązanie – jeśli pojawiały się sankcje, były one poza sugestiami nauczyciela. W przypadku natomiast, gdyby większość znalazła się w opozycji, grupa miała się rozpaść, aby stworzyć nową, bardziej odpowiednią do zadań, które należało rozwiązać. Agresja członków grupy, która zwykle kierowała się na nauczyciela, czy wychowawcę, teraz koncentrowała się na destrukcji „instytucji–przeszkody" i na trudzie poszukiwania instytucji bardziej zadowalającej.

W tej koncepcji nauczyciel zachowuje większość swoich przywilejów władzy: pozostają w jego gestii sankcje, które stosuje wobec grupy, zachowuje sobie prawo do klasyfikowania, wkraczania do realizowanych prac i do dyskusji z prawem weta. Słownie może wspierać wychowanków przy wychodzeniu z konfliktów, może interpretować ich wypowiedzi i cenzurować ich zapisy w dzienniku kooperatywy. Powstaje zatem podstawowe pytanie o rolę w ogóle rady, określanej jako „oko, mózg, serce i organ oczyszczający" grupy. Jaka jest relacja rady do roli nauczyciela będącego superokiem? Jest to zatem w istocie system bardzo mieszany i dość wątpliwy[23];

Ogólnie możemy stwierdzić, że ten model pracy szkoły określany pajdocentrycznym, charakteryzuje nastawienie na relację w pierwszej osobie liczby pojedynczej (JA) i mnogiej (My – w socjocentryzmie) z wykluczeniem pryncypialnych interwencji nauczyciela. Jest to relacja, którą możemy opisać jako relację typu: JA – MY. W ten model wpisują się nowe szkoły, nowe wychowanie, szkoły aktywne i wspomniane wyżej ich odmiany.

Warto dodać, że w kolektywizmie socjalistycznym, czy ogólnie w socjocentryzmie, człowiek jest ujęty w kategoriach społecznych, z akcentem na społeczeństwo. Mamy zatem ten sam efekt jak w pajdocentryzmie, z tym, że uwaga skoncentrowana jest na wychowanku rozumianym w kategoriach społecznych, zbiorowych i kolektywnych.

3. Technocentryzm. Wraz z postępem technicznym i rozwojem psychologii, czy również socjologii, rozwijają się zainteresowania technikami (psychotechniką i socjotechniką), jak i w sensie szerszym, samą techniką oraz perspektywą technologiczną, przyjmowaną jako istotna w nauczaniu i wychowaniu, prowadząc do stanowiska technocentryzmu i owocując zainteresowaniem się zastosowaniem technologii, maszyn nauczających i cybernetyzacją pracy szkoły. Coraz

[23] *Tamże*, s. 19–21.

bardziej akcent w takim modelu szkoły przesuwa się z osób, na konkretne przedmioty, rzeczy i roboty, maszyny nauczające i komputeryzację, widzianą jako podstawowy warunek i przyczynek do powstania efektywnego procesu nauczania (czy też wychowania) oraz odpowiedzi na wyzwania edukacyjne współczesności[24].

W tym sensie hasła takie, jak: „komputeryzacja każdej szkoły", „komputer w wyposażeniu każdego ucznia" itp., zdają się stanowić przepis na sukces szkoły, cudowne niemal lekarstwo na uzdrowienie całego systemu szkolnego i drogę podniesienia jakości edukacji na naprawdę wysoki i odpowiedni poziom. Uwaga całego społeczeństwa, jak i podmiotów szkoły, zdaje się tutaj spoczywać nade wszystko na wyposażeniu szkół[25].

Co prawda, bez większego dotychczas sukcesu usiłowano zastosować techniki i maszyny audiowizualne do zbiorowej dydaktyki, to jednak usiłuje się je dzisiaj stosować jako wsparcie w edukacji szkolnej, zwłaszcza prowadząc z zainteresowaniem badania w kierunku pedagogiki obrazu. Te techniki wnoszą niestety, jak dotąd więcej problemów niż ich rozwiązań. Jeśli nawet mogłyby bardziej upowszechnić nauczanie i przybliżyć edukację do większej liczby odbiorców, pozostaje zagrożenie imperializmu kulturowego z narzuceniem swoistego monolitu kultury (nie zawsze bardziej szanującej samego człowieka i społeczność) oraz może to grozić zniszczeniem całego bogactwa mniejszych i bardzo wartościowych kultur, koncepcji i stylów życia[26].

Koncepcje te należy wiązać z postępem technicznym i rozwojem psychologii, pojawiają się one z zainteresowaniami techniką i perspektywą technologiczną, prowadząc do stanowiska technocentryzmu i zainteresowania się zastosowaniem technologii, maszyn nauczających i cybernetyzacją pracy szkoły. Szczególną uwagę zwraca się m.in. na wyposażenie szkół. Mnożą się także w tym modelu dążenia do czynienia pozorów aktywności wokół wychowanka i uaktywniania samego wychowanka z oddziaływaniami w rodzaju technocentryzmu.

W przypadku technocentryzmu możemy mówić o jakiejś próbie pozostawania na poziomie relacji w trzeciej osobie liczby pojedynczej i mnogiej, w relacjach nieosobowych typu: ON – ONI.

Podejmując ocenę tych modeli pod względem cech najbardziej je charakteryzujących, możemy stwierdzić, że relacje wychowawcze i dydaktyczne w szkole w magistrocentryzmie charakteryzuje relacja, którą oddaje zwracanie się podmiotów do siebie w drugiej osobie liczby pojedynczej i mnogiej. Wychowanek i uczeń jest traktowany przedmiotowo, jako obiekt oddziaływań szkoły. Relacja przybiera postać typu: TY – WY.

Szkołę w pajdocentryzmie charakteryzuje uprzywilejowanie relacji w pierwszej osobie liczby pojedynczej i mnogiej (w socjocentryzmie), z wykluczeniem pryncypialnych interwencji nauczyciela. Jest to relacja typu: JA – MY. Jako szcze-

[24] *Tamże*, s. 21–25.

[25] M. NOWAK, *Pedagogika personalizmu a tożsamość szkoły*, w: K. CHAŁAS (red.), *Kreowanie tożsamości szkoły*, t. I: *Konteksty teoretyczne, poglądy, wyniki badań*, Lublin 2009, s. 32–34.

[26] Por. L. NOT, *Les grands courants*, s. 22–27.

gólnych reprezentantów takiego stanowiska możemy wymienić tzw. nowe szkoły i nowe wychowanie, czy w ogóle szkoły aktywne. Pozostaje również pytanie, stawiane kiedyś przez S. Hessena: Skąd miałyby się wziąć te kategorie jak JA, MY w uczniu, czy w grupie uczniów? Czy nie czasami przez wcześniejszą i aktualną (tylko może bardziej zakamuflowaną) aktywność wychowawcy nad biernością wychowanka?[27]

W przypadku zaś szkoły w technocentryzmie możemy mówić o jakiejś próbie relacji w trzeciej osobie liczby pojedynczej i mnogiej, w relacjach nieosobowych typu: ON – ONI[28].

Ogólnie możemy stwierdzić, że wszystkie te koncepcje pod względem układu wzajemnych relacji podmiotów edukacji szkolnej sugerują jednostronność relacji i wnoszą wołanie o potrzebę oparcia pracy szkoły na interakcji, której faktycznie w wyżej przedstawionych modelach brakuje. Jeśli nie będziemy interpretowali nauczania i wychowania w perspektywie relacji międzyludzkich i relacji poszczególnych podmiotów szkoły między sobą, nie możemy w ogóle mówić o nauczaniu i wychowaniu, gdyż jednostronne i nierelacyjne ujęcia są najwyżej tresurą i kierowaniem podobnie pozostawianie wychowanka samemu sobie znosi możliwość wzajemnego ubogacania się podmiotów szkoły[29].

Wychowawca działający w stylu herbartyzmu (magistrocentryzmu), wydaje się być tym, który chciałby siłą przemieszczać wychowanka i wpisywać go w określone własne schematy. Byłoby to jedynie swoistym wrzucaniem wychowanka w aktualną kulturę, nie zawsze z towarzyszącym temu jej rozumieniem.

Nowe szkoły i nowe wychowanie w pajdocentryzmie i socjocentryzmie pozostawiają wychowanka samemu sobie, nie dostarczając mu nawet motywacji do podejmowania określonej aktywności. Sama aktywność jest tam rozumiana jako wymóg, z pominięciem aspektów motywacyjnych i wewnętrznych.

W nowym wychowaniu i pajdocentryzmie dziecko wychodzi od siebie i wchodzi w otoczenie, wyrażając to, co jest w nim, wyzwalając zdolności, które ma w sobie w stanie potencjału. Często to właśnie mają na myśli nowatorzy w zakresie tzw. „świętej spontaniczności" dziecka (jak m.in. Ferriére), którą powinien respektować wychowawca. Byłoby to już bezpośrednim i pełnym nawiązaniem do przywoływanych na początku poglądów Jana Amosa Komeńskiego i tych, którzy powątpiewają w ogóle w możliwości oddziaływania wychowawczego.

4. Personalistyczny model relacji w kształceniu w szkole – w kontekście wybranych współczesnych koncepcji pracy szkoły

Współczesność nie skąpi pomysłów na realizację działalności szkolnej, które inspirują się w budowaniu koncepcji swojej pracy określoną filozofią, czy wręcz ideologią. Do takich szkół możemy zaliczyć m.in.:

---

[27] Por. S. HESSEN, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1931, s. 38.
[28] Por. M. NOWAK, *Pedagogika personalizmu a tożsamość szkoły*, s. 34.
[29] L. NOT, *Les grands courants*, s. 27–31.

1) koncepcję marksistowską szkoły;
2) koncepcję laicką szkoły;
3) koncepcję technologiczną szkoły;
4) koncepcję radykalno-emancypacyjną szkoły;
5) koncepcję antypedagogiczną;
6) koncepcję Rudolfa Steinera (1861–1925), „szkoła waldorfska" (*Waldorfsschule*) i montessoriańską – jako przykłady koncepcji ideologicznej.

Tym zaś koncepcjom przeciwstawmy

7) koncepcję personalistyczną pracy szkoły[30].

Nie stawiam sobie jako celu przedstawienie szczegółowych analiz tych koncepcji, czy ukazywanie podstawowych cech pracy wychowawczej i dydaktycznej postulowanej do realizacji w tych koncepcjach szkoły. Ogólnie chcę wskazać, że większość tych koncepcji, opierając się na przyjętej ideologii, rozmijając się z rzeczywistością, pomija ucznia i wychowanka oraz nauczyciela, lub zawęża ich rolę np. do funkcjonariusza realizującego cele ideologii, budując iluzoryczną rzeczywistość, jaką wydaje się obiecywać ideologia. Nie liczą się uwarunkowania rozwojowe czy środowiskowe, lecz te są poddane kryteriom przyjmowanej ideologii (jak chociażby fazy rozwojowe w koncepcji Steinerowskiej, czy otoczenie środowiskowe rozpatrywane w koncepcji montessoriańskiej)[31].

Podstawowe założenia przyjmowane w tych koncepcjach i ich implikacje pedagogiczne, także te dla nauczania i wychowania oraz w ogóle koncepcje pracy szkoły, przedstawię na przykładzie pierwszego nurtu – marksistowskiego. Odwołuje się on do marksizmu i w wielorakich odmianach jest odbiciem teoretycznych sformułowań tzw. pedagogiki socjalistycznej (komunistycznej). Podstawowe elementy i aspekty antropologiczne tego nurtu to m.in.:

– idea wielkiej ważności *praxis*, która sprawia, że staje się ona drogą wyzwalania człowieka;

– idea historyczności akcentuje brak tzw. natury ludzkiej, której po prostu nie ma;

– idea społeczeństwa akcentuje znaczenie kolektywu, który ma prymat nad jednostką;

– idea zmiany – wskazuje na możliwość zmieniania czegokolwiek tylko na drodze walki klasowej[32].

Te założenia w konsekwencji sprawiają, że:

1) wśród podstawowych cech wychowania możemy wymienić ujmowanie go jako działalności podporządkowanej walce i praktyce rewolucyjnych prze-

[30] Szerzej por. M. NOWAK, *Koncepcja szkoły i jej zadania we współczesnej myśli pedagogicznej*, w: T. KUKOŁOWICZ (red.), *Szkoła – Nauczyciel – Uczeń*, Stalowa Wola 1992, s. 5–22; TENŻE, *Analiza porównawcza głównych nurtów współczesnego wychowania*, „Vade Mecum" (1993), nr 2 (11), s. 67–77; TENŻE, *Główne nurty współczesnej filozofii wychowania*, „Kultura i Edukacja" (1993), nr 3 (4), s. 8–27.

[31] M. NOWAK, *Koncepcja szkoły i jej zadania we współczesnej myśli pedagogicznej*, s. 18–21.

[32] TENŻE, *Główne nurty współczesnej filozofii wychowania*, s. 6–9.

mian, która zmierzała do usunięcia alienacji w relacjach społecznych, zwłaszcza w związku z produkcją;

2) wychowanie porównywano do praktycznego działania w przemyśle. Działanie takie zmierzać powinno do walki z naturą i z instynktami, aby je zdominować i wyprodukować człowieka aktualnego dla swojego czasu[33].

W związku z powyższym pragnie się wychowania i nauczania fundamentalnie jednolitego, w którym praca fizyczna i intelektualna, nauka i technika, byłyby zintegrowane i ukierunkowane na cel, którym jest wszechstronny, pełny i harmonijny rozwój człowieka społecznego.

Wszystko to powinno być dziełem nie tyle indywidualnych wychowawców, porównywanych do agentów zmian społecznych, lecz zwłaszcza dziełem poczynań i interwencji kolektywnych, podejmowanych w kontekście projektu politycznego całości przekształceń społecznych.

Z racji takiego pojmowania roli wychowawców i rozumienia człowieka w kategoriach społecznych właściwym miejscem wychowania i nauczania jest szkoła, a nie rodzina (widziana zresztą jako tradycyjna i konserwatywna).

Jest to kierunek bliski dla sił politycznych lewicy, dla partii socjalistycznych i komunistycznych w państwach zachodnich i przez nie wspierany oraz wpisany w ich programy polityczne dotyczące oświaty.

Jakie są kierunki dążeń ideologii marksistowskiej?

1) uproszczenia w pojmowaniu człowieka;

2) odebranie osobie jej tożsamości i niepowtarzalności, a podporządkowanie jej prawom gatunku i zbiorowości – kolektywowi pojmowanemu jako prasa pedagogiczna, integrująca to, co indywidualne z tym co kolektywne;

3) dążenie i prowadzenie do faktycznego niszczenia człowieka jako osoby.

Ponieważ wiele z tych propozycji znajduje się ciągle w koncepcjach współczesnych ujęć nauczania i wychowania, warto pytać o ich ślady, np. w *Krajowych Ramach Kwalifikacji* (KRK), w postulowanych efektach kształcenia i wymaganych kompetencjach, w próbach dopasowywania wychowanka i ucznia, czy nawet studenta, do wytworzonych idealnych typów zachowań niszczących w punkcie wyjścia jego oryginalność, podmiotowość i zabijających jego twórczą postawę[34].

W wielu tych dążeniach, jak w koncepcji marksistowskiej, nie ma miejsca na światopogląd indywidualny, lecz mamy do czynienia z wyprowadzaniem ucznia z prywatnej sfery rodziny i relacji osobowych, bez życia prywatnego, i ukierunkowaniem go na życie dla społeczeństwa i produkcji. Zauważamy to już w zakresie języka: kategorie takie, jak osoba i społeczeństwo, zastępowane są przez takie kategorie, jak: jednostkowy egzemplarz i kolektyw; człowiek – osoba to tylko jeden z egzemplarzy ludzkiego gatunku; a z takich pozycji jest już bardzo

[33] TENŻE, *„Wyniszczone osoby" na terenie byłego Związku Sowieckiego. Próba diagnozy ogólnej sytuacji wychowania*, w: M. MAKARA-STUDZIŃSKA, E. WALEWANDER, J. BRYLL (red.), *Kondycja zdrowotna Polaków na terenie byłego Związku Sowieckiego*, Lublin 2013, s. 69–91.

[34] TENŻE, *Czy wychowanie bez celu?*, „Paedagogia Christiana" (2012), nr 1 (29), s. 49–68.

blisko do twierdzenia o rodzaju, o gatunku, o *gender* i nawet o wyalienowaniu ucznia z jego tożsamości płciowej.

Pedagogika, nauczanie i wychowanie, także psychiatria, stają się jakby nawiedzone (w najgorszym rozumieniu tego słowa) i łatwo mogą się stawać narzędziami na usługach już zorganizowanego, systemowego oddziaływania na ucznia i wychowanka włącznie ze stosowaniem nawet represji politycznych, jak było to w ZSRR czy w nazistowskich Niemczech Hitlera[35].

W Związku Radzieckim wytworzono dla opornych nawet specjalny przypadek chorobowy: tzw. *вялотекущая шизофрения*, tzn. rozwijająca się (pełzająca) schizofrenia – rzekomo utajony proces chorobowy, który miał następować bardzo powoli, a której kres położył w czasie reformy dopiero M. Gorbaczow, który w latach 1989–1990 wykreślił z listy psychicznie chorych na tę właśnie pełzającą schizofrenię – ok. 2 miliony osób.

Takiemu procederowi poddawano inaczej myślących, a ich liczbą się szczycono, że rzekomo zachorowania psychiczne są oznaką postępu cywilizacyjnego, jaki miałby mieć miejsce także w Związku Sowieckim. Zaczęły działać specjalne zakłady, kolonie resocjalizacyjne, jak chociażby ta prowadzona przez A.S. Makarenkę. Podstawowe tendencje, z jakimi mamy w takich przypadkach do czynienia, to:

1) zastąpienie celu wychowania, jakim jest personalizacja, czyli wspieranie człowieka w rozwoju w jego człowieczeństwie, wprowadzeniem kategorii: typ i gatunek i czynieniem ucznia typowym dla swojego gatunku;

2) zastąpienie wychowania do wartości i etosu społecznego kategoriami: dążenie gatunku lub typowość gatunku.

Człowiek miał się stawać jednostką typową – typowym egzemplarzem swojego gatunku i funkcjonariuszem spełniającym rolę podobną do innych podobnych sobie egzemplarzy ludzkich.

Ideologia marksistowska zredukowała człowieka – osobę oraz oryginalny i niepowtarzalny świat ludzki do gatunku i bezosobowego kolektywu.

Człowieka sprowadzono do rangi robota, a w taką mentalność *homo sovieticus* wpisywała się nowomowa, gdzie paradoksalnie zauważamy, że przypisuje się „firmie", „rynkowi", kategorię „osobowość" (osobowość firmy), zaś człowieka wpisuje się w funkcje właśnie tamtych, w ich efekty, sięgając po kategorie: gatunek, *gender*, typowość itd.[36]

Odsyłam do opisów innych koncepcji szkół i nurtów ujmowania wychowania chociażby w wyżej wymienionych koncepcjach szkoły. Bliższe ich omówienie nie jest tutaj bezpośrednio związane z celem artykułu, lecz po pokazaniu podstawowych mechanizmów, wskażmy na koncepcję przeciwstawną wymienionym, przez wymienione krytykowaną i zwalczaną, ale pozwalającą na

[35] Por. F. STIPPEL, *Die Zerstörung der Person. Kritische Studie zur nationalsozialistischen Pädagogik*, Donauwörth 1957, s. 165–168.

[36] Por. M. NOWAK, *„Wyniszczone osoby"*, s. 89–91.

realizację pracy szkoły z uwzględnieniem osobowego wymiaru wychowania i nauczania – chodzi o koncepcję personalistyczną[37].

Włączmy zatem w ten klimat dyskusji nad nauczaniem i wychowaniem w szkole koncepcję personalistyczną szkoły i jej pracy. Koncepcja ta wnosi dwupodmiotowość i potrzebę budowania relacji opisywanej jako: JA – TY, pomiędzy tym, który naucza, a tym, kto się uczy.

W koncepcji personalistycznej pracy szkoły możemy mówić o otwartości i o potrzebie interakcji między podmiotami. Warto wyjaśnić nade wszystko, że personalizm, chociaż uważa, że ta aktywność musi wychodzić od wychowanka, to racjonalnie podkreśla, że aby wychowanek był aktywny, musi być pobudzony z zewnątrz, musi mu być pokazany jakiś obiekt skupiający na sobie jego zainteresowania, aby się zaciekawił i zaczął być aktywny.

Personalizm w pedagogice staje się „myśleniem walczącym", które swoje centrum ma w osobie widzianej w wielorakich wymiarach i starającym się w pedagogice lepiej rozumieć sam proces wychowania człowieka.

Aktualny stan technologii i kolosalny wzrost możliwości człowieka zdaje się stawiać wymaganie, które możemy znaleźć już u I. Kanta jako „normę personalistyczną": „nigdy osoba ludzka niech nie będzie środkiem twego działania, ale zawsze celem".

Taka norma w naszych czasach wydaje się być nieodzownym regulatorem wszelkiego działania człowieka, który to regulator w ujęciu Karola Wojtyły nabiera wymiaru jeszcze bardziej radykalnego, a mianowicie, że właściwą odpowiedzią na drugiego człowieka jest miłowanie go.

Główne tezy pedagogiki personalistycznej to:

1) wychowanie jest rozumiane jako ważny czynnik (element) wysiłku na rzecz promowania „*universum* personalnego" albo też „wspólnoty osób";

2) najwyższym celem wychowania jest uzdalnianie podmiotu (wychowanka) do przejęcia kierownictwa nad własnym procesem rozwoju;

3) pojmowanie wychowania jako tzw. „maieutyki osoby" (wzbudzenia osoby w wychowanku). Wychowanek nie jest uważany za przedmiot, czy rzecz do napełnienia jej czymkolwiek, ani też nie jest on istotą do ćwiczenia (szkolenia), lecz jest osobą, którą należy w nim „wzbudzić";

4) wychowanek jest pierwszym i podstawowym faktorem (czynnikiem) wychowania. Wychowawca jest jedynie kooperatorem, współpracownikiem w tym dziele. Jest to stanowisko bardzo wyraźnego podkreślania realistycznego charakteru relacji wychowawczej, występujące wyraźnie przeciwko ujmowaniu jej w idealizmie;

5) w istocie popiera się dążenia, jakie przejawiają się w ruchu tzw. „nowych szkół", w którym to ruchu dostrzega się także błędy w postaci m.in. naturalistycznego redukcjonizmu i (jak na to wskazywał już E. Mounier), indywidualistycznego optymizmu pochodzenia liberalno-burżuazyjnego;

[37] TENŻE, *Pedagogika personalistyczna – wyzwanie i nadzieja dnia dzisiejszego*, w: K. GUZOWSKI, A. KOSTENCKA, G. BARTH (red.), *Osoba a wychowanie*, Lublin 2013, s. 13–33.

6) jako osoba wychowanek nie jest rzeczą (*res*) ani rodziny, ani państwa i nikomu nie przyznaje się w tym zakresie hegemonii ze względu na jakiekolwiek aspekty;

7) stwierdza się o istotnej randze i roli szkoły, ukazując jej zadania obok innych instytucji wychowujących. Podkreślany jest tutaj związek między nauczaniem a wychowaniem, poddaje się krytyce i odrzuca się koncepcję tzw. „szkoły neutralnej";

8) treścią nauczania szkolnego powinny być: „integralny humanizm", a więc nie tylko literacki lub artystyczny, lecz także naukowy i techniczny;

9) potwierdza się i broni wychowawczej funkcji rodziny, nie ukrywając także przejawów kryzysu, jaki dotyka rodzinę, oraz dostrzega się zagrożenia związane z autorytaryzmem, jaki może wystąpić w wychowaniu rodzinnym;

10) podkreśla się (tym bardziej możliwy w przyjęciu klimatu wiary i przy otwarciu się na transcendencję) respekt dla „tajemnicy dziecka", które staje się osobą, przy oddziaływaniu w tym procesie wielorakich bodźców pochodzących od różnych instytucji wychowawczych[38].

Te tezy miały swoje dość interesujące i udane próby realizacji, które do dzisiaj wzbudzają zainteresowanie i mają swoje kontynuacje także współcześnie.

Pierwszą z nich jest koncepcja szkoły i jej pracy autorstwa P. Petersena, określana często jako „Plan Jenajski". Szkoła w dążeniach P. Petersena miała się stawać wspólnotą – mówił on wyraźnie o „wspólnocie szkolnej" i wspólnocie klasowej. Wspólnotę tę miały kształtować wspólne uroczystości, przeżycia i wspólne świętowanie.

Ze strony wychowawcy wskazane możliwości i sposoby oddziaływania miały być podejmowane w ramach organizacji zabaw, wspólnej pracy, rozmów, ekspresji twórczej, organizowania środowiska wychowującego i dopełniania tych przeżyć przez doświadczenia życia we wspólnocie rodzinnej czy narodowej.

Inne koncepcje realizowania zadania wychowania i nauczania w szkole, z jakimi spotykamy się w historii myśli pedagogicznej, zwłaszcza znane w Niemczech, to:

1) koncepcja lekcji wychowującej (*erziehender Unterricht*);

2) koncepcja lekcji kształcącej (*bildender Unterricht*);

3) koncepcja życia szkolnego (*Schulleben*) i życia lekcyjnego (*Unterrichtsleben*)[39].

W każdej z tych koncepcji warto podkreślić ich propozycje realizacji wychowania i nauczania w szkole w czasie lekcji, jak też szczególną ich adekwatność do takich zajęć, jak lekcje wychowawcze, czy nawet katecheza:

Ad. 1) Koncepcja lekcji wychowującej (*erziehender Unterricht*), wskazuje na związki jakie istnieją między wychowaniem a nauczaniem, które wyraźnie identyfikował już J.F. Herbart (1764-1841) – autor koncepcji „lekcji wychowującej". W swojej *Allgemeine Pädagogik* Herbart zauważył: „Nie może istnieć

[38] TENŻE, *Główne nurty współczesnej filozofii wychowania*, s. 24–27.

[39] TENŻE, *Czy szkoła ma przekazywać wiedzę, czy też wychowywać?*, s. 116-121.

żadne pojęcie «wychowania» bez «nauczania»; tak jak i odwrotnie, przynajmniej w obecnym moim piśmie nie uznaję żadnej lekcji, która nie wychowywałaby".

Ad. 2) Koncepcja lekcji kształcącej (*bildender Unterricht*), wychodząc od przekazu kultury i introcepcji wartości kultury w procesie wychowania, wskazuje się w tej koncepcji na potrzebę otwarcia się człowieka na wartości kultury i kształcenie rozumiane jako „zarówno nauczanie, jak i uczenie się oraz wychowanie" (J. Półturzycki).

Jeśli tak rozumiana lekcja kształcąca miałaby być nie tylko przekazem wiedzy, ale także prowadzeniem wychowanka do wiedzy o pewnych ideach i podstawowych ideałach w wychowaniu, powinna starać się te wartości, idee i ideały odkrywać i przedstawiać je jako treści dla kształcenia.

Wolfgang Klafki wskazuje na rolę tzw. „formacji kategorialnej", mającej tak otwierać człowieka na świat, tak wiązać podmiot z przedmiotem, aby w procesie formacji związanie podmiotu z przedmiotem zaowocowało nabyciem podstawowych kategorii, w tym także poglądów, doświadczeń i przeżyć.

Ad. 3) Koncepcja życia szkolnego (*Schulleben*) i życia lekcyjnego (*Unterrichtsleben*) – najmłodszy ze stosowanych modeli realizacji zadania wychowania i nauczania.

Wiąże się ten model z C.G. Scheibertem i jego działalnością z połowy XIX w. Jego zdaniem, szkoła powinna być nie tyle instytucją nauczającą, ale także miejscem wspólnego życia i działania o charakterze społecznym – „życie szkolne", a jeszcze dokładniej – szkoła powinna być rzeczywistym życiem.

Rozszerzenie tej koncepcji lekcji wiąże się także z Ruchem Reformy Pedagogicznej z początków XX w., w którym nie brakowało dążeń do ujmowania w tych kategoriach lekcji – jako życie lekcyjne[40].

W obu wymienionych wyżej koncepcjach otoczono szczególnym zainteresowaniem aktywność uczniów, zwłaszcza tę związaną ze wspólnym wypełnianiem zadań.

Chociaż tak szkoła, jak i lekcja, nie może mogą być w pełni życiem, to jednak powinny jak najbardziej się do niego zbliżać, co będzie możliwe przy roztrząsaniu w nich problemów wziętych z życia. W katechezie szczególną rolę w tym względzie można przypisać Biblii – jako wielkiej księdze ludzkiego doświadczenia, przedstawionego w postawach wielkich biblijnych postaci.

Wyróżnia się dwa zakresy występowania życia szkolnego:

1) ten związany z samą lekcją – jako życie lekcyjne;

2) ten widziany jako życie szkolne, z akcentem na wszelkie wydarzenia związane z wycieczkami szkolnymi, imprezami okolicznościowymi i uroczystościami szkolnymi, kółkami zainteresowań, grupami sportowymi i muzycznymi, czy też zajęciami plastycznymi.

Zarówno w pierwszym przypadku – lekcji (a zatem w skali bardziej mikro), jak i w drugim przypadku całej szkoły (w skali bardziej makro), chodziłoby o do-

[40] *Tamże*.

świadczenie życia społecznego czy wspólnotowego możliwe także w ramach odgrywania scen z życia lub sztuk teatralnych, inscenizowania i wczuwania się w sytuacje ludzi przeżywających różne osobiste doświadczenia natury psychicznej, społecznej, kulturowej, moralnej czy religijnej itd.[41]

Papież Benedykt XVI w 2008 r., analizując sytuację w diecezji rzymskiej, wskazał na pilną potrzebę wychowania w szkole. Zauważał błędne pojmowanie wychowania, ograniczane jedynie do przekazywania pewnych umiejętności lub zdolności działania, redukujące szczęście do zaspokojenia różnych potrzeb materialnych. Zdaniem papieża, konieczna jest w tym względzie atmosfera bliskości i zaufania, jakich powinni doświadczać wychowankowie ze strony wychowawców. Zadaniem nauczycieli powinno być, poza przekazywaniem wiedzy, także ukazywanie, jak pokonywać własny egoizm. W tym względzie zachodzi, według papieża, potrzeba odpowiedzialności społecznej, obywatelskiej i religijnej wychowawcy za młodego człowieka, który też musi nauczyć się być odpowiedzialnym za to, co robi. Sercem tak rozumianego wychowania „podobnie jak całego życia, może być jedynie niezawodna nadzieja”[42].

Jako chrześcijanie nie możemy ulegać pokusie ustępstw w zakresie praktyki czy metodologii, lecz mamy kierować nasz wzrok na cel, jakim jest ukazanie, czynienie i prowadzenie każdej osoby ku pełni Chrystusowej (Kol 1,28). Jak rozpoznać tę pełnię? Jezus odpowiada uczniom Jana Chrzciciela, powołując się na znaki, które charakteryzują Jego działalność: „Niewidomi wzrok odzyskują, chromi chodzą, trędowaci doznają oczyszczenia i głusi słyszą; umarli zmartwychwstają, ubogim głosi się Ewangelię” (Łk 7,22). Przyjmujemy, jako najbardziej wyróżniające cechy (znaki rozpoznawcze) tej metodologii, ale też i praktyki w odniesieniu do wychowania: 1) nade wszystko integralność – cały człowiek (ciało i sfera duchowa), zdrowie, umysł i serce itd.; 2) ukierunkowanie na urzeczywistnianie człowieczeństwa w człowieku – najwyższym celem ma być sam człowiek. Cel misji Chrystusa: „aby owce miały życie i miały je w obfitości”.

W taki sposób zauważamy szczególne zachodzenie na siebie i integrowanie się obu dążeń. Ludzkiej egzystencji towarzyszą doświadczenia lęku, cierpienia, śmierci i grzechu, jako swoiste zakłócenia ładu, za którym tęskni człowiek i ku realizowaniu którego zmierza.

W takie doświadczenia człowieka wpisuje się pedagogika ujmująca człowieka w aspekcie istnienia i stawania się, chcąca redukować te zakłócenia. W związku z tym najbardziej istotna dla pedagogiki staje się wiedza o tym, kim człowiek jest. Na to pytanie pedagogika nie jest w stanie udzielić odpowiedzi z samej siebie, co nie oznacza jednakże, że pedagogika nie jest autonomiczna, a poza tym wskazuje na potrzebę odniesienia się przez perspektywę skończoności świata do poszukiwania tego, co wieczne i stałe, doprowadzając człowieka do kształtowanie tego jego stanowiska wobec świata, które nazywamy światopoglą-

[41] *Tamże*, s. 119–120.

[42] BENEDYKT XVI, *List do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania*, „L’Osservatore Romano”, wyd. pol. (2008), nr 4, s. 4.

dem. Światopogląd, zawierając w sobie spójne wyjaśnienie całego wszechświata, ale też życia ludzkiego w relacji do człowieczeństwa, do kosmosu, w sensie zaszeregowania dyscyplinarnego znajdując się blisko ontologii i filozofii wartości, wpływa na wszelkie pedagogiczne myślenie i działanie wychowawcze, gdyż to tam właśnie, gdzie pedagog dostrzega cel człowieka, tam też chce on go prowadzić. Znamy zdanie św. Augustyna: „Niespokojne jest serce człowieka, dopóki nie spocznie w Bogu". Dla chrześcijanina światopogląd chrześcijański jest ostatecznym i zarazem uniwersalnym wyznacznikiem jego dążeń i jego postawy wobec siebie samego, wobec innych, świata i Boga[43].

Na czym polega takie wychowanie integralne? Najlepszą odpowiedź na to pytanie znajdziemy *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim*, gdzie czytamy: „Prawdziwe zaś wychowanie zdąża do kształtowania osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a równocześnie do dobra społeczności, których człowiek jest członkiem i w których obowiązkach, gdy dorośnie, będzie brał udział" (1a).

W istocie rzeczy mamy jakby dwa dojrzewania i dwie doskonałości. Oba dojrzewania i obie doskonałości idą, zdaniem K. Wojtyły, „najzupełniej w parze, dokonują się równocześnie, jakkolwiek z Objawienia wiadomo, że dojrzewanie człowieka do Boga ma swój korzeń i swój początek w nadprzyrodzonym zarodku bytu ludzkiego – w łasce. Bez tego zabrakłoby człowiekowi sił, nie mógłby niejako dorównać Temu, do którego ma dojrzewać, dojrzewając równocześnie do pełni człowieczeństwa"[44]. Chociaż „doskonałość zawsze jest humanistyczna, wewnętrzna i ludzka", to równocześnie dokonuje się nie tylko siłami naturalnymi, suponuje specjalną pomoc ze strony Boga, zwaną w religii chrześcijańskiej łaską.

Łaska jest konieczna w dążeniu do świętości, która nie jest celem samym w sobie i jeśli ten proces jej osiągania nazwiemy sakralizacją, to jest ona przyporządkowana spirytualizacji – uduchowieniu osoby, ponieważ personalizm głosi rewolucję duchową i zarazem pokojową, odrzucając przemoc, a nawet powstanie zbrojne. Przeszkody na drodze do ideału należy natomiast przezwyciężać dynamizmem działania[45].

Ta koncepcja pozostaje otwarta na podmiot – wychowanka i na wszystko, co prawdziwego znajdziemy w aktualnie funkcjonujących teoriach i koncepcjach, ważnych pod względem pedagogicznym[46], a zwłaszcza na dopełniającą je nadprzyrodzoność, transcendencję, nieskończoność. Koncepcja ta jest wyłożona w oficjalnych dokumentach Kościoła: encyklice Piusa XI *Divini Illius Magistri* (1929) oraz *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum Educationis"* (1965) Soboru Watykańskiego II.

---

[43] M.J. ANTHONY, *Introducing Christian Education*, Michigan 2001, s. 11–12.

[44] K. WOJTYŁA, *Właściwa interpretacja nauki o szczęściu*, „Tygodnik Powszechny" (1957), nr 36, s. 11.

[45] A. MIŚ, *Filozofia współczesna. Główne nurty*, s. 173–191.

[46] Por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 1999.

Zaprezentowany artykuł, wychodząc od zaistniałego w okresie reformacji rozdziału powstałego między koncepcją człowieka i koncepcją możliwości jego wychowania, wskazuje na idące przez pokolenia implikacje pedagogiczne i konsekwencje tych podziałów, które do naszych czasów istotnie też różnicują rozumienie wychowania i nauczania, a nade wszystko funkcje szkoły i oświaty. Czasami słyszy się, że edukacja katolicka jest u nas realizowana na jakby jałowym biegu i jedynie minimalnej mocy silnika, jakim może i powinien być potencjał katolickiej edukacji szkolnej. Uświadomienie sobie tych rozbieżności i ich implikacji dla wychowania i nauczania w czasach współczesnych wydaje się być konieczne nie tyle ze względu na podtrzymywanie istniejących rozbieżności, ale ubogacanie wychowania i nauczania w Europie żywą jej tradycją wyrażaną w metaforze dwóch płuc (tradycji wschodniej i zachodniej), a nade wszystko może się stawać pomocą do odzyskiwania specyfiki edukacji realizowanej w szkołach katolickich, nauczanej i praktykowanej na wydziałach teologii, a nade wszystko na wydziałach pedagogicznych i wszędzie tam, gdzie odbywa się kształcenie pedagogów w Polsce.

Contemporary conceptions of education at school

The main issue of the article: What is the understanding of the tasks of the contemporary school in Poland and in Europe and can anthropological convictions of the past differentiate this understanding?, and first of all: To what extent the standpoints of the *pedagogical pessimism* and *pedagogical optimism* of the past are still present in the contemporary conceptions of education at school? Pedagogical implications differentiate understanding of education and teaching and above all the functions of school and education.

Mirosława Nowak-Dziemianowicz*

MOŻLIWOŚCI WYCHOWANIA. NARRACJE NAUKI, PRAKTYKI I IDEOLOGII

1. Wychowanie w narracjach nauki

Wychowanie rozumiane jest jako wprowadzanie człowieka w kulturę. Ze swej istoty jest procesem uwikłanym w dylematy aksjologiczne. Uwikłanie to jest wielostronne, bardzo skomplikowane, obecne na różnych poziomach i w różnych formach ludzkiego działania. Co to bowiem znaczy wprowadzać człowieka w kulturę? Jest to zobowiązanie do przyjęcia jakiejś wizji, jakiegoś sposobu kultury tej rozumienia. I nie chodzi tutaj o definicyjne dyskusje czy spory. Chodzi o szeroko rozumiany stosunek, o postawę wobec aksjonormatywnego dorobku ludzkości. Co z tego dorobku uznajemy jako wspólnota i jako jej poszczególni, pojedynczy członkowie za nasze, za własne, a wobec tego za ważne? Które wartości i jak uzasadnione staną się podstawą naszych wychowawczych działań? Jakimi sposobami, w oparciu o jakie metody i formy chcemy, aby zarówno ich przekaz, one same, jak i stojące za nimi, uprawomocniające je uzasadnienia stały się częścią świadomości naszych wychowanków – dzieci, uczniów, studentów? Co musimy zrobić, aby nie tylko znali, potrafili wymienić wszystkie przekazywane czy też udostępniane im w procesie wychowania wartości, ale także po to, żeby funkcjonowały w ich życiu? Jak sprawić, żeby ludzie nie tylko wiedzieli, co jest dobre dla nich samych i innych członków wspólnoty, ale także żeby chcieli tak postępować, tak działać? Co zrobić, żeby umieli tak działać?

M. Mead opisała możliwą wizję przekazu wzorów kultury odmienną od tradycyjnej, wizję, w której dorośli uczą się od dzieci. Teraźniejszość jest czasem, w którym wizja ta się spełniła. Obok siebie funkcjonują jednocześnie trzy porządki przekazu kultury: od dorosłych do dzieci, wzajemnie od jednych do drugich oraz od dzieci do dorosłych. Pytania, na które próbuję odpowiedzieć brzmią: Czy w świecie, w którym dorośli uczą się od dzieci, możliwe jest wychowanie rozumiane tradycyjnie, jako wprowadzanie człowieka w kulturę? Kto kogo wprowadza, w jaką kulturę, skoro pokolenie rodziców stoi przed niedoborem adekwatnych sposobów opisu teraźniejszości? Czy można pomagać komuś rozumieć, jeśli nie rozumie się samemu? Jakie dzisiaj dominują sposoby wychowania?

Wiele jest dzisiaj badań, które wskazują na to, że wartości, reguły i normy mają przede wszystkim deklaratywny, życzeniowy charakter.

---

* Mirosława Nowak-Dziemianowicz, dr hab., prof. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych DSW, specjalistka w zakresie pedagogiki rodziny, pedagogiki szkoły i pedagogiki ogólnej. Zainteresowania naukowe: problematyka współczesnej rodziny, relacje społeczne, edukacyjne konteksty budowania tożsamości człowieka współczesnego, metodologiczna orientacja interpretatywna w badaniach społecznych. Autorka wielu publikacji, m.in.: *Małżeństwo wobec rozwodu* (1994), *Oblicza szkoły, oblicza nauczyciela* (2001), *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń* (2002, 2006).

Dobrym przykładem życzeniowego charakteru ludzkich zachowań może być zjawisko ulegania pokusie. O sytuacji pokusy mówimy wtedy, kiedy pojawia się konflikt między standardami jednostki a pewnymi cechami sytuacji. Z sytuacją pokusy mamy do czynienia wtedy, kiedy jednostka ma możliwość osiągnięcia pewnych gratyfikacji, ale kosztem innych, pożądanych przez nią działań czy też zachowań lub kosztem naruszenia pewnych standardów etycznych. Zazwyczaj uległość pokusie polega na naruszeniu normy uczciwości.

Wymienia się trzy typy sytuacji pokusy. Pierwsza z nich to sytuacja posłuszeństwa, w której zakazuje się danej osobie wykonywania atrakcyjnych czynności lub korzystania z atrakcyjnych przedmiotów. Zakaz ten wywołuje zarówno reaktancję[1], ale także pociąga za sobą konsekwencje w postaci zwiększenia atrakcyjności obiektów czy czynności. Efekt ten nazywany jest w psychologii efektem paradoksalnym[2]. Druga z nich to sytuacja, w której ludzie stają wobec okazji przypisania sobie cudzych zasług, wyników czy umiejętności. Przykładem takich działań jest ściąganie na klasówkach czy podczas egzaminów. Sytuacja trzecia to kradzież zarówno odnosząca się do wartości materialnych, jak i intelektualnych[3].

Zjawisko ulegania pokusie wyjaśnia się na trzy sposoby. Pierwszy akcentuje wymiar etyczny ludzkiego zachowania, nawiązuje do uwewnętrznionych przez człowieka norm. Przyjmuje się, że uległość wobec pokusy jest następstwem oraz przejawem niskiej internalizacji norm, a co za tym idzie – niskiego poziomu rozwoju moralnego. Drugie wyjaśnienie odwołuje się do mechanizmów poznawczych oraz społecznych. Wskazuje się tu na potrzebę osiągnięć, aprobaty społecznej, sprawowania kontroli. Trzecie wyjaśnienie wskazuje na sytuacyjny, chwilowy i doraźny wymiar naszego działania. Okazuje się, że ludzie postawieni w sytuacji pokusy zachowają się w zależności od wysokości spodziewanej gratyfikacji, antycypowanej wielkości kary, prawdopodobieństwa uniknięcia kary, nie zaś znanych im i często akceptowanych norm i wartości etycznych.

Badania Z. Dolińskiego, które rozwijały tzw. hipotezę etycznego ryzyka pokazały, że surowość kary i prawdopodobieństwo zdemaskowania są istotnymi regulatorami gotowości do naruszenia normy uczciwości. Okazało się w tych badaniach, że najbardziej różnicuje gotowość do ulegania pokusie sama osoba sprawcy. Normy etyczne nie pełną tutaj roli regulatora zachowań i działań. Nawet ich przywołanie, przypomnienie w sytuacji pokusy nie pełni regulacyjnej funkcji[4]. Także samoocena związana z uleganiem pokusie jest dyskusyjna i wielce problematyczna. Okazuje się, że ludzie oceniają prawdopodobieństwo, że oni sami zachowają się nieuczciwie, jako niskie, natomiast prawdopodobień-

[1] Por. J.W. BREHM, *A theory of psychological reactance*, New York 1966, s. 67.

[2] D.M. WEGNER, J.W. SHORTT, A.W. BLAKE, M.S. PAGE, *The suppression of exciting Thoughts*, „Journal of Personality and Social Psychology" 58(1990), s. 89.

[3] Z. DOLIŃSKI, *Przekonanie na temat regulatorów uczciwości w sytuacji pokusy*, Opole 1993, s. 97.

[4] *Tamże*, s. 65; W. ŁUKASZEWSKI, *Wielkie pytania psychologii*, Gdańsk 2006, s. 109.

stwo, że w taki sposób zachowa się inna osoba, jako wysokie. Badania wspomnianych wyżej autorów pokazują, że oszacowanie własnej gotowości do oszukiwania w sytuacji pokusy dalekie jest od rzeczywistości. Badania nad uleganiem pokusie są dobrym przykładem normatywnego uwikłania każdej koncepcji wychowania i badacz takiego procesów powinien zdawać sobie z tego sprawę.

Kolejną narracją nauki, związaną ze sposobami rozumienia wychowania, są obecne w naszej dyscyplinie mity i uproszczenia. W narracjach nauki odnaleźć można kilka mitów związanych z wychowaniem. Pierwszym z tych mitów jest mit szczęśliwego, beztroskiego dzieciństwa. Jest to mit romantyzmu. Mit romantyzmu jest wyraźnie obecny w pedagogicznej wiedzy o wychowaniu – gloryfikacja, idealizacja dzieciństwa jako czasu beztroskiej szczęśliwości, w którym jedynym zadaniem stojącym przed dzieckiem jest jego nieskrępowany rozwój, uwarunkowany naturalnymi, wewnętrznymi czynnikami, jest jedną z najczęściej pojawiających się egzemplifikacji tego mitu. Przyznanie do pajdocentryzmu, centralna pozycja dziecka jako tego, kto inicjuje proces wychowania, decyduje o jego przebiegu, to przejaw tego mitu.

We współczesnej pedagogice zwraca się dziś uwagę na zjawisko dystopii dzieciństwa[5]. Dystopia – to termin oznaczający rozczarowanie wobec utopii, romantycznej wizji dzieciństwa z początku wieku, kiedy to dzieciństwo widziano jako szczególnie szczęśliwy okres warty ochrony[6]. Z. Kwieciński twierdzi, iż współczesnemu człowiekowi „została nostalgia za dzieciństwem, które nigdy nie zaistniało”[7]. W świetle prac współczesnych psychologów pojawiło się pojęcie fraktalnej osobowości dziecka, osobowości zmieniającej się w zależności od sytuacji, pojawiającej się stale na nowo w zmieniających się okolicznościach, osobowości podobnej do rozproszonego, sfragmentaryzowanego „Ja”[8]. Sądzę, iż zarysowane wyżej wątki wskazują na obecność tej nostalgii także w obrębie pedagogicznej wiedzy o wychowaniu.

Także na drugi z obecnych w narracjach pedagogiki mit romantyczny – mit pajdocentryzmu – można dziś spojrzeć krytycznie. W świetle prac m.in. J. Piageta, K. Wygotskiego, L. Kohlberga wyraźnie widać, iż rozwój dziecka odbywa się, rzecz jasna, indywidualnie i przy zapewnieniu korzystnych okoliczności, poprzez zadania trudne, poza- i ponadosobiste, formułowane dla dziecka przez dorosłych w wyniku wytężonej jego pracy[9].

Obecność powyższych mitów w narracjach pedagogiki skłania mnie do przekonania, iż źródłem problemów wychowania, jakie stają się dziś naszym udziałem, jest swoiste uwiedzenie, jakiego doświadczyliśmy my – pokolenie rodziców dzisiejszej młodzieży i dzieci. Jesteśmy często nie tylko rodzicami, jesteśmy także

[5] Z. KWIECIŃSKI, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Toruń – Olsztyn 2000, s. 187.
[6] *Tamże*, s. 413.
[7] *Tamże*.
[8] *Tamże*, s. 88.
[9] *Tamże*.

pedagogami, badaczami procesów wychowania. Jesteśmy pokoleniem, które można nazwać ofiarami uwiedzenia powierzchownie odczytanego, zbanalizowanego w odbiorze liberalizmu końca lat 60. XX w. Jeśli prawdą jest, iż współczesne pokolenia dzieci i młodzieży odzwierciedlają historię przeszłych wzorów, to – moim zdaniem – dzisiejsi młodzi oraz dzieci odzwierciedlają właśnie tę zbanalizowaną w odbiorze historię tego zachodniego (amerykańskiego) liberalizmu.

Pokolenie współczesnych rodziców (nasze, także moje pokolenie) dało się uwieść kilku składnikom docierającej w latach ich młodości ideologii liberalnej, bezstresowości wychowania, partnerstwa jako warunku udanej (satysfakcjonującej) relacji pedagogicznej oraz idei wolności jako warunku wszelkiego wychowania. Uwiedzeni w młodości ideą bezstresowego wychowania współcześni rodzice dążą do pozbawienia swych relacji z dziećmi wszelkich trudności, przykrości, wysiłku. „Wszystko, co może stać się źródłem stresu dla mojego dziecka zagraża jego rozwojowi" – stwierdziła jedna z moich rozmówczyni i stwierdzenie to, jak sądzę, dobrze charakteryzuje opisywane przeze mnie „uwiedzenie". Banalizacja pojęcia stresu, niedocenianie jego rozwojowego znaczenia, odwrót od poszukiwań sposobu radzenia sobie ze stresem doprowadził w konsekwencji do powstania nowego rodzaju relacji wychowawczej – chronieni przed wszelkimi problemami, niepowodzeniami, młodzi ludzie stają się sami źródłem takich problemów dla swoich wychowawców – rodziców i nauczycieli.

Uwiedzeni ideą partnerstwa współcześni rodzice doprowadzili do odwrócenia relacji; dążąc do zastąpienia relacji podmiot – przedmiot (podmiotem był rodzic, przedmiotem jego oddziaływań – dziecko) relacją dwupodmiotową (podmiotem jest zarówno rodzic, jak i dziecko), umożliwili pojawienie się relacji, w której podmiotem jest dziecko, zaś przedmiotem – rodzic. To dzieci dyktują warunki, zgłaszają roszczenia, nie godzą się na rodzicielska władzę i autorytet, same próbując przejąć i jedno, i drugie. Często wtedy, gdy nie udaje im się tego osiągnąć uciekają się do agresji, przemocy. Zachowania te budzą przemoc i agresję rodziców, którzy nie mogą zrozumieć swoistego odwrócenia ról, do którego przecież sami się przyczynili.

Wydaje się, iż tak rozumiane i urzeczywistniane w codziennym życiu partnerstwo charakterystyczne jest dla kulturowego modelu niezależności rodziny. Badacze problematyki rodzinnej w ujęciu międzykulturowym wyróżniają trzy podstawowe modele rodziny: model zależności, model niezależności oraz model współzależności emocjonalnej. Modele te dotyczą opisu struktury rodzinnej w takich wymiarach, jak: orientacje wychowawcze rodziców, znaczenie dziecka w rodzinie, styl rodzicielstwa, pozycja kobiety i mężczyzny, stopień dopuszczalnej autonomii poszczególnych członków rodziny. Modele te związane są z określonym typem kultury, który określa odmienne, charakterystyczne dla siebie i preferowane w obrębie każdego z typów, wartości, które przenikają do życia rodzinnego, tworząc odmienne konteksty rozwoju dla tworzących rodzinę osób:

– W kulturze kolektywistycznej wartością jest świat społeczny, a jednostka powinna podporządkować się jego ustaleniom. Przynależność do grupy spo-

łecznej i podporządkowanie się jej daje jednostce poczucie bezpieczeństwa odbierając wolność.

– W kulturze indywidualistycznej wartością naczelną jest autonomia i poleganie na sobie. Człowiek tej kultury jest sam dla siebie autorytetem, zyskuje poczucie wolności, tracąc jednak oparcie. Światem rządzi tu zasada relatywizmu i zmienności.

– W kulturze wspólnotowej wartością stają się specyficzne ludzkie potrzeby, takie jak dążenie do zgody, do harmonii w kontaktach interpersonalnych; eksponuje się w niej rolę filozofii dialogu[10].

Uwiedzeni ideą wolności współcześni rodzice oraz wtórujący im pedagodzy zakwestionowali wszelki przymus, podległość – stworzyli swoim dzieciom iluzję świata i życia może bez tych trudnych, ale niezbędnych dla rozwoju człowieka rodzajów relacji.

Nieproblematyzowana wolność, romantyczna wizja autonomii uchyla pytanie o istotę, źródło, charakter wszelkiego zniewolenia, uprzedmiotowienia. Uchylając refleksję, myślenie na ten temat, czyniąc z wolności nieproblematyzowany warunek wychowania, nie rozwiązujemy jednak problemów, jakie współczesny człowiek doświadcza w sytuacjach zniewolenia. Nie chronimy też i nie jesteśmy w stanie chronić przed tymi sytuacjami naszych dzieci, które jakże często stają się ofiarami, a także inicjatorami takich sytuacji. Walka interesów, władza, hierarchia, dominacje i sprzeczności między nimi należą do opisu świata. Uchylanie tych kategorii, zamykanie na nie oczu, jak widać, nie ochroniło przed problemami wychowania zarówno wychowawców, jak i wychowywanych. Sądzę, iż wolno w tym miejscu przypomnieć spór, który toczy się we współczesnej pedagogice, spór dotyczący dwóch najczęściej przeciwstawianych sobie pojęć: przymusu i wolności w wychowaniu. W wypowiedziach rodziców, zebranych podczas prowadzonych przeze mnie badań, spór ten uwidacznia się na dwa sposoby: w prywatnych koncepcjach wychowania, które według rodziców oparte powinno być na swobodzie dziecka, braku reguł i sztywnych zasad ograniczających ten proces, oraz w koncepcjach, które są rewersem powyższych poglądów, a wychowanie pragną oprzeć na twardej, rodzicielskiej władzy, autorytecie wymuszanym siłą i posłuszeństwie za wszelką cenę. Przeciwstawienie sobie wolności i przymusu w wychowaniu rodzinnym jest obecne w świadomości współczesnych pedagogów, jest ich dylematem, problemem domagającym się opisu i rozstrzygnięcia w naukowych debatach i badaniach empirycznych.

2. Wychowanie w narracjach praktyki

Przykładem narracji praktyki może być rodzicielskie spojrzenie na wychowanie. Współcześni rodzice cele wychowania wyraźnie lokują w perspektywie adaptacyjnej. Robią to wtedy, kiedy mówią o znaczeniu wykształcenia

[10] M. STRAŚ-ROMANOWSKA, *Między psychologią czynności a psychologią człowieka*, Wrocław 1990, s. 65.

w życiu własnego dziecka (traktują je jak produkt gwarantujący bezpieczeństwo socjalne i otwierający drogę do satysfakcji materialnej), o przekazaniu dziecku norm i reguł współżycia z innymi, które zapewnia mu bezpieczną pozycję wśród ludzi, ich akceptację i uznanie. Wolność, samorealizacja, namysł i wybór własnej drogi życiowej, zdolność do takiego wyboru, okazja do namysłu i refleksji nad nim nie pojawiły się ani jako cel, ani warunek wychowania w żadnej udzielonej podczas badań wypowiedzi. Niezwykle często pojawiały się sformułowania, które świadczą o tym, iż wolność w wychowaniu własnych dzieci rodzice traktują jako warunek realizacji adaptacyjnie rozumianych celów. Wolność jako warunek staje się wartością przedmiotową, instrumentalną i nie ma, jak sądzę, nic wspólnego z emancypacyjną perspektywą w wychowaniu.

Powyższe refleksje skłaniają mnie do przekonania, iż współczesna rodzina staje się dla młodego człowieka światem socjalizacji: do norm, zasad, reguł i ról społecznych. Świat emancypacji wraz z towarzyszącą jej autorefleksją jest światem nieobecnym w wychowaniu rodzinnym, zaś sposób rozumienia wolności w wychowaniu, ujawniany przez współczesnych rodziców, jest potocznym, zdroworozsądkowym pojmowaniem tej kategorii jako zniesienie wszelkich ograniczeń. Tak więc ujawniona przez rodziców wiedza o wychowaniu mieści się wyraźnie w perspektywie adaptacyjnej – tam ulokowane są werbalizowane przez nich cele wychowania.

Sądzę, iż wielu współczesnych rodziców ucieka dziś od wychowania, uchyla się od niego bądź bezradnie gubi się w wielości ofert i możliwości w tym zakresie. Jeszcze jedną z prób radzenia sobie z trudem wychowania młodych jest więc zaniechanie. Tak owo zaniechanie interpretuje J. Tischner: „Czy i nad Wisłą niechęć dorosłych do zabierania głosu na temat świata zbuntowanej młodzieży nie bierze się z lęku przed przyjęciem postawy «staroświeckich moralistów» – zrzędzących ciotek, które wszystkim i wszystko mają za złe? A może dorośli milczą dlatego, że wolą święty spokój?”[11] Na podobne zjawisko zwraca uwagę J. Szczepański, który stwierdza, iż tolerancja wielu dorosłych wobec naruszających kulturowo uzgodnione normy młodych (tolerancja przejawiająca się często w przyzwalającym milczeniu) wynika z tego, iż młodzi traktowani są często przez społeczeństwo jako gromada nieco ekstrawaganckich dzieci, których zabawy, nawet jeżeli są dziwne i irytujące, obserwować należy z wyrozumiałym zainteresowaniem. Ale istota tej tolerancji nie ma wiele wspólnego z instynktem pedagogicznym. Główną jej przyczyną jest onieśmielenie wynikające z utraty założeń tradycyjnej cywilizacji. Pokoleniowa rewolucja zasiała w sercach dorosłego pokolenia dominujący niepokój: Może wszystko, ku czemu dążono dotychczas, jest jedną wielką pomyłką a nawet oszustwem? Może świat potrzebuje istotnie generalnej odnowy? A jeśli tak, młodzi mają racje. Oni są jeszcze czyści. Oni reprezentują zdrowy instynkt historii. Ten, kto ich potępia, opowiada się tym samym za starym, skorumpowanym światem pieniądza, przemocy, hipokryzji.

[11] J. TISCHNER, *Myślenie według wartości*, Kraków 1982, s. 98.

Sądzę, iż współcześni rodzice jako pokolenie „dzieci kwiatów" – rewolucjonistów przeszłości – to wielcy przegrani teraźniejszości. Tamten bunt zamieniliśmy na konformizm, ideały na stanowiska, wartości na pieniądze. Czy mamy tego świadomość? I czy to właśnie ona każe nam nie wiedzieć, nie dostrzegać tego, co wokół nas dzieje się z naszymi dziećmi? Czy nam, współczesnym rodzicom, pozostaje już tylko takie bezradne zaniechanie wychowania, bezsilna zgoda na porażkę lub też adaptacyjnie rozumiane przystosowywanie młodych do świata, który sami definiujemy jako nieprzejrzysty, fragmentaryczny? Czy możliwe jest jeszcze takie wychowanie w rodzinie, które stanie się dla młodego człowieka szansą i okazją do rozwoju? Rozwoju rozumianego nie jako techniczny wynik, założony wcześniej, narzucony i realizowany pod presją rodzica, lecz jako budowanie kompetencji do dojrzałego samodzielnego i odpowiedzialnego dokonywania wyboru? Tę właśnie możliwość budowania kompetencji związanych ze zdolnością dokonywania wyboru uznałabym za największą szansę wychowania we współczesnej rodzinie.

Konieczność przejścia w wychowaniu od świata idealnej adaptacji do świata poszerzonego zakresu wyborów wydaje mi się zadaniem, od podjęcia którego zależeć może treść, forma oraz zakres, a także powodzenie wszelkiego wychowania w rodzinie.

Pojawia się więc dzisiaj niezwykle ważne pytanie: Kto jest wychowawcą w świecie płynnych znaczeń i permanentnych zmian, co to dzisiaj znaczy wprowadzać człowieka w kulturę, czym jest dzisiaj wychowanie? I pytanie kolejne: Jakie nowe zadania stawia przed wychowaniem „świat otwarty na oścież"? Jest to jednocześnie pytanie o możliwości wychowania.

Pierwszym z zadań, potrzebą wynikającą ze zmiennej rzeczywistości, jest oczekiwanie na nowy rodzaj kompetencji. Są to:

– kompetencje do dokonywania wyboru – zwielokrotniony problem wyboru (rynek towarów i usług, rynek mediów i kultury, rynek przekonań i idei);

– kompetencje krytyczne (potrzeba i zdolność do demaskacji);

– kompetencje komunikacyjne.

Drugie zadanie związane jest z przełomem lingwistycznym, jaki dokonał się w naukach społecznych oraz z jego konsekwencjami dla refleksji o wychowaniu. Przełom lingwistyczny uświadomił nam, badaczom, iż:

– znaczenia są nadawane, przypisywane, a nie dane „raz na zawsze";

– świat społeczny jest subiektywnie przeżywany, nie można go traktować jako zbioru obiektywnych faktów;

– na żadne z pytań dotyczących ludzkiej egzystencji nie ma dzisiaj jednej dobrej odpowiedzi;

– nie ma sędziów kompetentnych ani ekspertów–wychowawców, którzy znają tylko dobre odpowiedzi;

– ważne jest nie tylko mówienie, ale także „dopuszczenie do głosu" (akcje: „Czy nas słyszycie?", „Kobiety mają głos").

Umiejętność słuchania i słyszenia własnych dzieci wydawać się dziś może jedną z ważniejszych umiejętności wychowawczych. P.L. Berger twierdzi, iż „dopuszczenie do głosu" powinno być ważnym elementem wychowania[12]. Z uzyskanych przeze mnie wypowiedzi wynika, iż młodzi ludzie rzadziej od swych rodziców inicjują relacje komunikacyjne.

Zjawisko to może być, jak sądzę, następstwem różnych przyczyn. Jedną z nich mogą być negatywne doświadczenia komunikacyjne dziecka – jeśli w przeszłości inicjowało ono rozmowę, chciało coś opowiedzieć rodzicom, podzielić się ważnym dla siebie problemem i spotkało się z niechęcią, odrzuceniem, brakiem czasu lub niedostateczną uwagą, może w przyszłości unikać takich relacji. Drugą z przyczyn takiego stanu rzeczy mogą być utrudnienia wynikające z samej istoty, z natury procesów komunikacji.

Komunikując się z innymi za pośrednictwem mowy, znajdujemy się często w paradoksalnej sytuacji. Z jednej strony ulegamy iluzji, że wiemy, co oznaczają słowa, które kierują do nas inni. Wyrastamy w przekonaniu, że za pomocą słów możemy jasno i jednoznacznie przedstawiać myśli i fakty. Tworzą one podstawowe formy odniesienia, dzięki którym możemy wymieniać myśli bez potrzeby wyjaśniania znaczenia każdego słowa. Z drugiej jednak strony nie uwzględniamy faktu, iż nadajemy słowom specyficzne, osobiste znaczenia.

W celu zrozumienia tego, o czym mówi rodzic, dziecko musi dotrzeć do znaczenia użytych przez niego słów. To samo dotyczy rodzica, który pragnie zrozumieć wypowiedź własnego dziecka. Słowa zaś są niczym innym, jak arbitralnie przypisanymi nalepkami do pewnych elementów własnego życia. Są wyzwalaczami tak działającymi, że wywołują w naszej świadomości określone fragmenty naszego życiowego doświadczenia. Język jest skomasowaną wiedzą ludzi, którzy się nimi posługują[13]. Z potencjalnie niezliczonej ilości doświadczeń sensorycznych język „wybiera" z doświadczeń ludzi go tworzących te, które się powtarzają, i te, których uświadomienie okazało się dla nas najbardziej użyteczne. Jeśli ludzie w procesie wzajemnej komunikacji używają słów, które nie mają bezpośrednich nośników sensorycznych, to jedynym sposobem ich zrozumienia jest znalezienie przez nich odpowiedników tych słów we własnych, poprzednich doświadczeniach. Doświadczenia rozmówców pokrywać się mogą w stopniu wyznaczonym przez wspólnotę kultur, które oni reprezentują. Słowa, których używają w rozmowie rodzice i dzieci, muszą się odnosić do posiadanych przez nich modeli świata. Twierdzenie, iż rozumieją się oni tylko dlatego, że używają tych samych słów, jest złudzeniem, iluzją, w którą tak często popadają uczestnicy procesów komunikacji. W procesach tych zawsze pojawić się mogą różnice w znaczeniu tych samych słów, ponieważ docierają, odnoszą się one do różnych doświadczeń rozmówców. Doświadczenia rodziców i dzieci różnią się od siebie, różnią się także modele świata, które pełnią funkcję układów poszukiwania znaczeń. Istnieje także, utrudniająca przebieg procesów ko-

[12] P.L. BERGER, T. LUCKMANN, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 2010, s. 43.
[13] *Tamże*, s. 46.

munikacji, rozbieżność między słowem a doświadczeniem, a także między doświadczeniem jednego rozmówcy odnoszącym się do danego słowa a doświadczeniem innej osoby związanej z tym słowem.

Opisane wyżej problemy we wzajemnej komunikacji są istotą tego procesu, stanowią jego charakterystykę; można starać się je redukować, jednakże niemożliwa jest, jak sądzę, jakaś idealna, niezakłócona komunikacja. Nierealne marzenie o „idealnej" komunikacji można zastąpić w relacjach komunikacyjnych rodziców i dzieci dążeniem do wzajemnego poznawania subiektywnie nadawanych sensów znaczeń, wynikających i mających swe źródło w odmiennych doświadczeniach jednych i drugich.

Wychowanie jest potrzebą i faktem. Dorosłym potrzebna jest gwarancja trwania i ciągłości kultury przynajmniej w takim zakresie, żeby się mogli na elementarnym choćby poziomie porozumiewać z młodymi, żeby nie pochłonęła ich bez reszty, nie wchłonęła oferta masowej kultury z jej orientacją na konsumeryzm. Konsument to najbardziej zniewolony typ człowieka, gdyż formy zniewolenia, jakie niesie konsumeryzm, dają przyjemność, iluzję zadowolenia, chwilowe zaspokojenie. Wiążą się z przyjemnością, zaspokojeniem potrzeb i pragnień, dają iluzję wolności. Przymus konsumpcji, pragnienia, które wyznaczają bieg naszego życia, to najbardziej ukryte formy zniewolenia czy też panowania nad człowiekiem. Iluzja wolności, jaką niosą ze sobą, nie pozwala odkryć wpisanej w zachowania konsumpcyjne opresji. Wychowanie może dzisiaj jak nigdy dotąd stać się sposobem na uwalnianie się od tych zagrożeń i opresji. Wychowanie uczłowiecza, pozwala na próby uwalniania się i rozumienia różnych, zwielokrotnionych dzisiaj i jednocześnie ukrytych, form zniewolenia. Dzięki kompetencjom krytycznym pozwala na rozumienie, demaskację i niezgodę na nowe formy zniewolenia.

Czy i jak możliwe jest dzisiaj wychowanie? Tylko jako interpretacja własnych (prywatnych, osobistych) sposobów rozumienia świata. Kiedy mogę je interpretować? Kiedy samodzielnie myślę, kiedy mojego myślenia nie ogranicza przekonanie, że istnieją gdzieś, w czyimś posiadaniu (np. wychowawców) jedyne, dobre odpowiedzi. Kiedy naprawdę jestem dopuszczony do głosu. Kiedy nie boję się konsekwencji moich sposobów rozumienia świata. Wychowanie dzisiaj musi być otwarte na różne sposoby rozumienia świata, różne orientacje życiowe, różne, ale własne narracje. Musi być to wychowanie otwarte na różne interpretacje, szanujące się nawzajem. Żyjemy dzisiaj w świecie, w którym jednocześnie, obok siebie, funkcjonuje kultura kofiguratywna, prefiguratywna i postfiguratywna. Raz jesteśmy wychowankami, kiedy indziej wychowawcami, jednocześnie uczymy się nawzajem, uczymy się od siebie i uczymy siebie nawzajem. Wprowadzamy w kulturę i jesteśmy w nią wprowadzani. Stale zamieniamy się rolami. Wychowujemy i jesteśmy wychowywani. Dlatego nie bójmy się usłyszeć, co nasze dzieci mają nam do powiedzenia. Nie tylko bezpośrednio i wprost, ale także poprzez własne historie, narracje i biografie, które musimy nauczyć się słyszeć, interpretować, rozumieć.

3. Wychowanie w narracjach ideologii

Najbardziej dzisiaj powszechną narracją ideologii dotyczącą wychowania jest narracja neoliberalna. Jej podstawowym założeniem jest teza, iż głównym regulatorem wszelkich procesów społecznych jest rynek. To rynek decyduje o ludzkich wyborach, rynek jest źródłem norm i wartości, rynek oczekuje określonych zachowań, za które nagradza lub karze. Nagroda i kara, jako tradycyjna metoda wychowania, jest w tym przypadku przede wszystkim ekonomiczna. Może być finansowa, jak w przypadku obietnicy wysokich zarobków za wybór zawodu pozytywnie na rynku waloryzowanego, lub statusowa, jak w przypadku stale obniżanego statusu zawodu nauczyciela (nieatrakcyjnego w rynkowym systemie ekonomicznym). Także neoliberalne podejście do problemu zmiany czyni z tej kategorii proces adaptacyjny bardziej niż emancypacyjny. Zmiana w rozumieniu neoliberalnej ideologii nie służy poprawie czyjegoś losu, nie włącza, nie wprowadza w kulturę wykluczonych i zmarginalizowanych. Zmiana ma wymiar adaptacyjny: służy wzrostowi PKB, wydajności pracy i regulowanej przez korporacyjny podział pracy „zatrudnialności". Znakomitym przykładem tak rozumianej zmiany w obszarze edukacji był II Ogólnopolski Kongres Edukacji.

Polska szkoła i polska edukacja muszą się zmienić – taka teza została przestawiona wszystkim uczestnikom, obserwatorom oraz czytelnikom materiałów II Kongresu Polskiej Edukacji, zorganizowanego 15 i 16 czerwca 2013 r. przez Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie. Plenarne wystąpienia Ministrów: Edukacji Narodowej, Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Pracy i Polityki Społecznej oraz Rozwoju Regionalnego koncentrowały się na różnych aspektach tej pożądanej i oczekiwanej zmiany. Dla resortu edukacji narodowej zmiana ta to przede wszystkim sprostanie zewnętrznym, zmieniającym się warunkom życia młodego pokolenia Polaków, wzbogacenie oferty programowej, uatrakcyjnienie i unowocześnienie infrastruktury szkolnej oraz jej otoczenia (place zabaw, orliki, boiska), obniżenie wieku dzieci objętych obowiązkiem szkolnym. Dla resortu nauki i szkolnictwa wyższego zmiana to dostosowanie oferty uczelni do potrzeb i wymagań rynku i pracodawców, to parametryzacja jednostek naukowych i czasopism, to konkursowy tryb ubiegania się o finansowanie projektów badawczych. Dla Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej edukacja powinna odpowiadać na potrzeby rynku pracy, uwzględniając wyniki badań prowadzonych wśród pracodawców, które pokazują, że absolwentom polskich uczelni brakuje tzw. „miękkich kompetencji". W tej optyce zmiany edukacyjnej, zmiany adekwatnej i niejako wyznaczanej przez pracodawców, biznesm i przemysł, ulokowane były właściwie wszystkie cztery wypowiedzi. Dlatego każdy uczestnik kongresu edukacji mógł odnieść wrażenie wyjątkowej spójności, jaka charakteryzowała cztery różne ministerstwa, cztery różne obszary rzeczywistości, czy też cztery różne jej opisy. Ich zbieżność wydaje mi się nieprzypadkowa, ważna, a nawet dla potrzeb tego tekstu zasadnicza. Oto okazuje się, że dzisiaj najważniejszym, pierwszoplanowym źródłem celów edukacji są potrzeby rynku pracy oraz oczekiwania pracodawców. I jedne, i drugie formułowane są najczę-

ściej językiem charakterystycznym dla racjonalności instrumentalnej, językiem skutecznego działania, pragmatyzmu, prostej użyteczności. Użyteczna edukacja to taka, która odpowiada na potrzeby rynku – te zaś kształtowane są przez politykę rządzących. Użyteczne są więc dzisiaj, w dobie rozwoju zależnego (w oficjalnych dokumentach jest to zrównoważona wizja rozwoju kraju, określana także jako kontynuacja) przede wszystkim kompetencje techniczne, pozwalające Polakom stawać się, zgodnie z przyjętą i realizowaną wizją rozwoju społeczeństwa, tanią, wykwalifikowaną siłą roboczą. Siłą roboczą, która może dawać podwaliny pod nowego rodzaju proletariat, nową klasę robotniczą – świetnie wykształconą w zakresie wąsko rozumianej specjalności i technicznej wiedzy. Ten ponowoczesny proletariat z przejrzystą, precyzyjnie zaplanowaną ścieżką rozwoju, drogą awansu, bez zbędnych i budzących lęk biograficznych niespodzianek, dzięki i czy też przez edukację w polskich uczelniach technicznych jest odpowiednio do tej przyjętej i realizowanej wizji rozwoju kraju „sformatowany". Nie rozprasza swojej poznawczej aktywności zbędnymi humanistycznymi „mrzonkami" – mało czyta, mało ogląda, mało dyskutuje. Upewniany poprzez różnego rodzaju kampanie informacyjne i promocyjne (do wybitnych przykładów należy tu kampania z udziałem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, który/która w telewizyjnej reklamówce głosi: „Chcesz odnieść w życiu sukces, wybierz politechnikę") nie zawraca sobie głowy problemami kultury, które są przedmiotem humanistyki, nie rozpraszają jego uwagi także kwestie społeczne – jakieś nierówności, wykluczenie, marginalizacja… On wybrał dobrze, dobrze się do życia przygotował, posłusznie dał się „sformatować" i realizuje założony i zbieżny z obowiązującą w kraju koncepcją rozwoju scenariusz własnego życia. Z politowaniem przygląda się niezrozumiałym „dziwadłom", które wybrały uczelnie humanistyczne lub nauki społeczne. Ta pełna politowania postawa jest stale wzmacniana – od dawna już w Polsce przy okazji każdej debaty na temat edukacji nazywa się po imieniu „bezużyteczne", będące zwykłą, nierynkowa fanaberią, kierunki: filozofię, kulturoznawstwo, pedagogikę. Zwłaszcza ta ostatnia, jako dyscyplina zajmująca się edukacją i wychowaniem, tak bardzo popularna wśród studentów, wydaje się być problemem. Przecież założonym celem rozwoju naszego kraju nie są krytyczni, zaangażowani w sprawy społeczne obywatele, nie wyemancypowani, kreujący własne biografie zgodnie z posiadanymi predyspozycjami i talentami ludzie, tylko posłuszni trendom konsumenci i walczący o wydajność pracy proletariusze nowego typu. Adaptacyjnie wykształconym, posłusznym, spełniającym oczekiwania pracownikom nie jest potrzebna żadna wiedza humanistyczna ani żadne zaangażowanie społeczne. Bardziej dzisiaj liczą się zdolności reaktywne – błyskawiczne dostosowywanie się do nowych potrzeb i oczekiwań rynku pracy. Adaptacja, konformizm ponad wszystko: tylko dobrze przystosowany, idealnie zsocjalizowany do tej koncepcji rozwoju kraju człowiek ma szansę na sukces. Rozumiejący więcej humaniści, zainteresowani kulturą buntownicy, realizujący na

różnych „dziwnych, bo nierynkowych" kierunkach swoje pasje i marzenia to przeszkoda, to problem lub co najmniej niedogodność.

Promowana i propagowana dzisiaj edukacja techniczna, wąskospecjalistyczna, podporządkowana interesom korporacji, biznesu i rynków finansowych, wykorzenia z kultury, czyni obojętnymi na problemy wspólnoty swoich uczestników, skazuje ich na „jednowymiarowość" i tak naprawdę pozbawia szansy na krytyczność oraz na głębokie i wolne od uproszczeń rozumienie siebie, świat i swoich ze światem tym relacji. Nie pozwala na bunt, nie pozwala na opór, czyniąc z nich albo przeszkodę, która uniemożliwi osiąganie zamierzonych celów albo jeszcze jedną dostępną w kulturze formę zachowania, które nie jest niczym więcej niż modą lub krótkim telewizyjnym *newsem*.

Czy możliwe jest wykorzenienie edukacji z kultury? Czy możliwe jest życie jednowymiarowe, życie bez pytań o sens, o uwikłania własnej egzystencji, o źródła naszych codziennych rozterek, napięć i problemów? Jak można radzić sobie z problematycznością własnego losu, z nieprzewidywalnością codzienności, z wpisaną we wszystko ambiwalencją bez lektur Kafki, Herberta? Jak można w ogóle żyć bez literatury i bez stawianych przez nią pytań?

Tegoroczni maturzyści z kilku cieszących się powszechnym uznaniem wrocławskich liceów zapytani przeze mnie o Antygonę nie wiedzieli na ten temat nic. Treść dramatu, problem etyczny w nim postawiony, pytania, jakie tekst ten ze sobą niesie, to według mnie podstawowe, uniwersalne wartości współczesnej kultury. Okazuje się, że dla mojego pokolenia tak, oczywiście. Dla pokolenia „sformatowanego" pod oczekiwania rynku już nie! Można nie wiedzieć nic o Antygonie, można nie słyszeć o Sofoklesie i spokojnie zdać maturę. A najbardziej zdumiewające jest w tej historii (zdumiewające i jednocześnie diagnostyczne) jest to, że ci wykorzenieni z kultury młodzi ludzie ani nie zdają sobie z tego sprawy ani nie jest to dla nich powodem najmniejszego choćby zakłopotania.

Najszersza, ale i najbardziej adekwatna, definicja wychowania głosi, że jest ono wprowadzaniem człowieka w kulturę. Edukacja jest takim procesem, dzięki któremu stajemy się członkami wspólnoty, umiemy współdziałać, tworzyć relacje społeczne, rozumiemy świat, który nas otacza, rozumiemy innych ludzi oraz własne relacje ze światem. Dzięki edukacji zdobywamy kompetencje adaptacyjne, pozwalające nam efektywnie działać, rozpoznawać oczekiwania grup i środowisk, w których się znajdujemy. Dzięki edukacji mamy szansę na emancypację, która pozwala odnaleźć własną drogę na współczesnym, niejednoznacznym i stale się zmieniającym rynku idei, wartości, postaw i orientacji życiowych. Edukacja umożliwia także zdobywanie kompetencji krytycznych, które pozwalają rozpoznać w każdej sytuacji społecznej, w każdym zachowaniu – własnym i innych ludzi – jawne i ukryte racje, które zachowanie to uzasadniają, które za nimi stoją. W czyim interesie, czyim głosem zachęcają nas dzisiaj do dokonywania ważnych, trudnych i często sprzecznych ze sobą wyborów: nasi bliscy, nasi „znaczący inni", nasi politycy, przywódcy, autorytety moralne, społeczne, polityczne? Bez kompetencji krytycznych nie uda nam się rozpoznać i zrozumieć

wszystkich uzasadnień, jakie się za tymi wyborami kryją. Nie rozpoznamy, nie odróżnimy od siebie ofert, stylów życia, idei, które są dla nas dobre, są zgodne z naszymi potrzebami, od tych, które wprawdzie migocą i błyszczą, ale z nami tak naprawdę nie mają wiele wspólnego. Edukacja i wychowanie pełnią dzisiaj najważniejszą społeczną rolę: w świecie „migotania znaczeń”[14] pozwalają na wybór własnych znaczeń, na rozumienie, kto te znaczenia nadał poszczególnym faktom i zdarzeniom, co one znaczą dla wspólnoty, a co znaczą dla mnie i co z tego wszystkiego dla mnie wynika. Bez edukacji, która zapewni nam zdobywanie kompetencji adaptacyjnych, emancypacyjnych oraz krytycznych, jesteśmy skazani i podatni na wszelką manipulację, na bezrefleksyjne przywłaszczanie sobie cudzych poglądów, cudzych racji i cudzych dla tych racji uzasadnień. Bez edukacji możemy zagubić się na rynku oczekiwań pracodawców, rynku towarów i usług, które nie odpowiadają na nasze rzeczywiste potrzeby, na rynku wartości i sprzecznych ze sobą idei. Możemy stać się nowym proletariatem, nowym, tym razem zadowolonym niewolnikiem.

Na II Kongresie Edukacji w Warszawie nie było ministra kultury. Czy nieobecność ministra kultury na takim wydarzeniu to wiele mówiący przypadek czy zamiar, celowe działanie? Czy tylko nie kojarzymy dzisiaj ze sobą tych dwóch obszarów społecznego życia, jakimi są kultura i edukacja, czy celowo „wyprowadzamy” edukację z kultury? Wszakże nie od dzisiaj wiadomo, że nic tak nie uwalnia człowieka od wszelkich barier, ograniczeń jak wiedza, jak oświecenie, jak mądrość. Na czym nam dzisiaj bardziej zależy: na wzroście PKB, zatrudnialności i szczęśliwych pracodawcach, czy na obywatelach, którzy rozumieją siebie, swój świat i swoje ze światem tym relacje? Zależy nam na rynku i gospodarce, czy na tych, komu rynek i gospodarka służą: na świadomych, zdolnych do działania w oparciu o własne decyzje, o autonomiczne wybory, ludziach?

Na poziomie deklaracji, przemówień i oficjalnych dokumentów nie mamy kłopotu z odpowiedzią na to pytanie. Ale na poziomie działania okazuje się, że o edukacji mówią politycy od rynku, finansów, rozwoju regionalnego (oczywiście rozwoju zależnego, co w praktyce oznacza podporządkowanie się rynkom finansowym, wydajności pracy i oczekiwaniom międzynarodowych korporacji). Milczy nieobecny minister kultury…

II kongres Edukacji pokazał, że od edukacji oczekujemy zmiany: zmiany samych instytucji edukacyjnych, zmiany programów, treści, metod i form ich pracy. Oczekujemy, żeby sprawniej, szybciej i skutecznie reagowała ona na zmieniające się oczekiwania zewnętrzne. Tym tekstem chciałabym upomnieć się o nieco inny obszar tej zmiany. Chciałabym, żeby edukacja stała się impulsem, zaczynem i szansą na zmiany mentalno-kulturowe. Chciałabym, żeby dzięki i poprzez edukację zmienił się nasz stosunek do posłuszeństwa i twórczego, uzasadnionego nieposłuszeństwa, żebyśmy zrozumieli związek między tak pożądaną

[14] Por. Z. MELOSIK, T. SZKUDLAREK, *Kultura tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2009.

dzisiaj w sferze deklaracji autonomią a nonkonformizmem, i żebyśmy częściej nagradzali niezależne sądy, opinie, wypowiedzi, a mniej cieszyli się z wszelkiej maści klakierów. Chciałabym, żeby polska edukacja i polska szkoła uczyły nie rozwiązywania testów, nie „trafiania" w oczekiwania nauczyciela czy egzaminatora, lecz niezależnego myślenia, odwagi formułowania własnych opinii, umiejętności ich argumentowania i obrony. Jeśli spróbujemy tak zmieniać polską edukację i polską szkołę, to uda nam się osiągnąć to, co wydaje się być celem i marzeniem wszystkich odpowiedzialnych za edukację resortów, wszystkich decydentów (reprezentowanych na Kongresie Edukacji) – uda nam się osiągnąć zgodny z naszymi oczekiwaniami poziom innowacyjności naszych produktów, naszych zachowań, naszych działań. Wszakże innowator to często buntownik, to ktoś, kto potrafi podważyć, sproblematyzować czy nawet uchylić dotychczasowe i obowiązujące powszechnie rozwiązania. W każdej sferze naszego życia, w każdym jego obszarze. W sferze prywatnej i w sferze publicznej, w relacjach interpersonalnych i zachowaniach zbiorowych. Akceptacja dla tych, którzy potrafią mówić „nie", dla tych, którzy myślą inaczej, żyją po swojemu, wątpią, dyskutują, odrzucają bezpieczną oczywistość – to warunki takiej zmiany.

Zmiany mentalno-kulturowe nie dokonują się natychmiast, potrzebują czasu, potrzebują entuzjastów. Entuzjaści edukacji to naturalni promotorzy tych zmian. Może kolejny kongres edukacji otworzy minister kultury? I wówczas odpowiemy pozytywnie na pytanie o możliwości wychowania.

Chances of education. Narrations of science, praxis, and ideology

The author in her considerations asks important questions concerning education as a factor introducing a human individual into culture. She presents interesting investigation results concerning yielding to temptation that breaks the standards of honesty. Another interesting problem brought up in the paper is an attempt to recover myths related to education: the myth of happy childhood and the myth of child-centred pedagogy. Thus the author shows the direction, educational problems that may come from. The author writes that the generation of contemporary parents is deluded by some trends of the liberal ideology: stress-free education, partnership as a the condition of a successful pedagogical relation, and the idea of freedom.

Andrzej Kącki*

NIEMOC WYCHOWANIA W SZKOLE JAKO NASTĘPSTWO BRAKU KONCEPCJI WYCHOWANIA, CZYLI O AUTARKII I ACEDII POSTMODERNISTYCZNEJ PEDAGOGIKI

„To nie ideologie, nie ustroje, nie systemy, tylko człowiek dał początek grzechowi"
Jan Paweł II, papież

Kultura w epoce postmoderny, ekspansji nurtów neomarksistowskich powinna być postrzegana z wyjątkową wnikliwością, gdyż dawno utraciła status li tylko pozytywnego oddziaływania na kształtowanie postaw i zachowań współczesnego człowieka. Kiedy będziemy posługiwali się tak pojmowaną kulturą w procesach edukacyjnych i wychowawczych, musimy z pewnością uwzględniać jej destruktywne i toksyczne oblicze, tak charakterystyczne dla kultury masowej. Niestety, wpływ tej kultury, osadzonej na permisywistycznej strategii edukacji medialnej, zdeklasował pożądane, pozytywne wpływy na postawy młodego człowieka, a zatem tradycyjne paradygmaty etyczne i moralne realizowane często (choć bardzo niekonsekwentnie) przez polską szkołę, której przyszło funkcjonować w okresie transformacji społeczno-politycznej w kraju poróżnionych środowisk opiniotwórczych, kulturalnych i medialnych – obdarzonych darem tak oczekiwanej wolności.

Ten fakt wymusza na rodzicach, pedagogach, urzędnikach instytucji odpowiadających za państwową strategię wychowania szczególną troskę o właściwy ich dobór i swoistą ochronę a nawet obronę przed napastliwą indoktrynacją płynącą z mediów i Internetu, a także sekularyzowanych koncepcji władz oświatowych.

Diagnozując brak strategii wychowania we współczesnej szkole, należy dokonać istotnych narracji kultury masowej, bowiem ona, jak wcześniej już sygnalizowałem, wpływa na budowanie paradygmatów wychowania spod znaku kultury toksycznej, o której tautologicznie można powiedzieć, że jest „kulturą niekulturalną", a nawet szkodliwą i toksyczną w procesach edukacji i wychowania.

Popperowska „rzeczywistość udoskonalona", płynąca z telewizji i kreująca obraz świata, w którym żyją jedynie piękni i bogaci, dla których kluczem do szczęścia są pieniądze, manipuluje wrażliwością odbiorców, doprowadzając do sytuacji, której z niepokojem przypatrywał się prefekt Kongregacji Doktryny Wiary kard. J. Ratzinger, wyrażając pogląd, że w świecie pluralistycznym, w którym istnieją różne perspektywy ideologiczne, religijne i kulturalne, coraz trudniejszym staje się zagwarantowanie zespołu minimum wartości etycznych podzielanych przez wszystkich.

---

* Andrzej Kącki, dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Kultury w Instytucie Nauk Pedagogicznych. Jego zainteresowania naukowe oscylują wokół zagadnień związanych z kontekstami społeczno-kulturowymi pedagogiki. Głowna sfera eksploracji badawczej dotyczy negatywnego wpływu „kultury toksycznej" na kształtowanie postaw i zachowań młodzieży.

Jedną bezdyskusyjną wartością pozostaje prawo indywidualnej wolności do niczym nieskrępowanej ekspresji. Jeśli nie istnieją zatem obiektywne wartości i obiektywne kryteria, to właśnie zadowolenie będzie jedyną rzeczą, dla której opłaca się żyć. Głośna w antropologii teoria karnawalizacji kultury, ukuta przez Michaiła Bachtina, kontynuowana przez jednego z koryfeuszy postmodernizmu, Umberto Eco, potwierdza jej hedonistyczny ryt lansowany tak gorliwie przez środki masowego przekazu szczególnie zaś przez kinematografię i telewizje. Dramatem telewizji, jak mawiał znany amerykański pisarz W. Wharton, jest to, że pracują w niej ludzie niedojrzali życiowo, choć często mający już swoje lata. Nieodpowiedzialność telewizji jest poważnym problemem demokracji.

Znacząco na ten temat wypowiadał się K. Popper – wybitny filozof, zwany ojcem społeczeństwa otwartego: w demokracji nie powinna istnieć żadna niekontrolowana władza polityczna. Telewizja stała się w naszych czasach kolosalną władzą, być może największą ze wszystkich, tak jakby zastąpiła głos Boga. Żadna demokracja nie przetrwa, jeżeli nie położy się kresu tej wszechwładzy[1].

Znany krytyk angielski z „The Sunday Times" tak oto wypowiada się na ten ważki temat: telewizja, która bombarduje odrazą, ma efekt szkodliwy. Przedawkowanie prowadzi do wyraźnego spadku wrażliwości i znieczulenia. Widz przestaje czuć odrazę, nie jest w stanie jej rozpoznać, a tym samym nie jest w stanie jej odrzucić. Modne naśladowanie przez młodzież telewizyjnych wzorów jest największą przeszkodą w realizacji procesów wychowawczych.

Wielu pedagogów i socjologów wyraża uzasadniony pogląd, że współczesne produkcje artystyczne określane mianem „pod sztuki", bazują głównie na mocno eksponowanej seksualności traktowanej podmiotowo, jakby miały stanowić materiał poglądowy do uprawiania miłości fizycznej. Jednakże największe niebezpieczeństwo telewizji tkwi w jej pseudofilozoficznych przesłaniach, którymi indoktrynuje, wmawiając, że jej bohaterowie są źli i dobrzy, dobrzy nie mogą zrobić nic złego, a źli nic dobrego – to jest wizja pięcioletniego dziecka.

Ważnym aspektem kultury masowej, wpływającym negatywnie na brak koncepcji wychowania, jest jej wysoki poziom sekularyzacji powodujący to, że odcina się ona programowo od wychowawczych koncepcji preferowanych przez społeczną naukę Kościoła katolickiego oraz duchowieństwo.

Moralny eklektyzm i relatywizm usypia czujność wielu rodziców i pedagogów, dając przyzwolenie na zachowania, których prosta multiplikacja staje się eskalacją nieograniczonej swobody, zmierzającej często do społecznej patologii mającej swój początek już w okresie wczesnoszkolnym. Pewnie z tej przyczyny zauważa się wśród młodych pewien rodzaj pogardy dla ludzi biednych, starych czy niezaradnych życiowo. Fetyszem bowiem staje się pieniądz łatwo „zdobywany", nie wymagający poświęceń, mozolnej pracy i wykształcenia, trafnie ujęty w knajackim stwierdzeniu współczesnej młodzieży „fura, skóra i komóra". Bezrefleksyjnie przyswajalna fikcja artystyczna, demonstrowana w komercyjnej

[1] J. CONDRY, K. POPPER, *Telewizja – zagrożenie dla demokracji*, Londyn 1997, s. 15.

kinematografii i telewizyjnych produkcjach *reality show* (*Big Brother*, *Survivor*), staje się często instrukcją dla młodych, którzy przenoszą ją w świat realny. Kreowanie modnej postawy tzw. „luzu" – zachodniego *cool*, to prymitywna kalka zachowań bohaterów filmowych bądź idoli z telewizyjnych *reality show*. Filozofia płynąca z kultowej telewizyjnej stacji muzycznej MTV indoktrynuje młodzież hedonistycznym stylem życia prezentowanych idoli, ukazując często ich sferę intymności seksualnej oraz abnegacki stosunek do uznanych wartości. Prezentowane teksty rodzimych piosenek spod znaku hip-hop, będące w istocie publicystyką społeczną, której *licentia poetica* to tak naprawdę nagromadzone inwektywy i wulgaryzmy tworzące tzw. język nienawiści (*hate speech*), są zapożyczeniem z amerykańskich produkcji tego rodzaju. Oczywiście polskie programy typu *Jackass* („dupek") realizowane są również przez „nasze" telewizje, które ogłupiają w sposób „artystyczno-ludyczny" młodą publiczność, wyrażając satysfakcję z wielkiej oglądalności programów wspomnianej proweniencji.

Popularna „kultura oporu" wśród męskiej młodzieży, kreująca kult „twardych facetów", jest pokłosiem fascynacji kultem ciała i sprawności fizycznej, afirmującej walkę o dominację bez względu na metody i standardy moralne, pozwalające dochodzić do zamierzonych celów. Diagnostyczne spojrzenie na zjawiska związane z synkretyzmem kulturalnym i procesami akulturacji pozwalają dojrzeć pewną zależność polegającą na tym, iż do wykreowanej koncepcji popperowskiej „rzeczywistości udoskonalonej" natychmiast w mediach dorabia się swoistą bazę praktyczną, nazywaną przez Adorna i Marcusa *Kulturindustrie* (przemysłem rozrywkowym), w tym konkretnym przypadku organizowaniem tak popularnych w Polsce klubów *fitness*, siłowni (*body building*), w których kultywuje się bezkrytyczny wzorzec ludzkiego ciała, osiągany nierzadko dość szybko przy użyciu preparatów anabolicznych, bez nakładów pracy i wyczerpujących treningów.

Presja towarzyska modnej koncepcji, wymuszająca bycie *cool* czy „trendi" (być na czasie), rozszerza się nawet na środowiska ludzi dorosłych, piastujących ważne funkcje społeczne i polityczne. Dziś bez trudu można zobaczyć w telewizji ludzi „ozdobionych" tatuażami, kolczykami, soczewkami zmieniającymi kolor oczu, w różnobarwnych fryzurach, balejażach czy dredach, coraz łatwiej zobaczyć można też liftingowane twarze odmładzane przez chirurgów plastycznych. Używając ogólnie przyjętej nomenklatury a właściwie kalki językowej, staram się niejako przy okazji wykazać, jak wielki jest wpływ wzorców czerpanych z mediów na sferę współczesnego języka polskiego, godzącego się na przyswajanie obcojęzycznych terminów, których znaczenia wielu rodaków i tak nie rozumie, a także erupcji niespotykanej ilości wulgaryzmów.

Najbardziej jednak niepokojące jest banalizowanie kultury masowej hedonistycznym i ludycznym stylem życia, który powoduje zanikanie granicy między przesadą w pracy i przesadą w hedonistycznej zabawie (*eutrapelia*)[2], co w rezul-

[2] D. ZALEWSKI, *Wychować człowieka szlachetnego*, Lublin 2003, s. 143.

tacie skutkuje przerwaniem ciągłości kulturowej, a więc ideowym zagubieniem, samotnością, stanami lękowymi czy depresją współczesnego człowieka. Już w latach pięćdziesiątych XX w. o podobnych zjawiskach związanych z indoktrynacją środków masowego przekazu w Stanach Zjednoczonych pisał E. van Den Haag: „Wszelkie masowe środki przekazu alienują ludzi od ich osobistych przeżyć, i choć pozornie usuwają izolacje, w istocie pogłębiają moralną izolacje od innych ludzi, od rzeczywistości i własnego ja. Ktoś może zwracać się do masowych środków przekazu, bo jest samotny albo znudzony, kiedy jednak stają się nałogiem, hamują zdolność do przeżywania pełnych treści. Choć nie tak władczy jak narkotyk nałóg karmi się sobą, zamykając człowieka w błędnym kole”[3].

To właśnie telewizja, będąca na usługach kultury masowej, narzucająca ludyczny charakter „życia po miejsku” w wersji znanej z globalistycznych rozwiązań, odcina się od tradycyjnych wzorów, lansuje nowoczesne i otwarte postmodernistyczne spojrzenie na zjawiska społeczne. Mimo tych manifestów jawności i tolerancji, w wielu dyscyplinach życia można spotkać się z hipokryzją, niemającą nic wspólnego z otwartością zjawisk społecznych.

Poprawność polityczna oraz kreowanie modnego stylu życia przez komercyjne telewizje – stylu, który odrzuca związki kultury z wielowiekową tradycją i dziedzictwem narodowym – staje się poważnym zagrożeniem moralnym dla generacji Polaków urodzonych już w wolnej ojczyźnie. Dziś dzieje się tak, jak przed laty w Republice Federalnej Niemiec, o czym pisał dziennikarz niemieckiego pisma „Der Spiegel”, że „miejsce trzypokoleniowej rodziny zajęła rodzina z trzema telewizorami”. Raz jeszcze pozwolę sobie zacytować, co na temat telewizji mówił wspominany już wcześniej K. Popper: „Z demokratycznego punktu widzenia telewizję należy kontrolować, ponieważ jej potencjalna siła opiniotwórcza i polityczna jest niemal nieograniczona. Jeżeli ktoś ma władzę nad telewizją, to może robić, co mu się podoba. Dlatego uważam, że należy kontrolować władzę, jaką dysponuje telewizja”[4]. Warto też, by pedagodzy i rodzice nie „upajali się” Internetem bezkrytycznie, wyrażając poglądy o jego cudownych efektach w procesach wychowania i samoedukacji, budującej „googlo-inteligencję”. Przykro, gdy ośrodki badawcze, weryfikujące najczęściej odwiedzane strony, jednoznacznie stwierdzają, że są to portale zajmujące się proliferacją treści pornograficznych.

Tematem do pogłębionej refleksji musi być fakt uświadamiający, iż kształceni dziś na przyszłych nauczycieli studentki i studenci rekrutują się ze świata kultury, którą rudymentarnie starałem się zdiagnozować w niniejszym opracowaniu. W tym miejscu należy postawić zasadne pytanie: Czy jest możliwe, aby nauczyciele jako odbiorcy kultury współczesnej mogli pełnić odpowiedzialne role „strażników tożsamości”? Z pewnością rzeczywistość wykreowana przez popkulturę powoduje niezwykle trudną sytuację, bodaj nieznaną w dziejach ludzkości. Zgubieni są nauczyciele, uczniowie, rodzice, często i duchowni można

[3] W. DUDEK, *Środki komunikowania masowego*, Katowice 1985, s. 121.
[4] J. CONDRY, K. POPPER, *Telewizja*, s. 24.

mówić o pewnego rodzaju acedii powodującej stagnację i brak intelektualnej kreatywności i wiary w budowanie pożądanych koncepcji pedagogiki na miarę czasów.

Jedna rzecz wydaje się być bezdyskusyjna: to nie brak koncepcji wychowania jest powodem niemocy działań wychowawczych w szkole, bowiem często tych „naukowych" teorii w przestrzeniach pedagogiki jest w nadmiarze, ale ich wychowawcza rola zdaje się być wyjątkowo ambiwalentna. Podzielam zdanie wielu kulturoznawców, że dużo zła wyrządził egzystencjalista J.P. Sartre wyznaniem: „Zabrania się zabraniać". Ten skrajny leseferyzm, znany w naszym rodzimym brzmieniu: „Róbta, co chceta", spowodował ogromne straty w procesie wychowania.

Wielość koncepcji pedagogicznych (krytyczna, emancypacyjna, ekologiczna, marksistowska, antypedagogika, postmodernistyczna i inne) powoduje aksjologiczne zaciemnienie problemu, jak bowiem młody adept zawodu nauczycielskiego (w takim natłoku teorii) ma wybrać uniwersalny paradygmat pożądanych wartości wychowawczych. E. Smak postuluje, aby kierunki działań innowacyjnych nauczycieli nie były przyjmowane jako pewien rodzaj pojedynczej innowacji, którą można by od razu i w całości wprowadzić do istniejącej praktyki pedagogicznej w celu dostosowania jej do realiów przełomu XX i XXI w., lecz potraktować je należy jako punkt wyjścia dla wielu cennych i wartościowych inicjatyw nowatorskich[5].

Jednak często presja modnych nurtów narzuca asertywność, elementy *New Age*, *gender* czy permisywizm moralny, powodując w ten sposób rozmywanie istotnych treści. Wydawałoby się, że w lepszej sytuacji są nauczyciele kierujący się nauką Kościoła katolickiego, wychowani w tradycyjnych rodzinach katolickich. Niestety, ich metody i postawy zostają często krytykowane, a nawet dyskryminowane przez środowiska lewackie i neomarksistowskie, lansujące w mediach: feminizm, aborcje, eutanazję, satanizm, transgresję, *queer*, redefiniowanie małżeństwa czy legalizację posiadania narkotyków. Wyżej wymienione terminy traktuję tylko jak słowa klucze znane z teorii R. Ingardena, ale niestety to słowa toksyczne, tworzące jakże ponurą mozaikę kultury masowej.

Rekapitulując moje rozważania o niemocy wychowania w szkole (jako następstwa braku jego koncepcji), podzielę się refleksją z licznie odbytych pedagogicznych konferencji naukowych, podczas których wygłaszane są referaty, w których najczęściej znani naukowcy doskonale potrafią mówić, co złego w wychowaniu, ale nikt nie potrafi otwartym tekstem bronić odważnie wartości, a nie marności wynikających z modnych koncepcji czy indoktrynacji ideologicznej. Zatem nie trzeba się lękać! Same słowa nie wystarczą. O prawdziwe wartości w wychowaniu trzeba po prostu walczyć – trzeba wypłynąć na głębię! Bo w przeciwnym razie transgresja, świętokradztwo i bluźnierstwo staną się zwycięską filozofią postmodernizmu.

[5] E. SMAK, *Z zagadnień innowatyki pedagogicznej*, Opole 1997, s. 121.

A może kultura masowa i dzisiejsza rzeczywistość nie jest aż tak zła? Może tylko – jak proponował znany muzyk rockowy Fred Frith – wyłączyć telewizor… i zacznie się prawdziwe życie[6]?

Helplessness of school education as the consequence of the lack of an education conception autarky, and acedia of the post-modern pedagogy

The author of this paper touches upon the problem associated with the paradigm of axiological concepts used in the educational processes in the modern school. Moreover, the author diagnoses the mass culture, in which she sees the degradation of traditional values, as a result of its secularisation and post-modern, pseudo-philosophical trends based on the Marxist vision of education. This paper depicts the problem of teachers who grew up in reality the created by the media and must make difficult choices in order to be "guards of identity" – the values about which it is not only necessary to speak but also to fight for and thus opposing the toxic culture.

[6] B. DOBROCZYŃSKI, *III Rzesza pop-kultury i inne stany*, Kraków 2004, s. 47.

Zofia Remiszewska[*]

WYCHOWANIE BEZSTRESOWE: DROGI ILUZJI

Wychowanie przenika wszystkie obszary naszego życia, jest nieodłącznym elementem egzystencji, to złożony proces, który wiąże się z wielością „dróg podejścia". Gdy mówimy o wychowaniu, to mamy na myśli wykreowanie takiego młodego człowieka, który by wyrósł na mądrego, dobrego i szczęśliwego, który by był samodzielny, budował trwałą rodzinę, wnosił twórczy wkład w życie społeczne.

Problematyka wychowania zawsze wzbudzała kontrowersje. Dylematem stawało się: Czy wychowywać dyrektywnie, czyli oddziaływać bezpośrednio na wychowanków, dokonywać zmiany w ich rozwoju bez czynnego udziału ich samych, czy też wspomagać ich rozwój, propagując wychowanie niedyrektywne, które wyzwala odwagę, strzeże przed ubezwłasnowolnieniem? Wychowanie niedyrektywne sprzyja naturalnemu i spontanicznemu rozwojowi dzieci i młodzieży, wyklucza wszelkiego rodzaju narzucanie czegokolwiek i celowo rezygnuje z jakiejkolwiek formy przymusu, w tym także wymuszania na nich posłuszeństwa lub bezwzględnego podporządkowania się dorosłym[1].

Wielość podejść do zagadnienia wychowania rodzi dylematy, niepokoje dotyczące tego, którą drogę wybrać: czy tradycyjne wychowanie, pełne nakazów, zakazów, czy drogę bardziej liberalną, prowadzącą do bezstresowego wychowania. Tym bardziej, że powszechnie uważa się, iż bezstresowe wychowanie prowadzi do kształtowania się egoistycznych, niezaradnych i konsumpcyjnie nastawionych do życia młodych ludzi.

Proces wychowania wiąże się ze stresem. Wychowanie to także nauka radzenia sobie z negatywnymi emocjami, stresem, dopasowywanie się do takich, a nie innych oczekiwań i reguł. Co bardzo ważne, dziecko i tak nie uniknie negatywnych emocji. Nie ma życia bez stresu, a tym samym nie ma także wychowania bezstresowego. Nie wszyscy zgadzają się z tak postawioną tezą, stąd w historii wychowania zapisało się wiele koncepcji, w których dziecko izolowane było od przeżywania sytuacji stresowych, a moment zetknięcia się ze stresem był przesuwany w dalszą, nieokreśloną przyszłość. Zwolennicy tej koncepcji próbowali różnych ścieżek „ucieczki" w bezstresowe wychowanie.

1. Różne ścieżki „ucieczki" w bezstresowe wychowanie

Idea bezstresowego wychowania ma swoje źródła w różnych podejściach psychologicznych do rozwoju dzieci oraz wynikających z nich systemach peda-

---

[*] Zofia Remiszewska, dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Studiów Edukacyjnych UO. Zainteresowania naukowe: preferowany system wartości oraz poczucie sensu życia młodzieży. Specjalizuje się w badaniach systemów wartości młodzieży. Zajęcia dydaktyczne: teoretyczne podstawy wychowania.

[1] M. ŁOBOCKI, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2009, s. 36–40.

gogicznych. Na początku XX w. gorącą zwolenniczką naturalnego i swobodnego wychowania była Ellen Key. Ta szwedzka pisarka i pedagog dzięki książce pt. *Stulecie dziecka* (wydanej w 1900 r.) stała się symbolem całego ruchu tzw. nowego wychowania w świecie w XX w. W swoich poglądach nawiązywała do filozofii Pierre Montaigne'a, przedstawiciela humanistycznego sceptycyzmu, który postulował autonomię człowieka i jego swobodny rozwój. Key w swoich poglądach, podobnie jak już wcześniej czynił to Jean-Jacques Rousseau, postulowała takie wychowanie dzieci, które nie będzie nimi kierować, ale usuwać przeszkody, będzie oparte na naturalnej ciekawości dzieci. Marzyła, że nowe stulecie ukształtuje nowego człowieka, a świat stanie się szczęśliwszy i lepszy. Key uważała, że należy człowieka wyzwolić z „więzów", jakie narzuca mu cywilizacja, zwracała uwagę na instynkty wrodzone, widziała w siłach przyrody „zbawczą i twórczą moc". Opowiadała się za wychowaniem zindywidualizowanym, szczególnie uczulała sumienie rodzicielskie na działalność wychowawczą. Szukała dla dziecka „oazy" należytej opieki oraz wychowania rodzicielskiego i szkolnego. Krytykowała szkołę za niewłaściwy ideał wychowawczy, za brak swobody, za zabijanie indywidualności, utrzymywała, że dziecko poddawane jest tresurze, ślepemu posłuszeństwu. Key uważała, że „w doskonałej szkole współczesnej delikatny materiał osobowości dziecka wsiąka, rozpływa się lub raczej rzucony bywa na pastwę wichru i fali, jak mały nadbrzeżny kamyczek. Jedna fala po drugiej uderza nań dzień po dniu, semestr po semestrze. Chlust! – 45 minut religii; chlust! – tyleż historii; chlust! – tyleż slöjdu, języka francuskiego, historii naturalnej! Nazajutrz nowe przedmioty w nowych drobnych prysznicach (...). To ciągłe oblewanie coraz to nową falą ogłusza mózgi, ogłupia i oniemia duszę, nie tylko dusze uczniów, ale i nauczyciela. Nawet najwięcej życia mający nauczyciele skrępowani są klatką wymagań i przesądów szkolnych i bezwarunkowych «konieczności» i metodycznych «zasad». Tylko tu i ówdzie zupełny sceptycyzm uratuje jaką duszę"[2].

W latach sześćdziesiątych XX w. popularna stała się idea, która podkreślała wolność dziecka, a ograniczała rolę nauczyciela do jego wspierania. Styl wychowania *laissez-faire* (leseferyzm) opowiadał się za jak najmniejszą kontrolą dziecka i oddaniem mu do dyspozycji nieograniczonej przestrzeni – miało to rozwijać jego samodzielność i kreatywność. O bezstresowym wychowaniu w Polsce szerzej zaczęto mówić na początku lat 90. XX w. Bezstresowe wychowanie stało się niejako elementem mody i przeciwwagi dla autorytarnego wychowania socjalistycznego. W Polsce pojęcie „wychowanie bezstresowe" używane jest potocznie[3], głównie w znaczeniu „wychowania bez granic", czyli permisywnego, opartego na leseferyzmie (w odróżnieniu od autorytarnego), za-

[2] S. WOŁOSZYN, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III: *Pedagogika i szkolnictwo w XX stuleciu*, Warszawa 1966, s. 14.

[3] Podręczniki akademickie z pedagogiki, encyklopedie, leksykony i słowniki pedagogiczne, które ukazały się w Polsce po 1998 r., wskazują jednoznacznie, że nie istnieje taka kategoria pojęciowa jak wychowanie „bezstresowe" – por. B. ŚLIWERSKI, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2011, s. 284–285.

kładającego brak kar, brak oczekiwań rodziców oraz znaczną swobodę zachowań dziecka. Samo pojęcie „wychowanie bezstresowe" występuje tylko w polskiej literaturze – w terminologii angielskiej używa się najczęściej nazwy *permissive parenting* (wychowanie liberalne).

Pozostając w obszarze wiedzy na temat wychowania bezstresowego, można odwołać się do wychowania według koncepcji humanistycznej (Abraham Maslow, Carl Rogers, Frederick Perls). Według tej koncepcji dziecko ma niezbywalne prawo do bycia aktywnym i samodzielnym. Przysługuje mu prawo do odpowiedzialności za własny rozwój oraz aktualizowanie drzemiących w nim możliwości. Zwraca się uwagę na samorealizację czy samoaktualizację, stanowiącą jego wrodzoną cechę. Wychowanie jest postępowaniem niedyrektywnym. W wychowaniu zorientowanym humanistycznie obowiązuje koncentrowanie się na wychowanku jako osobie ludzkiej.

Analizując różne ścieżki „ucieczki" w bezstresowe wychowanie, przedstawiam poniżej ich różnorodne konteksty: edukacyjny (między autorytaryzmem a antyautorytaryzmem), „medyczny" (przedstawiając argumenty medyczne dotyczące stresu i jego funkcji) oraz cywilizacyjny (edukacja – twórczość – niepewność świata jako wyzwania).

2. Kontekst edukacyjny: między autorytaryzmem a antyautorytaryzmem

Ilekroć system oświatowy, szkolny był coraz bardziej autorytarny, tylekroć na zasadzie przeciwwagi pojawiały się myśli, tendencje antyautorytarne. Można zaobserwować „odwieczną" walkę między filozofią wychowania autorytarnego („zimnego chowu", „twardej ręki") a wychowaniem antyautorytarnym (swobodnym, naturalnym).

Pedagogika antyautorytarna pozostaje w opozycji do różnych odmian autorytaryzmu i totalitaryzmu (np. bolszewizmu, hitleryzmu, stalinizmu). Przedstawiciele tego prądu pedagogicznego stanęli wobec konieczności głębokiej rewizji konserwatywnego, autorytarnego modelu wychowania i edukacji. Idea wychowania antyautorytarnego jest przeciwstawna wychowaniu autorytarnemu, wpisuje się w szeroko rozumiane wychowanie liberalne, któremu przeciwstawia się wychowanie konserwatywne. Autorytaryzm to ideologia, która opiera się m.in. na potępieniu liberalizmu i demokratycznej formy sprawowania władzy. Nie stawia na indywidualizm. W wychowaniu autorytarnym wychowawca odgrywa kluczową rolę, przybiera postać reprezentanta władzy (rodzicielskiej, państwowej, wyznaniowej). Tej formie oddziaływania na dziecko towarzyszą: zastraszenie, uległość, wyuczona bezradność, niezdolność do samodzielnego działania i myślenia, karność, wykonywanie nakazów i poleceń z zewnątrz, brak komunikacji opartej na ciepłym traktowaniu dziecka, stawiane mu zbyt wysokie wymagania. Autorytarny dorosły próbuje kontrolować i oceniać postępowanie dziecka według własnego systemu standardów zachowania, które są rygorystyczne oraz motywowane i formowane przez inne (tzw. wyższe) autory-

tety[4]. Model rodziny autorytarnej oparty jest na ogół na dążeniu do rywalizacji, nastawiony jest na własną karierę zawodową rodziców, a także oczekuje się sukcesów od dzieci. Bywa, że u dziecka wyzwala się agresja, w sposób jawny lub ukryty, jako bunt przeciwko niezrozumiałym regułom bądź jako reakcja na wygórowane wymagania rodzicielskie. Przeciwstawną formą oddziaływania na dziecko, negującą wychowanie instrumentalne, adaptacyjne, dyrektywne, jest sięgnięcie po pedagogikę antyautorytarną[5]. W wymiarze edukacyjnym pedagogika antyautorytarna jest następstwem dokonanego w 1968 r. buntu pokolenia kontestującej młodzieży. Czas kontestacji i antyautorytaryzmu wiązał się z negacją tradycyjnego, autorytarnego wychowania i nauczania. Głoszono ideę swobodnego rozwoju osobowości dziecka i partnerskich relacji między dorosłymi a dziećmi. Wraz z rewoltą studencką ów prąd skierowany został przeciwko wychowaniu represyjnemu oraz przeciwko tabuizacji określonych sfer życia dziecka i dorosłych (np. sfery życia seksualnego). Okres ten charakteryzował się przesileniem kulturowym, prowadzącym do ukształtowania się innego świata i innej mentalności oraz do powstania kontrkultury. Sztandarowe hasła kontrkultury to: samorealizacja, niezależność, wolna miłość, doprowadzające do zerwania tradycyjnych więzi społecznych i do dobrowolnej izolacji wielu ludzi. Ruch kontrkultury odrzucał dotychczasowy dorobek nauki i kultury, stawiał na samorealizację i swobodną twórczość. Odrzucano konformizm, nacjonalizm, karierę i konsumpcję.

Nurt edukacyjny antyautorytarny przeciwstawiał się autorytetowi. Relacje, jakie powinny zachodzić pomiędzy wychowawcą a dzieckiem, to dialog, partnerstwo i poczucie bezpieczeństwa. Do prekursorów tego typu wychowania zalicza się: Alexandra Sutherlanda Neilla, Janusza Korczaka, Benjamina Spocka i Thomasa Gordona.

Na szczególną uwagę zasługuje postać A.S. Neilla – najbardziej znanego w świecie ze swoich antyautorytarnych poglądów na temat wychowania i edukacji szkolnej. Ten angielski pedagog wychodził z założenia, że dziecko jest z natury dobre i ma wszelkie powody, by być szczęśliwe. Zakładał też, iż w każdym z nas tkwi jakby zakodowana tendencja do moralnego dobra, dzięki której w warunkach swobody ujawnia się ono w procesie naturalnego dojrzewania. Dla niego wychowanie w swobodzie stanowiło klucz do sukcesów pedagogicznych. Wychowanek, który ma szeroki zakres swobód, jest wdrażany do samodzielnych działań, a tym samym przyzwyczaja się do podejmowania odpowiedzialności za własne decyzje i czyny. Sprzyja to zaufaniu do samego siebie, a także poczuciu niezależności i tożsamości. Neill przykładał w procesie wychowawczym dużą wagę do wpływu kary naturalnej jako elementu samoregulacji[6].

---

[4] M. KARWOWSKA-STRUCZYK, *Dziecko i rówieśnicy w społecznym świecie wczesnej edukacji,* w: D. KLUS-STAŃSKA, M. SZCZEPAŃSKA-PUSTKOWSKA (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania,* Warszawa 2009, s. 397.

[5] Por. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI, *Pedagogika. Podręcznik akademicki,* t. I, Warszawa 2004, s. 378–393; B. ŚLIWERSKI, *Współczesne teorie i nurty wychowania,* Kraków 2003, s. 199–220.

[6] M. ŁOBOCKI, *Teoria wychowania w zarysie*, s. 85–87.

B. Spock promował ideę szczęśliwego rodzicielstwa i wychowania dzieci pozbawionego tradycyjnej surowości, skłaniał się ku optymizmowi, ufności i samodzielności. Rodzice antyautorytarni to tacy, którzy zanim wyrażą swój sprzeciw, podchodzą do dziecka z wyrozumiałością, wysłuchują je ze zrozumieniem, preferując demokratyczny styl wychowania.

Pedagogika antyautorytarna w wychowaniu jest koniecznym zwrotem ku podmiotowi. Stawia na poznawanie mechanizmów, które sprawiają, że ludzie stają się zdolni do przemocy. Sedno problemu tkwi w tym, że trzeba im te mechanizmy ukazać i rozbudzić powszechną świadomość ich występowania. Pedagogika ta zaleca prewencję przed stałą skłonnością społeczeństw do stosowania opresji i przemocy.

Pedagogika antyautorytarna jest prądem pedagogicznym, który nawiązuje najsilniej do pajdocentryzmu i pedagogiki Nowego Wychowania. Uwydatnia on w swoich przesłankach rolę swobody i indywidualności dziecka, a także jego wychowawców. Pedagogika Nowego Wychowania dąży do oparcia wychowania na naturalnych siłach tkwiących w samym wychowanku. W jej ramach uznaje się pajdocentryzm, czyli pogląd przyznający dziecku centralne miejsce w procesie wychowania, a oddziaływanie na niego polega na pomaganiu w naturalnym, spontanicznym i swobodnym rozwoju. W pajdocentryzmie przedkłada się interes jednostki nad interes społeczeństwa, a edukacja powinna pozwolić na ujawnienie przez dziecko zdolności i potencjalności, tworząc warunki do ich urzeczywistnienia. Zakłada się, że każda planowa, standardowa interwencja edukacyjna ogranicza indywidualność dziecka, a także perspektywę jego rozwoju. Podstawę stanowi samorealizacja jednostki, odrzuca się kształtowanie jej osobowości według przyjętego przez wychowawcę wzorca. Pedagog akceptuje wychowanka takim, jakim jest. Pajdocentryzm może być postrzegany jako ruch myśli pedagogicznej inspirującej powstanie Nowego Wychowania. Nawiązuje bowiem do spuścizny naturalizmu pedagogicznego Rousseau, Pestalozziego i ich kontynuatorów[7]. Nowe Wychowanie było przede wszystkim krytyką tzw. szkoły tradycyjnej, powstałej na podłożu pedagogiki Johanna Friedricha Herbarta. Głównym przedsięwzięciem stały się dla Nowego Wychowania odnowa szkoły i radykalne zmiany w wychowaniu.

3. Kontekst „medyczny": między życiem w stresie a stresem życia

Pojęcie stresu, czy radzenie sobie ze stresem, umiejętność adaptacji do stresu są to istotne zagadnienia związane z różnymi definicjami pojęcia stresu z wielu punktów widzenia: medycznego, socjologicznego, antropologicznego, fizjologicznego, pedagogicznego itp. Wiedza na temat stresu może spełniać funkcje prewencyjne i psychokorekcyjne, co z pedagogicznego punktu widzenia jest bardzo istotne.

[7] Por. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI, *Pedagogika*, s. 62–63; B. ŚLIWERSKI, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk 2007.

Początki badań nad stresem w naukach medycznych wiążą się z osobą kanadyjskiego fizjologa H. Saly'ego. Przypisuje mu się najbardziej doniosły wkład w badania nad stresem biologicznym. Według niego stres jest stanem, który przejawia się jako swoisty zespół, składający się ze wszystkich nieswoistych zmian wywołanych w układzie biologicznym[8]. „Każdy, jak długo żyje, znajduje się nieustannie – w mniejszym lub większym stopniu – pod działaniem stresu (...), stres niekoniecznie jest szkodliwy – jest solą życia, gdyż każde wzruszenie, każda czynność powoduje stres"[9]. Stres jest częścią życia. Jest on naturalnym produktem ubocznym wszystkich naszych czynności. Nie sposób uniknąć stresu tak, jak nie można żyć bez pożywienia, pracy czy miłości. Życie bez stresu jest nie tylko niemożliwe, ale i nieudane. Stres oddziałuje na nas mobilizująco, sprzyja wykonywaniu powierzonych zadań. Krótkotrwały stres staje się motorem pobudzającym do działania, sprzyja osiągnięciu stawianych sobie celów. Powoduje kumulowanie wzrostu energii, działając stymulująco na nasz organizm. Z badań nad stresem wynika, że zupełny spoczynek nie jest dobry ani dla całego ustroju, ani nawet dla jakiegokolwiek narządu. Umiarkowany stres jest konieczny do życia. Łagodny stres to wyzwanie, a przymusowa bezczynność może być bardzo szkodliwa dla organizmu i może powodować jeszcze większy stres niż czynność prawidłowa. Stres stanowi mechanizm obronny naszego ciała. Znaczenie badań nad zjawiskiem stresu nie sprowadza się do zwalczania tej czy innej choroby. Rozciąga się ono na wszystkie schorzenia, a nawet na wszystkie czynności człowieka, ponieważ przynosi wiedzę o istocie stresu w życiu[10].

Gdy dany bodziec wywołuje określoną, szkodliwą reakcję organizmu w konkretnym miejscu, mamy do czynienia z tzw. Lokalnym Zespołem Przystosowawczym (*Local Adaptation Syndrome* – LAS). Są to zmiany specyficzne, pojawiające się w miejscu działania konkretnego bodźca. Przykładem jest sytuacja, gdy do organizmu wnikają drobnoustroje i wywołują specyficzne objawy, jakimi są podwyższenie temperatury oraz tworzenie się przeciwciał. Innymi przykładami są wzmożona potliwość skóry podczas gorączki lub zmiany zachodzące w okolicy oparzenia.

W przypadku, gdy szkodliwe czynniki oddziaływają w wielu częściach organizmu (na cały system) i oddziaływanie to jest długotrwałe, mamy do czynienia z tzw. Ogólnym Zespołem Adaptacyjnym (*General Adaptation Syndrome* – GAS). Pojawiają się wtedy zmiany niespecyficzne, niezwiązane z rodzajem (jakością) działającego bodźca. Zostają uruchomione dodatkowe środki pod postacią pobudzenia układu hormonalnego, nerwowego i metabolicznego. Reakcja ta według teorii Sely'ego, przebiega w trzech następujących po sobie fazach: reakcji alarmowej (podczas której zmobilizowane zostają siły obronne), odporności (czyli pełnego przystosowania się do stresora), wyczerpania (w wyniku wyczerpania się energii przystosowania, jeżeli stresor jest odpowiednio nasilo-

[8] H. SALYE, *Stres życia*, tł. T. Zalewski, Warszawa 1960, s. 70.
[9] *Tamże*, s. XI.
[10] *Tamże*, s. 393–399.

ny i działa przez odpowiednio długi czas). Jedynie ciężki stres może doprowadzić do wystąpienia okresu wyczerpania i do śmierci.

Zdaniem Salye'go każdy osobnik posiada ograniczony, zdeterminowany genetycznie zasób „energii przystosowania", który zużywa się stopniowo pod wpływem działania różnych stresorów. Ogromnym osiągnięciem było odkrycie i opisanie licznych zaburzeń i chorób spowodowanych nadmiernymi lub nieadekwatnymi reakcjami obronnymi w ramach zespołu stresu. Większość chorób związana jest z rozwojem cywilizacji, ponieważ stwarzają one cały szereg nowych i poniekąd „sztucznych" stresorów i zagrożeń, dla których utrwalone genetycznie mechanizmy obronne już są nieadekwatne i same powodują wiele wtórnych zaburzeń w funkcjonowaniu organizmu[11].

W stanie stresu jest wydzielana adrenalina i prowadzi do wzrostu pobudzenia różnych układów, co wiąże się z przyśpieszonym tempem pracy serca i wzmaga wydzielanie glukozy przez wątrobę, w rezultacie czujemy, jak popadamy w zdenerwowanie. Nadmierne pobudzenie może zmniejszyć nasze zdolności do radzenia sobie ze stresem, podwyższając motywacje do poziomu przekraczającego optymalny i utrudniając nam skupienie uwagi na aktualnie wykonywanym zadaniu. Osoby o wyższym poziomie oczekiwań co do własnej skuteczności mają zarówno biologiczne, jak i psychologiczne podstawy do zachowania większego spokoju[12].

4. Kontekst cywilizacyjny: między pewnością przyjemności a grą z niepewnością

J.J. Rousseau pisał: „Człowiek jest z natury dobry, wypacza go cywilizacja". Zgodnie z tym myśleniem, cywilizacja opiera się na ciągłym dławieniu właściwych człowiekowi popędów. Proces ten uznano za nieunikniony i nieodwracalny. Nie toleruje się wychodzenia poza pewne kanony, a kultura ogranicza nie tylko byt społeczny, ale i biologiczny. Dławimy w sobie nasze doznania egzystencjalne[13]. Życie staje się dla nas coraz bardziej skomplikowane, cierpimy na ostre stany egzystencjalnej niepewności, odczuwamy niepokoje i lęki, stresy. S. Freud w książce *Kultura jako źródło cierpień* zauważa, że nasze życie obwarowane jest licznymi zasadami, ograniczeniami, powodującymi, że człowiek odczuwa ból i cierpienie.

Cywilizacyjny pęd ku temu, aby mieć coraz więcej, zwiększa prawdopodobieństwo występowania sytuacji stresowych. Z jednej strony może to być stres związany z osiągnięciem zaplanowanej drogi życiowej/awansu, z drugiej

[11] T. KOCOWSKI, *Stres*, w: W. POMYKAŁO (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 742.

[12] S.A. RATHUS, *Psychologia współczesna. Lepiej, więcej, przystępniej*, tł. B. Wojciszke, Gdańsk 2004, s. 574–575.

[13] Por. S. FREUD, *Kultura jako źródło cierpień*, w: TENŻE, *Dzieła*, t. IV: *Pisma społeczne*, Warszawa 1998, s. 165.

zaś – stres spowodowany groźbą utraty z takim trudem wypracowanego *status quo*. Wspinanie się po drabinie sukcesu implikuje coraz większe dochody, te zaś sprawiają, że rosną potrzeby. Spirala potrzeb i zobowiązań nakręca się. Ciągła czujność przed atakiem przeciwnika na wypracowaną pozycję często przekracza możliwości danej jednostki, jest bezpośrednią przyczyną chronicznego stresu.

Patrząc na życie w kontekście cywilizacyjnym, zauważa się, że nieustannie jesteśmy poddani działaniom, które z jednej strony wciągają nas w wir „karuzeli hedonizmu" (określenie R. Łukaszewicza), co nadaje naszemu życiu poczucie pewności przyjemności. Z drugiej strony wchodzimy w grę niepewności, gdzie świat jawi się jako wyzwanie. W przestrzeni ponowoczesnej ambiwalencji kulturowej człowiek będzie zmuszony egzystować w sytuacjach kompleksowych, w zagęszczeniu semiotycznym, nieprzejrzystym, co niesie ze sobą pewną nieprzewidywalność. Człowiek wikła się w spiralę, z której nie ma wyjścia. Utopijnie kreowani jesteśmy na „nowe Ja". W tym świecie przyjemności konsumpcja staje się „podstawową narracją życia"[14]. Jak się w nim odnaleźć, gdy kusi „magiczny świat konsumpcji"[15]? To czas nowego etosu kulturowego, ściśle związany z globalnym konsumpcjonizmem. Na całym świecie konsumpcja znaczy w życiu człowieka coraz więcej. Przywykło się uważać, że jest ona symbolem współczesnego społeczeństwa Ameryki Północnej i większości rozwiniętego świata[16]. Tam, gdzie konsumujemy towary i usługi, zachodzą rewolucyjne zmiany, które mają głęboki wpływ nie tylko na charakter konsumpcji, lecz także na życie społeczne. Ci, którzy chcą „zaistnieć" w tym konsumpcyjnym świecie, gromadzą dobra, rzeczy, produkty, które nieustannie „wyciskają" zasobność kieszeni za sprawą speców od marketingu i reklamy. Młody człowiek stanowi swoisty rynek zbytu, ma na tyle jeszcze nieukształtowany gust i smak, że łatwo poddaje się manipulacji, jest zewnątrzsterowny przez reklamę, świat korporacji. Konsumpcja dostarcza młodym dobrego samopoczucia tak, by wprowadzać ich w rolę dorosłych konsumentów, nie pozwalając przy tym wyrzec się im dziecięcych gustów[17]. Ogarnia nas „McŚwiat", który jest światem uwodzicielskiej mieszanki handlu, iluzji, manipulowanych pragnień i zastępczego zadowolenia[18]. W tym świecie edukacja przegrywa coraz bardziej, trudno jest bowiem konkurować z natychmiastowym kupowaniem, gdy w zasięgu ręki jest możliwość zadowolenia. W tym neoliberalnym świecie edukacja zamknięta jest w „gablotach" reaktywnych działań z warunkowaniem instrumentalnym. Przysposabia do wyścigu „głodnych szczurów". Ścieżka edukacji reaktywnej jest zdominowana przez naśladowanie wpisane w użyteczność – w porządki świata zastanego, z dala od wyzwań świata nowego, innego, twórczego. Nie sprzyja ona rozwojowi potencja-

[14] Por. Z. MELOSIK, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji,* Toruń 1994.
[15] Por. G. RITZER, *Magiczny świat konsumpcji*, tł. L. Stawowy, Warszawa 2001.
[16] *Tamże*, s. 9.
[17] Por. B. BARBER, *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli*, tł. H. Jankowska, Warszawa 2008.
[18] TENŻE, *Dżihad kontra McŚwiat,* Warszawa 2000, tł. H. Jankowska, s. 108.

łu każdego dziecka, sprzyja jedynie edukacji podatnej na przygody, z racji jej neoliberalnych uwikłań[19]. To edukacja, która jest przypisana regułom: słuchać – zapamiętać – powtarzać, a nauczyciel odgrywa rolę nadawcy. Uczeń traktowany jest tu jako konsument gotowej wiedzy, która jak skrzynka pocztowa przyjmuje wszelkie treści programowe (określenie J. Kozieleckiego). Bywa i tak, że postrzegamy edukację jako grę z niepewnością. Jej rola to umieć się znaleźć wobec nieprzewidywalności świata.

Wychowanie stoi dziś przed nowymi wyzwaniami stawianymi młodemu człowiekowi. E. Smak zauważa, że zamiast – jak dotychczas w przeszłości – przygotowywać ludzi do odtwórczego pełnienia ról społecznych, musi ono w coraz większym stopniu kształtować zachowania innowacyjne. Wychowanie doby dzisiejszej – a zwłaszcza przyszłości – musi opierać się na takiej drodze, która kształtowałaby ludzi twórczych, innowatorów, zdolnych do umiejętnego korzystania z doświadczeń życia, a także do czynnego i twórczego wzbogacania go o nowe składniki[20]. Ma uczyć człowieka sposobów wychodzenia ze stanów niepewności, zagrożeń – radzenia sobie ze stresem.

Zakończenie

Metody wychowawcze, w których starano się izolować dziecko od stresu – po pierwszym okresie zachłyśnięcia się takimi nowatorskimi rozwiązaniami – odeszły już do lamusa, a w krajach, gdzie wprowadzony został ten system wychowania (np. Szwecja), ogłoszono jego porażkę. Teorii na temat bezstresowego wychowania było wiele, część z nich zrealizowano. Z perspektywy kilkudziesięciu lat doświadczeń wydaje się, że jest ono synonimem bezradności czy po prostu braku wychowania. Wychowanie bezstresowe, które tworzy wokół dziecka pewien obszar bezpieczeństwa, powoduje rozczarowania, gdy dziecko zetknie się z innym światem (np. szkoła, podwórko). Zastanawia się wtedy: Dlaczego cały świat się wokół mnie nie obraca? Dzieci mają potrzebę poruszania się w granicach określonych zasad zachowania – gdy ich brak, gdy dorośli nie zadbali o ich wyznaczenie, to dzieci „testują" otoczenie, by dowiedzieć się, na ile mogą sobie pozwolić, gdzie jest ta nieprzekraczalna granica. Ten sposób nabierania doświadczeń wywiera znaczny wpływ na ich dalszy rozwój. Skutkiem tego jest zazwyczaj brak prawidłowych relacji międzyludzkich, skupianie się wyłącznie na sobie, tyranizowanie otoczenia. Kształtuje się postawa egocentryczna.

Wychowanie bezstresowe obrosło legendami, a przekonanie o skuteczności tej formy oddziaływania na dziecko stało się iluzją. A może bezstresowe wychowanie to moda na swoisty kult swojego dziecka?

Unikanie zasad zubaża proces rozwojowy dziecka. Reguły panujące w domu bezstresowym nie obowiązują przecież poza nim. Tworzenie takiego środowiska oddziela młodego człowieka od rzeczywistości i tworzy pewną iluzję

[19] Por. E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.
[20] E. SMAK, *Z zagadnień innowatyki pedagogicznej*, Opole 1997, s. 121.

świata, w którym dziecko stawiane jest w centrum, a przecież stres jest częścią życia. Życie bez stresu jest nie tylko niemożliwe, ale i nieudane. Stres oddziałuje na nas mobilizująco. Trzeba się z nim oswoić, przyzwyczaić się do niego, przystosować do niego swoje wcześniej wyuczone w procesie wychowania reakcje. Nie ma życia bez stresu, a tym samym nie ma także wychowania bezstresowego, a różne ścieżki „ucieczki" w bezstresowe wychowanie to ścieżki donikąd, to ścieżki iluzji.

Stress-free education: roads of illusion

The article is based on the thesis: there is no life without stress, and thus there is no stress-free education. Analyzing different paths of „escape" into the stress-free education, I present their diverse contexts: educational (between authoritarianism and anti-authoritarianism), „medical" (presenting medical-related arguments concerning stress and its functions), and civilizational (education – creativity – the uncertainty of the world as a challenge). I believe that the stress-free education has became a legend and belief in the effectiveness of this form of impact on a child has become an illusion.

ks. Jan Kochel[*]

WYCHOWANIE W SZKOLE JAKO DZIAŁANIA DIAGNOSTYCZNE, PROFILAKTYCZNE I TERAPEUTYCZNE

Pierwszym działaniem diagnostycznym, profilaktycznym i terapeutycznym staje się dziś próba odpowiedzi na pytanie o „potrzebę wychowania". Benedykt XVI zauważył, że wychowanie nigdy nie było czymś łatwym, obecnie zaś wydaje się jeszcze trudniejsze: „Dlatego niemało rodziców i nauczycieli ma pokusę, by zrezygnować ze swego zadania. Nie potrafią zrozumieć, jak wielka misja została im powierzona. Zbyt wiele niepewności i zbyt wiele wątpliwości występuje w naszym społeczeństwie i w naszej kulturze, zbyt wiele wypaczonych obrazów przynoszą środki społecznego przekazu. Tym samym trudno jest zaproponować młodym pokoleniom coś cennego i coś pewnego, reguły postępowania i cele, którym warto poświęcić swe życie"[1]. Papież Franciszek kontynuuje myśl poprzednika, dostrzegając aktualny kontekst kryzysu wychowania: „Żyjemy w społeczeństwie informatycznym, dostarczającym nam chaotycznie danych, wszystkich na tym samym poziomie (…). W rezultacie konieczna okazuje się edukacja, która nauczyłaby krytycznego myślenia i proponowała proces dojrzewania w kręgu wartości"[2]. Nowy papież zachęca nauczycieli i wychowawców do praktykowania „sztuki towarzyszenia" procesom wzrostu: „Musimy nadać naszej drodze zdrowy rytm bliskości, wraz ze spojrzeniem okazującym szacunek i pełnym współczucia, które jednak jednocześnie będzie leczyło, wyzwalało i zachęcało do dojrzewania w życiu chrześcijańskim" (EG 169). Papieska analiza zawiera zarówno diagnozę obecnej sytuacji wychowawczej, jak i propozycje działań profilaktycznych i terapeutycznych w różnych środowiskach edukacyjnych. Szkoła, obok rodziny i w łączności z nią, stwarza realne możliwości wychowania integralnego, w którym mieści się również wychowanie w wierze[3].

---

[*] Ks. Jan Kochel, dr. hab. teologii w zakresie katechetyki, prof. UO, rzeczoznawca ds. programów i podręczników Komisji Wychowania Katolickiego przy Konferencji Episkopatu Polski, redaktor strony internetowej „Szkoły Słowa Bożego" (www.ssb24.pl/), członek Europejskiej Ekipy Katechetycznej. Od 2012 r. działa w Stowarzyszeniu Katechetyków Polskich. Zainteresowania: katecheza biblijna i ewangelizacyjna, pedagogika katolicka, katecheza młodzieży i dorosłych, świetlice parafialne.

[1] Benedykt XVI sformułował pięć warunków autentycznego wychowania: 1) bliskość i zaufanie pochodzące z miłości; 2) potrzeba sensu; 3) konfrontacja z cierpieniem; 4) równowaga między wolnością a dyscypliną; 5) potrzeba autorytetu; por. *List do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania*, w: http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt_xvi/listy/wychowanie_21012008.html (8.03.2014).

[2] FRANCISZEK, Adhortacja apostolska *Evangelii gaudium*, Watykan 2014 (odtąd: EG), nr 64.

[3] Por. JAN PAWEŁ II, Adhortacja apostolska *Catechesi tradendae*, Watykan 1979 (odtąd: CT), nr 69; KONGREGACJA DS. DUCHOWIEŃSTWA, *Ogólne dyrektorium o katechizacji*, Watykan

1. Przyczyny „kryzysu wychowawczego”

Hugon od św. Wiktora († 1141) przekonywał, że nauczać znaczy wychowywać, a wychowywać znaczy nauczać[4]. Nie należy rozrywać tej dydaktycznej więzi, a wręcz przeciwnie – wciąż na nowo podejmować trud nauczania i wychowania jako integralnych elementów procesu kształtowania osoby ludzkiej. Przekonanie, że prawdziwe nauczanie jest równocześnie autentycznym wychowaniem, utrwalali i pogłębili znani pedagodzy, np. Jan Amos Komeński († 1670), Johann Heinrich Pestalozzi († 1827), Johann Friedrich Herbart († 1841), Otto Willmann († 1920), czy Celestin Freinet († 1966)[5]. Rolą szkoły jest nauczanie i wychowywanie, czyli przekazywanie wiedzy i umiejętności oraz kształtowanie postaw. „Historia pokazuje, że pytanie, której funkcji szkoły należy się pierwszeństwo, wykracza poza pedagogikę, ponieważ udzielane nań odpowiedzi zależą od klimatu normatywnego, jaki panuje w społeczeństwie. Nauczanie cieszy się relatywnie większym szacunkiem w czasach konsolidacji społeczeństwa wokół pewnych wartości, wychowanie zaś – w czasach kryzysu wartości” – zauważa K. Konarzewski[6].

Współczesne dylematy edukacyjne wynikają z różnorodnych poglądów, zwłaszcza na temat wychowania i ponowoczesnej koncepcji szkoły[7]. Federico Mayor w raporcie UNESCO (Paryż, 1999) stwierdza, że organizacja pracy szkoły oparta była dotychczas na schemacie „cztery jeden”, tzn. jeden nauczyciel, jeden przedmiot, jedna godzina i jedna klasa. Schemat ten wymaga modyfikacji, a dokładnie mówiąc – urozmaicenia. W tym celu należy wykorzystać edukację nieformalną, nauczanie na odległość i edukację przemienną (równole-

---

1997, 73–76; KONFERENCJA EPISKOPATU POLSKI, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2001 (odtąd: PDK), nr 82–96.

[4] Średniowieczny teolog i filozof, kierownik szkoły w opactwie św. Wiktora koło Paryża (szkoła wiktoriańska), uważał, że skuteczność kształcenia zależy nie tylko od metody nauczania i nauczyciela, ale i od ucznia, który powinien współpracować z nauczycielem w procesie wychowawczym. W dziele *De institutione novitiorum* (*O wychowaniu nowicjuszy*; PL 176, 925–952) przekonywał, że od ucznia należy wymagać: zadatków wrodzonych (uzdolnień), ćwiczenia i dyscypliny życia. Uczeń czynniki wrodzone powinien własną pracą ujawniać, doskonalić i utrwalać. W procesie nauczania winien podążać od znanego do nieznanego, od prostego do złożonego zagadnienia (zasady dydaktyczne). Proces nauczania i uczenia się wspomaga kontemplacja. Jako przeszkodę w nauczaniu widział uleganie namiętnością, skrajne ubóstwo, choroby, brak książek. Nauce sprzyja zaś pokora, zapał, życie wolne od zbytnich trosk, nawyk częstego rozmyślania, miłość do Boga i stosowanie różnych metod nauczania. Por. J. CHÂTILLON, *L`école de Saint-Victor*, Communio, wyd. pol. 6 (1981) nr 5, s. 63–76; M. DANILUK, S. JANECZEK, *Hugon od św. Wiktora*, w: EK t. VI, k. 1292–1296.

[5] Por. M. ŚNIEŻYŃSKI, *Nauczanie wychowujące*, Kraków 1995.

[6] K. KONARZEWSKI, *Wychowanie przed nauczanie?* „Edukacja i Dialog” 90(1997) nr 7; por. TENŻE, *O wychowaniu w szkole*, w: K. KRUSZEWSKI (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 2007, s. 271–283.

[7] Por. P. TOMASIK, *Pedagogika wobec kryzysu wychowania*, „Warszawskie Studia Teologiczne” 11 (1998), s. 287–318; TENŻE, *Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej z polską edukacją szkolną*, Warszawa 2004, s. 64–88.

głą), co powinno się przyczynić do wzrostu efektywności zinstytucjonalizowanego kształcenia[8]. W tej wizji promuje się model „szkoły zindywidualizowanej", w której brak miejsca na wychowanie personalistyczne[9] wspomina się jedynie o anonimowym „społeczeństwie wychowującym"[10].

W szkolnych relacjach dostrzega się zasadniczo dwa główne czynniki sprawcze: wychowujących i wychowywanych, chętnie szuka się „winnych" niepowodzeń pedagogicznych wśród jednych lub drugich (por. „takie dzieci/młodzież dzisiaj", „nikt by sobie z nim nie poradził", „media demoralizują" lub „dom/szkoła nie wychowują"). Przerzuca się też odpowiedzialność za niepowodzenia w wychowaniu na środowisko rodzinne lub szkolne.

Benedykt XVI w *Liście o pilnej potrzebie wychowania* dostrzegł dwa zagrożenia w działalności wychowawców. Po pierwsze: „[wychowawcy] są wystawieni na silną pokusę, by się poddać", wycofują się z trudnych nieraz obowiązków wychowawczych, nie podejmują ich. Po drugie – i to uznaje za ważniejsze – grozi im „niebezpieczeństwo niezrozumienia (…) swej roli czy ściślej, misji, jaka została im powierzona". W świetle tych zagrożeń nasuwa się wniosek, że sami dorośli nie są dość przekonani o wartości swych „pewników i wartości". Czy jest to ich winą? Przyswojenie tych treści i faktyczne życie według nich „to kwestia nie tylko osobistej odpowiedzialności dorosłych czy młodzieży, która wszak istnieje, i nie powinno się tego ukrywać, lecz także powszechnie panującego klimatu, mentalności i rodzaju kultury, które prowadzą do zwątpienia w wartość osoby ludzkiej, w znaczenie prawdy i dobra, a w ostatecznym rozrachunku – w dobro życia. W takiej sytuacji trudne staje się przekazywanie z pokolenia na pokolenie czegoś ważnego i pewnego, reguł postępowania, wiarygodnych celów, wokół których można budować własne życie". Słowa te dowodzą, że papież nie zdejmuje osobistej odpowiedzialności za konkretne działania czy zaniechania z żadnego uczestnika relacji wychowawczej, ale bardzo silnie podkreśla, że czynnikiem o największym znaczeniu jest

[8] F. MAYOR, *Przyszłość świata*, tł. W. Grabczuk, Warszawa 2001. Por. CZ. KUPISIEWICZ, *Wybrane problemy teorii i praktyki pedagogicznej na progu XXI wieku*, Warszawa 2003, s. 12.

[9] Por. J. TARNOWSKI, *Pedagogia egzystencjalna*, w: Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, Warszawa 2006, s. 248–260; S. CHROBAK, *Personalistyczny wymiar pedagogii Jana Pawła II*, w: F. ADAMSKI (red.), *Wychowanie na rozdrożach. Personalistyczna filozofia wychowania*, Kraków 1999, s. 195–208; M. NOWAK, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin1999; TENŻE, *Pedagogika personalistyczna*, w: *Pedagogika*, t. I, s. 232–247; M. NOWAK, T. OŻÓG, A. RYNIO (red.), *W trosce o integralne wychowanie*, Lublin 2003; B. KIEREŚ, *O personalizm w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania*, Lublin 2009; E. OSEWSKA, *Personalizm jako fundament wychowania w szkole*, w: TAŻ (red.), *Wychowanie a wyzwania ponowoczesności*, Warszawa 2011, s. 81–90.

[10] B. Suchodolski pisze o „ideale szkoły otwartej", podejmującej zadania opiekuńczo-wychowawcze szkoły jako ośrodka życia kulturalno-oświatowego rejonu, szkoły powiązanej z polityką produkcyjną, szkoły jako pierwszego szczebla edukacji permanentnej, a „społeczeństwo wychowujące" definiuje jako społeczeństwo, w którym kształtują się aspiracje i postawy ludzi bez rozdźwięku między „szkolnym ideałem człowieka i modelem jego życia propagowanym przez wychowawców a rzeczywistością społeczną" – por. CZ. KUPISIEWICZ, *Wybrane problemy.*, s. 60–61.

typ kultury charakterystyczny dla współczesnych zachodnich społeczeństw. Wydaje się w dodatku, że ten typ tym bardziej jest decydujący, im mniej zdajemy sobie z niego sprawę i bezrefleksyjnie przejmujemy kolejne „nowoczesne" modele życia. Trudności, jakie napotykamy współcześnie w wychowaniu, „nie są (…) nieprzezwyciężalne. Są raczej, by tak powiedzieć «drugą stroną» owego wielkiego i cennego daru, jakim jest nasza wolność, wraz ze słusznie towarzyszącą jej odpowiedzialnością". Jeśli więcej możemy – tym ważniejsze, tym bardziej znaczące jest, co wybieramy i jakie wartości kierują naszymi wyborami[11].

Wobec postępującej rewolucji informatycznej szkoła znalazła się w obliczu przemian, które otwierają zarówno szanse, jak i powodują zagrożenia. W tym środowisku potrzeba zatem uprzedzających działań diagnostycznych, profilaktycznych oraz terapeutycznych[12]. „Wychowywać znaczy proponować odpowiedź na pytania, którymi się żyje" – przekonywał włoski pedagog i twórca ruchu „Komunia i Wyzwolenie" Luigi Giussani († 2005)[13].

Diagnostyka edukacyjna opisuje i wyjaśnia, zbiera i ocenia sposoby rozpoznawania sytuacji dydaktycznej i wychowawczej ucznia, zwłaszcza zmian, jakie w nim zachodzą pod wpływem oddziaływania pedagogicznego i kulturowego. To rozeznanie winno być wszechstronne, obejmujące wstępne przygotowanie poznawcze, treść i warunki kształcenia, osiągnięcia poznawcze i motywacyjne; winno stawiać wiele pytań bezpośrednich i pośrednich. „Im bardziej pogłębiona jest *diagnoza* pedagogiczna, tym więcej w niej prognozy, to jest przewidywania przebiegu i wyników dalszego uczenia się" – przekonuje B. Niemierko[14].

Wszechstronne możliwości diagnostyczne otwierają pole dla profesjonalnej profilaktyki szkolnej, która jest oddziaływaniem zapobiegającym niepożądanym zjawiskom związanym z szybko zmieniającymi się sytuacjami dydaktycznymi i wychowawczymi, tj. profilaktyki wykolejenia społecznego, pedagogiki i katechezy osób nieprzystosowanych społecznie, z rodzin dysfunkcyjnych i środo-

[11] Por. BENEDYKT XVI, *List do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt_xvi/listy/wychowanie_21012008.html (8.03.2014).

[12] Por. E. NOWICKA, *Edukacyjne programy komputerowe w terapii pedagogicznej*, w: M. BOGDANOWICZ (opr.), *Terapia pedagogiczna: przewodnik bibliograficzny*, Gdańsk 2005, s. 151–161; TAŻ, *Terapeutyczne programy komputerowe wspierające zajęcia z dziećmi przejawiającymi specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu*, w: K. WENTA, E. PERZYCKA (red.), *Edukacja informacyjna: komputer, Internet i multimedia w domu, szkole i w pracy*, Szczecin 2006, s. 150–155; TAŻ, *Multimedia w terapii pedagogicznej*, w: J. JĘDRYCZKOWSKI (red.), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w procesie kształcenia*, Zielona Góra 2011, s. 25–40; TAŻ, *Działania profilaktyczne wobec zagrożeń medialnych*, w: W. SKRZYDLEWSKI, S. DYLAK (red.), *Media – Edukacja – Kultura. W stronę edukacji medialnej*, Poznań – Rzeszów 2012, s. 513–523.

[13] L. GIUSSANI, *Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii*, *tł.* A. Surdej, Kielce 2002, s. 134–137.

[14] B. NIEMIERKO, *Diagnostyka*, w: W. POMYKAŁO (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 99. Por. E. WYSOCKA, *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania metodologiczne*, Warszawa 2013.

wisk „osłabionych moralnie”[15]. Powszechnie wiadomo, że zapobieganie (prewencja) jest o wiele bardziej skuteczne i mniej kosztowne niż leczenie, terapia czy resocjalizacja. Profilaktyka to zapobieganie złu przy pomocy działań wychowawczych, których celem jest ochrona wychowanka przed zagrożeniami ze strony środowiska i ze strony samego siebie[16]. Po okresie dominacji psychologizującego modelu profilaktyki nastał czas na nowe trendy i propozycje oddziaływań prewencyjnych i resocjalizacji młodych, tj. programy specjalistyczne, zmierzające do uchronienia wychowanków przed inicjacją w odniesieniu do konkretnych substancji psychoaktywnych, oraz profilaktyka programowa, która opiera się na założeniu, że w konstrukcji programów profilaktycznych punktem wyjścia powinno być uwzględnienie wszelkich zachowań problematycznych, np. przedwczesna inicjacja seksualna, przemoc i agresja, niepowodzenia szkolne, łamanie prawa i udział w grupach przestępczych, kłamstwa, wagary, ucieczki z domu itp.[17] Inne trendy wskazują na potrzebę tworzenia programów zmian środowiskowych, opartych na promowaniu pozytywnych umiejętności życiowych u dzieci i młodzieży, na prowadzenie profilaktyczno-wychowawczej pracy z grupami ryzyka, programy adresowane bezpośrednio do dziewcząt oraz coraz powszechniejsze uzależnienie od komputera i Internetu[18]. Nie brak również aktywnych form opieki, wychowania i wsparcia o charakterze terapeutycznym[19], zwłaszcza w sytuacji osłabienia podstawowego środowiska wychowawczego, jakim jest rodzina.

---

[15] L. PYTKA, *Profilaktyka wykolejenia społecznego*, w: W. POMYKAŁO (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, s. 630-631. Por. J. JAROSZ, *działalność szkolnej świetlicy terapeutycznej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 9 (1998), s. 28–30; J. SZYMAŃSKI, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2000; W. SZCZĘSNY, *Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki*, Warszawa 2003; R. CHAŁUPNIAK, *Katecheza osób nieprzystosowanych społecznie*, w: J. STALA (red.), *Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania*, Kielce 2003, s. 425–442; A. DROŻDŻ, *Katecheza w środowiskach „osłabionych moralnie”*, w: J. STALA (red.), *Katecheza specjalna dzisiaj*, s. 475–487.

[16] M. DZIEWIECKI, *W kierunku profilaktyki integralnej*, „Wychowawca” 11 (2011), s. 5-10. Por. TENŻE, *Integralna profilaktyka uzależnień w szkole: krótki poradnik psychologiczny*, Kraków 2003; TENŻE, *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*, Kielce 2005.

[17] Por. E. JASTRUN, *W poszukiwaniu nowych dróg*, „Świat Problemów” 12 (2001), s. 28–31; L. TELKA (red.), *Programy profilaktyki uzależnień: z doświadczeń autorów*, Katowice 2003; S. BADORA, I. MUDRECKA (red.), *Strategie rozwiązywania problemów uzależnień*, Opole 2006; E. ŁUCZAK (red.), *Nowe oblicza uzależnień*, Olsztyn 2009.

[18] Por. A. LEPA, *Pedagogika mass mediów*, Łódź 1998; C. GUERRESCHI, *Nowe uzależnienia*, tł. A. WIECZOREK-NIEBIELSKA, Kraków 2006; P. OŻARSKI, *Zniewoleni przez Internet*, „Kwartalnik Edukacyjny” 1 (2007), s. 88–97; P. CHOCHOLSKA, M. OSIPCZUK, *Uzależnienie od komputera i Internetu u dzieci i młodzieży*, Warszawa 2009; J. BEDNAREK, A. ANDRZEJEWSKA, *Cyberświat – możliwości i zagrożenia*, Warszawa 2009; A. AUGUSTYNEK, *Terapia uzależnień komputerowych*, „Edukacja i Dialog” (2010), nr 9/10, s. 28–32; S. KOZAK, *Patologie komunikowania w Internecie: zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 2011.

[19] Por. J. BRĄGIEL, S. BODORA (red.), *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, Opole 2005; R. CHAŁUPNIAK, *Terapeutyczny wymiar katechezy*, „Studia Pastoralne” (2007) nr 3, s. 143–166; J. KOCHEL, *Terapeutyczne ukierunkowanie katechezy*, w: TENŻE (red.), *Parafialne świetlice profilaktyczno-wychowawcze*, Opole 2008, s. 19–38.

Papież Franciszek wspomina, że wszyscy żyjemy w społeczeństwie informatycznym, dostarczającym chaotycznie danych, co prowadzi do straszliwej powierzchowności w chwili postawienia kwestii moralnych (EG 64). Nadmiar i chaos informacyjny, uniformizm i powierzchowność, domagają się budzenia pozytywnej motywacji i właściwego doboru języka przekazu i argumentacji, demaskowania zagrożeń, stawiania wymagań i egzekwowania konsekwencji popełnianych błędów[20], nowych form komunikowania się między ludźmi oraz kształcenia w większym niż dotychczas zakresie pracy zespołowej[21], a nade wszystko uwzględnienia aksjologicznego wymiaru edukacji.

2. Wychowanie w kręgu wartości

Konieczność oparcia edukacji szkolnej na wartościach wiąże się z „katastrofą aksjologiczną"[22], która jest konsekwencją rozpowszechnionego „błędu antropologicznego" (Jan Paweł II)[23] czy „redukcjonizmu antropologicznego" (Benedykt XVI)[24]. Obraz człowieka sprowadza się do aktywności i przedsiębiorczości, zanika „pojęcie osoby jako samodzielnego podmiotu decyzji moralnych, który podejmując je, tworzy porządek społeczny" (por. CA 13); motorem jego działania jest interes własny i orientacja życiowa na posiadanie, osiągnięcie sukcesu bez oglądania się na wartości i odpowiedzialność społeczną[25]. We współczesnym przygotowaniu pedagogicznym nauczycieli dominuje zwracanie uwagi na jakość w odniesieniu do procesu edukacji, problematykę dotyczącą m.in. programów, relacji specjalności pedagogicznych z rynkiem pracy, dylematu: kształcenia zawodowego (tzw. *non-profit* – odpowiadającego potrzebom pracowników, oczekiwaniom pracodawców) czy kompetencyjnego, modernizacji procesu, ewaluacji procesu edukacji (kształcenie i wychowanie), celów deklarowanych i realizowanych, elastyczności procesu. Natomiast wychowanie bez celu zależnego od wartości, a skupiającego się na efektach związanych z dostosowaniem do wymogów rynku, będzie zawsze przyjmowało wizję sku-

[20] Por. M. DZIEWIECKI, *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Kielce 2002; B. SIEMIENIECKI, *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, t. I-II, Warszawa 2007; J. LIPSZYC (red.), *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia*, Warszawa 2012.

[21] S. JUSZCZYK, *Komunikacja interakcyjna z komputerem w procesie kształcenia*, w: W. STRYKOWSKI (red.), *III Międzynarodowa Konferencja „Media i edukacja"*, Poznań 2000, s. 272–278; TENŻE, *Edukacja w społeczeństwie ery informacyjnej i komunikacji*, w: A. KARPIŃSKI (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*, Białystok 2002, s. 154–169.

[22] I. WOJNAR, *Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, w: I. WOJNAR, J. KUBIN (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 1996, s. 18.

[23] JAN PAWEŁ II, Encyklika *Centesimus annus*, Watykan 1991 (odtąd: CA).

[24] Por. BENEDYKT XVI, *Przemówienie do Kurii Rzymskiej*, w: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2012/december/documents/hf_ben-xvi_spe_20121221_auguri-curia_pl.html (8.03.2014).

[25] P. TOMASIK, *Religia w dialogu z edukacją*, s. 71.

tecznego, aktywnego działacza, sprawnego technicznie, człowieka efektywnego w realizacji wszystko jedno jakich celów[26].

Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim Soboru Watykańskiego II wyraźnie postuluje, że „jest prawem dzieci i młodzieży otrzymywanie wskazań, które pozwolą im oceniać wartości moralne według prawego sumienia, przyjmować te wartości przez osobisty wybór, jak i pełniej poznawać i miłować Boga. Dlatego usilnie prosi on [Sobór] wszystkich sprawujących władzę państwową lub kierujących wychowaniem o dołożenie wszelkich starań, aby nie pozbawiać młodzieży tego świętego prawa" (DWCH 1). Termin „wychowanie do wartości" streszcza zadania wychowawcze. Określano je dawniej jako wychowanie moralne lub naukę życia, wychowanie moralne lub obyczajowe, wychowanie w poszanowaniu prawa, wychowanie obywatelskie, polityczne i społeczne, wychowanie estetyczne[27]. Trzeba sobie uświadomić, że wiedza, możliwości lub umiejętności i zdolności nie wystarczą do prowadzenia dobrego, samodzielnego i społecznie odpowiedzialnego życia.

W aksjologii pedagogicznej istotne są następujące etapy:

– zdobycie wiedzy o wartościach,

– ukształtowanie właściwej ich hierarchii[28],

– demaskowanie zjawiska resentymentu[29],

– wolny wybór wartości (bez jakiegokolwiek przymuszania),

– zinterioryzowanie wybranych wartości, czyli uwewnętrznienie, uczynienie ich swoimi, własnymi (na miarę możliwości).

Za wiedeńskim psychiatrą Victorem E. Franklem († 1997) trzeba przyjąć, że człowiek jest tylko odkrywcą wartości, a co za tym idzie, ciągłym ich realizatorem. W wymiarze duchowym wyróżnia on trzy specyficzne ludzkie fenomeny: wolność, odpowiedzialność oraz dążenie do sensu i wartości[30]. Wychowywać

---

[26] W. KACZYŃSKA, *Przedzałożeniowość myślenia i postępowania pedagogicznego*, Warszawa 1992, s. 380.

[27] W. BREZINKA, *W dobie przemian kulturowych. Wychowanie i pedagogika. Podręcznik akademicki*, tł. J. Kochanowicz, Kraków 2005, s. 25.

[28] Powszechnym uznaniem cieszy się hierarchia (system) wartości według Maxa Schelera: a) *sacrum* (religijne) – to, co święte; b) duchowe – to, co dobre, sprawiedliwe, prawdziwe, słuszne i piękne (wartości wyższe); c) witalne – to, co zdrowe i silne, szlachetne i pospolite; d) utylitarne – to, co użyteczne i nieużyteczne; e) hedonistyczne – to, co przyjemne i nieprzyjemne (wartości niższe). Por. K. WOJTYŁA, *Ocena możliwości zbudowania etyki chrześcijańskiej przy założeniach systemu Maksa Schelera*, Lublin 1959; J. GALAROWICZ, *Fenomenologiczna etyka wartości*, Kraków 1997, s. 35–122.

[29] Resentyment polega na odwróceniu, czy nawet przewróceniu porządku wartości. Wartości wyższe zostają uznane za wartości niższe, a niższe za wyższe. To, co dobre, staje się złem, słabością, a to, co złe, staje się dobrem, przejawem mocy. J. Tischner ilustruje naturę resentymentu za pomocą przypowieści o lisie, który miał apetyt na słodkie winogrona, lecz winogrona wisiały zbyt wysoko, a lis tak wysoko nie sięgał. Aby się jakoś „pocieszyć" („podnieść na duchu"), wmówił sobie, że winogrona są kwaśne. Wszystkich zaś, którzy twierdzili, że jest inaczej, uznał za „kłamców" – por. J. TISCHNER, *Drogi i bezdroża miłosierdzia*, Kraków 1999, s. 55–72.

[30] Istotnym momentem w koncepcji osoby V. Frankla jest relacja człowieka do wartości. Wobec wartości człowiek jest zawsze wolny i odpowiedzialny, ponieważ wartości mają moc

znaczy więc pomagać w otwarciu się na wartości, przygotowywać do ich realizacji. Św. Paweł zachęcał Tymoteusza – młodego nauczyciela, wychowawcę i biskupa Efezu – do wytrwałości w głoszeniu słowa prawdy, „do nauczania, do przekonywania, do wychowywania w sprawiedliwości, aby człowiek Boży był doskonały, przygotowany do każdego dobrego czynu" (2 Tm 3,16n; por. 1 Tm 6,11n). Bycie „zdolnym do [realizacji] każdego dobrego czynu" wiąże się z przekonaniem o istnieniu obiektywnego świata wartości, który współtworzy wartości chrześcijańskie[31]. W dzisiejszych czasach potrzeba „mieć odwagę wychowywać" (W. Brezinka) czy też „podejmować ryzyko wychowawcze" (L. Giussani), a to wiąże się z duchową walką o „wartości" i ich właściwą hierarchię. „«Mieć odwagę wychowywać» oznacza również odwagę przywiązywania do wartości oraz odwagę takiego wychowywania, w którym liczą się wartości! Wielu ludziom brakuje dziś tej odwagi, gdyż mają fałszywe wyobrażenie na temat tolerancji. Mylą ją z obojętnością lub brakiem więzi, z niezdecydowaniem i brakiem przekonań w dziedzinach religijnej, światopoglądowej i moralnej, z bezkrytycznym pozwoleniem na wszystko. To rozpowszechnione nieporozumienie podważa pewność siebie, wiarę we własne ideały i umiejętności sprzeciwiania się fałszywym ideom, złym wpływom" – wyjaśnia i ostrzega znany niemiecki pedagog W. Brezinka[32]. Na szczęście wzrasta w środowisku pedagogicznym akceptacja dla programu „wychowania w kręgu wartości"[33], a to oznacza, że rośnie również konsensus co do normatywnych warunków dobrego wychowania opartego na trwałych wartościach.

---

przyciągania i nie ma tu determinizmu. Postępowanie człowieka może wiązać się z wartościami poprzez działanie, przeżywanie, postawę. „Wola sensu", która jest dla tego autora motywacją pierwotną, pozwala wypełnić człowiekowi „pustkę aksjologiczną" i w niczym nie umniejsza godności i wolności człowieka, wręcz nadaje im realny kształt – sens, który zawsze wiąże się z urzeczywistnianiem wartości. Sens jest zawsze konkretny, odnosi się do tej właśnie osoby i tej oto sytuacji. Sensu nie można sobie wymyślić, nikt nam go nie może pokazać, można go tylko samemu odkryć. *Logoterapia* stara się uczynić człowieka świadomym jego odpowiedzialności, pozostawia mu wolność w decyzji za co, przed kim lub czym jest odpowiedzialny; por. V.E. FRANKL, *Homo patiens, tł.* R. Czernecki, Z.J. Jaroszewski, Warszawa 1998; TENŻE, *Człowiek w poszukiwaniu sensu, tł.* A. Wolnicka, Warszawa 2011.

[31] Termin „wartości chrześcijańskie" odnosi się do tych wartości, które Jezus ukazał w swej nauce, czynach zbawczych i przykładzie życia według Ewangelii. Chrześcijańska hierarchia wartości nie otrzymuje pełnego wyrazu w zbiorze teoretycznych formuł, lecz uzyskuje konkretną postać w osobie i życiu Jezusa Chrystusa. Por. J. ŻYCIŃSKI, *Wartości chrześcijańskie*, w: M. RUSECKI I IN. (red.), *Leksykon teologii fundamentalnej*, Kraków 2002, s. 1302–1306.

[32] W. BREZINKA, *W dobie przemian kulturowych*, s. 67–68.

[33] Wzrasta liczba propozycji programowych odwołujących się do aksjologii pedagogicznej. Por. B. ŻURAKOWSKI (red.), *Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości*, Kraków 2003; A. SZELĄG (red.), *Edukacja ku wartościom*, Kraków 2004; K. OSTROWSKA, *W poszukiwaniu wartości*, cz. I–II, Kraków 2004; Z. STRUZIK (red.), *Program wychowawczy oparty na wartościach dla klas I–III LO*, t. I–III, Warszawa 2007; K. CHAŁAS, *Wychowanie ku wartościom: elementy teorii i praktyki, Godność, odpowiedzialność, tolerancja*, t. I, Lublin – Kielce 2006; K. CHAŁAS, S. KOWALCZYK, *Wychowanie ku wartościom narodowa-patriotycznym*: *elementy teorii i praktyki. Naród, ojczyzna, patriotyzm, państwo, pokój*, Lublin – Kielce 2006; K. CHAŁAS, *Wychowanie ku wartościom w świetle nauczania Jana Pawła II*: *elementy teorii i praktyki. Solidarność, mądrość, wspólnota, wierność, młodość*, Lublin – Kielce 2006; K. CHAŁAS, A. MAJ,

3. Wychowanie jako towarzyszenie – terapia w edukacji szkolnej

W pluralistycznym i wielokulturowym społeczeństwie niemożliwe są jednolite programy wychowawcze. Przy całej różnorodności konieczny jest jednak pewien podstawowy zasób wspólnych punktów orientacyjnych, które trzeba przekazać następnym pokoleniom. Głównym zadaniem nauczycieli pozostanie osobista troska o dzieci i młodzież oraz pomoc „w harmonijnym rozwoju [ich] wrodzonych zalet fizycznych, moralnych i intelektualnych oraz w stopniowym nabywaniu coraz większego poczucia odpowiedzialności za właściwe kształtowanie własnego życia i dążenie do prawdziwej wolności tak przez nieustanny wysiłek, jak przez odważne i wytrwałe przezwyciężanie przeszkód" (DWCH 1). Nauczanie wychowujące proponuje proces dojrzewania w kręgu wartości, w którym nieodzowna okazuje się metoda składająca się z trzech elementów pedagogicznych dotyczących relacji, tj. wychowania, nauczania i towarzyszenia. Trzeci element wskazuje na aktywny udział drugiej osoby (dojrzałej i odpowiedzialnej) – kogoś, kto jest przy uczniu, przebywa z nim, spędza z nim czas, uczestniczy w jego procesie poznawczym, formacyjnym i życiowym.

Właściwe rozumienie tej funkcji przybliża Pismo Święte, w którym akcentuje się charakter dydaktyczny tego terminu, wskazując na proces nauczania i uczenia się poprzez naśladowanie („chodzenie po śladach"), powtarzanie, a także poświadczenie zdobytej wiedzy i umiejętności oraz kształtowanie właściwych postaw[34]. Cenne w tej relacji okazuje się terapeutyczne oddziaływanie mistrza–przewodnika[35], który poprzez słowo pomaga, leczy, uzdrawia (por. Mt 8,8; Łk 7,7; J 4,50). Orientacja terapeutyczna w wychowaniu, obok celów poznawczych stara się urzeczywistnić cele o charakterze społecznym. Chodzi tu zwłaszcza o przejęcie z dziedziny terapeutyki praktyk, które od strony pedagogicznej byłyby przydatne do nauczania i wychowania oraz umożliwiałyby osiągnięcie pewnych skutków o charakterze leczniczym.

Biskup Teofil z Antiochii († II w.) w piśmie apologetycznym *Do Autolika* przekonuje, że lekarstwem na wszelkie zaniedbania i grzechy są Słowo i Mądrość: „Jeżeli jednak chcesz, możesz zostać wyleczony. Powierz się Lekarzowi, a On na-

---

J. MARIAŃSKI, *Wychowanie ku wartościom religijnym*, Lublin – Kielce 2009; M. GAJDA, *Rodzice w akcji. Jak przekazywać dzieciom wartości?*, Częstochowa 2011. Por. też zestawienie bibliograficzne: http://www.pbw.bydgoszcz.pl/wartosci.html/ (22.03.2014).

[34] Gr. *akoloutheo, epakoloutheo, parakoloutheo* oznacza „iść za kimś, naśladować, poświadczyć"; wskazuje na uczniów idących za Jezusowi (np. Łk 5,11.27.28; 7,9; 9,11.23.49; J 1,37.38.40.43; 6,2; 8,12; 12,26; 13,36a,b. 37; 18,15; 21,19.22); pójść za Chrystusem Jego śladami (Mt 16,24; 1 P 2,21); nie tylko towarzyszyć, lecz także poświadczyć (Mk 16, 2;1 Tm 5,10) oraz iść za jakąś nauką – w sensie rozumieć, pojmować, przyjmować (1 Tm 4, 6; 2 Tm 3, 10). Por. R. POPOWSKI, *Wielki słownik grecko-polski Nowego Testamentu*, Warszawa 1995, s. 18, 211, 465.

[35] Gr. *therapeuo* – oznacza „leczyć, uzdrawiać, pielęgnować"; wskazuje na *cudowne* działanie Jezusa (Mt 4, 23n; 8,7.16; 9,35; 12,15.22; 14,14; 15,30; 17,18; 19,2; 21,14; Mk 1,34; 3, 2.10; 6,5; Łk 4,40; 5,15; 6,7.18; 7,21; 8,2; 13,14; J 5,10), a także na czynność ludzi (Mt 10,1.8; 17,16; Mk 6,13; Łk 8,43; 9,1.6; 10,9; Dz 4,14; 5,16; 8,7; 28,9). Por. R. POPOWSKI, *Wielki słownik.*, s. 280; J. KOCHEL, *Terapeutyczne ukierunkowanie katechezy*, s. 20–26.

kłuje oczy twojej duszy i twego serca. Któż jest tym lekarzem? Bóg, który przez Słowo i Mądrość leczy i ożywia. On przez Słowo i Mądrość wszystko stworzył, albowiem «Słowem Jego utwierdzone zostały niebiosa, a Jego Duchem wszystkie ich zastępy» (Ps 33,6). Jego mądrość jest najwyższa. W niej Bóg stworzył ziemię i niebo, ona kazała rozstąpić się przepaściom i sprawiła, że chmury wylały deszcz"[36].

Terapeutyczną funkcję słowa Bożego potwierdzają inni Ojcowie Kościoła, np. Ewargiusz z Pontu († 399) czy Augustyn († 430), zachęcając do modlitwy zwanej „antyretyczną", tj. leczącej z zatrutych myśli i wyobrażeń[37]. Współcześnie tę starożytną tendencję, łączącą nauczanie z uzdrawianiem, odnajdujemy np. w pedagogice *Gestalt* Alberta Höfera[38] czy też nauczaniu ewangelizacyjnym Jose H. Pardo Floresa, który – inspirowany metodą logoterapii – proponuje wiele ciekawych wskazań profilaktyczno-wychowawczych[39].

Logoterapia (gr. *logos* – sens/słowo; *therapeuein* – pomagać/leczyć) to metoda psychoterapii, mająca na celu niesienie pomocy osobie w odnajdywaniu sensu i wartości życia, poznaniu oraz akceptowaniu siebie jako człowieka wolnego, odpowiedzialnego i zdolnego do miłości; stosowana jest w leczeniu nerwicy, mającej swe źródło w egzystencjalnej frustracji, polega na analizie życia pacjenta[40]. Ta i inne metody terapeutyczne mają również swoje zastosowanie w pedagogice szkolnej i psychologii wychowania. Odpowiednio przygotowani pedagodzy szkolni mają narzędzia ułatwiające łączenie nauczania z wychowaniem oraz towarzyszenia z leczeniem (terapią).

Diagnostyka szkolna nie może pominąć właściwego rozeznania sytuacji życiowej ucznia, a to domaga się stałego towarzyszenia mu i pomoc w budowania wspólnoty, zwłaszcza w środowisku rodzinnym i rówieśniczym. Głównym odbiorcą diagnozy pedagogicznej jest sam uczeń–wychowanek. Powinien w niej świadomie uczestniczyć, poznać jej wyniki (genezę) i mieć pewien, stosowny do wieku, udział w podejmowanych decyzjach i przewidywaniu rozwoju osiągnięć (prognoza)[41]. Wnikliwa jest diagnoza kryzysu zaangażowania wspólnotowego, którą przeprowadził Franciszek w najnowszej adhortacji apostolskiej *O głoszeniu Ewangelii w dzisiejszym świecie* (por. EG 50-109). Nie jest to – jak sam to określa przejaw „«przesady diagnostycznej», której nie zawsze towarzyszą decyzje prowadzące do rozwiązań i możliwe do zastosowania" (EG 50). Nie jest to również spojrzenie czysto socjologiczne czy religijne. Papież dokonuje ewangelicznego rozeznania, które prowadzi do wniosków pastoralnych i peda-

[36] *Ad Autolycum*, Księga 1, 2. 7 – por. *Liturgia Godzin*, t. II, Poznań 1984, s. 192–193.

[37] J. KOCHEL, *Terapeutyczne ukierunkowanie katechezy*, s. 24–26.

[38] A. HÖFER, *Gottes Wege mit den Menschen. Ein gestaltpädagogisches Bibelwerkbuch*, München 1993. Por. K.J. WAWRZYNÓW, *Biblia w nauczaniu szkolnym. Koncepcja katechezy według Alberta Höfera*, Lublin 1993, s. 145–153.

[39] Por. J.H. PARDO FLORES, *Nowi Ewangelizatorzy dla Nowej Ewangelizacji*, Poznań 2013.

[40] J. ŁUKASZEWICZ, *Logoterapia*, w: EK t. X, kol. 1321; por. E. FIZZOTTI, *Logoterapia*, w: J.M. PRELLEZO, G. MALIZIA, C. NANNI, *Dizionario di scienza dell`educazione*, Roma 2008, s. 685–686; TENŻE, *Il senso come terapia. Fondamenti teorico-clinici della logoteria di V.E. Frankl*, Milano 2007.

[41] B. NIEMIERKO, *art. cyt.*, s. 96.

gogicznych. Proces sekularyzacji, postmodernistyczny i zglobalizowany indywidualizm „sprzyja stylowi życia osłabiającego wzrost i stabilność więzi między osobami i deformuje więzi rodzinne", stąd wspomniana „konieczność edukacji, która nauczyłaby krytycznego myślenia i proponowała proces dojrzewania w kręgu wartości" (EG 64) oraz „zachęta do komunii, która uzdrawia, promuje i umacnia więzi międzyludzkie" (EG 67). W warunkach szkolnych chodzi o poszukiwanie dobrych wzajemnych relacji, przezwyciężanie destruktywnych przejawów kultury popularnej, doświadczeń kształcenia i wychowania, mającego charakter niestałości i fragmentaryczności (tzw. ponowoczesnego „hipermarketu edukacyjnego"), a podejmowanie wyzwań wychowania ku wartościom (wychowania do kultury wysokiej)[42].

Potrzeba również współodpowiedzialności i pedagogicznego towarzyszenia podczas odkrywania w środowisku szkolnym antropologicznych podstaw programów profilaktycznych[43] i nowego dynamizmu wychowania religijnego jako motywującego współ-doświadczenia i siły odnawiającej na całe życie społeczno-kulturowe[44]. Papież Franciszek dzieli się ze współczesnymi wychowawcami i duszpasterzami przekonaniem: „Za każdym razem, gdy staramy się odczytywać znaki czasu w aktualnej rzeczywistości, wypada słuchać młodych i starych. Jedni i drudzy są nadzieją narodów. Starsi wnoszą pamięć i mądrość doświadczenia, która zachęca, by głupio nie powtarzać tych samych błędów z przeszłości. Młodzi wzywają nas do rozbudzenia i pogłębienia nadziei, ponieważ noszą w sobie nowe tendencje ludzkości i otwierają nas na przyszłość, abyśmy nie byli zakotwiczeni w nostalgii za strukturami i zwyczajami, które nie są już życiodajne w dzisiejszym świecie" (EG 108).

Co to znaczy, że wychowawca szkolny winien być również terapeutą? We współczesnej szkole coraz częstsze są sytuacje, w których „przeżywane problemy i trudności osiągnęły już takie rozmiary, że nie wystarczy najmądrzejsza

[42] W. KAWECKI, *Kultura popularna a wychowanie do kultury wysokiej*, w: E. OSEWSKA (red.), *Wychowanie a wezwania ponowoczesności*, s. 23–32; J. KOTOWSKI, *O edukacji permanentnej wobec ponowoczesnego hipermarketu edukacyjnego*, w: E. OSEWSKA (red.), *dz. cyt.*, s. 173–182; Z. MELOSIK, *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości*, w: A. NALASKOWSKI, K. RABACHA (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia. Materiały pokonferencyjne*, Toruń 2001, s. 33–34.

[43] M. DZIEWIECKI, *Antropologiczne podstawy programów profilaktycznych*, w: E. OSEWSKA (red.), *Wychowanie a wezwania ponowoczesności*, s. 101–113.

[44] B. Grom, profesor psychologii i pedagogiki religii, wskazuje na konkretne zadania rozwojowe, w których wiara w Boga może być dostępna jako motywujące współ-doświadczenie. Wyróżnia on następujące działania profilaktyczno-wychowawcze: 1) zdolność do regulacji emocji z relaksacją i skupieniem (uwagi) – także jako podstawa intensywnych przeżyć religijnych i rozmowy z Bogiem; 2) zbudowanie i zachowanie poczucia pozytywnej wartości – także przez świadomość afirmacji ze strony Boga; 3) nauczenie się strategii radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, zmniejszającymi obciążenia i umożliwiającymi kontrolę – także przez wiarę i modlitwę; 4) rozwój i zachowanie pozytywnego nastawienia do życia – także przez „cieszenie się z wdzięcznością" i wielbienie; 5) rozwijanie wrażliwości prospołecznej i zachowań prospołecznych – także przez „współ-kochanie" z Bogiem i Jezusem; 6) gotowość do zróżnicowanej świadomości odpowiedzialności (namysł sumienia) – także w spojrzeniu na Jezusowe przykazanie miłości i obietnicę bezwarunkowej akceptacji. Por. B. GROM, *Psychologia wychowania religijnego*, tł. H. Machoń, Kraków 2011, s. 186–283.

nawet porada czy interwencja kryzysowa. Chodzi tu np. o tych, którzy popadli w dramatyczne uzależnienia (np. od substancji psychotropowych, od seksu czy jedzenia, od hazardu czy gier komputerowych). Chodzi o tych, którzy popadli w głębokie stany depresyjne, nerwice czy inne zaburzenia. Codzienne życie takich wychowanków staje się nieznośnym ciężarem, a oni sami są poważnym zagrożeniem dla siebie i innych ludzi. W takiej sytuacji konieczna jest interwencja terapeutyczna" – przekonuje M. Dziewiecki[45]. Tego typu oddziaływania domagają się dobrze przygotowanych pedagogów, którzy posłużą się sprawdzonymi metodami terapeutycznymi. Praktyka i literatura fachowa dostarcza wielu propozycji wspierających wychowawców szkolnych[46].

Pierwszym środowiskiem wychowania jest rodzina, a inne, np. szkoła czy wspólnota eklezjalna – na zasadzie pomocniczości – wspierają to podstawowe środowisko wychowawcze. Kościół pomaga rozeznać współczesny kryzys wychowania i podpowiada, jak go przezwyciężyć. Sobór Watykański II uczy, iż szkoła „mocą swego posłannictwa (...) kształtuje władze umysłowe, rozwija zdolność wydawania prawidłowych sądów, wprowadza w dziedzictwo kultury wytworzonej przez minione pokolenia, kształci poczucie wartości, przygotowuje do życia zawodowego, a tworząc warunki do przyjaznego współżycia wychowanków różniących się charakterem i pochodzeniem, kształtuje postawy wzajemnego rozumienia" (DWCH 5). Konieczne jest w środowisku szkolnym łączenie nauczania i wychowania, które możliwe jest dzięki autentycznemu zaangażowaniu wychowawców, prawidłowo rozeznających sytuację życiową uczniów, towarzyszących ich procesom rozwojowym, poznawczym i formacyjnym. Integralne kształtowanie osobowości dzieci i młodzieży domaga się profesjonalnych działań diagnostycznych, profilaktycznych, a coraz częściej również terapeutycznych. Wychowanie jest więc możliwe i piękne dla tych pedagogów, którzy nie boją się odpowiedzialności za swoich wychowanków, towarzyszą im w momentach trudnych, ale i wtedy, kiedy mogą dostrzec błogosławione owoce swojej posługi.

Upbringing in school as a diagnostic, preventive, and therapeutic action

Within the school environment it is necessary to combine education with upbringing, which is enabled by authentic involvement of teachers who are able to correctly diagnose the life situation of their pupils participating in their development as well as in their cognitive and formative processes. Integral formation of the personality of children and youth requires professional diagnosis but more and more often also therapeutic actions. Therefore, upbringing is possible and becomes a beautiful thing for those pedagogues who are not afraid of taking responsibility for their pupils, who accompany them in hardships but also in the moments when they can notice the blessed fruit of their own service.

[45] M. DZIEWIECKI, *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, w: E. OSEWSKA (red.), *Wychowanie a wezwania ponowoczesności*, s. 244–245.

[46] Por. J. KOCHEL, *Terapeutyczne ukierunkowanie katechezy*, s. 32–38.

Katarzyna Wereszczyńska*

WYCHOWANIE W SZKOLE – MIĘDZY SOCJALIZACJĄ A INDYWIDUALIZACJĄ

Miejsce jednostki w społeczeństwie wyznaczają w istotnym zakresie jej relacje, komunikacja interpersonalna i umiejętne współbycie z innymi. Przygotowaniu do uczestnictwa społecznego jednostki w życiu grupy społecznej i kształtowaniu się jej indywidualności wiele uwagi poświęcił F. Znaniecki. Widział je przede wszystkim w wychowaniu społecznym, które powinno obejmować kształtowanie świadomości takiego udziału jednostki w tworzeniu dobra wspólnego grupy, by przynosiło korzyść nie tylko danej grupie, ale szerzej – społeczeństwu, a samej jednostce stwarzało szansę rozwoju jej indywidualności, nie czyniąc przy tym szkody ani członkom tej grupy, ani innym spoza jej kręgu[1]. Dużą wagę przywiązywał do twórczego realizowania zadań przez jednostkę. Uważał, że każdy członek grupy społecznej „musi chcieć i umieć być twórczym"[2]. Wychowaniu nowoczesnemu określił zadanie: „Obudzić, rozwinąć i utrwalić w każdej jednostce ten zarodek twórczych uzdolnień, jaki ona ze sobą przynosi, a zarazem nauczyć każdą jednostkę, aby swe dążności twórcze wyrażała w solidarnej współpracy z innymi dla realizacji wspólnych ideałów"[3]. Autor uświadamia możliwość łączenia potrzeb jednostki i jej indywidualności ze społecznym działaniem dla wspólnoty, a to w procesualnym, komplementarnym i równoważnym uznaniu podejmowanych zobowiązań służy dobru wspólnemu. Podobne stanowisko w rozumieniu znaczenia jednostki społecznej i ważności rozwoju jej indywidualizmu w połączeniu z podjęciem zobowiązań ważnych dla wspólnoty przedstawił M. Buber[4]. Współcześnie indywidualizacje w edukacji uwzględnia się jako stwarzanie uczniowi odpowiednich warunków i stosowanie takich działań pedagogicznych, by mógł on maksymalnie rozwijać swą osobowość i uzdolnienia. Szkoła i nauczyciele podejmując zadanie wdrażania indywidualizacji w edukacji ucznia, powinni uwzględniać jego potencjał indywidualny i właściwości wyróżniające go pod względem określonych możliwości i potrzeb, zarówno intelektualnych, jak i fizycznych, poznawczych oraz społecznych[5]. W dzia-

* Katarzyna Wereszczyńska, dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Studiów Edukacyjnych UO. Zainteresowanie naukowe: kształtowanie zachowań społecznych i prospołecznych uczniów, wyzwalanie aktywności prospołecznej – studia indywidualnych przypadków, innowacje w edukacji, praca wychowawcza nauczyciela i jego rola w kształtowaniu kapitału społecznego w środowisku lokalnym.

[1] F. ZNANIECKI, *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*, t. I, Warszawa 2001, s. 227–228.

[2] *Tamże*, s. 236.

[3] *Tamże*, s. 236–237.

[4] Por. S. WOŁOSZYN (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Myśl pedagogiczna XX stulecia*, t. III, ks. 2, Warszawa 1966, s. 631–660.

[5] K. KRUSZEWSKI, *O nauczaniu i uczeniu się w szkole*, w: TENŻE (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2005, s. 130–135.

łaniu szkoły i realizowanym przez nią procesie wychowania przywiązuje się coraz większą uwagę do zagadnienia socjalizacji. P. Sztompka określając socjalizację nadaje jej znaczenie procesu „kształtowania mentalności, postaw i działań ludzi przez społeczeństwo”[6]. W ujęciu pedagogicznym również znajduje zastosowanie procesualne definiowanie socjalizacji, którą K. Hurrelmann formułuje jako „proces wyłaniania się, kształtowania i rozwoju osobowości ludzkiej (…), który aktualizuje się z jednej strony w zależności od organizmu jednostki i w interakcjach z nim, a z drugiej strony w zależności od i w interakcjach ze społecznymi i ekologicznymi warunkami życiowymi istniejącymi w konkretnym, historycznie określonym społeczeństwie”[7]. M. Łobocki opis socjalizacji uwzględnia w ujęciu procesu, podczas którego jednostka włącza się w życie społeczne, integruje się ze społeczeństwem, adaptuje przyjęty sposób myślenia i system wartości, odczuwa więź łączącą ją z danym społeczeństwem, jego kulturą, opiniami, przekonaniami i ideami[8].

Szkoła, obok rodziny, jest tą instytucją, która może i powinna wychowywać, stwarzając uczniowi szansę na rozwój jego indywidualnych możliwości, wykorzystując je również jako dobro wspólnoty szkolnej. Socjalizacja natomiast w środowisku społecznym szkoły powinna być kontynuacją socjalizacji pierwotnej, podjętej w rodzinie, aby jednostka w życiu szkoły zdobywała kompetencje niezbędne do aktywnego podejmowania w przyszłości ról społecznych. Wzrastanie w życie społeczne dziecka rozpoczyna się w drodze realizacji przez rodzinę jej podstawowych funkcji: prokreacyjnej, opiekuńczej, wychowawczej, socjalizacyjnej czy kulturotwórczej. Staje się ona „społecznym otoczeniem człowieka (…). W jej środowisku uczy się on działania i poznaje zasady współżycia między ludźmi[9]. Współczesny jej model nazywany jest często „rodziną nuklearną”[10]. W przypadku oddziaływania danego uwarunkowania anomizującego jej strukturę i funkcje pojawia się środowisko niewydolne wychowawczo i socjalizacyjnie. Mówi się wówczas o rodzinie dysfunkcjonalnej. Te typy rodzin stanowią pierwsze źródło zagrożeń dla procesów rozwojowych dzieci, związanych z poznawaniem świata – uzyskiwaniem o nim wiedzy, jak też dla wprowadzania młodego człowieka w kulturę wzorców osobowych i norm społecznych. Rodzina jest podstawą kapitału kulturowego i moralnego[11], także rozwijających się właściwości indywidualnych, potrzebnych w przyszłości jednostce podejmującej dalszą edukację, pracę i aktywność społeczną[12].

---

[6] P. SZTOMPKA, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2005, s. 224.

[7] K. HURRELMANN, *Struktura społeczna a rozwój osobowości: wprowadzenie do teorii socjalizacji*, tł. M. Roguszka, Poznań 1994, s. 16 – cyt. za: B. ŚLIWERSKI (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, t. III, Gdańsk 2006, s. 284.

[8] M. ŁOBOCKI, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003, s. 42–43.

[9] K. WERESZCZYŃSKA, *Uwarunkowania i efekty nauczania – uczenia się wiedzy o społeczeństwie*, Opole 2011, s. 65.

[10] *Tamże*, s. 68.

[11] *Tamże*, s. 77.

[12] K. OLBRYCHT, *Wychowanie do życia w rodzinie jako wspólnocie osób*, w: W. KORZENIOWSKA, U. SZUŚCIK (red.), *Rodzina. Historia i współczesność. Studium monograficzne*, Kraków 2010, s. 246–249.

W artykule zaprezentowano opinie i przemyślenia o roli szkoły jako instytucji wskazywanej i powołanej do łącznego realizowania zadań ukierunkowanych na indywidualizację i uspołecznianie ucznia, co jest wyzwaniem bardzo trudnym, lecz wykonalnym, przede wszystkim ze względu na zawierający się w niej potencjał podmiotowy, instytucjonalny i funkcjonalny. Są to czynniki umożliwiające stawanie się indywidualnością, jednostką twórczą w pełni realizującą się jako podmiot, członek społeczności i obywatel.

1. Szkoła – instytucjonalną przestrzenią wychowania, socjalizacji i indywidualizacji

Szkoła, jako instytucja społecznie wytworzona, uznana jest jako pierwsza ze struktur, która kontynuuje zadania rodziny, przede wszystkim w wymiarze wychowawczym i socjalizującym. Jan Paweł II potraktował kategorię szkoły szerzej i stwierdził, że oświata jest „jednym z podstawowych dóbr ludzkiej cywilizacji. Posiada szczególne znaczenie dla młodych. Od niej też zależy w znacznej mierze przyszłość całych społeczeństw”[13]. Szkoła jest instytucją realizującą przypisane zadania, stwarza młodemu człowiekowi możliwość poznania rzeczywistości, a w szczególności prawdy „w różnych jej wymiarach, to w tym celu, aby posiąść prawdę, aby żyć prawdą” – wskazywał Jan Paweł II[14]. Doskonalenie indywidualności, dążenie do prawdy oraz stawanie się człowiekiem otwartym na świat wymaga „szczególnej wrażliwości ze strony wszystkich, którzy pracują w szkole”, od nich wymaga się tworzenia klimatu „przyjaznego i otwartego dialogu”, okazywania pozytywnych uczuć i szacunku dla drugiej osoby[15]. Współczesny wychowawca powinien posiadać „umiejętność odczytywania znaków czasu. Dzięki niej będzie mógł dostrzec wartości, które pociągają młodzież, jak np.: pokój, wolność, sprawiedliwość, solidarność, postęp”[16]. Umieszczenie w tej wypowiedzi istotnych kategorii aksjologicznych, jak wolność i solidarność, jest wyraźnym podkreśleniem, że w procesie wychowania szkolnego indywidualizacja i uspołecznianie podmiotu muszą być brane pod uwagę, a to wymaga określonych warunków, które powinno stwarzać państwo i instytucje odpowiedzialne za oświatę.

Szkoła, związana z wieloma sferami rzeczywistości, przyjmuje wytworzone przez społeczeństwo systemy wartości i normy, podlega formalnym i nieformalnym zobowiązaniom określanym przez państwo i wynikającym z oczekiwań społecznych. Jak pisze B.D. Gołębniak: „Szkoła zmienia się wraz z kontekstem jej funkcjonowania”, a kierunek tych zmian wiąże się z poszukiwaniem modelu,

---

[13] JAN PAWEŁ II, *Do młodych całego świata. List apostolski do młodych całego świata z okazji Międzynarodowego Roku Młodzieży*, Watykan 1985, s. 42.

[14] *Tamże*, s. 43.

[15] TENŻE, *Homilia wygłoszona podczas Mszy św. w Łowiczu, 14 czerwca 1999 r.*, w: TENŻE, *Pielgrzymki do ojczyzny. Przemówienia i homilie*, Kraków 2005, s. 1144.

[16] TENŻE, List w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosco *Juvenum Patris*, http://sdb.org.pl/wp-content/uploads/2009/12/Jan_Pawel_II_List_JUVENUM _PATRIS.pdf (04.02.2014).

który godziłby dylemat realizacji funkcji socjalizacyjnej z emancypacyjną względem ucznia, uczestnika oraz kreatora i odkrywcy świata zastanego[17]. Zasoby zawarte w potencjale szczegółowych procesów edukacyjnych należałoby wykorzystać w dążeniu do efektu synergicznego, czyli zwielokrotnionego, a nie sumującego się nakładu sił i działań, po to, by wychodzić poza dotychczas ustanowione granice szkoły w kierunku organizacji uczącej się[18]. Tworzyć należy taki model kultury szkoły, organizacji, której społeczność cechowałyby: kreatywność, otwartość, dynamiczność, refleksyjność, tolerancja i umiejętność wspólnotowego działania; starać się korzystać w sytuacjach wychowawczych i w relacjach międzypodmiotowych z metod aktywizujących, pobudzających do refleksji, a nawet prowokujących, rozwijających osobowość, wyzwalających inteligentne uczestnictwo, uspołeczniających. Stwarzając uczniowi szansę afirmowania indywidualnych uzdolnień i talentów, uwzględniających w szerszym zakresie wychowanie przez sztukę, które prowadzi do pobudzania wyobraźni twórczej, rozwija go poznawczo, estetycznie, artystycznie, kształtuje moralnie, może być też formą terapii wzmacniającej jednostkę[19].

W szkole dostosowującej się do zmian zachodzących w życiu społecznym i ekonomicznym nie może zabraknąć, w szczególności w jej kulturze, takich czynników, jak: ciągłe doskonalenie pracy nauczycieli i dążenia do poprawy warunków kształcenia uczniów opartych na autoewaluacji i badaniach naukowych, formułowanych diagnozach i aktywności innowacyjnej i nowatorstwa pedagogicznego, egzemplifikujących się inicjatywach pedagogicznych, twórczości, działaniach organizacyjnych i modernizacyjnych, znajdujących zastosowanie w praktyce dydaktyczno-wychowawczej. Ich istotę i znaczenie jako procesów zmiany w ujęciu teoretycznym przedstawia E. Smak, nazywając innowacją pedagogiczną. Pisze, że „innowacja pedagogiczna może być zaprezentowana zarówno w opracowanym programie zmian, jak również w konkretnym działaniu, natomiast nowatorstwo pedagogiczne należy raczej łączyć z działaniem (wdrażanie i upowszechnianie innowacji); źródłem każdej innowacji powinna być diagnoza określonego obszaru rzeczywistości pedagogicznej”[20].

Jeżeli szkoła ma funkcjonować jako instytucja uwzględniająca w procesie wychowania zarówno socjalizację, jak i indywidualizację ucznia, to najbliższą temu jest paradygmat współistnienia, który proponuje pedagogika międzykulturowa. W jego założeniach znajdują się: „możliwość wzajemnego rozwoju w wyniku dokonujących się procesów wewnętrznych, dialogu, porozumienia, negocjacji, kooperacji”, jak też przywracania wiary w człowieka oraz moc we-

[17] D.G. GOŁĘBNIAK, *Szkoła wspomagająca rozwój*, w: Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II, Warszawa 2003, s. 122.

[18] *Tamże*.

[19] A. WŁOCH, *Świat pogłębiony, czyli sztuka w przestrzeniach edukacji*, w: K. DENEK, A. KAMIŃSKA, W. KOJS, P. OLEŚNIEWICZ (red.), *Edukacja jutra w kontekście wyzwań współczesności*, Sosnowiec 2011, s. 300.

[20] E. SMAK, *Z zagadnień innowatyki pedagogicznej*, Opole 1997, s. 60.

wnętrzną i wrażliwość na potrzeby innego – co wskazuje J. Nikitorowicz[21]. Nie rozgraniczając i nie tworząc odrębnych zakresów w procesie wychowania w szkole dla socjalizacji i indywidualizacji, konieczne jest „kształtowanie świadomej solidarności ogólnoludzkiej" i na tej podstawie prowadzenie edukacji, umożliwiającej jednostce poznanie siebie, ujawnianie zdolności, określanie własnej drogi rozwoju w poszanowaniu jej godności i wolności, broniąc ją jednocześnie przed uprzedmiotowieniem[22].

Wymienione postulatywne opinie i spostrzeżenia o roli szkoły w kształtowaniu indywidualności ucznia i uspołeczniania go bardzo znacznie odbiegają od rzeczywistego stanu współczesnej edukacji. Na uwagę zasługuje krytyczne stanowisko M. Nowak-Dziemianowicz wobec obecnego stanu współczesnej szkoły, która realizując zadania edukacyjne:

– w sferze poznawczej, intelektualnej, w procesie przekazu wiedzy wybiera bardzo często naukowy, pewny, obiektywny, jasny i spójny sposób „poznania świata";

– pomija indywidualnie i samodzielnie uzyskaną wiedzę życiową, pochodzącą z doświadczeń osobistych ucznia, pozaszkolnych i pozalekcyjnych;

– nie uwzględnia przekonań, ustosunkowań, opinii, wiary, zainteresowań, preferowanych kulturowych wzorców, z którymi styka się uczeń poza zorganizowaną edukacją szkolną[23].

Autorka wskazuje na występujący formalizm i dominację nauczycieli nad uczniami, utrzymywany silny dystans i przyjmowanie wobec nich postawy: „wiem lepiej". Nauczyciel, pedagog, dyrektor, dorosły w szkole jest „właścicielem prawdy"[24]. Takie postępowanie może wyrabiać i utrwalać w uczniach przekonanie, że w przyszłości będą jedynie jednostkami podległymi w odniesieniu do innych, pozbawionymi podmiotowości i samosterowności. Kolejna krytyczna refleksja M. Nowak-Dziemianowcz dotyczy realizacji treści programowych, cechujących się nadal brakiem różnorodności[25]. W praktyce szkolnej dominuje swoista uniwersalność, egalitarność stosowanych metod i form kształcenia, przejawiająca się szablonowością działań, swoistym rutynizmem, co pozostaje w opozycji do upowszechnianej hasłowo nowoczesnej funkcji szkoły, otwartej na zmiany i uwzględniającej indywidualne potrzeby ucznia.

Przed szkołą stają także nowe wyzwania i zadania związane z przeciwdziałaniem patologii i zachowaniom negatywnym, występującym coraz częściej w środowisku szkolnym. Nawiązując do tych problemów, ich przyczynę A. Malec upatruje w lansowanych współcześnie pseudowzorach, pochodzących z przekazów współczesnej kultury popularnej, a zbyt łatwo akceptowanych przez dzieci

[21] J. NIKITOROWICZ, *Edukacja międzykulturowa*, w: T. PILCH (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa 2003, s. 935.

[22] *Tamże*, s. 935–936.

[23] M. NOWAK-DZIEMIANOWICZ, *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Kraków 2012, s. 101.

[24] *Tamże*, s. 103.

[25] *Tamże*, s. 104.

i młodzież. Te nowoczesne produkty kultury reprezentują często niebezpiecznie niski poziom treści i przekazu[26], osłabiają tradycję i wartościowe dziedzictwo kulturowe. Są to zjawiska negatywne wychowawczo, kreują bowiem postawy upozorowanego nonkonformizmu i naznaczone są swoistym nihilizmem, dlatego wymagają szczególnej troski pedagogów, by dzieciom i młodzieży przywrócić równowagę w kształtowaniu ich indywidualności i krytyczną refleksję wobec produktów neoliberalnej kultury.

Dzisiejsza szkoła w całym obszarze formalnych celów i zadań, ze względu na silnie występującą zmienność i płynność społecznych warunków zewnętrznych, przejawiających się w dynamicznym rozwoju wiedzy, postępie w technice i technologii oraz pluralizmie kulturowym wyrażającym się wielością idei, wartości, modeli i wzorów zachowań, powinna stawać się „jedną z ważniejszych agend socjalizacyjnych" i wychowawczych, podkreśla M.J. Szymański[27]. Organizowanie w szkole zrównoważonego środowiska splatania się działań i mechanizmów uspołeczniana oraz indywidualizowania ucznia jest procesem pedagogicznym i społecznym. Jego urzeczywistnianie trzeba widzieć przyszłościowo w aktywnym uczestnictwie jednostek w życiu grup społecznych, formalnych i nieformalnych jako współtwórców normalnych etycznych relacji międzyludzkich.

2. Wychowanie uwzględniające indywidualizację i socjalizację ucznia

Pojęcie „wychowanie" poddawane było wielokrotnym próbom zdefiniowania. Charakterystykę jego znaczenia lokalizowano w zbliżeniu do treści: społecznych, filozoficznych, psychologicznych, socjologicznych, pedagogicznych, czy historycznych, które nadawały mu określone granice[28]. Przyjmowany kontekst definicyjny zależał w dużej mierze od aktualnie dominującej idei w życiu społecznym, obowiązującego porządku prawnego, stanu wiedzy naukowej i potocznej. Dlatego wielu badaczy i interpretatorów tego pojęcia nadawało mu określony, zakresowy wymiar, przypisując przymiotnikowe dopełnienia, np: autorytarne/liberalne, indywidualizujące/socjalizujące, rodzinne/szkolne, kulturalne, intelektualne, fizyczne/zdrowotne, instytucjonalne/pozainstytucjonalne, wychowanie w ponowoczesności, samowychowanie i inne. „Współczesny spór o istotę wychowania" stawia wychowawcę w roli podmiotu wychowującego, który podejmuje decyzję: urabiać czy wspierać wychowanka, orientować proces wychowania zgodnie z wymaganiami i oczekiwaniami społecznymi czy indywidualnymi potrzebami jednostki, pomagać w osiąganiu „przezeń tożsamości osobowej, urzeczywistnianiu samego siebie", pisze B. Śliwerski[29]. W rozważaniu nad istotą wychowania autor stawia pytania o jego przyszłość i znaczenie

[26] A. MALEC, *Wpływ kultury masowej na zinstytucjonalizowaną socjalizację dzieci i młodzieży*, w: A. KLIM-KLIMASZEWSKA (red.), *Mity dzieciństwa – dramaty socjalizacji*, cz. II, Siedlce 2004 s. 53–54.

[27] M.J. SZYMAŃSKI, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013, s. 137.

[28] B. ŚLIWERSKI, *Pedagogika ogólna*, Kraków 2013, s. 32–35.

[29] *Tamże*, s. 63.

„w codziennych relacjach międzypokoleniowych": Czy może ono wpływać na zmiany w świecie, czy możliwe jest „określenie warunków prowadzących zarówno jednostki, jak i grupy społeczne do godnego życia"?[30] Wychowanie to także oddziaływania terapeutyczne, ukierunkowane przede wszystkim na osiąganie samodzielności i samoświadomości, czemu sprzyjają różne sytuacje wychowawcze oscylujące „pomiędzy indywidualnym kształtowaniem osobowości a konstruktywnym formowaniem świata" – uważa B. Śliwerski[31].

Układ trzech współrównych cech – właściwości konstytutywnych, wyrażających najszersze treściowo znaczenie wychowania, a mianowicie akomodację, aproksymację i indoktrynację, przedstawia A.M. de Tchorzewski. W określonych warunkach te cechy łączą się w odpowiednie konfiguracje par, przy czym socjalizacja zawiera w sobie akomodację oraz aproksymację i wyraża się jako „część wszystkich relacji międzypodmiotowych, dzięki którym jednostka uczy się udziału w życiu społecznym"[32]. Jej aktywność społeczna pojawia się już w dzieciństwie. A kształtowane w rodzinie zachowania stają się coraz bardziej sensowne i racjonalne, następnie podlegają aktualizacji w sytuacjach uczestnictwa w różnych nowych grupach społecznych, rówieśniczych, klasie szkolnej i innych.

Wychowanie jako refleksję teoretyczną, możliwą ze względu na uformowanie się już wielu teorii i konceptualnych modeli, przedstawia M. Nowak zaznaczając, że jest ono „przedmiotem teorii wychowania", procesem historycznie uwarunkowanym, łączącym się „z całą rzeczywistością społeczno-kulturowo-przyrodniczą", uznanym za wartość społeczną, o wymiarze „dobra zrealizowanego, jak i dobra przyszłego", które przyjmuje postać działań dokonanych, aktualnych i przyszłych[33]. Wskutek wychowania osoba stopniowo dojrzewa biologicznie, psychicznie, kulturowo, duchowo i społecznie, tworzy m.in. swoją indywidualność oraz określa tożsamość społeczną[34].

Wychowanie umożliwiające indywidualizację siebie – indywidualizację podmiotu, w omówieniu A. Męczkowskiej, opiera się na zasadzie, że człowiek jest dobrem najwyższym, jednostką z poczuciem godności, odrębności i niepowtarzalności, któremu przynależy możliwość kształtowania własnego systemu wartości i prawo do samostanowienia, podmiotu samosterownego, sprawczego, ale odpowiedzialnego w pełni tak za siebie, jak i wobec innych, a przestrzeń relacji społecznych w szkole, tak jak i poza nią, jest miejscem spotkania wielu podmiotów[35]. Wychowanie w żaden sposób nie powinno wywoływać u ucznia odczucia

---

[30] B. ŚLIWERSKI, *Wstęp*, w: Z. KWIECIŃSKI, B, ŚLIWERSKI (red.), *Pedagogika. Podręcznik* akademicki, t. II, Warszawa 2003, s. 12–13.

[31] *Tamże*, s. 13.

[32] A.M. de TCHORZEWSKI, *Wychowanie i jego właściwości*, w: T. PILCH (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, Warszawa 2008, s. 320–322.

[33] M. NOWAK, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 17, 103 i 212.

[34] *Tamże*, s. 293–301. Por. S. KUNOWSKI, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2000, s. 218.

[35] A. MĘCZKOWSKA, *Edukacja jako problem kształtowania relacji społecznych. Pomiędzy wyzwaniem podmiotowości a interwencją w związek człowieka i świata*, w: J. RUTKOWIAK, D.

uprzedmiotowienia, jego indywidualność jest dobrem tak samo ważnym, jak i innych podmiotów. Oznaczać to powinno gotowość szkoły do działań kształcących i wychowawczych, umożliwiających „edukację dla każdego", gotowość komponowania własnej niepowtarzalności i indywidualności i – jak pisze T. Kalbarczyk – „tworzenia i wprowadzania programów", które „będą uwzględniać różnice między dziećmi, kierować się zasadą tolerancji oraz dążeniem do unikania poczucia frustracji i niepowodzenia wśród uczniów"[36]. Wychowanie przez socjalizację ma zabezpieczać przed negatywną wolnością, spełniając moralny postulat przysposabiania jednostki „w przekonania moralne i gotowość do wypełniania zasad etyki oraz dochowania im wierności"[37]. Bycie moralnym implikuje bycie autentycznym, wtedy indywidualizm wyraża się w poczuciu, że jestem „kimś dobrym" i staję się „wartościową osobą" – zdaniem A. Giddensa[38].

W kolejnych okresach życia i edukacji proces socjalizacji rozszerza się terytorialnie i podmiotowo, przestrzeń wychowawcza wzbogaca się o nowe elementy, pojawiają się nowe wzory osobowe, grupy rówieśnicze, uczeń podejmuje nowe role społeczne, zaczyna korzystać z dóbr materialnych i niematerialnych, zwiększa się możliwość wyboru przez niego: do kogo chce należeć, co może poznać i zmienić, czego może być uczestnikiem, twórcą czy konsumentem.

Uczeń zwiększa swój obszar wymiany – dawania i posiadania dóbr, będących jego wyłączną własnością oraz wspólną z innymi, składającymi się na aktualne otoczenie, w którym komunikacja interpersonalna stanowi, jak to określił A. Mamroł, „najszerszy zbiór procesów porozumiewania się jednostek i grup"[39].

Człowiek nie jest istotą niezależną. J.-C. Kaufmann pisze, że umocnienie niezależności, odpowiedzialności i racjonalności jednostki dokonuje się przez przechodzenie jej w przestrzeń społeczną, w niej uzyskuje wyzwolenie[40]. Konflikty między schematami pełnionych poszczególnych ról społecznych wzbudzają inicjatywę jednostki. Rozpoczyna się proces wyboru między nimi, starymi historycznie i zakorzenionymi w jednostkowej biografii, zwanymi przyzwyczajeniami, i nowymi, określonymi refleksyjnością. Przez ścieranie się schematów dawnych i wybór nowych jednostka tworzy własną indywidualność[41].

Jeden z najwybitniejszych myślicieli – humanistów XX w., E. Fromm, w zbiorze esejów *O byciu człowiekiem* wskazuje, że na tle zmian zachodzących

---

KUBINOWSKI, M. NOWAK (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, Lublin 2007, s. 349–352.

[36] T. KALBARCZYK, *Wolność a edukacja*, Lublin 2012, s. 112.

[37] T. ZUBRZYCKA-MACIĄG, D. WOSIK-KAWALA, *Wychowanie w szkole w świetle doświadczeń i opinii studentów pedagogiki*, w: J. KIRENKO, T. ZUBRZYCKA-MACIĄG, D. WOSIK-KAWALA (red.), *Wychowawcza rola szkoły*, Lublin 2012, s. 43.

[38] A. GIDDENS, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej* nowoczesności, tł. A. Szulżycka, Warszawa 2001, s. 112.

[39] A. MAMROŁ, *Stan i możliwości edukacji medialnej w gimnazjach Śląska Opolskiego*, Opole 2010, s. 13.

[40] J.G. KAUFMANN, *Ego. Socjologia jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu*, Warszawa 2004, s. 75.

[41] Tamże, s. 155–157.

w społeczeństwach tego okresu „centralnym doświadczeniem życia stało się posiadam i używam, coraz mniej jestem. (…) Nowoczesny człowiek jest samotny i niespokojny. Jest wolny, lecz ta wolność napawa go lękiem”[42]. Nie powiodło się człowiekowi końca XX w. spełnienie swojej ludzkiej nadziei na stanie się indywidualną jednostką. Stał się on sterowalnym konsumentem, zdominowanym przez anonimową władzę ekonomiczną, człowiekiem samotnym, który nie odczuwa realnej wolności[43]. Natomiast Z. Bokszański wskazuje na ogólne różnicowanie się „postaw, stylów życia i sposobów działania”, które są konsekwencją procesu indywidualizowania się współczesnego człowieka[44]. Zaradność życiowa, pracowitość, przedsiębiorczość, odpowiedzialność, ale także i zdolność do kooperacji z innymi, realizowanie własnych jakości życiowych i uwzględnianie dobra wspólnego, „spajania sfery prywatnej i sfery wspólnej” – etos „socjospajanie”, wyraża się w wyemancypowanym dialogicznym klimacie indywidualizmu liberalnego, w nim „osadzają się twórczy, krytyczni, prospołeczni nauczyciele, rodzice, uczniowie (pytanie, jak liczni), którzy wbrew trudnościom uruchamiają swoje potencjały i uprawiają dialogowanie, co bezpośrednio i pośrednio przyczynia się do poprawy jakości edukacji jako dobra jednostki i dobra wspólnego” (w opinii J. Rutkowiak)[45].

Zakończenie

Przekształcanie siebie i otaczającego świata to zadania, które wymagają jednoczesnego występowania wielu mechanizmów, takich jak: kształcenia, wychowania, uspołeczniania, indywidualizowania, kreowania nowych wartości i bytów, redukowania lub nawet hamowania zachowań niepożądanych, groźnych, podejmowanie działań i aktów transgresyjnych, które przyjmują wymiar elitarny i egalitarny, jednostkowy i grupowy. Wychowanie skupiające, balansujące pomiędzy wieloma mechanizmami kształtującymi jednostki i grupy określić można mianem fenomenu, procesem nie ograniczonym żadną perspektywą.

Na każdą biografię konkretnej jednostki składa się element indywidualnościowy, opisujący człowieka jako swoisty zbiór cech wyróżniających go wśród innych ludzi i element społecznościowy towarzyszący w całym jego życiu. Swoją aktywnością w konkretnej grupie: rodzinie i poza nią, w społeczeństwie, realizuje się, uczy, odtwarza, modyfikuje i przyjmuje role, przyswaja normy, a także kreuje nowe wartości, co czyni świadomie dzięki wychowaniu i samowychowaniu. Jednostka w indywidualnym wymiarze aktualizuje się, samoidentyfikuje przez kompozycję i dekompozycję indywidualnych – wewnątrzpodmiotowych psychofizycznych właściwości i zewnątrzpodmiotowych uwarunkowań społeczno-kulturowych.

---

[42] E. FROMM, *O byciu człowiekiem*, Kraków 2013, s. 20.

[43] *Tamże*, s. 20–21.

[44] Z. BOKSZAŃSKI, *Indywidualizm a zmiana społeczna. Polacy wobec nowoczesności – raport z badań*, Warszawa 2007, s. 8.

[45] J. RUTKOWIAK, *Neoliberalna kultura indywidualizmu a dialogowanie społeczno-edukacyjne*, w: E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, s. 143–144.

Uczestniczy w zastanej, nadanej lub wybieranej przez nią, rzeczywistości społecznej i kulturalnej[46]. Socjalizacja i indywidualizacja jest wpisana w istnienie jednostki, przede wszystkim w wymiarze jakościowym[47], w pełni realizującej się, zdolnej do wykraczania poza swoje jestestwo – zdolnej do aktów transgresyjnych.

Z. Bauman, omawiając etykę ponowoczesną, wskazuje na potrzebę przebudzenia, które „nie polega na odkryciu, że «ja jest ja», lecz na odkryciu, że «ja jestem dla» – Innego"[48]. Współczesny człowiek powinien wykorzystać szansę, jaką daje mu odpowiedzialność za Innego. Taka moralna postawa, wrażliwa i krucha, może być zagrożona przez zamknięcie siebie wobec innych. Tymczasem „odpowiedzialność moralna jest najbardziej osobistą i niezbywalną z ludzkich wolności oraz najcenniejszym z ludzkich praw (…) jest bezwarunkowa i nieskończona"[49].

Współautor Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Stéphane Hessel, w apelu do współczesnego człowieka wzywa, by kierował się on odpowiedzialnością, wyczuwając zagrożenia i niegodziwości współczesnego świata człowiek nie może być obojętny, gdyż pozbawia się komponentu, który czyni go człowiekiem, musi być zdolny „do oburzenia się i do zaangażowania, które jest jej konsekwencją"[50]. Te słowa mogą być przesłaniem kierowanym do nauczycieli, aby pełniąc misję kształtowania ucznia w jego rozwoju, starali się być odpowiedzialni i nieobojętni wobec jego indywidualności i zaangażowani w przygotowanie go do uczestnictwa w społeczeństwie.

School education – between socialization and individualization

The article assumes that education is a process of supporting personal development of an individual and their preparation for living in a society. Therefore, socialization and individualization should be intertwining and harmonizing qualities in this process. The meaning of the contemporary school and education in shaping the pupils' individual and social personality has been analysed on the basis of selected scientific works from the range of various social sciences.

[46] J. MODRZEWSKI, *Socjalizacja i uczestnictwo. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2007, s. 8–12 i 29.
[47] *Tamże*, s. 10.
[48] Z. BAUMAN, *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 2012, s. 116–117.
[49] *Tamże*, s. 388.
[50] S. HESSEL, *Czas oburzenia*, tł. P. Witt, Warszawa 2011, s. 15.

Iwona Konopnicka[*]

KILKA REFLEKSJI NA TEMAT PRZESTRZENI WYCHOWAWCZEJ WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY

Wiek XXI i związane z nim zmiany, tak charakterystyczne dla okresu transformacji, sprawiają, że nasze dzieci znacznie wcześniej wychodzą poza obszar swego domu, szkoły i środowiska lokalnego. Poszerzają tym samym zakres własnych doświadczeń, zmieniając swoją mentalność, ucząc się po prostu życia. Czasami towarzyszą im w tej odkrywczej wędrówce rodzice, nauczyciele, rówieśnicy, a coraz częściej media. Często zdarza się, że odkrywają otaczający je świat samodzielnie. Owo przyśpieszenie cywilizacyjne i inne zjawiska związane z burzliwym okresem ciągłych zmian wpłynęły na to, że polskie dzieci żyją i funkcjonują w warunkach ciągłych zmian, tak typowych dla społeczeństwa transformującego. Ten fakt rzutuje na nie tylko na zmienność ich sytuacji życiowej, ale i na jakość ich dzieciństwa, rozumianego jako czas tworzenia się człowieka.

1. Dziecko w przestrzeni wychowawczej szkoły

Biografię człowieka, parafrazując słowa G. Kapicy, można porównać do różnobarwnej mozaiki. Te piękne, pełne kolorów różnobarwnej tęczy, rozświetlone słońcem jej części – to czas beztroskiego dzieciństwa, pełnego miłości, radości, akceptacji, poczucia bezpieczeństwa. Jednakże tuż obok świetlistej przestrzeni widnieją szare, ciemne, pełne smutku jej odcienie. Dlatego my, dorośli, powinniśmy utrwalić w sobie przekonanie, że dzieciństwo to czas najważniejszy w wędrówce małego człowieka ku dorosłości, ku zbudowaniu w sobie człowieczeństwa[1]. W najwcześniejszym okresie życia dziecka jego rozwój polega głównie na gromadzeniu i koordynowaniu doświadczeń w kontaktach z przedmiotami i osobami z najbliższego otoczenia, a więc w przestrzeni jego najbliższego życia. Pojęcie przestrzeni życia człowieka ma w naszych rozważaniach charakter socjologiczno-pedagogiczny. Anna Przecławska wskazuje, że przestrzeń ma bardziej otwarty charakter, natomiast środowisko to krąg bardziej zamknięty. Otwartość przestrzeni staje się tym samym tworzywem, z którego powstaje środowisko wychowawcze, czyli „przestrzeń życia człowieka rozciąga się między perspektywą mikro a makro, a jej analiza i zagospodarowanie są

---

[*] Iwona Konopnicka, dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Studiów Edukacyjnych UO. Zainteresowania naukowe: zagadnienia dotyczące pedagogiki wczesnoszkolnej, edukacji środowiskowej, czasopiśmiennictwa dziecięcego, czytelnictwa, edukacji czytelniczej dzieci oraz terapeutycznych aspektów literatury dziecięcej. Prowadzi zajęcia z edukacji środowiskowej, edukacji polonistycznej, biblioterapii.

[1] G. KAPICA, *Dzieciństwo czyni człowieka*, w: TAŻ (red.), *Współczesne konteksty dzieciństwa*, Racibórz 2006, s. 19–20.

drogą do zrozumienia środowiska wychowawczego, w którym żyje i dojrzewa współczesny człowiek”[2]. Należy zatem rozumieć, że przestrzeń wychowawcza szkoły nie jest czymś gotowym, jest tworzywem, z którego powstaje środowisko wychowawcze. Cytowana powyżej autorka uważa, że los człowieka, a tym samym dziecka, kształtuje się na przecięciu różnych wymiarów przestrzeni, które otaczają każdego z nas i z którymi jesteśmy nierozerwalnie związani. Jest to przestrzeń fizyczna, społeczna, temporalna (tu szczególne miejsce zajmuje przestrzeń historyczna), przestrzeń symboliczna, psychologiczna, moralna, przestrzeń transcendencji oraz, nabierająca coraz większego znaczenia w oddziaływaniu na psychikę dziecka, przestrzeń informatyczna[3]. Wszystkie wymienione wyżej przestrzenie wypełniają również, a może przede wszystkim, przestrzeń wychowawczą szkoły.

Przestrzeń życia dziecka XXI w. charakteryzuje permanentna zmienność, wielowarstwowość, skomplikowana złożoność oraz nieobserwowalne do tej pory zróżnicowanie struktury. „Jest to przestrzeń bliska, lecz jednocześnie daleka, zarówno prywatna, jak i publiczna, własna i obca, zarazem bezpieczna i niebezpieczna, dozwolona i zakazana, edukacyjna, kształcąca, kreatywna, ale również niezaprzeczalnie zagrażająca rozwojowi dziecka, niszcząca go, znieważająca”[4]. W literaturze pedagogicznej istnieje wielość interpretacyjna pojęcia „przestrzeń życia”. Interesujące dywagacje na ten temat dostrzec można w pracach B. Dymary, która przywołując teorię Rollo Maya, dopowiada, że egzystencjalni analitycy odróżniają trzy *modi* – światy, tzn. trzy symultaniczne jego aspekty, które charakteryzują egzystencję każdego z nas. Nazywa je *Umwelt* – świat wokół nas, czyli świat biologiczny; *Mitelwelt* – inaczej: świat nas i naszych najbliższych; *Eingenwelt* – świat relacji do samego siebie, czyli własny świat. Adekwatnie do wymienionych światów wyłoniła trzy przestrzenie świata człowieka. Są to: bycie w świecie przedmiotów, ludzi; bycie w świecie wokół i bycie z sobą samym[5]. Odmienną wizję przestrzeni życia zaproponował A. Nalaskowski, eksponując w prezentowanych przestrzeniach aspekt społeczny życia szkolnego. Przestrzeń życia dziecka podzielił następująco:

– przestrzeń publiczna, w której dostosowujemy się do reguł tam panujących, np. przestrzeń klasy szkolnej;

– przestrzeń prywatna, w której tylko najbliżsi mogą się z nami zaprzyjaźnić;

– przestrzeń intymna, do której proponuje dopuścić konkretne osoby[6].

---

[2] A. PRZECŁAWSKA, *Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro a makro*, w: A. PRZECŁAWSKA, W. THEISS (red.), *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, Warszawa 1999, s. 75–76.

[3] Charakterystykę wymienionych przestrzeni przedstawia A. PRZECŁAWSKA, *Przestrzeń życia człowieka*, s. 76–84.

[4] S. JUSZCZYK, *Przestrzenie życia i edukacji dziecka w społeczeństwie wiedzy*, w: G. KRYK, M. SZEPELAWY (red.), *Edukacyjne dylematy dzieciństwa*, Racibórz 2012, s. 77.

[5] B. DYMARA, *Przestrzenie szkoły i przestrzenie życia, czyli trzy światy dziecka*, w: TAŻ (red.), *Dziecko w świecie szkoły*, Kraków 1998, s. 81.

[6] Por. A. NALASKOWSKI, za: M. GRZELA, http:/www.kpcen-torun.edu.pl (27.05.2008).

Szkolna przestrzeń społeczna ma zatem trzystopniową strukturę. Ten rodzaj przestrzeni w kontekście edukacji (wychowania) pozwala na rozumienie jej jako splotu najróżniejszych sytuacji dydaktycznych i wychowawczych, okazji do uczenia się i nauczania, niczym nieograniczonego działania ucznia i wokół ucznia, pozwalającego mu na gromadzenie doświadczeń, negocjowanie znaczeń i budowanie własnej wiedzy[7]. Reasumując można przywołać słowa J. Izdebskiej, że przestrzeń życia dziecka jest to pole psychofizyczne, które tworzą jednostki i ich otoczenie. Jest to zatem przestrzeń fizyczna (środowiskowa), materialna część otoczenia, w której żyje dziecko oraz przestrzeń mentalna, tworzona przez świadomość ludzką, myśli, przeżycia, relacje, wartości symboliczne. Dziecko rozwija się i wzrasta na przecięciu różnych przestrzeni, odkrywając ich różne wymiary i ucząc się je rozpoznawać, odkrywać ich cechy i właściwości. Pod wpływem procesu transformacji i przeobrażeń zachodzących w społeczeństwie w każdej z wymienionych wcześniej przestrzeni życia zachodzą zmiany, które mają ogromny wpływ na proces wychowania dzieci.

Zaprezentowane bardzo wybiórczo poglądy na temat interpretowania pojęcia przestrzeni życia dziecka nie wyczerpują wszystkich możliwości. Warto wspomnieć jeszcze o przestrzeni jako funkcji umysłu, o przestrzeni aksjologicznej, antropologicznej, przestrzeni duchowej czy proksemice, jako przestrzeni – wytworze kultury[8].

2. Miejsce kultury i sztuki w przestrzeni wychowawczej szkoły

Promowanie postaw twórczych i samorozwojowych oraz ochrona relacji ludzkich zmusza do poszukiwania nowych wizji edukacyjnych we współczesnej przestrzeni życia dziecka. Wychodząc od lepszego poznania człowieka, jego cech, pragnień i potrzeb, możemy powiedzieć, że w aspekcie rozwojowym dążymy do wciąż pełniejszego życia, które powinno być nacechowane tzw. „dobrymi wartościami", takimi jak: łagodność, uprzejmość, odwaga, wiedza, uczciwość, bezinteresowność. Rozwój psychiczny każdego człowieka jest zatem wielopłaszczyznowy i wielopoziomowy. Generalnie rzecz biorąc, rozwój oznacza zachodzące w czasie zmiany w żywej istocie. Są one wynikiem – jak twierdzi Charles Galloway – „stale trwającej interakcji między żywymi organizmami biologicznymi a zmieniającymi się uwarunkowaniami, panującymi w ich środowiskach"[9].

Teraźniejsza edukacja dziecka, a zwłaszcza edukacja ku przyszłości, winna być kształceniem i wychowaniem do twórczości i innowacji społecznych. Wy-

[7] B. DUBEL, M. GŁOSKOWSKA-SOŁDATOW, *Współczesna przestrzeń edukacyjna uczniów młodszych*, w: J. IZDEBSKA, J. SZYMANOWSKA (red.), *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, Białystok 2009, s. 172.

[8] *Tamże*, s. 174.

[9] CH. GALLOWAY, *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. II, Warszawa 1988, s. 132.

chowanie to „twórczość (...) w tworzywie całkowicie ludzkim”[10], mającym na względzie całokształt sposobów i procesów pomagających urzeczywistnić i rozwijać swoje człowieczeństwo. Natomiast permanentny i transgresyjny charakter[11] czynności edukacyjnych odbywa się w relacjach człowiek – człowiek. Zdaniem E. Smak, „tylko wielostronnie wykształcony człowiek, mający znamiona zarówno zachowań heurystycznych (konformizm), jak i zachowań algorytmicznych (nonkonformizm), będzie zdolny do działań innowacyjnych, które zwiększają dobrobyt społeczny i stymulują rozwój społeczny”[12].

Pedagogika, a pedagogika wczesnoszkolna w szczególności, zajmująca się procesem edukacyjnym dzieci, musi brać pod uwagę współczesne „uwikłania” egzystencji ludzkiej. Wszystkie zatem środowiska, w których działanie „skupione” jest na dziecku, a głównie szkoły i inne instytucje oświatowo-wychowawcze, stanowią integralny element świata „swoiście ludzkiego”[13], który jest doskonałym tworzywem wychowawczym. Pedagogika wczesnoszkolna „nastawiona na dziecko, a nie na realizację wyłącznie «zewnętrznego programu», ma w swoim zamyśle, między innymi poprzez fragmentaryczną z konieczności analizę «egzystencji dziecięcej» czy też aktywności i działań dzieci, poszukiwanie odpowiednich «konstrukcji teoretycznych», wyjaśniających nam współcześnie obserwowaną, wspomnianą «egzystencję», także już «uwikłaną» w dylematy moralne i społeczne świata”[14].

Ze studiów filozoficznych źródeł współczesnej pedagogiki wczesnoszkolnej najbardziej absorbujące, w świetle omawianego problemu, związanego z interpretacją współczesnej przestrzeni życia dziecka, wydaje się być zasygnalizowanie dwóch zasadniczych pojęć: istoty i egzystencji w znanych koncepcjach człowieka. Niektóre z nich, np. koncepcje egzystencjalne, uznają prymat istnienia w stosunku do istoty (Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Albert Camus). Natomiast inne, jak np. koncepcje teistyczne i naturalistyczne (Gabriel Marcel) – prymat istoty w stosunku do istnienia. Swoistą formą „pogodzenia” tych dwóch pozornie sprzecznych pojęć jest personalistyczna koncepcja człowieka, której twórcą był Emanuel Mounier. Stanowi ona punkt wyjścia do opracowanej przez B. Dymarę pedagogiki współbycia, która wdrożona w proces edukacyjny, może być doskonałym przykładem na wypełnienie przestrzeni wychowawczej współczesnej szkoły i zbudowanie jej pozytywnego obrazu. Twórczyni pedagogiki współbycia określa w zarysie siedem jej przestrzeni. Jest to przestrzeń: realna, intelektualna, emocjonalna, mentalna, światopoglą-

[10] K. WOJTYŁA, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986, s. 54.

[11] Por. J. KOZIELECKI, *Z Bogiem albo bez Boga. Psychologia religii – nowe spojrzenie*, Warszawa 1991, s. 5–31.

[12] E. SMAK, *Wyznaczniki przemian drogą do innowacyjnych zmian w systemie polskiej edukacji*, w: E. SMAK, T. KŁOSIŃSKA, I. KONOPNICKA (red.), *Edukacja wczesnoszkolna, Teoria i praktyka*, Opole 2013, s. 47.

[13] R. WIĘCKOWSKI, *Filozoficzne źródła współczesnej pedagogiki wczesnoszkolnej*, w: W. PUŚLECKI (red.), *Doświadczanie podmiotowości ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Opole 1997, s. 34.

[14] *Tamże*, s. 34–35.

dowa, terapeutyczna i duchowa[15]. Znamienną rolę w rozumieniu procesów zachodzących we współczesnym świecie może również odegrać fenomenologia, której twórcą był filozof niemiecki Edmund Husserl. Fenomenologia jest nauką autonomiczną i bezzałożeniową, stanowi ona swoistą filozofię poznania. Jest podstawą psychologii poznawczej w sensie poznawczym, zaś w sensie zachowań społecznych – podstawę stanowią niektóre odmiany egzystencjonalizmu. Na gruncie polskim głównym przedstawicielem fenomenologii był Roman Ingarden, który nie godził się ze stanowiskiem E. Husserla, odrzucającego przeświadczenie o istnieniu realnego świata. R. Ingarden był zwolennikiem tezy o różnorodności odmian doświadczenia odpowiadającej wielości przedmiotów, jak również zasady opisu faktów bezpośrednio spostrzeganych. Wiele swoich prac poświęcił rozważaniom na temat dzieł sztuki traktowanych jako bezsporne twory świadomości. Teoria R. Ingardena ujmuje relację Istota – Egzystencja Człowieka w kategoriach równowagi. Istotą czy naturą człowieka jest wytwarzanie obiektów prawdziwie ludzkich, będących atrybutem człowieka. Są nimi Dobro i Piękno. Fenomenologiczna koncepcja człowieka upatruje zatem sens życia w działalności twórczej i swoistym obcowaniu wśród dzieł przez niego wytworzonych. Aktywność twórcza wyraża się w trzech formach: poznawanie tego, co prawdziwe; czynienie dobra; kształtowanie piękna. Człowiek jest cząstką przyrody, „tworzy sobie nowy świat, nową rzeczywistość dookoła siebie i w sobie samym. Tworzy świat kultury i nadaje mu aspekt człowieczeństwa”[16]. Stwarza dzieła sztuki, a także historię samego siebie i ludzkości, wypełniając tym samym przestrzeń swojego życia.

Istotą dziecka jest zatem twórczość, która stymuluje jego aktywność, efektem której są określone wartości moralne – Dobro i wartości estetyczne – Piękno. Ze względu na twórcę mają one charakter intencjonalny. Twórczy charakter aktywności człowieka polega na stałym „wychodzeniu poza dostarczone informacje”[17].

Pojęcie kultury nie jest jednakowo przez wszystkich rozumiane i definiowane. Ponadto przedmiotem kontrowersji jest sprawa kultury elitarnej i kultury masowej. Współczesny rozwój środków masowej komunikacji sprzyja demokratyzacji kultury, zacierając stopniowo granicę między kulturą elitarną i kulturą masową. Kultura – zarówno materialna, jak i symboliczna – stała się formą życia na ziemi. J. Kozielecki porównuje ją do szczytowego osiągnięcia ludzkości, twierdząc, że można ją „porównać do gigantycznego gmachu zbudowanego przez pokolenia i będącego nośnikiem wspólnych wartości i wspólnych znaczeń; ten kunsztowny gmach ciągle się rekonstruuje: wznosi się jego nowe piętra, dobudowuje dodatkowe skrzydła, a jednocześnie – burzy elementy, które dla współczesnych straciły swoją cenność. Mimo tej dynamiki, kultura charakteryzuje się długim trwaniem. Stałość jej dominuje nad zmiennością”[18].

[15] B. DYMARA, *Dziecko w świecie edukacji*, Kraków 2009, s. 207–214.
[16] R. INGARDEN, *Książeczka o człowieku*, Warszawa 1987, s. 15.
[17] R. WIĘCKOWSKI, *Filozoficzne źródła współczesnej pedagogiki wczesnoszkolnej*, s. 37.
[18] J. KOZIELECKI, *Transgresja i kultura*, Warszawa 1997, s. 15.

Przyswajanie kultury symbolicznej społeczeństwa, wraz z niesionymi przez nią wartościami i regułami interpretacji świata, rozpoczyna się bardzo wcześnie. Wdrażanie młodych generacji w kulturę ogólnospołeczną odbywa się w sposób systematyczny, w działalności edukacyjno-kulturowej, realizowanej przez instytucje wychowawcze, przedszkola i szkoły. Wartości estetyczne, w tym także wartościowe dzieła sztuki i przede wszystkim literatura, zaspokajają potrzeby poznawcze i rozwojowe okresu dzieciństwa. To, co jest treścią komunikowaną w utworach artystycznych dla dzieci, poza warstwą ludyczną, powinno być istotne z punktu widzenia potrzeb rozwojowych dziecka, tzn. sprzyjać poszerzaniu „świata", wzbogacaniu, przekształcaniu i strukturyzacji jego doświadczenia. Na tym też – obok przekazywania uogólnionych symbolicznie wartości pokoleń poprzednich – opiera się edukacyjne znaczenie sztuki dla dzieci oraz jej głęboko pojmowana rola wychowująca[19]. Kultura zatem tak przenika środowisko człowieka, że żadna jednostka nie rozwija się poza nią, a jej kontakty z dziełami kultury, a zwłaszcza sztuki, mogą być mniej lub bardziej bezpośrednie i intensywne.

To człowiek stwarza kulturę, która pełni wobec niego rolę służebną. Świat sztuki jest elementem całego kontekstu kulturowego człowieka i to, co dzieje się we współczesnej kulturze, ma swoje odzwierciedlenie w sztuce i stanowi tworzywo budujące wszystkie przestrzenie życia. Sztuka jako czynnik natury i kultury, potwierdzając możliwości twórcze, prowadzi do realizacji ideału najwyższego człowieczeństwa, którego celem ma być wychowanek wrażliwy i moralny, „dający wolność przez wolność"[20]. Podobne stanowisko reprezentuje Stefan Szuman, który stwierdził, iż „poznanie rzeczywistości przez pryzmat sztuki prowadzi człowieka do poszukiwania, dostrzegania i doznawania piękna, a ono nie poucza, lecz raduje i nasyca naszą świadomość, nasze zmysły, wyobraźnię i uczucia – podobnie jak woda i chleb sycą nasze ciało"[21].

Reasumując można powiedzieć, że sztuka to „jeden z podstawowych «faktów ludzkich», zarówno uniwersum wartości estetycznych, swoista rzeczywistość czy kultura artystyczna w ujęciu obiektywnym, jak i treść działań ekspresyjnych i kreacyjnych, charakteryzujących każdego ucznia niezależnie od indywidualnych uzdolnień szczegółowych"[22]. Efekt wychowawczy sztuki nie ogranicza się tylko do biernego postrzegania, do samej obecności dzieła, lecz ma wyraz głębszy, obejmujący treść ludzkiego doświadczenia. Przeżycie estetyczne i doświadczenie uruchamiają mechanizmy dziecięcej psychiki, odkrywają jej uśpione siły i blask, wzbogacając tym samym przestrzeń życia dziecka. Właśnie dzięki sztuce niektóre dyspozycje ucznia, jego wrażliwość, wyobraźnia, zdolność do osobistego reagowania na bodźce świata zewnętrznego, ujaw-

[19] M. PRZETACZNIK-GIEROWSKA, M. TYSZKOWA, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. I, Warszawa 1996, s. 109.

[20] S. MICHAŁOWSKI, *Sztuka jako inspiracja twórcza w toku spotkań i dialogów edukacyjnych*, w: B. DYMARA (red.), *Dziecko w świecie sztuki*, Kraków 1996, s. 77.

[21] *Tamże*.

[22] *Tamże*.

niają się ze szczególną ostrością, stwarzając atmosferę uczestnictwa w kulturze[23]. Konkluzje penetracji po teorii kultury i sztuki oraz ich roli w życiu dziecka ujęto w słowach: „Dzieło sztuki prowadzi wychowanków do głębi, zmusza do wysiłku ducha, dążącego do wymierzenia najwyższej sprawiedliwości widzianemu światu, przez wydobycie na jaw prawdy – wielorakiej i jedynej, ukrytej pod wszelkimi pozorami”[24]. Uwidacznia się tutaj inspirująca i kreacyjna rola sztuki w wychowaniu twórczym, które pomaga dzieciom i młodzieży poprzez ich aktywność twórczą urzeczywistnić i rozwijać własne człowieczeństwo, bowiem sztuka to „podręcznik życia”[25].

3. Nauczyciel kształcenia wczesnoszkolnego w przestrzeni wychowawczej szkoły

Szczególną rolę w przestrzeni wychowawczej współczesnej szkoły ma do spełnienia nauczyciel. Od dawien dawna aż po dzisiejszy dzień zawód nauczyciela jest przedmiotem systematycznego i intensywnego zainteresowania pedagogów, psychologów, filozofów. Znajduje się w kręgu zainteresowania polityki oświatowej i polityki wewnętrznej państwa. W zmieniających się warunkach otaczającej rzeczywistości i oświaty oczekuje się od nauczyciela nadążania za zmianami i sprostania wymogom współczesnej rzeczywistości. Jego działania powinny opierać się na gruntownym wykształceniu przede wszystkim w zakresie pedagogiki, psychologii, a także kultury i sztuki, oraz na wyposażeniu w kompetencje intelektualne, pragmatyczne, kreatywne, współdziałania, interpretacyjno-komunikacyjne, moralne i inne[26]. Dlatego tak ważną rolę w kształceniu nauczycieli odgrywa zarówno dogłębna znajomość teorii pedagogicznych, jak również praktyka pedagogiczna, która daje nauczycielom, a także studentom kierunków pedagogicznych – przyszłym nauczycielom, możliwość refleksyjnej oceny trafności wyboru zawodu.

Ponieważ zawód nauczyciela jest zawodem ekspozycji społecznej, to najmłodsi, tak jak całe społeczeństwo – dokonują oceny jego postaw, kompetencji, zachowań, bardzo często wyglądu zewnętrznego, ubioru, wieku i konfrontują z oczekiwanym, często osadzonym w ich wyobrażeniach, oczekiwanym i modelowym obrazem. W dzisiejszych czasach rola nauczyciela sprowadza się do stwarzania warunków umożliwiających samodzielne zdobywanie wiedzy poprzez rozwijanie i wspieranie własnej aktywności edukacyjnej dziecka. Jego działalność edukacyjna powinna być skupiona na wysiłkach, by być „bliżej dziecka”.

---

[23] Por. S. PASIERB, *Pionowy wymiar kultury*, Kraków 1983; A. RODZIŃSKI, *Osoba i kultura*, Warszawa 1985; I. KONOPNICKA, *Czasopisma dziecięce w kształceniu wczesnoszkolnym*, Opole 2006, s. 16.

[24] I. WOJNAR, *Etyka i wychowanie*, Warszawa 1964, s. 104.

[25] J. GAJDA, *Kino moralnego niepokoju*, w: J. ŚNIECIŃSKI (red.), *Świat człowieka, świat sztuki*, Warszawa 1996, s. 146.

[26] J. SZEMPRUCH, *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Rzeszów 2000, s. 263–269.

Oznacza to specyficzny i rozsądny styl pracy nauczyciela z dzieckiem, uwzględniający to, jakim człowiekiem dziecko mogłoby i chciałoby być, oraz co mogłoby lub chciałoby wiedzieć, umieć, zrobić, zobaczyć i przeżyć[27].

Niezwykle ważne są cechy osobowościowe nauczyciela, jego doświadczenie zawodowe i życiowe, zainteresowania, takt i intuicja pedagogiczna. Pedeutologia w podejściu metodologicznym istotą orientacji osobowościowej czyni określanie zespołu cech idealnego nauczyciela. Taki nauczyciel nie tylko posiada wiedzę i profesjonalizm, ale myśli krytycznie i twórczo, daje swym podopiecznym możliwość zapoznania się bezpośredniego i pośredniego z różnymi punktami widzenia, prezentuje czujność poznawczą, krytyczność myśli i refleksyjność w działaniu. Elementami tej refleksyjności musi być otwartość, odpowiedzialność i szczerość[28]. Współczesny nauczyciel powinien być inspiratorem i współuczestnikiem procesu edukacyjnego, a nie osobą wszystkowiedzącą i nauczającą. J. Parafiniuk-Soińska podkreśla, że „najbardziej istotnym problemem w kształceniu nauczycieli najmłodszych uczniów jest kształtowanie «świadomości zmian» w różnych sferach edukacji – zmiany w systemach wartości, w celach, w treściach, metodach, formach, zmiany w rozwoju uczniów, w środowiskach rodzinnych i lokalnych”[29]. Dzieci jako najbardziej uważni obserwatorzy otaczającej ich rzeczywistości w obszarze swoich obserwacji lokują również tę osobę, która towarzyszy im przez trzy pierwsze lata edukacji.

Współczesny nauczyciel, zgodnie z humanistycznymi intencjami edukacji, rozwija uczucia i wyobraźnię, wolność i godność człowieka, empatię, tożsamość oraz uspołecznienie[30]. Na pierwszym etapie kształcenia jest niewątpliwie wzorem osobowym i wywiera ogromny wpływ na funkcjonowanie dziecka nie tylko w szkole, ale i poza nią. Dlatego może być i jest dla dzieci w młodszym wieku szkolnym niekwestionowanym autorytetem. Niezwykle istotną sprawą jest wiedza, którą nauczyciel posiada pod warunkiem jednak, „iż ma ona charakter osobistej wiedzy praktycznej, pochodzącej z indywidualnego doświadczenia nauczyciela, zgodnie z zasadą konstruktywizmu”[31]. Jednak w profesji nauczycielskiej nie wystarczy dużo wiedzieć i robić użytek z tej wiedzy. Bardzo ważnym aspektem w pracy nauczyciela jest także jego osobisty kontakt z uczniami.

Dlatego w ujęciu psychologicznym istotne są cechy osobowościowe nauczyciela, które wpływają na jakość relacji z uczniami. „Zwierciadło wszelkich cnót” – to dawne określenie idealnych cech nauczyciela, które przetrwało do

---

[27] T. KŁOSIŃSKA, *Dziecko – uczeń. Droga do edukacji skutecznej. Twórcze techniki Celestyna Freinet we wczesnej edukacji*, Opole 2013, s. 89.

[28] H. KWIATKOWSKA, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997 s. 142–144.

[29] J. PARAFINIUK-SOIŃSKA, *Tradycyjne wzory a współczesne potrzeby w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji*, w: W. LEŻAŃSKA (red.), *Nauczyciel współczesnej edukacji w kontekście zmian edukacji*, Łódź 2009, s. 31.

[30] J. UCHYŁA-ZROSKI, *Muzyka i muzykowanie*, w: B. DYMARA (red.), *Dziecko w świecie sztuki*, s. 120.

[31] H. KWIATKOWSKA, *Pedeutologia. Pedagogika wobec współczesności*, Warszawa 2008, s. 112.

dziś i nadal jest aktualne. H. Kwiatkowska uważa, że „zły człowiek nie może być dobrym nauczycielem, jest jego zaprzeczeniem. Może wprawdzie czegoś nauczyć, coś wyćwiczyć, ale nie ukształtuje radości z procesu poznania, nie rozbudzi zainteresowań, nie zaszczepi postawy ufności do drugiego człowieka, wiary w bezinteresowność jego dobrych intencji, nie rozwinie siły, która może kształtować przyszłe życie. Bliskość uczuciowa, umiejętność wyczuwania cudzych stanów emocjonalnych i komunikowania własnych, talent pedagogiczny są podstawowymi umiejętnościami nauczyciela. Na talent składają się bogactwo osobowości, zdolność pozytywnego oddziaływania, walory etyczne”[32]. „Dobry nauczyciel to przede wszystkim życzliwy ludziom człowiek, niepowtarzalna osobowość, kultywująca w sobie to, co sprawia, że jest osobą znaczącą, to ktoś dla ucznia ważny, niestandardowy. W ujęciu humanistycznym ta właściwość jest kluczowa w pojmowaniu siebie jako nauczyciela”[33]. Rola nauczyciela jest bardzo ważna dla rozwoju pełnej osobowości dziecka, zwłaszcza na etapie edukacji wczesnoszkolnej.

Zakończenie

Najważniejsze, a zarazem najtrudniejsze zadanie w wychowaniu dzieci, tak dawniej, jak i dziś, to pomaganie im w znajdowaniu sensu własnego życia. Aby to osiągnąć, przechodzą one przez wiele doświadczeń związanych z dorastaniem. Dziecko, w miarę swego rozwoju, uczy się krok po kroku lepiej rozumieć siebie, co pozwala mu lepiej rozumieć innych ludzi[34]. W rezultacie nawiązuje z otoczeniem więzi pełne znaczenia i wzajemnych satysfakcji, które są najważniejszymi w przestrzeni wychowawczej współczesnej szkoły. Dodać jednak należy, że polskie dzieci we współczesnej szkole żyją w warunkach ciągłej zmiany wynikającej z ciągle jeszcze burzliwej transformacji społecznej. Różnorodne pozytywne i negatywne skutki tego długotrwałego procesu mają jednocześnie wpływ na ich sytuację życiową, jak i na jakość oraz charakter ich dzieciństwa. Warunkują tym samym jakość procesu wychowania zarówno w szkole, jak i poza nią. Zdarza się, że przestrzeń życia współczesnego dziecka wypełnia nie tylko wspierająca je miłość, akceptacja, uznanie, zrozumienie i, patrząc w kategoriach fenomenologicznych, prawda, dobro i piękno. Coraz częściej przestrzeń tę wypełniają: bieda, osamotnienie, brak zrozumienia przez nauczycieli, rodziców, dysfunkcyjność rodziny, spowodowane m.in. bezrobociem, brakiem czasu i często nadmierną pogonią za pieniądzem, alkoholizmem, przemocą, osłabieniem więzi emocjonalnej, niewydolnością i nieporadnością ży-

[32] *Tamże*, s. 30.
[33] *Tamże*, s. 36.
[34] B. BETTELHEIM, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach w baśni*, Warszawa 1986, s. 40.

ciową[35]. Wobec powyższego we współczesnej przestrzeni wychowawczej szkoły dzieci potrzebują pomocy, opieki, wsparcia, a więc działań, które przyczynić się mogą do budowania kreatywnej, sprzyjającej im przestrzeni życia. Stąd olbrzymie oczekiwania społeczne kierowane w stronę nauczycieli kształcenia wczesnoszkolnego, rodziców, nadzoru pedagogicznego, środowisk akademickich oraz przedstawicieli środowisk edukacji formalnej i nieformalnej, polityków, władz oświatowych oraz mediów, których współpraca i współdziałanie oparte na wzajemnym szacunku może przynieść w przyszłości wzbogacenie przestrzeni wychowawczej współczesnej szkoły.

A few reflections on the educational space in the contemporary school

The educational space in the 21st century is characterized by permanent variability, complexity, and unprecedented structure. The article describes the different concepts and aspects of the educational space in the present school. It refers to the philosophical basis of the concept of educational space, as well as to its pedagogical implications.

[35] J. IZDEBSKA, J. SZYMANOWSKA, *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, s. 9.

Tatiana Kłosińska*

CIENIE I BLASKI WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY POLSKIEJ

Szkoła to dość specyficzny czas i miejsce w życiu człowieka. Szkoła jest przestrzenią międzyludzką, w której nie ma łatwych dróg, ale powinien tam być mądry przewodnik, facylitator, który wyznacza i w znacznej mierze kreuje obszar dziecięcych aktywności, co stanowi swoiste podwaliny wyzwalające indywidualny potencjał osobowościowy wychowanków. Wielkie nadzieje pokłada się w edukacji międzykulturowej, która ma wzbudzić w uczącej się jednostce „szacunek i tolerancję dla innych oraz godność i szacunek dla siebie. To zresztą jest tylko odmiana jeszcze krótszego, ale znacznie starszego przykazania: „Kochaj swego, jak siebie samego". To niewiele, ale zarazem bardzo dużo. Będziemy społeczeństwem wychowującym, będziemy „porządnym" społeczeństwem wtedy i tylko wtedy, kiedy zapewnimy realizację obydwu członów tej reguły"[1]. Do realizacji tego zadania niezbędne jest rzetelne wykształcenie twórczych i odpowiedzialnych ludzi. Szkoła „jako instytucja życia społecznego jest miejscem nie tylko nabywania kompetencji społecznych przez uczniów, ale jest również złożonym układem sieci relacji nauczycielskich"[2]. Na nauczycielu spoczywa odpowiedzialność za dziecko, przed dzieckiem i wobec innych osób i instytucji, którym bliski jest los dziecka. Rysujący się dualizm, a w niektórych aspektach antynomia interesów indywidualnych oraz społecznych prowadzą często do napięć, kryzysów, konfliktów zarówno na płaszczyźnie funkcjonowania zawodowego, jak i w wymiarze intrapersonalnym. Jednak każdy „zawód ma zawsze coś z losu, coś z zewnętrznej konieczności i wymaga poświęcenia się zadaniom, których nie wybiera się pod kątem osobistego celu. Dany zawód wykonuje się całościowo, we wszystkich jego aspektach. A więc oddanie się ogólności zawodu wymaga zarazem tego, by umieć się ograniczyć, to znaczy uczynić swój zawód całkowicie własną sprawą. Wówczas nie ogranicza on człowieka"[3]. Pedagog to zawód zaufania publicznego, co generuje określone wymagania i oczekiwania ze strony poszczególnych podmiotów, bezpośrednio bądź pośrednio zaangażowanych w proces edukacyjny, względem osób wykonujących tę profesję. Omawiając to zagadnienie, rozpocznę nieco pesymistycznie, aby w końcowej części tekstu ukazać pozytywne strony edukacji i zakończyć raczej optymistycznie.

---

* Tatiana Kłosińska, dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Studiów Edukacyjnych UO. Zainteresowania badawcze oscylują wokół zagadnień kształtowania postaw kreatywnych dzieci w młodszym wieku szkolnym, rozwijaniu i kształceniu językowych zdolności twórczych oraz istoty mediów we wczesnej edukacji.

[1] Z. KWIECIŃSKI, *Pedagogika i wychowanie po 11 września*, w: H. RUSEK, A. GÓRNIOK-NAGLIK, J. OLEKSY (red.), *Oświata w otoczeniu burzliwym. Migotliwe konteksty i perspektywy rozwoju współczesnej edukacji*, Cieszyn 2008, s. 19–20.

[2] A. GAJDZICA, *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych. Między zaangażowaniem a oporem wobec zmian*, Cieszyn – Toruń 2013, s. 132.

[3] H.G. GADAMER, *Prawda i metoda*, tł. B. Baran, Warszawa 2007, s. 40.

1. Usytuowanie szkoły w obszarze światłocienia

Szkoła usytuowana jest w przestrzeni, w której istnieją zarówno cienie, jak i blaski. W definicji słownikowej „cień" to ciemne odbicie oświetlonego przedmiotu, padające na stronę odwróconą od źródła światła; miejsce zacienione; ciemność, mrok; odrobina lub marna resztka czegoś. To także obszar, do którego nie dociera światło bezpośrednio ze źródła światła na skutek obecności przeszkody ustawionej na drodze promieni świetlnych, nieprzepuszczającej światła. Natomiast cień cienia to najmniejszy ślad, odrobina czegoś. Cienie również występują w wielu utworach *fantasy* i grach komputerowych jako istoty fantastyczne[4]. Cieniem kładzie się na szkołę bezradność nauczycieli wobec różnych odgórnych zarządzeń, wobec kwestii wychowania, brak współpracy z rodzicami (w wyniku roszczeniowych postaw), niechęcią władz i niemożności działań kreatywnych w związku z natłokiem realizowania zadań programowych. Współczesna szkoła takich cienistych, zamglonych obszarów ma wiele.

W wirtualnej przestrzeni zgromadzone są zarzuty pod jej adresem:

– szkoła jest oderwana od życia;

– ukierunkowana na wiadomości, a nie na umiejętności;

– przekazywana wiedza ma charakter głównie teoretyczny;

– zorientowana jest na cele, a nie na rozwój poznawczy;

– nauczanie jest podporządkowane ocenianiu;

– szkoła nie jest atrakcyjna dla uczniów;

– nie ma możliwości w tak licznych klasach kierować indywidualnym rozwojem ucznia, rozpoznawać jego zainteresowań, zdolności i możliwości;

– w procesie nauczania nauczyciel jest aktywniejszy niż uczeń. W nauczaniu przeważają metody werbalne, tłumiona jest aktywność uczniów;

– szkoła nastawiona jest głównie na uzyskanie wysokiego poziomu nauczania;

– szkoła nie przygotowuje młodego pokolenia do życia w dorosłości;

– w szkole radzą sobie jedynie zdolni uczniowie;

– dziś osiągnięcia nauczycieli się zamazuje, bo uczniowie korzystają z korepetycji, rutynowe postępowania nauczycieli sprawiają, że dla uczniów atrakcyjniejsze są programy komputerowe;

– dla uczniów chodzenie do nudnej szkoły jest, niestety, przymusem, a instytucja ta kojarzy im się z lękiem, stresem. Przecież każdy człowiek rodzi się geniuszem, nauczyciele powinni w pierwszych szczęściu latach rozwijać ten geniusz, a oni co robią? Pozbawiają dzieci geniuszu[5].

Zbyt duża liczebność klas oraz brak nowoczesnych środków metodycznych to kolejna bolączka polskiej szkoły. W dyskusjach na temat współczesnej szkoły przeplata się gorycz z bezsilnym zdumieniem.

Jaka jest współczesna szkoła? Niedofinansowana, zbiurokratyzowana, często pozbawiona znaku jakości. Miejsce pracy sfrustrowanych nauczycieli i kuź-

[4] *Słownik języka polskiego*, Warszawa 2007, s. 299.

[5] Por. http://ostrowska.edu.pl (7.12.2013).

nia przyszłych pokoleń prawników, mechaników i polityków, którzy – bez względu na zainteresowania – uczą się zarówno o pantofelkach, jak i rodzajach podmiotu. Skansen?[6] Wydaje się, że szkołę, jaka jest, nie każdy widzi.

Temat polskiej szkoły dyskutowany w sieci prezentuje wypowiedzi częściej krytyczne, zarzucające przerost nauki teoretycznej nad praktyczną, encyklopedyzm, brak sprofilowania specjalności czy zbędną reformę strukturalną. W szkole współczesnej trwa zacięta walka z różnymi dysfunkcjami, najczęściej z dysleksją, dysortografią, dyskalkulią oraz z nadpobudliwością uczniów, a także ze zjawiskiem niepełnosprawności intelektualnej. Przejawy takich niedyspozycji określano dawniej jako uczeń niedouczony, niewyuczalny, głupi, źle wychowany, krnąbrny. W większości placówek szkolnych funkcjonuje dziś gabinet pedagoga i psychologa, których zadaniem jest na bieżąco rozwiązywanie trudności wychowawczych i organizacja kompleksowego wsparcia dla najbardziej potrzebujących uczniów. „W polskim systemie edukacyjnym coraz wyraźniej dostrzega się dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i fakt ten jest niewątpliwie jednym z nielicznych przejawów pozytywnych zmian we współczesnej szkole”[7]. Teraźniejsza szkoła znacznie różni się od tej, którą pamiętają obecni dorośli. Zmiany są wskazane, ale poza zmianami programowymi, podwyższeniem poziomu nauki i samego wyglądu szkoły dokonał się także przewrót obyczajowy. Jeszcze do tak niedawna uczniowie mieli w szkole jednakowe mundurki. Próby powrócenia do tego zwyczaju nie powiodły się. Tylko renomowane szkoły, z dumą, tradycję tę podtrzymują. Dziś w stroju dzisiejszych uczniów, szczególnie młodzieży, widać te największe zmiany, które są często manifestacją braku szacunku do podmiotów współczesnej edukacji. Niestety, często, obserwując wygląd zwłaszcza starszych uczniów oraz studentów, trudno rozróżnić, czy wybierają się oni do pubu, na dyskotekę, do szkoły, czy na uczelnię. W gestii szkoły powinno być wyrobienie w młodym człowieku odpowiedniej kultury osobistej. Jasne, że nie dążymy do niszczenia indywidualności i unifikacji całej społeczności uczniowskiej, ale chodzi o nauczenie taktu i kultury stroju i adekwatnego do czasu i miejsca zachowania. Szkoła stara się wychowywać, choć z różnych powodów nie zawsze się jej to udaje, ale nawyki i przyzwyczajenia wynosi się przede wszystkim z domu**.** Kultura zachowania dotyczy także studentów, przyszłych nauczycieli i nauczycieli w ogóle, wszak przykład idzie z góry.

2. Powinności współczesnej szkoły

Szkoła to instytucja oświatowo-wychowawcza, której zadaniem jest kształcenie i wychowanie. Powinna kształcić umiejętności wykorzystania zdobytej wiedzy, co jest istotnym warunkiem egzystowania we współczesnym świecie.

[6] „Przewodnik Katolicki” (2010), nr 35 «Społeczeństwo» www.przewodnik-katolicki.pl (17.12.2013).

[7] E. JĘDRZEJOWSKA, *Uczeń z dysleksją rozwojową jako wyzwanie edukacyjne*, w: H. RUSEK, A. GÓRNIOK-NAGLIK, J. OLEKSY (red.), *Oświata w otoczeniu burzliwym*, s. 330.

Natomiast głównym celem dotychczasowej edukacji szkolnej jest niewątpliwie przyrost wiedzy naukowej uczniów. W efekcie działalność edukacyjną szkół charakteryzuje encyklopedyzm, instytucjonalizm i ilościowe podejście, które skutkuje szybkim „uczeniem się" i szybkim zapominaniem zbędnych wiadomości. W polskich szkołach powinno się także dążyć do zmiany sposobu oceniania, gdyż przy obecnym systemie uczeń nie realizuje w pełni swoich zainteresowań. Jego celem jest uzyskanie wysokiej średniej ocen, a nie pogłębianie wiedzy z przedmiotu, którym jest najbardziej zainteresowany. Polski system edukacyjny ma wiele wad i mankamentów, które decydują o kształcie i jakości ludzkiego życia. Wyuczone na pamięć partie materiału, które mają „starczyć na całe życie", tak naprawdę w ogóle są niepotrzebne. Obecnie należy jak najskuteczniej „dążyć do tego, by dzieci nie szły do szkoły – jak do dentysty", ale chciały iść do takiej szkoły, w której będą mogły osiągnąć większą niezależność, pewność siebie i satysfakcję[8].

Zasygnalizowane mankamenty współczesnej oświaty wskazują kierunki zmian, jakie powinniśmy sobie uświadomić, o jakich powinniśmy mówić i do jakich powinniśmy zmierzać, aby wszystkim uczniom i nauczycielom było lepiej. Współcześni nauczyciele wiedzą, że powinni być kreatywni i starają się tacy być, choć może nie do końca wszyscy rozumieją, o jakie konkretne działania w tym wszystkim chodzi. W przyjaznej szkole ideą przewodnią jest tworzenie środowiska rozumnie dynamicznego, w którym w naturalny sposób następuje zaspakajanie instynktownej tendencji dziecka do wypowiadania się, prowadzenia dialogu, wspólnego działania, tworzenia i wypracowywania kompromisów. Wówczas zarówno uczeń, jak i nauczyciel, będą funkcjonowali w szkolnej przestrzeni współpodmiotowości. Takie warunki spełnia szkoła twórcza, w której kreuje się dzieci na ludzi ciekawych świata, otwartych, pełnych pomysłów, odpowiedzialnych, wrażliwych. Wymaga pełnego zaangażowania w życie szkoły zarówno dzieci, nauczycieli, jak i rodziców. Efektywność komunikowania się nauczyciela z uczniem podnosi respektowanie zasady podmiotowości i partnerskiego traktowania siebie nawzajem, co w efekcie prowadzi do pojawienia się poczucia sprawstwa, wpływu na zdarzenia i znaczenia oraz daje możliwość refleksyjnego monitorowania i kontroli podjętych działań[9]. Obecnie dialog wskazywany jest jako droga do podmiotowości w edukacji. Jest dobrą formą komunikowania się, gdyż uczestniczące w nim podmioty dążą do wzajemnego zrozumienia i współdziałania. Dotyczy to wzajemnych relacji w trójpodmiotowej sferze edukacyjnej: nauczyciel – uczeń – rodzic. Blaski szkoły wolnej, to blaski szkoły twórczej, przyjaznej uczniom, w której stosuje się mądre i skuteczne rozwiązania pedagogiczne.

[8] R. MILLER, *Jak przeżyć w szkole*, Warszawa 2012.

[9] B. ŚLIWERSKI, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 2008, s. 276.

3. Miejsce nauczyciela w procesie edukacji

Obszar działań edukacyjnych nauczyciela uwarunkowany jest zunifikowanymi treściami programowymi, które zawierają „wizje tego, co ma być osiągnięte na danym etapie kształcenia, materiał nauczania w postaci systemu informacji niezbędnych do przekazania/udostępnianiu uczniom oraz wymagania programowe wyrażone za pomocą opisu zachowań, jakie powinni zaprezentować uczniowie, a które należy ocenić zgodnie z ogólnie przyjętymi kryteriami. Centralizacja i hierarchizacja systemu monostrukturowego edukacji sytuuje pedagoga w roli jednostki zewnątrzsterownej, naśladowczo-reproduktywnej, którą cechuje submisyjność zachowań i wynikające z tego zawężanie własnych uprawnień, rezygnacja z autonomii na rzecz aplikacji uznanych strategii, zalgorytmizowanych procedur metodycznego postępowania. Przyjęcie takiej postawy stanowi wyraz nauczycielskiego posłuszeństwa i pewnej inercji wobec osób, instytucji zarządzających oświatą. Jeszcze inne spektrum oczekiwań w stosunku do swojego wychowawcy prezentują dzieci. One przede wszystkim chcą spotkać się z miłą, uśmiechniętą panią, która będzie umiała słuchać dziecięcych zwierzeń, chętnie porozmawia o ważnych z punktu widzenia dziecka kwestiach, ze zrozumieniem pochyli się nad problemami swoich wychowanków, będzie służyła wsparciem, pomocą, ale przede wszystkim zawsze będzie w pobliżu, dając poczucie bezpieczeństwa”[10]. Nauczyciel–przewodnik, mentor, wychowawca swoim przykładem inspiruje uczniów do skutecznego działania. E. Smak rozpatruje tę kwestię następująco: „Nauczyciel, który ma wspierać i wspomagać kreatywny rozwój jednostki (...) nie ogranicza się do stosowania rutynowych rozwiązań, ale kreuje swój twórczy warsztat pracy, starając się sięgnąć poza utarte schematy. Twórcza postawa nauczyciela ułatwia mu rozwijanie i wzmacnianie zdolności twórczych wychowanków oraz korzystnie wpływa na jego pomysłowość, przejawiającą się w szerokim spektrum metod i technik dydaktycznych oraz elastyczności w dostosowaniu planów do konkretnych sytuacji”[11]. Dlatego nauczyciel musi patrzeć szerzej i coraz dalej, antycypując przyszłość dla tworzenia kształceniowej teraźniejszości.

4. Szkoła oczekiwana[12]

Szkoła, do której dążymy, to szkoła proinnowacyjna, taka, która będzie kształcić i kształtować osoby aktywne, umiejące podejmować decyzje i brać odpowiedzialność za działania. Widząc zrutynizowane działania nauczycieli, wydawać by się mogło, że takich osób dziś polska szkoła nie kształci. Obecny

[10] J. RUTKOWIAK, *Zmiana edukacyjna w świadomości/nieświadomości nauczycieli,* „Problemy Wczesnej Edukacji” (2005), nr 1, s. 8.

[11] E. SMAK, *Problematyka twórczości w poglądach nauczycieli wczesnej edukacji*, w: TAŻ (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji*, Opole 2009, s. 104.

[12] Por. www.edunews.pl (19.12.2013).

system edukacji niczego nikomu nie ułatwia, lecz by coś zmienić, trzeba po prostu zacząć to robić. Jeszcze nie wiadomo na pewno, czy można ogólnie edukować i wychowywać, pomijając strukturę szkolną, ale koncepcja *No School* daje asumpt do rozważań na temat roli i miejsca szkoły w naszym społeczeństwie. Czy może być w swej strukturze organizacyjnej inna szkoła, niż ta dzisiejsza? Oczywiście może, i nie trzeba sobie jej nawet wyobrażać, ponieważ taka szkoła, w której nie zabija się talentów, nie „uśrednia do średnich", nie wieje w niej nudą – realnie jest, jako pierwsza, w Polsce. Oto wyobraźmy sobie taką sytuację: „Koniec wakacji. Zdolne dzieci znów zaczną grać na nerwach nauczycielom. Rwać się do odpowiedzi, denerwować klasę. Aż się zdolnym znudzi i zamilkną. Albo pójdą uczyć się same do szkoły, w której nie ma klas" – do Trampoliny – „szkoły bez klas"[13], w której zdolnym uczniom poświęca się tyle uwagi, by ich talenty rozwijać, a nie zduszać w zarodku. Receptą na ucieczkę od skostniałej struktury nauczania jest rozwijający się w naszym kraju ruch szkoły unschoolingowej, wyrosłej z idei amerykańskiego pedagoga Johna Holta. Edukacja domowa cieszy się coraz większym zainteresowaniem rodziców i pedagogów, gdyż nie wywołuje lęku przed działaniami szkoły i nauką. Zatrważające jest, że w polskiej szkole „największy odsetek wykazujący wysoki poziom lęku znajduje się w klasach I–III (...). Jeśli uznać, że poczucie lęku jest objawem trudności w uczeniu się matematyki w warunkach szkolnych, można powiedzieć, iż co czwarty uczeń pierwszego etapu kształcenia, z różnych przyczyn, takich trudności doznaje"[14]. Polskiej strukturze oświatowej potrzebna jest szkoła bez lęku. Współczesna szkoła powinna być miejscem, w którym uczeń czuje się bezpieczny, akceptowany przez innych przy zachowaniu dyscypliny i wzajemnego szacunku.

5. Postawa innowacyjna składnikiem systemu wartości współczesnego nauczyciela

System wartości związany jest z naczelnym celem wychowania. Sprzyjać temu powinny innowacje pedagogiczne, określane mianem twórczości pedagogicznej, nowatorstwa i pedagogicznego postępu. Innowacja rozumiana rzeczowo zawiera nowe elementy zasobu kulturowego praktyki pedagogicznej, nowe rozwiązania dla problemów edukacyjnych, odpowiedzi na pytania powstałe w toku praktyki pedagogicznej. Wdrożone i upowszechnione innowacje w warunkach konkretnych placówek szkolnych, przedszkolnych, które dotyczą treści, form organizacyjnych, metod pracy pedagogicznej lub innych form działalności nazywamy nowatorstwem pedagogicznym. Innowację pedagogiczną rozumie się jako „twórcze rozwiązanie praktyczno-pedagogiczne, polegające na świa-

[13] M. ŚWIĘCHOWICZ, *Szkoła – zabija talenty już na początku edukacji*, „Newsweek" (2013), nr 35, s. 38.

[14] R. RECLIK, *Czy uczniowie boją się matematyki?*, w: A. CZAJKOWSKA, D. RONDALSKA (red.), *Edukacja bez granic – mimo barier*, Poznań 2008, s. 154.

domym wprowadzeniu do zastanego wycinka rzeczywistości pedagogicznej *novum*, które warunkuje uzyskanie lepszych wyników w relacji do dotychczasowych sposobów, środków, form i nakładu sił. Wprowadzenie nowości może być inicjowane przez czynniki wewnętrzne (wewnątrz szkoły – innowacje mikrosystemowe) bądź zewnętrzne (władze oświatowe – innowacje makrosystemowe), zgodnie z określonymi potrzebami praktyki edukacyjnej"[15]. Uczenie innowacyjne przygotowuje do korzystania z takich technik, jak: programowanie, symulacja, tworzenie scenariuszy, planów, modeli. Antycypowanie zakłada przyjmowanie odpowiedzialności za kształtowanie przyszłości w uczeniu innowacyjnym, chodzi więc o wyrabianie u dzieci poczucia sprawstwa i twórczości. Taka edukacja przygotowuje do przyszłości, a jej jakość rzutuje na dalsze losy jednostki ludzkiej. Jakość w edukacji warunkuje „konieczność badania oczekiwań klientów, diagnozowanie aktualnego stopnia zaspokojenia potrzeb klientów szkoły (uczelni wyższej), projektowanie zmian służących lepszemu spełnianiu ich oczekiwań, zespołowego współdziałania w realizowaniu zaprojektowanych zmian oraz sprawdzania jakości ich realizacji. Powstają nowe koncepcje, które kładą nacisk na takie działania, jak samokontrola, diagnozowanie, monitorowanie, wypierając dominujący wcześniej system kontroli. Tym samym jakość ma gwarantować satysfakcję klientów systemu edukacji, uczniów i ich rodziców"[16].

Czasem szkoła jaśnieje blaskiem odbitym. Jasnym światłem osiągnięć nauczycieli i uczniów oraz rozumnych decyzji oświatowych. Blask odczytywany jest jako jaskrawe, mocne światło; też: połysk, światło odbite; świetność, wspaniałość; przejaw, przebłysk; luminacja[17]. Mądrość szkoły powinna polegać na dążeniu do edukacji użytecznej, empatycznie skutecznej, takiej, która w procesie zmiany zajaśnieje mocniejszym światłem.

Opinie pozytywne o szkole dają nadzieję na poprawę sytuacji edukacyjnej[18]:

– Według mnie współczesna szkoła jest lepsza niż szkoła dawna. Uczniowie mają większe możliwości zdobywania nauki i samokształcenia; mogą uczyć się, zarówno chłopcy jak i dziewczęta.

– Myślę, że dobra atmosfera panuje w każdej szkole, lecz nie we wszystkich.

– Współczesna szkoła jest dobrym i miłym miejscem dla tych, którzy widzą sens w szkole i idei uczenia się. Nauczyciele tworzą coraz lepszą atmosferę do nauki i sądzę, że z biegiem czasu szkoła będzie przyjaznym miejscem dla wszystkich, że nie będzie to przymus.

– Moim zdaniem szkoła jest miejscem, które daje nam szansę zostać kimś w życiu i buduje ideę, by nie odejść z tego świata jako anonim; budzi głód nauki i sprawia, że chcemy bardziej poznać otaczający nas świat.

W rządowym programie „Bezpieczna i przyjazna szkoła 2008–2013" obrano kierunek twórczego kreowania w szkole klimatu współpracy, szacunku i dia-

[15] E. SMAK, *Z zagadnień innowatyki pedagogicznej*, Opole 1997, s. 61.
[16] E. KARCZ, *Teoria i praktyka zarządzania oświatą i szkołą*, Opole 2010, s. 135.
[17] *Słownik języka polskiego*, s. 173.
[18] Por. http://ostrowska.edu.pl (7.12.2013).

logu na podstawie zasad: solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności jako płaszczyzny rozwijania potencjału dzieci i młodzieży[19]. W sukurs temu przychodzi nowoczesna technologia, która jest nieodłącznym atrybutem współczesnego życia dziecka. W szkole uczeń powinien otrzymać odpowiednie przygotowanie do obcowania z mediami. Edukacja medialna jest niezbędnym warunkiem przygotowania przez szkołę uczniów do wyzwań cywilizacyjnych XXI w. Problem ten szeroko omawiany jest także przez badaczy zagranicznych[20]. Wczesna edukacja medialna ma już swoje miejsce w programach nauczania, podobnie na wyższych szczeblach kształcenia. W tej materii niejednokrotnie nauczyciele korzystają z wiedzy i umiejętności swoich uczniów. Wiele się w polskiej szkole zmieniło. Trzeba jednak pewnego dystansu, by zobaczyć, co się sprawdziło, a co nie. Pedagodzy plusy jednak dostrzegają[21]. W ich opinii: na pozytywną ocenę zasłużyły szczególnie rozdzielenie wiekowe uczniów w szkole podstawowej, idea nauczania zintegrowanego i blokowego oraz oparcie reformy na zasadach działania współczesnych systemów szkolnych – demokratyczności, uspołecznieniu kształcenia, jego elastyczności i ustawiczności. Pomysłów na udoskonalanie procesu kształcenia jest coraz więcej. Wdrażane w życie przynoszą znakomite efekty.

6. Zmiana myślenia o edukacji

Z nowatorską ideą zmieniającą myślenia o edukacji mamy do czynienia w przypadku przedsięwzięcia Salmana Khana, który z własnego pomysłu na lekcje w Internecie rozwinął jedną z najważniejszych organizacji pozarządowych na świecie, oferującą darmowy dostęp do wielojęzycznych już zasobów edukacyjnych[22]. Darmowa edukacja najwyższej jakości dla każdego w każdym miejscu świata stała się fenomenem na skalę światową. Jest to wizja przyszłości ogólnodostępnej edukacji dla wszystkich.

Równocześnie w Polsce powstała innowacyjna koncepcja nauczania, która ma spełnić wymogi współczesnych czasów w obszarze edukacyjnym. Jest to „kształcenie wyprzedzające”[23], które polega na wprowadzeniu uczniów w cykl uczenia się konstruktywistycznego. Od odniesień do własnych zasobów dotychczasowej wiedzy potocznej i semantycznej i innych źródeł, poprzez przetwarzanie, systematyzowanie, ewaluację do własnego systemu kategorialnego. Zrodzone zainteresowanie przeradza się działanie i aktywne zaangażowanie prowadzące do budowania wiedzy osobistej ucznia. Spotkania za pośrednictwem platformy edukacyjnej mają w zamyśle znacznie poszerzać krąg uczestników takiego procesu edukacyjnego. Koncepcja ta jest szansą dla szkoły polskiej na

[19] Załącznik do uchwały nr 172/2008. Rady Ministrów z dnia 19 sierpnia 2008 r.

[20] Z. HUL'OVÁ, *Multimediálne technológie v predpromarnej a primárnej edukácii*, w: J. KANCIR (ed.) *Aktualne otázky prírodovedno-technickýchpredmetov a prierezových tém v prymárnej edukácii*, Prešov 2013, s. 72–79.

[21] S. DYLAK (red.), *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, Poznań 2013.

[22] S. KHAN, *Akademia Khana. Szkoła bez granic*, Poznań 2013.

[23] S. DYLAK (red.), *Strategia kształcenia wyprzedzającego*.

nauczanie aktywnie twórcze, rozwijające zainteresowania uczniów, kształcące ich umiejętności interpersonalne i komunikacyjne.

Debata na temat polskiej edukacji budzi wielkie emocje wśród polityków, nauczycieli, rodziców, ekspertów[24]. A. Camus powiedział kiedyś, że szkoła przygotowuje dzieci do życia w świecie, który nie istnieje. To fakt. Szkoła nie przygotowuje do życia. Jednak można te słowa zrozumieć również jako pewną misję, wyzwanie, by szkoła przygotowywała do życia w świecie, który dopiero na nich czeka. Polskiej szkole brakuje wciąż odwagi, innowacyjności, nowatorskich oraz pionierskich rozwiązań, idei nauczania i uczenia się, które mogłyby szkolnictwo polskie uczynić konkurencyjnym na tle światowej oświaty. Badacze problemu podejmują próbę zdefiniowania podstawowych zadań, które stoją przed współczesną edukacją, warunkując jej racjonalny rozwój. Zadania te to m.in.:

– wyrównanie szans edukacyjnych uczniów rozpoczynających naukę w szkole podstawowej;

– powiązanie szkół zawodowych z zakładami pracy i z uczelniami wyższymi (wymiana wykładowców – nauczycieli, korzystanie z infrastruktury technicznej uczelni, staże i praktyki dla nauczycieli, praktyki dla uczniów);

– uelastycznienie (przy współudziale pracodawców) struktur szkolnych i uczelnianych[25].

W realizacji takich zadań, upatruje się szansę rozpoczęcia skutecznej modernizacji systemu edukacji.

7. Skuteczna edukacja pozaformalna

„Odyseja Umysłu”[26] to znakomita organizacja, edukacja ku przyszłości, przyszłość edukacji kreatywnej, w której dzieci – od wieku przedszkolnego po studentów – mają szanse kreatywnego rozwiązywania różnorodnych problemów. „Odyseja Umysłu” skonstruowana została jako przyjazny program edukacyjny realizowany w formie międzynarodowego konkursu, w którym co roku bierze udział kilkadziesiąt tysięcy uczniów i studentów z całego świata. Celem „Odysei Umysłu” jest rozwój zdolności twórczych, jakie posiada każdy młody człowiek, uczy dzieci i młodzież kreatywnego i krytycznego myślenia, angażując grupy uczestników w proces twórczego rozwiązywania problemów rozbieżnych, czyli takich, które rozwiązać można na wiele sposobów. Pokazuje, jak stawiać czoła zmianom, zaszczepia w nich radość z nauki i wiarę we własne zdolności osiągania tego, co inni mogliby uznać za niemożliwe. Twórca tej idei nie bezpodstawnie stwierdza, iż nie ma czegoś takiego, jak zły pomysł, bo zaw-

[24] Por. L. HOJNACKI, M. POLAK (red.), *Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła? Propozycje ekspertów*, Warszawa 2013.

[25] S.M. KWIATKOWSKI, *Uwarunkowania rozwoju edukacji w Polsce*, w: J. SZOMBURG, P. ZBIERANEK (red.), *Edukacja dla rozwoju*, Gdańsk 2010, s. 36.

[26] Por. www.edunews.pl www/odyseja.org (29.11.2013). Twórcą „Odysei Umysłu” jest dr Sam Micklus.

sze istnieje pomysł lepszy. „Odyseja", objęta patronatem MEN, jest jednym z największych programów edukacji pozaformalnej w Polsce i jedną z najlepiej rozwijających się „odysejowych" organizacji na świecie. W 2013/14 roku szkolnym uczestnictwo w „Odysei Umysłu" zgłosiło ogółem 258 szkół, w tym 17 z obszaru woj. opolskiego (szkoły podstawowe, gimnazja i licea), a 7 z Opola. Warto zwrócić uwagę na ważki aspekt wychowawczy, ponieważ uczestnicy programu uczą się bardziej pozytywnie postrzegać siebie i innych. Jedni się dzięki temu otwierają, a inni, zbyt pewni siebie, nabierają pokory. Nim wejdą w dorosłe życie, rozwijają swoje talenty i odnajdują nowe. Opinie pedagogów o tej działalności są bardzo pozytywne: „«Odyseja Umysłu» pozytywnie wpływa na umiejętności współpracy w grupie twórczej, przyczynia się do wzrostu tolerancji dla wieloznaczności i ryzyka oraz zwiększenia chęci rozwiązywania przez dzieci problemów życiowych"[27]. Korzyści z udziału w programie są uniwersalne, bo „odyseusze" rozwijają postawy i umiejętności na całe życie. W „Odysei Umysłu" każdy jest zwycięzcą, więć byłoby znakomicie, gdyby we współczesnej szkole polskiej takich zwycięzców przybywało.

W ostatnim czasie pojawiły się zalecenia dla polskiej szkoły XXI w. Najważniejszym z nich jest metaforyczna teza: „Żeby odbić się od dna, trzeba mieć pod nogami nie muł, ale twardy grunt". Chodzi więc przede wszystkim o: odmulenie; uczniocentryczność; poszukiwanie nowego, elastyczność; rozumienie współczesnego świata; biegłość komunikacyjną; umiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem; dociekliwość; zorientowanie na wiedzę; nabycie cech człowieka myślącego, mającego zasady, otwartego, troskliwego, zachowującego równowagę pomiędzy sferą intelektualną, fizyczną i emocjonalną[28].

Jedno z najważniejszych zadań szkoły, niezależnie od zmieniających się uwarunkowań politycznych i społecznych, sprowadza się do stymulowania harmonijnego rozwoju ucznia poprzez odkrywanie wpisanych w jego naturę możliwości twórczych. W szkole uczeń powinien się dowiedzieć, jaki jest jego potencjał intelektualny i jak może go wykorzystać w dorosłym życiu dla pomnożenia dobra. Powinien także zrozumieć, że – jak mówi ks. J. Twardowski – „ludzie nie są sobie równi i że ta nierówność jest pożyteczna: gdyby wszyscy byli w kratkę i mieli po cztery jabłka, nikt nikomu nie byłby potrzebny"[29].

Wszystkie obszary pracy nowoczesnej szkoły powinna łączyć współpraca, współdziałanie i dialog uczniów, nauczycieli i rodziców. Należy kreować szkołę, która jest centrum edukacji, kultury, bezpiecznego dorastania, przygotowującym do współczesnych wyzwań cywilizacyjnych. Dziś potrzebna jest szkoła „zorientowana" na kształcenie i wychowanie dzieci. Profesja nauczyciela nie jest łatwa, nie wszyscy chcą to zaakceptować, ale przy otwartej dostępności do edukacji każdy może spróbować zostać nauczycielem.

[27] K.J. SZMIDT, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.
[28] M. POLAK, *Odmulić polską szkołę*, www.edunews.pl (22.10.2013).
[29] Por. www.realitas.pl (11.01.2014).

Bright and dark sides of the modern Polish school

School is time and a place which is quite specific in human life. It is the space where there are no easy ways, but there is a wise guide. When a young person enters the public space, a teacher becomes a guide. A pedagogue is a profession of public trust, which generates certain requirements and expectations of the individuals, either directly or indirectly involved in the educational process, with respect to people engaged in this profession. School, though often underfunded, bureaucratized, qualitatively weak, has a wisdom, which should come to light. Bright side of the free school are creativity and friendliness, supported by the use of clever and effective pedagogical solutions. The school of the 21st century does not have to be a museum. The debate on this continues.

ks. bp Marek Mendyk[*]

EDUKACJA RELIGIJNA INTEGRALNĄ CZĘŚCIĄ WYCHOWANIA

Wychowanie człowieka, troska o jego prawidłowy rozwój, spełnienie możliwości, jakie są w człowieku, a to zadanie najważniejsze zarówno dla osoby, jak i rodziny czy całego społeczeństwa. Człowiek stanowi wartość centralną, dlatego wszystko powinno służyć wzrastaniu człowieka. Edukacja i wychowanie, rozumiane jako ciągły rozwój człowieka, wzajemnie się dopełniają i nigdy nie kończą. Integralną częścią wychowania jest jego edukacja religijna[1]. Stanowiła ona zawsze i stanowi dziś ważną dziedzinę wychowania oraz przedmiot badań, zwłaszcza w ramach pedagogiki ogólnej i teorii wychowania. Współcześnie edukacją religijną zajmują się takie subdyscypliny naukowe, jak pedagogika chrześcijańska, pedagogika religii (religijna) i katechetyka. Są one ze sobą ściśle związane nie tylko podstawami źródłowymi, czy też historią rozwoju, ale i przedmiotem zainteresowania.

Religia jest istotnie związana z człowiekiem, z jego sposobem istnienia. Jest – jak podkreśla s. Zofia J. Zdybicka – „nabudowana na podstawowym doświadczeniu ludzkim, na przeżyciu nieskończoności, kruchości, utracalności własnego istnienia i potrzebie jego umocnienia, potrzebie związku z Kimś, kto przekracza granice ludzkiego bytowania i jest zdolny wypełnić ludzkie pragnienie trwania i pełni”[2]. Nie jest zatem wydzieloną dziedziną życia i kultury, ale sposobem życia człowieka – życia „z Boga” i „ku Bogu”.

Człowiek jest istotą religijną. Był nią zawsze i pozostanie nią do końca dziejów ludzkości. Od religii nie ma ucieczki. Jeśli neguje się religię jako związek z Bogiem transcendentnym, powstają „nowe absoluty” i tworzą się pseudoreligie, tym groźniejsze, im słabszy jest „absolut”[3]. Można pójść dalej i powiedzieć, że religia jest gwarantem praw człowieka, w tym jakże ważnego prawa do rozwoju. Oczywiście, chodzi tu przede wszystkim o rozumienie prawa jako *ius* – uprawnienia, a nie jako jakiejś zdeterminowanej normy prawnej[4]. Ta świadomość, że człowiek nierozerwalnie związany jest z Bogiem i pochodzi od Boga, i że swoim życiem nie zatrzymuje się przed niczym, co względne, bo ma w perspektywie Najwyższą Prawdę i Najwyższe Dobro, bo jest zdolny uświadomić sobie i wyrazić w aktach świadomych i wolnych – jak to się dzieje w religii –

---

[*] Ks. bp Marek Mendyk, bp pomocniczy diecezji legnickiej, przewodniczący Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, dr teologii w zakresie katechetyki. Zainteresowania naukowe: wychowanie religijne dzieci, młodzieży i dorosłych, formacja i funkcje katechetów, zagadnienia prawne organizacji nauczania religii w szkole.

[1] Dla uściślenia pojęć zaznaczam, że słowo „edukacja” nie jest tożsame ze słowem „wychowanie”. Zakres treściowy pojęcia „edukacja” rozumiem szerzej – jako nauczanie i wychowanie.

[2] Z.J. ZDYBICKA (red.), *Religia a sens bycia człowiekiem*, Lublin 1994, s. 5.

[3] *Tamże.*

[4] Por. M.A. KRĄPIEC, *Religia gwarantem praw człowieka*, w: Z.J. ZDYBICKA (red.), *Religia a sens bycia człowiekiem*, s. 12.

„to jest ostatecznym źródłem wartości, godności człowieka, jego podmiotowości oraz wolności i odpowiedzialności”[5].

W tej perspektywie ujawnia się istotna rola religii, która strzeże pełnej prawdy o człowieku i najwyższej wartości człowieka jako osoby. Przypomniał o tym Jan Paweł II w encyklice *Centessimus annus* (por. nr 55). Uznanie transcendencji i otwarcie na Boga chroni przed zawładnięciem człowieka i przed ograniczeniami stworzonymi przez samych ludzi. Warto przypomnieć jeszcze słowa K. Rahnera, który mówił: „Człowiek jest tylko wtedy sobą i może siebie znieść, gdy wierząc, ufając i miłując wykracza poza siebie ku Tajemnicy, którą nazywamy Bogiem”[6].

Spróbujmy zatem spojrzeć na edukację religijną w odniesieniu do wychowania ogólnego człowieka, by potem zobaczyć szczególną rolę religii w wychowaniu, zwłaszcza w motywowaniu do „działań wyższych” i poświęcenia dla innych, ofiarności, dyspozycyjności i gotowości do ofiary z siebie.

1. Wychowanie religijne jako wymiar wychowania humanistycznego

Wychowania nie da się w pełni przewidzieć, ani też całkowicie sprawdzić. A w każdym razie pomiędzy zamierzeniem i efektem wychowania znajduje się jeszcze wielka niewiadoma. Właściwie wychowanie nigdy nie zaczyna się od zera tylko od pewnego aktualnego już stanu, obojętnie, czy będzie on pozytywny, czy też negatywny. Istnieją dość duże trudności nie tylko w ustaleniu punktu wyjścia i punktu dojścia, ale również nie mniejsze w uchwyceniu procesu wychowania, a zwłaszcza jego tempa. Zresztą nie zawsze przyspieszone tempo i widoczne wyniki świadczą o udanym wychowaniu i przeciwnie – niepowodzenia wychowawcze nie zawsze oznaczają klęski pedagogiczne. Ileż to razy sytuacje kryzysowe ubogaciły i wzmocniły wychowanie[7].

Ze względu na to, że podmiotami w procesie wychowania są: wychowanek i wychowawca jako osoby z niepowtarzalnym wyposażeniem, i że dokonuje się ono wciąż w innych uwarunkowaniach, trzeba podkreślić, że w rzeczywistości nie istnieje wychowanie seryjne, kopiowane i przetwarzane, ale wychowanie uszczegółowione, twórcze i wciąż dokonujące się na czysto. Ślad wychowawczy, pozytywny czy negatywny, jest w pewnym sensie niezatarty, pozostaje jako trwały. W przypadku więc pozytywnego skutku ma miejsce tylko jego wzmocnienie, ale wówczas, gdy ślad był negatywny, dalsze wychowanie jest poniekąd bezsilne wobec tego zjawiska.

Każde właściwie pojęte wychowanie, niezależnie od środowiska, światopoglądu i kultury, powinno na serio traktować, otwierać i odpowiedzialnie rozwijać takie wartości, jak: podmiotowość osobowa, solidarność, tolerancja, dążenie do

[5] Z.J. ZDYBICKA, *Religia a polityka*, s. 162.

[6] K. RAHNER, *Polityczny wymiar chrześcijaństwa*, „Przegląd Powszechny” (1993), nr 3, s. 367. Cyt. za: Z.J. ZDYBICKA, *Religia a polityka*, s.165.

[7] Por. M. DZIEWIECKI, *Wychowanie: mity, ideologia i realizm*, „Katecheta” (2003) nr 2, s. 56–60.

prawdy, wolność, patriotyzm. Moglibyśmy powiedzieć, że są to wartości wspólne, których nie można zamknąć w ramach tylko jednego kierunku myślenia i działania, wręcz przeciwnie – należy je podejmować i wielokierunkowo rozwijać.

Wymienione wartości należą tak do wychowania humanistycznego, jak i wychowania religijnego, zwłaszcza religijno-moralnego. Chodzi o wybór pomiędzy „czysto świeckim" obrazem człowieka, ograniczonego horyzontem przyrody i społeczeństwa, a jego wewnętrznym otwarciem się na inną, głębszą rzeczywistość, na coś odmiennego od niego samego, na coś, co człowiek może bardziej „wyczuwać" niż definiować. Ich przedmiot jest taki sam, jednak różnica może dotyczyć jedynie określania zadań i wskazywania na metody. W jednym i drugim przypadku wspólne będą wartości podstawowe formułujące cel, różna natomiast pojawi się motywacja, punkt widzenia i perspektywy.

Podczas gdy wychowanie humanistyczne, przynajmniej w wielu systemach pedagogicznych, sprowadza proces wychowania do rzeczywistości ludzkiej, to w wychowaniu religijnym wciąż daje o sobie znać rzeczywistość bosko-ludzka. Wychowanie w całości odbywa się w wielu i to bardzo różnych środowiskach. Przykładem jest szkoła, w której w jednej klasie ucząc przedmiotów świeckich, mówi się, że „wychowuje się po świecku", to znów w innej klasie ucząc religii, wychowuje się religijne. Takie przeciwstawienie widać także na przykładzie szkoły katolickiej, gdzie dokonuje się wychowanie w oparciu o jasno określone wartości, oraz na przykładzie szkoły tzw. „świeckiej" czy „neutralnej światopoglądowo". Okazuje się, że takie dzielenie nie jest zgodne z rzeczywistością. W jednej i drugiej szkole czy klasie znajduje się człowiek, który jest istotą religijną.

Wychowanie religijne pozwala stanąć człowiekowi wobec Boga – Absolutu i dlatego nie jest ono jednym z równorzędnych sobie rodzajów czy działów wychowania, lecz ich wewnętrzną formą, bowiem każdemu z nich nadaje właściwą ocenę i hierarchię. Wychowawcy świeccy, ucząc solidnie przedmiotów świeckich i wychowując pełnego człowieka, jednocześnie w pewnej mierze również wychowują religijnie. Katecheci zaś wyzwalając i kształtując wartości religijne, przygotowując młodych do zaangażowania w Kościele i świecie, przyczyniają się do rozwoju i pogłębienia wychowania humanistycznego. Stąd z jednej strony można mówić o uczestnictwie wychowania humanistycznego w wychowaniu religijnym i odwrotnie – wychowania religijnego w wychowaniu humanistycznym, a z drugiej strony o wychowaniu religijnym jako specyficznym, uwewnętrzniającym wychowanie humanistyczne. Można nawet powiedzieć, że wychowanie religijne w jakimś sensie transcenduje wychowanie humanistyczne.

Wobec tego, jedno i drugie wychowanie powinny się nawzajem otwierać, przenikać i dopełniać. To zobowiązuje wychowawców do wspólnej pracy, spotykania, wzajemnej wymiany wartości i podtrzymywania uznawanych wartości pedagogicznych. Zasada współdziałania wychowawczego jest jedną z naczelnych, jakie w tym względzie powinny być realizowane. Jej uznawanie, respektowanie i praktykowanie, skutecznie wzmacnia wychowanie.

2. Religijność dojrzała podstawą motywacji dla kształtowania altruistycznych postaw

W encyklice *Centessimus annus* papież Jan Paweł II napisał: „Człowiek otrzymuje od Boga swą istotną godność, a wraz z nią zdolność wznoszenia się ponad wszelki porządek społeczny w dążeniu do prawdy i dobra. Jest on jednak również uwarunkowany strukturą społeczną, w której żyje, otrzymanym wychowaniem i środowiskiem. Elementy te mogą ułatwiać albo utrudniać życie według prawdy. Decyzje więc, dzięki którym powstaje jakieś ludzkie środowisko, mogą tworzyć specyficzne struktury grzechu, przeszkadzając w pełnej ludzkiej realizacji tym, którzy są przez te struktury w rozmaity sposób uciskani. Burzenie takich struktur i zastępowanie ich bardziej autentycznymi formami współżycia jest zadaniem wymagającym odwagi i cierpliwości" (CA 38).

Tym, co współkonstytuuje strukturę psychiczną człowieka, jest religijność. Ona niejako tkwi w niej immanentnie. Mimo że stanowi konstytutywny element osobowości człowieka, to nie ma ona jednak charakteru wyłącznie psychologicznego. Ma sobie właściwe funkcje, chociaż ubocznie może pełnić także funkcje pozareligijne (psychologiczne czy socjologiczne). Religijność jest przede wszystkim praktyką dawania świadectwa wiary poprzez stosowanie się do nauk danej religii. Wypełnianie nakazów jest zwykle obowiązkiem wyznawców większości religii.

Człowiek o dojrzałej religijności jest samodzielny i potrafi pokierować swoim życiem, tzn. że jego religijność nie jest kierowana ani wzbudzana bodźcami wyłącznie zewnętrznymi, np. strachem, ale odwrotnie – ona sama kieruje, kontroluje, orientuje na cel, czyli funkcjonuje autonomicznie. A przy tym jego religijność pozbawiona jest fanatyzmu, dostrzega złożoność obiektu religijnego czy występujące negatywne fakty.

Dojrzała religijność ujawnia się również w gotowości do przyjmowania różnych życiowych doświadczeń, niekoniecznie zgodnych z ludzkimi oczekiwaniami. Taka religijność motywuje do pogłębiania i niekiedy koniecznego przewartościowania doświadczeń już zdobytych oraz gotowości do odczytywania z nich znaków obecności i działania Boga. Dostrzega również możliwość, a niekiedy wręcz konieczność wprowadzenia korekt w „obrazie siebie", w dotychczasowym sposobie zachowania.

Religia, a w konsekwencji doświadczenie religijności związane jest z wielorakimi potrzebami psychicznymi i może pełnić rożne funkcje. Chciałbym tu posłużyć się funkcjami religii, jakie wyodrębnił S. Kuczkowski[8]:

1) Religia usuwa podstawę psychicznej depresji. Jednostki posiadające świadomość religijną są w pełni zgodne z wolą Bożą, nie ulegają przygnębieniu w sytuacjach niesprzyjających. Świadomość zgadzania się z wolą Bożą przynosi poczucie pokoju, wytchnienia, bezpieczeństwa, zadowolenia, siłę w nieszczęściu i radość. Wyklucza to także stan paraliżującego przygnębienia.

[8] Por. S. KUCZKOWSKI, *Psychologia religii*, Kraków 1991, s. 263–265.

2) Religia redukuje strach i niepokój, zwłaszcza obawę przed śmiercią. Psychiczne stany wiary, zaufania i miłości wyposażają podmiot w absolutną pewność, że Bóg kieruje jego życiem i wzmacnia w konfrontacji z przeciwnościami.

3) Religia redukuje poczucie niższości, uczy szacunku dla innych i dla samego siebie, podkreśla wewnętrzną godność i wartość człowieka jako bytu stworzonego na obraz i podobieństwo Boże, kształtuje postawy społeczne.

4) Religia jest czynnikiem terapeutycznym, może uzdrawiać nie tylko ciało, ale i psychikę człowieka. Pozwala zintegrować osobowość, bo uwalnia ją od wszelkich nie mających faktycznego znaczenia konfliktów, odgrywa rolę w leczeniu nerwic.

5) Zaspokaja podstawowe potrzeby psychologiczne: pragnienie nieśmiertelności, szlachetności, potrzebę spokojnego sumienia, potrzebę poświęcenia się i heroizmu, zrozumienia tajemnicy wszechświata i sensu życia.

6) Nasyca życie radością z łączności z Bogiem, obdarza człowieka nową dziedziną siły płynącą z Chrystusa, zmniejsza egoizm poprzez dostarczanie środka samoobiektywizacji w praktyce spowiedzi. Religia spełnia w osobowości funkcję utrwalającą system wartości uznawanych przez jednostkę. Religia dostarczając niezmiennych podstaw, zwłaszcza dla wartości moralnych, stanowi o hierarchii wartości.

S. Kuczkowski wymienia jeszcze inne funkcje, które warto wspomnieć: religia nasyca życie radością, zmniejsza egoizm, prezentuje człowiekowi wartość i sens życia oraz jest składnikiem duchowego lecznictwa (*spiritual healing)*, które nie zastępując leczenia medycznego, polega na zastosowaniu modlitwy do leczenia głębokich, leżących u podłoża przyczyn strapienia, w powiązaniu z głęboką wiarą, że uzdrowienie duchowe znajdzie swój zewnętrzny skutek także w somatycznym wymiarze osobowości[9].

Podsumowanie

Podsumowując, należałoby powiedzieć, iż dzięki temu, że religia organizuje i hierarchizuje wartości przyjmowane przez człowieka, staje się czynnikiem integrującym jego osobowość. Jako system wartości spełnia w osobowości dwie ważne funkcje:

1) dostarcza właściwych kryteriów wyboru dla postępowania w codziennym życiu;

2) wytycza kierunek dążeń ludzkich, zgodny z przyjmowanymi przez siebie wartościami.

Edukacja religijna i kształtowana przez nią postawa religijności jako człowieka jest wkomponowana w wychowanie i całościowy rozwój człowieka. Dotyczy bowiem nie tylko aspektów poznawczych, ale także wyraźnie odnosi się i motywuje wymiar emocjonalno-wolitywno-dążeniowy. Dojrzała religijność

[9] *Tamże*, s. 266.

stanowi fundament działania nie tylko w aspekcie rozwoju duchowego, ale jest również szansą jednostki na samorealizację w zakresie pozytywnych i twórczych sposobów przystosowania się do trudnej rzeczywistości.

Religious education as an integral part of education

Religion organizes and hierarchizes values accepted by man and also becomes a factor that integrates his personality. As the system of values it has two important functions in personality: 1) gives appropriate criteria of choice for the conduct in everyday life; 2) determines the direction of man's aspirations complying with the accepted values. Religious education is integrated in education and man's holistic development. Mature religiosity provides a foundation for acting not only in the aspect of spiritual development, but is also the chance of self-realization in terms of positive and creative ways of adapting to the difficult reality.

Ewa Smak*

PODMIOTOWOŚĆ W PROCESIE WYCHOWANIA MŁODEGO POKOLENIA

Kwestie podmiotowości od wieków powracają w bardzo różnych ujęciach i kontekstach w rozważaniach nad ludzkim życiem, nad istotą, sensem, wzorami i możliwościami człowieczego bytu. Nie sposób omówić tu wszystkich chociażby tylko typowych poglądów tego dotyczących, bowiem rozmaicie odczytuje się znaczenie podmiotowości, dlatego rozważania podjęte w tym artykule zostaną skoncentrowane na tych zagadnieniach, które oddają sens podmiotowości jako przejawu świadomego życia ludzkiego[1]. Pojęcie podmiotowości definiowane jest na gruncie wielu nauk humanistycznych – filozofii, socjologii, psychologii i pedagogiki. Z punktu widzenia podjętych rozważań interesuje nas pedagogiczny sens terminu „podmiotowość", chociaż, jak wynika z przeglądu literatury, można wyodrębnić zarówno elementy wspólne, jak i swoiste dla poszczególnych nauk.

Swoistość filozoficznego ujęcia podmiotowości upatruje się w ontologicznej odrębności podmiotu od otaczających go przedmiotów, w sprzeciwie wobec fatalizmu, determinizmu na rzecz aktywizmu i posybilizmu, czy też na gruncie antropologii filozoficznej. Na gruncie filozofii można wyodrębnić trzy momenty charakterystyczne dla rozumienia podmiotowości. Po pierwsze, aktywność człowieka, jego działalność w otaczającej go rzeczywistości. Podmiotem jest ten, który podejmuje działanie. Po drugie, świadomość podmiotu działającego. „Podmiotowość to nie tylko przekształcanie świata, wywieranie nań wpływu, lecz działalność świadoma[2]. Trzecim elementem podmiotowości, według K. Korzeniowskiego, jest „niepowtarzalność i niezależność jednostki – jej autonomia"[3].

Socjologia akcentuje kontekst społeczny tej kategorii pojęciowej – podmiotowość rozpatruje się tutaj w relacji „działanie – struktura", podkreślając współzależność tych dwóch członów. Będąc podmiotem życia społecznego, człowiek podejmuje świadomą aktywność – od niego w dużej mierze zależy kierunek tego aktu społecznego, charakter działającego podmiotu[4]. P. Sztompka

---

* Ewa Smak, dr hab. nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, prof. UO, dyrektor Instytutu Studiów Edukacyjnych. Zainteresowania badawcze koncentrują się wokół: innowatyki w edukacji, metodologii badań pedagogicznych, dydaktyki kształcenia ogólnego i zawodowego, pedeutologii i pedagogiki specjalnej.

[1] Szerzej na temat podmiotowości piszę: E. SMAK, *Podmiotowość ucznia w procesie kształcenia,* w: W. PUŚLECKI (red.), *Doświadczanie podmiotowości ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Opole 1997, s. 69–76.

[2] K. KORZENIOWSKI, *Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii*, w: K. KORZENIOWSKI, R. ZIELIŃSKI, W. DANIECKI, *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, Wrocław 1983, s. 48–49.

[3] *Tamże.*

[4] P. SOBIERAJSKI, *Podmiotowość jednostki w teorii pedagogicznej*, „Paedagogia-Psychologia" (1990), nr 3, s. 135.

umieszcza podmiot – jednostkę działającą w otoczeniu zmieniającego się i przekształcającego społeczeństwa. Wyróżnia m.in. termin „podmiot społeczny", przypisując mu znaczenie „jednostki lub zbiorowości, które przez swoje działania wytwarzają trwalsze grupy, struktury, organizacje i instytucje, a także wywołują zmiany społeczne"[5].

Natomiast psychologia kładzie nacisk na tożsamość jednostki, jej indywidualność („bycie osobą"), podkreślając subiektywne znaczenie tego terminu – „poczucie podmiotowości". W psychologii problematyka ta narasta, przechodząc z behawioralnego i psychoanalitycznego modelu człowieka do humanistycznego obrazu istoty ludzkiej. Psychologiczny punkt widzenia różni się od fi1ozoficznego tym, że akcentuje przy określaniu podmiotowości „przyczynowość osobistą, czy sprawczość". Prócz tego podmiotowość nie jest wartością daną w postaci gotowych właściwości atrybutywnych, ale podmiotowość się tworzy lub hamuje w zależności od warunków środowiskowych i splotu sytuacji, w których dana jednostka bierze udział. Analizując warunki kształtowania się standardu podmiotowego, K. Obuchowski uznaje, że „rodzaj standardu waluacji, jaki dominuje u danej jednostki ludzkiej, zależy od poziomu i rodzaju jej wykształcenia, od sposobu jej uczestniczenia w procesach kulturowych oraz od posiadanej koncepcji świata i uzasadnieniu własnej roli w tym świecie"[6]. W istocie chodzi o kształtowanie takiego standardu podmiotowego, dzięki któremu człowiek jest samosterowny, a nie zdany na bodźce z zewnątrz, które sprowadzają jednostkę do roli przedmiotu, podlegającego i dyspozycyjnego wobec czyjejś woli, zdania.

Omawiając podmiotowość, warto skorzystać z tez postawionych przez S. Popka[7], który charakteryzując podmiotowość, twierdzi, iż wyraża się ona:

1) samoświadomością, czyli wizją „ja", opartą na poczuciu tożsamości, odrębności i autonomii psychicznej;

2) w osobistej przyczynowości sprawstwa w działalności przedmiotowej, a także w procesie autokreacji własnej osobowości, co prowadzi do samorealizacji;

3) w świadomym kontrolowaniu urzeczywistniania obranych celów życiowych, co daje szansę aktywizacji i realizowania własnych potrzeb;

4) w ocenie i samoakceptacji aktywności sprawczej, tj. na pozytywnym wartościowaniu, optymizmie, zaufaniu do samego siebie i własnych zachowań.

Jak widać, każda nauka w specyficzny dla siebie sposób określa pojęcie podmiotowości. Owa specyficzność wiąże się na ogół z branym pod uwagę aspektem. W analizowanych koncepcjach filozoficznych, socjologicznych, i psychologicznych podmiot jest właściwością szczególną człowieka – osoby – jednostki. Jego określenie, zdaniem K. Wereszczyńskiej, wiąże się z: pojęciem najwyższej warto-

[5] P. SZTOMPKA, *Socjologia*, Kraków 2005, s. 536–537.

[6] K. OBUCHOWSKI, *Od przedmiotu do podmiotu*, Bydgoszcz 2000, s. 16.

[7] S. POPEK, *Istota i uwarunkowania psychospołeczne podmiotowości uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły*, „Paedagogia–Psychologia" (1980), nr 5, s. 9.

ści, autonomią, wolnością, odrębnością w świecie, samoświadomością i samorealizacją, rozwojem i działaniem sprawczym w społeczeństwie[8].

Dla podjęcia rozważań nad pojęciem podmiotowości na gruncie pedagogiki nie będzie się szukać odrębnej, charakterystycznej dla tej nauki, koncepcji (zresztą, czy jest to w ogóle możliwe?). Skoncentrujemy się raczej na możliwym funkcjonowaniu tego terminu w teorii i praktyce edukacyjnej, przyjmując dla potrzeb dalszych rozważań to, co łączy wspomniane dyscypliny w pojmowaniu pojęcia podmiotowości.

Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna jest trudniejsza do jednoznacznego określenia przede wszystkim ze względu na rozległość pola eksploracji i złożoność jego treści, do których kwalifikuje się system wartości, różne poziomy decyzyjne, a także odpowiedzialność za te decyzje. Dzieje się to dlatego, że w dotychczasowych koncepcjach ujmuje się pedagogikę jako naukę o wychowaniu, rzadziej jako naukę o kształceniu czy nauczaniu. I tak np. według F. Bereźnickiego, „podmiotowość oznacza, iż człowiek jest kimś, ma określoną tożsamość, która go wyróżnia od innych, jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego. Podmiotowość wiąże się z przydzieleniem określonej jednostce możliwości rozwiązywania własnych problemów, swobody twórczego wyboru działania”[9]. Podmiotowość wyraża się więc w działaniu, we współdziałaniu i współdecydowaniu uczniów w czasie realizacji zajęć dydaktyczno-wychowawczych. Z kolei J. Górniewicz uważa, że podmiotowość to tworzenie warunków do przejawiania aktywności dziecka, w których realizuje ono własne wartości, rozwija zainteresowania, aspiracje, wyobraźnię i twórczość. Podmiotowość jest wartością samoistną, świadomością siebie[10]. Podobnie twierdzą M. Simm i E. Węgrzyn-Jonek. Według nich podmiotowość wyraża się zarówno w działaniach wychowawczych, stwarzając takie warunki, aby uczeń mógł rozwijać się we wszystkich sferach swojego życia (intelektualnej, psychicznej, moralnej, społecznej i duchowej), jak i zakłada osobowe kontakty między wychowawcą, nauczycielem a uczniem. Nie chodzi tu tylko o umiejętności interpersonalne, lecz o postawy wychowawców, by punktem wyjścia relacji nauczyciel – uczeń był szacunek, życzliwość, zaufanie, to bowiem pozwala wychowawcy w centrum swojej pracy postawić dziecko[11].

Podmiotowość jest jedną z najważniejszych idei we współczesnej edukacji. Jej istotą jest usytuowanie ucznia/wychowanka w centrum oddziaływań edukacyjnych. Takie podejście do wychowania mobilizuje, by na nowo uformować zasady panujące w szkole. W tym kontekście ważne jest, aby uczeń brał czynny udział w tworzeniu wizerunku szkoły tak, by pozwalała ona na rozwijanie jego

[8] K. WERESZCZYŃSKA, *Znaczenie podmiotowości nauczyciela i podmiotowości ucznia w wychowaniu do aktywności obywatelskiej*, w: N. STARIK, A. ZDUNIAK (red.), *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych zróżnicowań*, t. I, Poznań 2012, s. 390.

[9] F. BEREŹNICKI, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2007, s. 447–448.

[10] J. GÓRNIEWICZ, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001, s. 39.

[11] M. SIMM, E. WĘGRZYN-JONEK, *Budowanie programu wychowawczego*, Kraków 2000, s. 29.

zainteresowań i zaspokajanie potrzeb. Uczeń, podobnie jak inni pracownicy szkoły, ma prawo do współodpowiedzialności za jej kształt i pozytywne funkcjonowanie. Ważne staje się to, że zasada podmiotowego traktowania uczniów jest gwarancją dobrej atmosfery w klasie. Jak się okazuje, w oddziaływaniach ukierunkowanych na podmiotowość istotne jest stosowanie humanistycznych sposobów wychowawczych – demokratycznego stylu wychowania, który stwarza dzieciom możliwość wyrażania swojego zdania i swoich opinii, a co za tym idzie, w rezultacie tworzy model komunikacji wielokierunkowej. Istotne jest również to, iż każdy ze stylów wychowania znacząco wpływa na odczuwanie przez wychowanka podmiotowości. Może ją pobudzać bądź ograniczać. Demokratyczny styl wychowania w ogromnej mierze wpływa na odczuwanie przez dziecko podmiotowości. Jego założenia koncentrują się głównie na takich działaniach, jak okazywanie swoim wychowankom życzliwości i zrozumienia, dzięki niemu uczniowie pozyskują w nauczycielu osobę godną zaufania, swego rodzaju przyjaciela. Styl ten nakazuje także podejmowanie przez uczniów samodzielnych decyzji oraz pobudzanie ich do inicjatywy, pomysłowości oraz do samodzielnego działania. Z kolei na nauczyciela nakłada rolę facylitatora, inicjatora i doradcy w sytuacjach dydaktycznych.

Każde dziecko jest wyjątkową indywidualnością, wyposażoną w określone cechy charakteru, poglądy, nastawienia i upodobania. Dlatego ważne jest, aby stymulować jego wszechstronny i harmonijny rozwój. Wśród wielu różnych sposobów patrzenia na ucznia w kontekście zajęć edukacyjnych nie najtrafniejszym staje się być sposób holistyczny – całościowy, z tym wszakże zastrzeżeniem, by traktować ucznia jako indywidualność. Należy pamiętać, że to uczeń stanowi centrum naszych oddziaływań i jest ono fundamentem współczesnej szkoły. Jak piszą M. Simm i E. Węgrzyn-Jonek, „podmiotowa perspektywa wynikająca z oczekiwań i założeń reformy obejmuje dwa główne obszary w nauczaniu i wychowaniu”[12]:

1) Podmiotowe cele nauczania i wychowania – to cele tworzone ze względu na adresata procesu kształcenia, czyli wychowanka. Za cel wychowania uważa się osiąganie przez wychowanka rozwoju jego osobowości. Wychowawca pełni rolę facylitatora, nie tworzy możliwości indywidualnych ucznia, lecz stara się je wydobywać. Podmiotowe cele nauczania i wychowania powinny być dostosowane do rozwoju indywidualnego ucznia oraz do jego zainteresowań, należy także odnaleźć w niej odniesienie do otaczającej go rzeczywistości. Pozyskiwana przez ucznia wiedza winna motywować go do dalszej nauki, ma być swego rodzaju stymulatorem, a nie inhibitorem samodzielnego uczenia się. Nauczyciel powinien uczestniczyć w tworzeniu celów wychowania. Motywowanie do samodzielnego działania to ważny podmiotowy cel nauczania, który w rezultacie prowadzi do przechodzenia od bycia nauczanym do świadomego pojmowania procesu uczenia się[13].

[12] *Tamże*, s. 28.
[13] *Tamże*.

2) Podmiotowy charakter procesu nauczania i wychowania można rozpatrywać w dwóch perspektywach. Po pierwsze, wyraża się on w działaniach i sytuacjach dydaktycznych, które są procesem stymulującym rozwój ucznia we wszystkich sferach życia, mianowicie w sferach: intelektualnej, psychicznej, moralnej, społecznej i duchowej. Poznawane przez ucznia treści mają mu pomóc w zrozumieniu zarówno siebie, jak i całego świata. Po drugie, podmiotowy charakter procesu wychowania i nauczania zakłada osobiste kontakty między nauczycielem a uczniem. Rozumie się przez to postawy nauczyciela względem ucznia. Nauczyciel właściwie codziennie podejmuje decyzje o uczniach, sposobach osiągania wytoczonych celów – stwierdza A. Malec[14]. Dlatego powinny mieć one upodmiotowujący charakter, wynikać ze zrozumienia godności ucznia, zaufania i wzajemnego szacunku. Takie działania zmierzają do postawienia dziecka w centrum oddziaływań wychowawczych. Podczas tworzenia tego procesu ważne jest, aby w sposób prawidłowy egzekwować od dzieci posłuszeństwo, jednocześnie nie naruszając ich godności osobistej. Istotną rolę pełni tu dialog, rozumiany jako chęć zbliżenia się do wychowanka. Dzięki takiemu zrozumieniu dialogu uczeń może poczuć się osobą współodpowiedzialną zarówno za siebie, jak i za drugiego człowieka. Prawidłowy charakter funkcjonowania szkoły pozwala „stworzyć warunki do bycia i stawania się podmiotem, a zarazem być sprawcą procesu wychowania wraz z wzięciem odpowiedzialności za możliwe skutki swojego postępowania”[15].

Istotnym podłożem sprzyjającym postawieniu i rozwijaniu kwestii podmiotowości człowieka jest też demokratyzacja życia społecznego. Ważnym elementem podmiotowych interakcji wychowawczych jest bezsprzecznie posiadanie przez oba podmioty relacji poczucia wolności urzeczywistnianej w konkretnych działaniach. Jednakże nie jest to ich jedyny składnik. Podmiotowe relacje wychowawcze zakładają również posiadanie równorzędnych praw przysługujących wszystkim osobom biorącym udział w interakcji, połączonych z ich poszanowaniem i możliwością ich urzeczywistniania. A. Włoch jest zdania, że wolność jest podstawową aspiracją człowieka. W związku z tym stawia taką oto tezę: „Założeniem współczesnych programów edukacyjnych powinno być kształcenie człowieka wolnego i aktywnego, osadzonego w demokratycznych wartościach, korzystającego z dóbr kultury i kreującego otaczającą go rzeczywistość”[16].

Implikacją takiego podejścia, a zarazem kolejnym uzupełnieniem idei podmiotowości, jest dążenie do symetrycznych relacji opartych na wzajemnym uczestnictwie, zamiast na transferze czy wymianie. Problem z autonomią, podmiotowością i wolnością w warunkach pluralizmu wiąże się z większą odpowiedzialnością, ryzykiem, dominacją stanów niepewności itp.

---

[14] A. MALEC, *Monitoring pedagogiczny, czyli o dylematach oceniania osiągnięć szkolnych uczniów*, w: E. SMAK, K. WERESZCZYŃSKA, M. GANCZARSKA (red.), *Wybrane aspekty procesu kształcenia w reformującej się szkole*, Opole 2011, s. 249.

[15] *Tamże*, s. 28.

[16] A. WŁOCH, *Edukacja teatralna w procesie kształcenia i wychowania młodzieży szkół gimnazjalnych i licealnych na Opolszczyźnie*, Opole 2013, s. 12.

Sprawą ważną, również z punktu widzenia perspektywy edukacji szkolnej, jest podkreślenie horyzontalnego aspektu moralnego faktu, wyeksponowanie jego czasowości. Zjawisko moralne nie pojawia się znikąd, nie rodzi dziwnym zrządzeniem okoliczności – ono konstytuuje się w nawiązaniu do wcześniejszych przeżyć człowieka. Refleksja etyczna jest w zasadzie niedostępna zewnętrznemu poznaniu, a nawet niemożliwa do wyczerpującego zwerbalizowania przez sam podmiot. Powyższe rozważania są ważne z punktu widzenia współczesnych teorii wychowania. Nie mogą one bowiem pominąć sprawy etycznej podmiotowości człowieka. „Podmiotowość etyczna jest strukturą intrapsychiczną, orientującą na działania w sensie etycznym. Jako struktura determinuje inną strukturę – właściwą pewnej kategorii ludzkiej aktywności. Jej warunki konieczne wyrażałyby się w podmiotowej świadomości i dobrowolności, natomiast *differentia specifica* – w pojęciu zobowiązania, jako aktualizującej wartości etyczne formy międzyludzkich interakcji”[17]. Takie ujęcie podmiotowości etycznej upoważnia do stwierdzenia, że wychowanek jest w pierwszej kolejności podmiotem etycznym, a o jego człowieczeństwie decyduje zdolność do działań aktualizujących moralne wartości.

Dlatego ważne stają się słowa M. Simm i E. Węgrzyn-Jonek, które mówią, że „upodmiotowić to znaczy uszczególnić, czyli uczynić szczególnym, wyjątkowym i niepowtarzalnym. Każdy cel i każde działanie może być szczególne ze względu na wyjątkowość osób, które są podmiotami tych celów i działań, ze względu na wyjątkową i niepowtarzalną relację, którą tworzą w spotkaniu ze sobą”[18]. Tę myśl można wyczytać również u T. Kłosińskiej, która stwierdza, że w tak przyjętym stylu pracy można „wychowywać jednostkę ludzką otwartą na świat, jako twórczego poszukiwacza pełnego radości życia, wiary i optymizmu”[19].

Warto w tym miejscu wspomnieć o regulacjach prawnych dotyczących idei podmiotowości. Nie ma jednego aktu prawnego określającego wszystkie prawa i obowiązki ucznia. Kwestie te regulują zarówno normy prawa międzynarodowego, jak i krajowego, w tym konwencje, Konstytucja RP, ustawy i rozporządzenia oraz statuty poszczególnych placówek edukacyjnych.

Ukazując istotę ludzką w różnych jej aspektach na tle literatury przedmiotu, nasuwa się pewien wniosek, że skoro człowiek jest podmiotem własnego istnienia, to wszelkie podmiotowe atrybuty przysługują mu niejako w sposób konieczny i bezapelacyjny. Aby jednak tak mogło się stać, powinny zostać spełnione pewne warunki, zwłaszcza na płaszczyźnie edukacyjnej: by szkoła rzeczywiście była przyjazna uczniowi, by szanowano w niej godność ucznia i umacniano w nim poczucie własnej wartości, by przygotowano go do pełnego współuczestnictwa w życiu społecznym. Nauczyciela/wychowawcę dostrzec tu

[17] M. KOWALSKI, D. FALCMAN, *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna (refleksje o i dla edukacji szkolnej)*, „Edukacja” (2011), nr 1, s. 38.

[18] *Tamże*.

[19] T. KŁOSIŃSKA, *Dziecko – uczeń. Droga do edukacji skutecznej: twórcze techniki Celestyna Freineta we wczesnej edukacji*, Opole 2013, s. 10.

trzeba jako pomocnika i sprzymierzeńca, nie zaś jako kierownika i nadzorcę[20]. Skuteczne wychowanie, aby mogło przebiegać w atmosferze partnerstwa, musi uwzględnić czynniki warunkujące podmiotowe funkcjonowanie uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Wychowanie podmiotowe to taka sytuacja, w której zarówno nauczyciel, jak i uczeń włączają się we wspólne działania. To tworzenie warunków do aktywności wychowanka, która pochodzi z własnego wyboru, samodzielnego szukania rozwiązań. Podmiotowość wychowawcy oznacza pole jego własnej twórczości i działania w zgodzie z jego wartościami[21].

W badaniach pedagogicznych dotyczących podmiotowości ucznia ważnym określeniem jest poczucie podmiotowości. Za główne wskaźniki poczucia podmiotowości uważane są: poczucie tożsamości, własnej możliwości działania, zagrożenia w procesie samowychowania, poczucie realizacji i kontroli własnych zainteresowań, odpowiedzialności za swoje działanie oraz poczucie partnerskich, autentycznych kontaktów interpersonalnych. Wychowanek o dużym poczuciu podmiotowości zna siebie, swoje mocne i słabe strony, wie, jakim jest i jakim chce być człowiekiem, podejmuje działania z własnego wyboru, zgodnie ze swoimi zainteresowaniami, jest świadomy konsekwencji własnego sprawstwa, jest życzliwy dla ludzi, potrafi współdziałać z innymi, opierając się o dialog i partnerstwo. Podmiotowość postrzegana jest jako warunek uczenia się, zdobywania wiedzy, kształtowania postaw i umiejętności[22].

Uczeń upodmiotowiony to taki, który:

a) ma możliwość zgłaszania inicjatyw, wyboru partnerów, podejmowania decyzji, ocen w sprawach realizacji działań oraz możliwości wyboru wartości, norm, celów życiowych, umie formułować i rozwiązywać problemy;

b) będzie uczestniczyć w doborze treści i metod pracy na zajęciach dydaktyczno-wychowawczych;

c) będzie osobą współkontrolującą efekty pracy własnej i kolegów[23].

Uczeń – podmiot wie, że ma prawo do błędu, zadawania pytań, samodzielnego wykonywania czynności, niepowtarzalności, samokontroli. Jest przekonany, że może i potrafi współkierować aktywnością w swojej klasie. Większość sytuacji traktuje jako zadanie, które musi rozwiązać. Uczy się na własnych doświadczeniach, ma silniejsze poczucie odpowiedzialności. Niestety, same chęci nie wystarczają, należy zapewnić warunki, by podmiotowość rozwinęła się nie tylko w teorii, lecz i w praktyce. Natomiast wysoki poziom podmiotowości reprezentuje

---

[20] S. SEUL-MICHAŁOWSKA, *Podmiotowość ucznia i nauczyciela*, „Edukacja i Dialog" (1989), nr 9, s. 23–30.

[21] Por. S. BADORA, *Podmiotowość wychowanka w szkole, zagadnienia teoretyczne*, w: S. BADORA, D. MARZEC, J. KOSMALA (red.), *Komunikacja i podmiotowość w relacjach szkolnych*, Częstochowa 2000, s. 31.

[22] R. SKRZYPNIAK, *Podmiotowość ucznia i nauczyciela w procesie wychowawczo-edukacyjnym szkoły*, w: S. POPEK, A. WINIARZ (red.), *Nauczyciel, zawód, powołanie, pasja*, Lublin 2009, s. 389.

[23] A. POPŁAWSKA, *Idea samorządności. Podmiotowość – autonomia – pluralizm*, Białystok 2001, s. 26.

taki nauczyciel, który wie, co chce osiągnąć w pracy z wychowankami, potrafi zmieniać swoje dotychczasowe zamierzenia, ma swobodę działania. Podmiotowość nauczyciela rozumiana jest jako swoboda jego działania, ma miejsce wtedy, gdy:

a) wyznacza sobie cele;

b) korzysta z uprawnień do samodzielnego wyboru programu nauczania, doboru celów, treści, metod i technik pedagogicznych, form organizacyjnych i środków dydaktycznych, dba o warsztat pracy;

c) podejmuje inicjatywy, wdraża innowacje pedagogiczne, jest odpowiedzialny za wyniki działalności edukacyjne;

d) podejmuje decyzje, które wpływają na podnoszenie jakości pracy pojedynczych uczniów, klasy, szkoły;

e) dokonuje samokontroli i samooceny podejmowanych działań dydaktyczno-wychowawczych, jest osobą refleksyjną, wyciąga wnioski przydatne w dalszej pracy;

f) wyraża opinie na temat funkcjonowania szkoły w różnych obszarach jej działalności, współdecyduje i jest współodpowiedzialny za jej funkcjonowanie, utożsamia się ze szkołą, w której pracuje[24].

Z jednej strony są to uwarunkowania zewnętrzne, zależne od systemu oświaty, z drugiej są to uwarunkowania wewnętrzne, czyli kwalifikacje nauczycieli, czynniki osobowościowe, zdolności. Podmiotowość prowadzi do indywidualizacji, dzięki czemu uczeń czuje, że jest rozumiany i akceptowany, zdaje sobie sprawę ze swojej niepowtarzalności. Do podmiotowego traktowania ucznia winna być dostosowana osobowość nauczyciela, który nie zmusza, nie straszy, nie zniechęca, nie poniża uczniów, nie wymaga więcej niż są w stanie zrobić, ale również nie zaniża wymagań i nie lekceważy problemów wychowanków. Taka osobowość nauczyciela oznacza, że jest on doradcą i przewodnikiem ucznia w dążeniu do wykonywania określonych zadań. Podmiotowość ucznia budują także postawy nauczyciela jak: punktualność, autentyczna obecność, dyskrecja, empatyczne rozumienie, aktywne słuchanie, które rozwija oraz pobudza do mobilizacji ucznia[25]. Na uwagę zasługuje też kwestia umiejętności wychowawczych nauczyciela wczesnej edukacji, na co zwraca uwagę M. Ganczarska: „Nauczyciel powinien być opiekuńczy i przyjacielski. Powinien też stanowić syntezę żelaznej konsekwencji i matczynego ciepła. To właśnie nauczycielowi niejednokrotnie przyjdzie mierzyć się z różnorodnymi problemami uczniowskimi, które dorosłym wydają się śmieszne, a dla dzieci są nieraz sprawą życia i śmierci”[26].

[24] I. BORAWSKA, *Idea podmiotowości we współczesnej szkole*, w: J. NIEMIEC, A. POPŁAWSKA (red.), *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*, Białystok 2009, s. 171–172.

[25] *Tamże*, s. 173–174.

[26] M. GANCZARSKA, *Obraz nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w opinii maturzystów*, w: E. SMAK (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji*, Opole 2009, s. 148.

Nauczyciel powinien dostrzegać w uczniach to, co wyróżnia ich na tle całej klasy. Organizując zajęcia, należy mieć na uwadze nie tylko poziom rozwoju, ale także indywidualne zainteresowania. Takie podejście do wychowanka może sprawić, że zyska on świadomość swojej podmiotowości, która otwiera człowieka na nowe formy pracy nad sobą; uczeń może w nowy sposób postrzegać siebie i rozwijać posiadane predyspozycje. Wyróżnia się: świadomość myślenia, emocji oraz ciała. Świadomość myślenia oznacza, że wychowanek potrafi myśleć, może zacząć postrzegać treść dokonywanych wyborów. Natomiast świadomość emocji oznacza, że uczeń przeżywa, doznaje emocji. Nie wszyscy zdają sobie sprawę z tego, co przeżywają w danym momencie. Człowiek nieświadomy swoich emocji nie jest w stanie nimi kierować i poddawać je modyfikacji. Świadomość ciała to możliwość dostrzeżenia tego, co się dzieje z naszym ciałem. Dla uczniów sprawa ta jest bardzo trudna. Większość naszych mięśni i wewnętrznych organów pracuje niezależnie od naszej wiedzy na ten temat, np. praca płuc, układu pokarmowego, oddechowego odbywa się bez udziału naszej woli. Świadomość siebie pozwala poszerzyć reakcje na doznawane bodźce oraz lepiej organizować i dostosowywać aktywność do potrzeb[27].

Realizacja zadań podmiotowości wymaga współdziałania tego, by:

a) uczeń był osobą pytającą i pytaną;

b) odnoszono się do niego z szacunkiem;

c) czuł się w szkole bezpiecznie;

d) dorośli liczyli się z jego zdaniem;

e) miał potrzebę i odwagę dzielenia się z innymi nie tylko wiedzą, ale i wątpliwościami oraz trudnymi problemami z nauczycielem;

f) nauczyciele i inni dorośli zauważali jego potrzeby, możliwości, zdolności, cele, stwarzali okazje do ujawniania zarówno osiągnięć, jak i braków;

g) tolerancyjnie odnosili się do jego trudności i okresów słabszej kondycji intelektualnej[28].

Współczesna edukacja staje przed nowymi wyzwaniami dotyczącymi podmiotowości, odnosi się to zarówno do nauczycieli, uczniów jak i rodziców. Pierwsze wyzwanie dotyczy patrzenia na dziecko. Doświadczenia wczesnych lat życia są niezmiernie ważne, gdyż pozostawiają trwały ślad w psychice oraz wyznaczają późniejsze postawy wobec siebie i innych ludzi. Drugie wymaga uznania faktu, że rozwój dziecka jest nadrzędną wartością, natomiast jakość rozwoju zależy od jakości doświadczeń. Trzecim – najważniejszym – wyzwaniem jest akceptacja dziecka takim, jakie ono jest, rozsądnie oddzielona od akceptacji jego zachowań i efektów tych zachowań. Szkoła powinna troszczyć się o to, by stwarzać warunki do bycia i stawania się podmiotem[29].

O tym, że podmiotowość ucznia wiąże się z rozwojem poszczególnych sfer osobowościowych, nie trzeba nikogo w tym miejscu przekonywać. I tak: w sferze

[27] M.K. STASIAK, *Kształcenie podmiotu*, Łódź 2007, s. 126–127.
[28] B. DYMARA, *Dziecko w świecie edukacji*, Kraków 2009, s. 34.
[29] I. BORAWSKA, *Idea podmiotowości*, s. 175.

emocjonalno-wolicjonalnej zwraca się uwagę na aktywność związaną z rozumieniem, rozpoznawaniem, akceptowaniem, tworzeniem wartości. Sfera aktywności interpersonalnej związana jest ze świadomością swoich uczuć, motywacji, dążeń, cech charakteru. Natomiast sfera intelektualna, w której istotna jest aktywność intelektualna, związana jest przede wszystkim z przetwarzaniem informacji, rozwiązywaniem problemów, korzystaniem z wiedzy. Z kolei sfera społeczna, w której ważna jest aktywność interpersonalna, związana jest ze sposobami współistnienia z innymi ludźmi[30].

Podsumowując należy podkreślić, że podmiotowość ucznia to gotowość nauczyciela do podzielenia się z nim częścią władzy. Istotą edukacji podmiotowej jest oparcie pracy na zainteresowaniach, potrzebach, oczekiwaniach dzieci. Zadaniem edukacji jest uczynienie podmiotem w procesie uczenia się wychowanka, oznacza, że uczniowie mogą współdecydować o przebiegu, sposobie realizacji zajęć, ponosić odpowiedzialność za własny rozwój. Podmiotowość ucznia jest traktowana jako cel wychowania. Szkoła powinna pozwolić, by dziecko uczyło się zgodnie z własnymi możliwościami i umiejętnościami[31].

Podmiotową relację procesu wychowania tworzą nauczyciele oraz uczniowie. Realizacja podmiotowości w szkole jest możliwa wówczas, gdy ucznia i nauczyciela połączy relacja oparta na dialogu. Partnerski dialog wychowawcy i wychowanka stwarza wiele szans edukacyjnych, przybliża uczestników, staje się niekonwencjonalną metodą pracy z uczniem, ciekawą formą wzajemnych kontaktów, gdzie w formie rozmowy budowana jest podmiotowość ucznia[32].

Uwzględnienie potrzeb ucznia zapewnia właściwe relacje między nauczycielem a uczniem. Z jednej strony chodzi o umiejętności interpersonalne (umiejętność słuchania, porozumiewania się, negocjowania), zaś z drugiej o postawy wychowawców. Relacje nauczyciel – uczeń powinny być oparte na szacunku, życzliwości, zaufaniu. To pozwala nauczycielowi postawić w centrum uwagi dziecko i jego dobro. Podmioty wspólnie uczestniczą w procesie edukacyjnym, razem ustalają cel i znaczenie aktywności, sposoby działania, pożądane wyniki, wkład w proces kontroli i oceny, odpowiedzialność za podejmowane działania. Ważną dziedziną osobowych relacji w szkole jest wymaganie posłuszeństwa wychowanków takimi metodami, które nie naruszają ich godności. Niestety, zapomina się, że dyscyplina w szkole to nie uległość uczniów wobec nauczyciela, lecz podporządkowanie się, gotowość uczniów do liczenia się z porządkiem organizacji pracy szkolnej[33].

Doświadczenia gromadzone przez dzieci w edukacji wczesnoszkolnej mają istotne znaczenie w ich dalszym rozwoju. Podstawowym warunkiem rozwoju

---

[30] A. POPŁAWSKA, *Rozważania o modelu podmiotowości uczniów we współczesnej edukacji*, w: J. NIEMIEC, A. POPŁAWSKA (red.), *Podmiotowość we współczesnej edukacji*, Białystok 2009, s. 184.

[31] D. KOŁODZIEJSKA, *Podmiotowość w edukacji*, „Nowe w Szkole: Reforma, Nowatorstwo" (2000/2001), nr 9, s. 4.

[32] A. POPŁAWSKA, *Podmiotowość w teorii i praktyce edukacyjnej*, w: A. KARPIŃSKA (red.), *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*, Białystok 2003, s. 33.

[33] I. BORAWSKA, *Idea podmiotowości*, s. 174.

jest dialog, który wyznacza jakość interakcji z otoczeniem oraz prowadzi do otwartości na siebie i innych, do kreatywności, do chęci zmagania się z nowymi problemami. Prawdziwa sztuka dialogu opiera się zarówno na obustronnej autentyczności, jak i zaangażowaniu oraz wewnętrznej motywacji. Dzięki mu można uniknąć nakłaniania do pożądanych sposobów zachowania się, oceny postępowania dziecka oraz przedmiotowego kształtowania osobowości dziecka. Edukacja jako dialog oznacza, że wszystkie uczestniczące w niej podmioty wymagają zmian w oddziaływaniach, których doświadczają podczas spotkania z drugim człowiekiem. W literaturze występują trzy typy dialogu:

a) dialog jako metoda, czyli sposób komunikowania się podmiotów edukacji, w trakcie którego dążą do zrozumienia i współdziałania, obejmujący trzy komponenty: poznawczy, emocjonalny oraz prakseologiczny;

b) dialog jako proces, który zachodzi wówczas, gdy jeden z komponentów metody został urzeczywistniony, np. nastąpiła świadomość wspólnych zadań;

c) dialog jako postawa, czyli gotowość do otwierania się na rozumienie i wzajemność zadań[34].

W procesie wychowania w szkole zarówno nauczyciele, jak i uczniowie skłonni są do dzielenia się swymi odczuciami, wrażeniami, przejawiają chęć wzajemnego porozumiewania się. Rozmowa wychowawcy z wychowankiem na ogół stanowi interakcje twarzą w twarz, każdy występuje w roli nadawcy i odbiorcy przekazywanych informacji. Rozmowa jest procesem dwukierunkowego komunikowania się, obustronnym oddziaływaniem na partnerów, którzy mogą nie tylko dzielić się posiadaną wiedzą, własnymi wrażeniami, spostrzeżeniami, ale także mogą poprawiać się wzajemnie i wpływać na zmianę dotychczasowych opinii. Przedmiotem rozmów z uczniami może być niemal wszystko, czym interesują się dzieci, tematy mają budzić ich ciekawość, być odpowiedzią na potrzebę dzielenia się własnymi przemyśleniami, uczuciami czy poszukiwaniami rozwiązań interesujących ich problemów. Szczera rozmowa pozwala przekonać ucznia o tym, że jest naprawdę akceptowany, szanowany, rozumiany przez nauczyciela, a także, iż może rzeczywiście liczyć na jego przychylność i pomoc. Zgodnie z takim partnerskim stylem komunikacji, osoba prowadzącą rozmowę:

a) nie narzuca uczniowi swego punktu widzenia;

b) stara się uważnie go wysłuchać;

c) toleruje jego odmienne poglądy;

d) dba, by właściwie była rozumiana przez wychowanka;

e) wzbrania się przed udzielaniem mu rad i wskazówek;

f) nie nakłania rozmówcy do zmiany postępowania;

g) uznaje za równie ważne zarówno własne potrzeby, oczekiwania, jak i swojego ucznia. W partnerstwie nie ma miejsca na krzyki i emocjonalne reakcje – to wzajemne zrozumienie i serdeczność[35].

---

[34] M. GROCHOWALSKA, *Dialog dziecko – nauczyciel a problemy progu szkolnego*, w: B. MUCHACKA (red.), *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, Kraków 2006, s. 250–252.

[35] M. ŁOBOCKI, *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007, s. 146.

Relacje nauczyciela i ucznia to sytuacje dwupodmiotowe. Nauczyciel zmienia się z kierownika w partnera wychowanka, od którego różni się jedynie większym zasobem wiedzy i doświadczenia. Ważna jest przy tym jakość stosunków między pedagogiem a uczniem. Dzięki stosunkom, z których zarówno nauczyciel, jak i uczeń są zadowoleni, wzrasta motywacja do ich podtrzymywania i chęć jak najszerszego z nich korzystania. Pierwsze relacje międzypodmiotowe rodzą się w dzieciństwie. W tym okresie życia dziecka szkoła powinna być placówką samodzielnego i aktywnego poszukiwania, natomiast nauczyciel powinien być przewodnikiem ucznia do samopoznania. Wychowawca, który ma dobre relacje z wychowankiem i traktuje go podmiotowo, powinien pamiętać, by pozwolić uczniowi na samodzielność w edukacji, być nauczycielem twórczym. Układ nauczyciel – dziecko nie jest układem rodzice – dziecko, ale jest w nim wiele podobieństw. Ze względu na liczbę i różnorodność kontaktów uczeń oczekuje od nauczyciela poczucia bezpieczeństwa, szuka u niego pomocy i sprawiedliwości, dojrzewa pod wpływem jego rad i uwag. Nauczyciel wchodzący w relacje ze swoimi wychowankami zainteresuje się ich zdolnościami, patrzy na nich uważnie, zapamiętuje każdą pozytywną cechę oraz w stosownym momencie ją komunikuje[36].

Istotną rolę w wykonywaniu pracy nauczyciela odgrywają kompetencje praktyczno-moralne, wśród których wymienia się: interpretacyjne – umożliwiające zadawanie pytań o sens tego, co się dzieje wokół nas i co się dzieje z nami, następnie moralne – prowadzące do autorefleksji dotyczącej własnego postępowania oraz komunikacyjne – empatyczne zrozumienie, akceptacja, dążenie do porozumiewania się i wymiany tego, co najbardziej indywidualne, niepowtarzalne[37].

Dzięki kompetencjom w zakresie porozumiewania się nauczyciel buduje poprawne komunikaty pod względem językowym, ucząc dzieci polszczyzny oraz dostosowując sposób formułowania komunikatów do sytuacji w klasie. Dobry wychowawca z jednej strony powinien powstrzymywać się od pochopnych komentarzy, krytycznego oceniania wypowiedzi dziecka, wyrażania niezadowolenia, zwłaszcza niewerbalnie, z drugiej strony – reagować na ich treść. Brak wystarczających kompetencji komunikacyjnych pozbawia uczniów możliwości rozwijania sztuki porozumiewania się zarówno z nauczycielem, jak i z rówieśnikami. Ważne jest, by uczyć dzieci uczestnictwa w interakcjach komunikacyjnych, reagowania na wypowiedzi innych, nawiązywania do toku myślenia kolegów, zgłaszania własnych propozycji rozwiązywania problemów, należy mobilizować do aktywności[38].

Niezbędne dla harmonijnej komunikacji są następujące umiejętności nauczyciela: umiejętność ścisłego i zrozumiałego wyrażania swoich myśli, opinii, oczeki-

[36] A. SUWAŁA, *Uczeń, czyli dziecko*, „Nowe w Szkole: Reforma, Nowatorstwo" (2000/2001), nr 9, s. 2.

[37] I. ADAMEK, *Zmiany jakościowe w szkole a przygotowanie nauczycieli do ich realizacji*, w: B. MUCHACKA (red.) *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, s. 220.

[38] Z. ZBRÓG, *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej*, w: W. LEŻAŃSKA (red.), *Nauczyciel edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, Łódź 2009, s. 77.

wań, dostosowanego do poziomu językowego dzieci; umiejętność zadawania pytań, wyrażająca się m.in. ich dostosowaniem do poziomu uczniów (słabszym zadajemy pytania łatwe, zdolnym trudniejsze). Kolejnym umiejętnościami w procesie komunikacji są: umiejętność aktywnego słuchania, przejawiająca się koncentracją uwagi na tym, co mówi uczeń, i nie przeszkadzająca mu, umiejętność współdziałania, pomagania w rozwiązywaniu trudnych problemów, łagodzenia konfliktów[39].

Współpraca nauczyciela z uczniem powinna odbywać się w atmosferze wzajemnego zaufania i zrozumienia, radości i zadowolenia z sukcesów wspólnej pracy. W szkole winny być zaspokajane następujące potrzeby: bezpieczeństwa, czyli uczenia się i wchodzenia w szkolne interakcje bez zagrożenia dla poczucia własnej wartości i godności; kontaktu, czyli rozumienia innych i bycia rozumianym; autentycznych relacji i spotkań z ludźmi; akceptacji, uznawania uczniów takimi, jakimi są w istocie[40].

Na koniec należałoby wspomnieć o czynnikach zagrażających idei podmiotowości w polskiej szkole. Zdaniem M. Szymańskiego proces ten o narastającym, dość intensywnym przebiegu miał różnorodne przyczyny, wśród których najważniejszymi wydają się być:

1) Szybkie zmiany rządów o różnej orientacji politycznej (np. narodowo-katolickiej, ludowej, prawicowej, pseudoprawicowej i populistycznej, pseudoliberalnej), owocujące wprowadzeniem coraz to nowszych priorytetów programowych przy jednoczesnych próbach narzucania określonej ideologii edukacyjnej oraz wdrażania jej w praktyce.

2) Opór społeczeństwa i systemu społecznego szkoły przed dokonywaną zmianą. Chodzi o to, że znaczna część naszego społeczeństwa nie godzi się z wprowadzanymi kierunkami zmian. Przykładem może być opór względem podjętej reformy edukacji oraz niektórych jej elementów (objęcie sześciolatków nauką szkolną, zmiany w sieci szkolnej).

3) Niekonsekwentna decentralizacja administracyjna kraju i związana z tym decentralizacja zarządzania oświatą. Szkoły pod względem organizacyjnym, finansowym i kadrowym zostały oddane we władanie władz gmin i powiatów, podczas gdy treści kształcenia i wychowania (podstawa programowa) oraz ich egzekwowanie pozostają w gestii władz centralnych – ministerstwa. Konsekwencje wynikające z tego stanu rzeczy to: znaczne zmniejszenie autonomii szkół i praw nauczyciela w kwestiach dydaktycznych i wychowawczych oraz nadmierne i nie zawsze uzasadnione ingerowanie władz gminnych, powiatowych, miejskich (wójtów, burmistrzów i prezydentów) w organizację i kierowanie szkół oraz w sprawy kadrowe.

4) Niekompetencje osób powoływanych na wszystkich szczeblach zarządzania oświatą. Desygnowanie na te stanowiska ludzi z klucza partyjnego (zasłużonych) o bardzo niskich kompetencjach w dziedzinie oświaty (niefachowcy).

---

[39] A. MINCZAROWSKA, *Nauczyciel jako stymulator podmiotowych działań uczniów 1–3*, w: W. PUŚLECKI (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, Wrocław 2008, s. 212.

[40] A. POPŁAWSKA, *Podmiotowość w teorii i praktyce*, s. 301.

5) Postępująca biurokracja wszelkich form aktywności oświatowej i pedagogicznej, którą wielu, być może nie do końca słusznie, przypisuje nader ortodoksyjnemu i nadgorliwemu wdrażaniu zaleceń Unii Europejskiej. Nie bez znaczenia pozostaje nadmierna liczba sprawozdań, planów pracy i rozliczania nauczycieli z efektów tych prac. Można rzec, że nie analizuje się rzeczywistej pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, tylko prawidłowość jej papierowych opisów według zasady: „W papierach musi wszystko grać".

6) Odejście od zapowiadanego u progu transformacji ustrojowej uspołecznienia szkolnictwa publicznego. Jak wiadomo, nie została dokończona reforma systemowa zapoczątkowana w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia, w której wskaźnikiem miała być pełna demokracja, uspołecznienie całego systemu edukacyjnego w sferze publicznej[41].

Reasumując można powiedzieć, że podmiotowość nie jest stanem, który trwa wiecznie i komukolwiek można ją dać, nie może być redukowana do „poczucia podmiotowości". Nie jest także stanem uniwersalnie zalecanym, gwarantującym jednostce szczęście osobiste i pomyślność wspólnotową. Można się pokusić na użycie następującej metafory: podmiotem się bywa (podobnie jak bywa się artystą–poetą). Problem z autonomią, podmiotowością i wolnością w warunkach pluralizmu wiąże się z większą odpowiedzialnością, ryzykiem, dominacją stanów niepewności itp.

Subjectivity in the process of education of the young generation

Understanding the essence of subjectivity and the desire to change one's ways of thinking and acting in the present school becomes the condition of human's subjective existence in modern society. Student's subjectivity can fully reveal itself during subjective educational meetings. However, the relationships in the school are still burdened with the objectivity, which is not conductive to the development of student's self-awareness. The school needs modernization in order to enable a child to meet friendly people, who will support his or her activity instead of supervising and disciplining. To make subjectivity possible to occur in the present school, the new educational values resulting from a subjective standard of evaluation are necessary.

[41] M.J. SZYMAŃSKI, *Podmiotowość – dryfująca idea polskiej edukacji*, „Ruch Pedagogiczny" (2013), nr 3, s. 23–24.

II. WYCHOWAWCY

Grzegorz Grochowski*

RODZICE A WYCHOWANIE W SZKOLE

Rodzina i szkoła jako środowiska, w których dokonuje się dojrzewanie i rozwój człowieka, stanowią przedmiot refleksji dyscyplin naukowych zajmujących się wychowaniem. Wśród nich istotne miejsce zajmuje pedagogika społeczna, teoria wychowania, a także pedagogika rodziny[1]. Zagadnienie wychowania w rodzinie i w szkole znajduje się także w obszarze badawczym katechetyki, ściśle związanej (przez niektórych autorów utożsamianej) z pedagogiką religijną[2]. W niniejszym artykule dokonany zostanie kompendialny przegląd problematyki związanej z uczestnictwem rodziców w procesie wychowania w szkole. Oczekiwanym rezultatem refleksji będzie odpowiedź na pytanie, jakie warunki powinny być spełnione, by rodzice mogli się przyczynić do przełamania obserwowanej bezradności wychowawczej polskiej szkoły publicznej i skierowania jej na drogę skutecznej realizacji zadania wspierania integralnego rozwoju uczniów. Odpowiedź zostanie udzielona w oparciu o dane płynące z nauk pedagogicznych i katechetycznych. Najpierw nakreślony zostanie oczekiwany kształt współdziałania rodziców ze szkołą, potem nastąpi próba analizy stanu faktycznego, na końcu pojawi się refleksja nad zasobami (ludzkimi, instytucjonalnymi), składającymi się na potencjał wzbudzający szansę i nadzieję na pozytywne zmiany.

1. Wspólnota wychowawcza jako wyzwanie w obszarze współpracy rodziców ze szkołą

Argumenty za aktywnym włączaniem się rodziców w realizację zadań wychowawczych szkoły płyną z wielu źródeł. Jako pierwszy można wskazać powód historyczny. W niedawnym okresie polskiej edukacji szkoła realizowała model tzw. „wychowania socjalistycznego". Zbiór wartości, czy często „antywartości", na jakich było ono oparte, w znacznej mierze pozostawał w rozbieżności z ideałami i światopoglądem zarówno nauczycieli, jak rodziców[3], co było jednym z czynników decydujących o porażce wzmiankowanego modelu[4]. Drugi argument odnosi

---

* Grzegorz Grochowski, dr hab. w zakresie kierownik Katedry Katechetyki Papieskiego Wydziału Teologicznego w Warszawie. Zainteresowania badawcze dotyczą skutecznej realizacji zadań katechezy, a w szczególności rozwijania poznania wiary oraz wychowania do życia wspólnotowego. W tym obszarze poszukuje możliwości wykorzystania współczesnych osiągnięć nauk teologicznych i społecznych głównie psychologii, dydaktyki i socjologii. Interesuje się również współpracą katechezy z dziełem nowej ewangelizacji.

[1] S. KAWULA, J. BRĄGIEL, A. W. JANKE, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 1997, s. 16.

[2] Por. M. MAJEWSKI, *Fundamentalne problemy katechetyki*, Lublin 1981, s. 31–37; TENŻE, *Metodologia katechetyki w teorii i w praktyce*, Kraków 1998, s. 65–75.

[3] Por. J. SZPET, *Przyszłość lekcji religii w polskiej szkole*, Poznań 2002, s. 14–16.

[4] Por. S. WÓJCIK, *Katechizacja w warunkach systemu totalitarnego*, Wrocław 1995, s. 80–98.

się do pojęcia autorytetu wychowawczego[5]. W początkowych etapach rozwoju dziecka autorytetem tym są rodzice, w kolejnych fazach dojrzewania coraz większą rolę odgrywają nauczyciele i wychowawcy. Jeśli autorytety nie współpracują ze sobą, wówczas wychowanek pozostaje osamotniony wobec wyboru wartości, co naraża go na demoralizację. Trzeci typ uzasadnienia ma charakter dydaktyczny. Każda szkoła chcąc efektywnie uczyć, musi zajmować się również wychowaniem, choćby po to, by tworzyć warunki sprzyjające kształceniu[6]. Tego zaś nie da się osiągnąć bez intensywnej pracy pedagogicznej, w której uczestnictwo rodziców jest niezbędne. Do przedstawionych argumentów można dodać uwarunkowania prawne współczesnej edukacji[7], praktyki szkolnictwa w innych krajach[8], ustalenia antropologiczne i teologiczne dotyczące podmiotowości rodziców i rodziny[9]. Wszystkie one uzasadniają konieczność dążenia do realizacji ideału ścisłej współpracy wychowawczej.

Można wskazać na kilka podstawowych cech, charakteryzujących oczekiwany kształt partycypacji rodziców we „wspólnocie wychowawczej". Pierwszą z nich jest podmiotowość. O zagwarantowaniu podmiotowości rodziców można mówić wówczas, gdy system zarządzania placówką edukacyjną zawiera mechanizmy i procedury, które zarówno na etapie planowania, jak i działania, uwzględniają możliwość ich realnego wpływu na funkcjonowanie szkoły. Podmiotowość to również obecność poczucia sprawczości[10], przekonanie, że szkoła respektuje naturalne prawo rodziców do bycia pierwszymi wychowawcami, od których uzależnia ona kształt własnych wysiłków pedagogicznych[11].

Kolejnym wyznacznikiem wspólnoty wychowawczej jest współdzielenie celów i wartości. Chodzi o stan, w którym rodzice i szkoła posiadają przynajmniej podobną świadomość odnośnie do kierunku, w którym ma zmierzać współpraca wychowawcza. Uzyskanie konsensusu w tym obszarze domaga się wielu uzgodnień, refleksji i dyskusji wykraczającej często poza ramy konkretnej placówki edukacyjnej[12].

---

[5] Por. M. MAJEWSKI, *Pedagogiczno-dydaktyczne wartości katechezy integralnej*, Kraków 1995, s. 127–131.

[6] Por. B. NIEMIERKO, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 34–38.

[7] Konstytucja Rzeczpospolitej Polskiej (szczególnie art. 48 i 53); Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. z późn. zm. (w szczególności art. 36a, 54, 56).

[8] Por. J. TRUSZYŃSKI, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec wyzwań współczesności*, w: J. SZOMBURG, P. ZBIERANEK (red.), *Edukacja dla* rozwoju, Gdańsk 2010, s. 9–14.

[9] Por. Karta Praw Rodziny art. 5 oraz Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców.

[10] Por. S. BOBULA, *Rodzice partnerami szkoły. Partnerstwo czyli co?*, w: G. MAZURKIEWICZ (red.), *Jakość edukacji: różnorodne perspektywy*, Kraków 2012, s. 298.

[11] Por. B. ŚLIWERSKI, *O potrzebie uspołecznienia polskiej szkoły czyli o niedokończonej zmianie oświatowej*, w: J. SZOMBURG, P. ZBIERANEK (red.), *Edukacja dla rozwoju*, s. 42–44.

[12] Por. Z. KWIECIŃSKI, *Edukacja polska wobec przełomów i wyzwań. Reformy w świecie pozorów*, w: J. SZOMBURG, P. ZBIERANEK (red.), *Edukacja dla rozwoju*, s. 27–32; S. KRZYŚKA, *Czy współczesna szkoła uczy przyswajania i przeżywania wartości?*, w: J. SZOMBURG, P. ZBIERANEK (red.), *Edukacja dla rozwoju*, s. 79–84.

Pojęcie wspólnoty wychowawczej zakłada też harmonijną współpracę, której niezbędnym elementem jest czytelny i sprawiedliwy podział kompetencji i obszarów odpowiedzialności. W odniesieniu do rodziców można mówić o co najmniej kilku funkcjach, które powinni odgrywać w procesie wychowania w szkole. Chodzi zatem o rolę współuczestników planowania wychowawczego[13], partnerów realizacji zadań wychowawczych szkoły, a także uczestników ewaluacji podejmowanych działań[14]. Składnikiem wspólnoty wychowawczej jest również dialog[15]. Stanowi on podstawowy warunek realizacji współpracy na wymienionych wcześniej etapach: planowania, działania i ewaluacji. Podstawą efektywnego dialogu jest uznanie wychowania za wspólne dobro rodziców, szkoły i dzieci. Ważne aksjomaty, stojące u źródeł skutecznego dialogu, to prawda i wolność (trudno bowiem prowadzić konstruktywną rozmowę czy debatę przy braku przepływu rzetelnych informacji między stronami lub gdy ograniczona jest swoboda wyrażania własnych opinii czy przekonań). Podobnie nierealny jest postęp w dialogu i wzajemnym zaufaniu bez elementarnej sprawiedliwości, wyrażającej się w lojalnym przestrzeganiu podjętych umów i zobowiązań[16].

2. Zarys diagnozy aktualnego kształtu relacji rodziców do wychowania w szkole

Aby zyskać możliwość zbliżenia się do postulowanego ideału wspólnoty wychowawczej, potrzebny jest realistyczny ogląd aktualnego kształtu obecności rodziców w polskiej szkole publicznej. Analizy wskazują obecnie na cztery główne formy tej obecności[17]. Na terenie danej placówki występują one często obok siebie w różnych proporcjach, czasem dominuje któraś z form, bywa, że jakaś nie występuje lub daje się zauważyć wyłącznie w postaci szczątkowej. Najbliższą przedstawionego wyżej ideału jest partycypacja. Polega ona na partnersko-inspiracyjnym zaangażowaniu rodziców w życie szkoły. Wyróżnikiem tego stanu jest fakt, że rodzice włączają się w różnorakie aktywności z własnej woli, a niejednokrotnie ich inicjatywa wyprzedza i inspiruje działania pracowników szkoły. Przykładem tego typu zaangażowania jest wolontariat rodzicielski. Stan partycypacji najczęściej realizuje się na poziomie klasy, do czego w rozstrzygającym stopniu przyczynia się osobowość wychowawcy.

Drugim, znacznie częściej występującym od poprzedniego, rodzajem obecności rodziców w rzeczywistości szkolnej jest akomodacja (przystosowanie). Jest to stan, w którym rodzice współpracują ze szkołą tylko i wyłącznie w takim zakresie,

[13] Takie prerogatywy zapewnia instytucja Rady Rodziców – por. G. CAŁEK, *Rada Rodziców w pytaniach i odpowiedziach*, Warszawa 2014, s. 33.

[14] Szerzej na temat podziału kompetencji i partnerskiej współpracy – por. S. KAWULA, J. BRĄGIEL, A. W. JANKE, *Pedagogika rodziny*, s. 225.

[15] P. TOMASIK, *Wzajemny dialog rodziny, szkoły i Kościoła*, w: TENŻE (red.), *Rodzina – Szkoła – Kościół. Korelacja i dialog*, Warszawa 2003, s. 49–51.

[16] Por. S. BOBULA, *Rodzice partnerami szkoły*, s. 305–306.

[17] Por. S. KAWULA, J. BRĄGIEL, A. W. JANKE, *Pedagogika rodziny*, s. 209–211.

w jakim się tego od nich wymaga. Aprobują (z większą lub mniejszą dozą refleksji) oczekiwania dyrekcji i nauczycieli, realizują je, lecz nic ponadto. Wiele wskazuje na to, że tego typu postawą rodziców często zainteresowana jest sama szkoła. Przykładów na poparcie tej tezy dostarczają interesujące refleksje z zakresu tzw. „pedagogiki miejsca"[18]. Zwraca się w nich uwagę na fakt, że w przestrzeni budynku szkolnego nie zaprojektowano żadnej strefy, która wskazywałaby na to, że rodzice oczekiwani są w szkole jako aktywni, inicjatywni partnerzy w edukacji i wychowaniu. Miejsca przewidziane dla rodziców to korytarz, sekretariat, szatnia, wszystkie one naznaczone są znamieniem tymczasowości, przypadkowości, brak w nich możliwości stworzenia klimatu spotkania oraz komunikacji. Również przestrzeń klasowa, w której odbywają się wywiadówki (rodzice w ławkach niczym „przerośnięci uczniowie"), nie sprzyja partnerstwu, a raczej infantylizuje pozycję rodziców i skłania do zajęcia postawy przystosowawczej[19].

Trzeci typ odniesienia rodziców do działań szkoły to inercja (bierność, obojętność). Z poprzednim łączy go to, że wszelkie inicjatywy i impulsy działań idą od strony szkoły do rodziców. Jednak inaczej jak w przypadku akomodacji, impulsy te spotykają się z brakiem pozytywnej reakcji, a często jakiejkolwiek odpowiedzi[20]. Rodzice bierni nie reagują nie tylko na indywidualne wezwania, ale często nie wywiązują się z ogólnie przyjętych zobowiązań. Do zainteresowania się szkołą skłaniają ich najczęściej skrajne wydarzenia (szczególnie naganne zachowanie dziecka, wagary, dziecko pod wpływem środków odurzających). Źródeł postaw inercyjnych można szukać zarówno po stronie szkoły (brak woli i pomysłów na włączanie rodziców), jak samych rodziców (niedojrzały stosunek do wychowania, pracoholizm, dysfunkcjonalność itp.).

Jako najmniej pożądany rodzaj odniesienia rodziców do szkoły wskazuje się opozycję (sprzeczność interesów, konflikt)[21]. Może ona uwidaczniać się np. poprzez swoiste „przerzucanie odpowiedzialności". Rodzice za porażki wychowawcze winią szkołę, z kolei nauczyciele, podkreślając własne ograniczenia (przeładowane klasy, osłabienie autorytetu nauczyciela itd.), przerzucają odpowiedzialność za występujące problemy wyłącznie na rodziców. Poniekąd przeciwstawnym konfliktem jest dążenie do wzajemnego zdominowania i wchodzenia sobie nawzajem w kompetencje. Oceniając sytuację opozycji, należy zwrócić uwagę, że nie jest ona na dłuższą metę korzystna, jednak rodzice skonfliktowani ze szkołą przynajmniej nie są bierni. Co więcej, niejednokrotnie walczą w słusznej sprawie a włączenie ich do partnerstwa może się okazać częstokroć owocne.

Pytając o przyczyny wskazanych wyżej zjawisk i tendencji, można wyróżnić następujące główne bariery w zaangażowaniu rodziców w życie szkoły:

---

[18] M. MENDEL, *Miejsca rodziców w przestrzeni szkoły*, w: TENŻE (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław 2006, s. 279.

[19] *Tamże*, s. 264.

[20] Por. J. KOŁODZIEJCZYK, H. CIEŚLAK, *Analiza wyników ewaluacji zewnętrznych w odniesieniu do wymagania „Rodzice są partnerami szkoły"*, w: G. MAZURKIEWICZ (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Kraków 2011, s. 219–240.

[21] Por. S. BOBULA, *Rodzice partnerami szkoły*, s. 300.

brak czasu nauczycieli i obawa przed dodatkowymi obowiązkami, błędne założenia nauczycieli dotyczące wiedzy i umiejętności rodziców, brak poczucia bezpieczeństwa rodziców w szkole, wymieniany już brak przestrzeni (miejsca) dedykowanej rodzicom, napięcia między rodzicami i nauczycielami, brak wyraźnie określonych praw rodziców, brak przeszkolenia personelu szkoły w kierunku współpracy z rodzicami, obawa kadry przed „oddaniem władzy rodzicom", obawa rodziców, że ich zaangażowanie wpłynie negatywnie na los ich dzieci, że nauczyciele będą „mścić się" na uczniach itp.[22] Nie są to bariery nie do pokonania.

3. Potencjał pozytywnej zmiany

Dla przełamania impasu, a także zbliżenia rzeczywistości do postulowanego modelu, kluczowym jest uświadomienie istniejącego potencjału wraz z sugestiami jego efektywnego wykorzystania w praktyce życia szkolnego. Niewątpliwie taki potencjał istnieje i to w kilku obszarach.

1) Potencjał instytucjonalny – stanowią go prawnie ustanowione organy, których zadaniem jest zagwarantowanie uczestnictwa rodziców w życiu szkoły. Zalicza się do nich Radę Rodziców oraz Radę Szkoły. W gestii pierwszej z tych instytucji leży m.in. opiniowanie szkolnego programu wychowawczego oraz programu profilaktyki. Programy te zawierają wytyczne do oceniania zachowania uczniów, obowiązujący w szkole system nagród i kar, opisują działania z zakresu zapobiegania różnorakim zagrożeniom. Są to zatem istotne dokumenty, na których kształt rodzice mają zagwarantowany ustawowo wpływ. Pytanie, na ile z niego refleksyjnie korzystają, a na ile „przyklepują" ustalenia dyrekcji. Ponadto Rada Rodziców może występować z wnioskami i opiniami do organów zarządzających szkołą, a także nadzorujących jej działanie „we wszystkich sprawach szkoły"[23], co może mieć również istotny wpływ na kształtowanie szkolnego środowiska wychowawczego[24]. Podobnie jest z Radą Szkoły, jednakże istnienie tego organu nie jest obligatoryjne i z tej racji w wielu placówkach edukacyjnych nie funkcjonuje. Dla wykorzystania potencjału tkwiącego w wzmiankowanych instytucjach potrzebna jest przede wszystkim wola autentycznego zaangażowania uczestniczących w nich podmiotów, przejawiająca się w wyjściu poza fasadowość i czysty formalizm w kierunku wzajemnego wsparcia, a także, gdy trzeba, wzajemnej korekty i kontroli.

2) Zbiorowe formy kontaktu nauczycieli i rodziców – należą do nich przede wszystkim zebrania rodziców, popularnie zwane „wywiadówkami". Ich atutem jest możliwość regularnego kontaktu rodziców z nauczycielem i pomiędzy sobą. Satysfakcjonujące wykorzystanie tego potencjału uzależnione jest od kompetencji organizacyjnych i interpersonalnych wychowawcy, wśród których

[22] *Tamże*.

[23] Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. z późniejszymi zmianami – art. 54 p. 1.

[24] Więcej na temat zadań i praw Rady Rodziców: A. PORAJ, G. CAŁEK, *Rodzice w szkole*, Warszawa 2009, s. 10–16.

niebagatelną rolę odgrywa umiejętność stworzenia atmosfery, w której możliwa staje się szczera i otwarta rozmowa na tematy wychowawcze. Obok formalnych „wywiadówek", mogą być również organizowane spotkania okolicznościowe o charakterze towarzyskim. Okazji dostarczają różnorakie święta, uroczystości o znaczeniu lokalnym, narodowym czy religijno-kulturowym. Spotkania te pełnią ważną rolę integracyjną, stanowiąc fundament pod budowę opisanej wcześniej wspólnoty wychowawczej, dlatego należy postulować jak najczęstsze ich organizowanie.

3) Trzeci rodzaj kontaktów mających na celu współpracę wychowawczą mogą zapewnić spotkania o charakterze edukacyjno-pedagogicznym i terapeutycznym. Prowadzone najczęściej przez zewnętrznych ekspertów, przybierają formę wykładów, prezentacji lub warsztatów. Działania tego typu określane bywają mianem „pedagogizacji rodziców". Klucz do sukcesu takich przedsięwzięć stanowi trafny dobór tematyki, zastosowanie adekwatnych form organizacyjnych oraz udział ekspertów gwarantujących odpowiednio wysoki poziom merytoryczny i komunikatywność przekazu. Szczególną wartość mają zajęcia, w których osobami prowadzącymi są sami rodzice. Ciekawą formą zbiorowych spotkań są lekcje otwarte. Pozwalają one rodzicom na obserwację zachowania ich dzieci na forum klasy. Jednocześnie umożliwiają zapoznanie się ze specyfiką i trudnościami pracy nauczyciela, co zapewnia lepsze zrozumienie i tym samym owocniejszą współpracę na linii nauczyciel – rodzic. Dla efektywnego wykorzystania potencjału lekcji otwartych niezbędna jest przede wszystkim wola ich organizowania, co wiąże się z dodatkowym wysiłkiem ze strony nauczyciela.

4) Indywidualne formy kontaktu nauczycieli i rodziców. Do indywidualnych form spotykania się nauczycieli i rodziców zalicza się konsultacje pedagogiczne. W określonym czasie nauczyciele są dostępni dla rodziców, celem udzielenia im niezbędnych informacji oraz rozmowy na temat postępów edukacyjnych czy problemów wychowawczych. Dla efektywnego wykorzystania i popularyzacji tej formy kontaktu ważnym wydaje się wypracowanie świadomości, że nie jest ona przeznaczona wyłącznie dla rodziców uczniów „z trudnościami", lecz stanowi stałą praktykę, umożliwiającą realizowanie partnerskiej współpracy wychowawczej. Podobną rolę odgrywa kontakt korespondencyjny pomiędzy nauczycielami i rodzicami. Najczęściej wykorzystywanym narzędziem jest tu dzienniczek ucznia i poczta elektroniczna. Nie do pogardzenia są możliwości, jakich dostarcza „korespondencja tradycyjna", realizowana przy pomocy poczty (szczególnie użyteczna do przekazywania uroczystych pism, dyplomów, listów pochwalnych, zaproszeń itp.). Istotnym wymogiem umożliwiającym efektywne wykorzystanie komunikacji korespondencyjnej dla celów budowania wspólnoty wychowawczej, jest pokonanie barier technologicznych i czasowych .

Wypada również wspomnieć o okazjonalnych formach kontaktu rodziców ze szkołą, których bezpośrednim celem jest realizacja interwencji wychowawczych. Do takich należą sytuacje, w których rodzice, popularnie określając, „są wzywani do szkoły" i biorą udział w spotkaniu z wychowawcą, dyrekcją czy

psychologiem szkolnym, a w skrajnych wypadkach z policją. Nastawienie na poszukiwanie konstruktywnych rozwiązań w miejsce wzajemnych pretensji to niezbędny warunek skuteczności tego typu interwencji. Rodzajem indywidualnych kontaktów o specjalnym charakterze są wizyty domowe, składane rodzinom przez przedstawicieli szkoły – najczęściej nauczycieli czy pedagogów. Są one szczególnie potrzebne i owocne w sytuacjach, gdy środowisko rodzinne z różnych względów niedomaga i potrzebuje wsparcia w realizacji swoich funkcji opiekuńczo-wychowawczych (np. rodziny dysfunkcyjne). W takich wypadkach nie tyle rodzice wspierają szkołę w wyjściu z bezradności wychowawczej, co sami doznają takiego wsparcia. Jest to ważny element solidarności i partnerstwa w budowaniu środowiska wychowawczego[25].

5) Stowarzyszanie się rodziców. Jedną z istotnych cech społeczeństwa obywatelskiego jest wykorzystywanie możliwości zrzeszania się poszczególnych grup celem artykułowania własnych potrzeb, reprezentacji interesów, społecznego wpływu na rzeczywistość, wywierania presji na gremia zarządzające itp. Potencjał ten z powodzeniem może być wykorzystany dla wzmocnienia efektywności oddziaływania wychowawczego rodziców, dokonującego się we współpracy ze szkołą[26]. Należy zwrócić uwagę na możliwości prawne, jakie posiadają zrzeszenia rodziców w aspekcie nacisku na władze pedagogiczne i inne czynniki decydenckie celem uchronienia dzieci od szkodliwych wychowawczo eksperymentów edukacyjnych, opartych na demoralizujących ideologiach. Szczególne znaczenie przy samoorganizowaniu się rodziców może odegrać Kościół. Jego obecność w szkole poprzez nauczanie religii jest wynikiem poszanowania prawa rodziców do wychowania dzieci zgodnie z wyznawanymi przez siebie wartościami i światopoglądem[27]. Można zatem stwierdzić, że nauczanie religii jest jednym z najwyraźniejszych znaków podmiotowości rodziców w procesie wychowania w szkole[28]. Dlatego też katecheci jako reprezentanci wspólnoty eklezjalnej mają duży mandat moralny do tego, by wspierać powstawanie i funkcjonowanie gremiów rodzicielskich mających na celu walkę o to, by szkoła stawała się miejscem skutecznego, opartego o tradycyjne zasady wychowania dzieci i młodzieży[29].

Podsumowanie

Zaprezentowany wyżej zwięzły przegląd problematyki współpracy wychowawczej rodziców ze szkołą stanowi próbę odpowiedzi na pytanie o warun-

[25] Więcej na temat form kontaktu nauczycieli i rodziców – por. M. BANASIAK, *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w* Polsce, Toruń 2013, s. 38–42.

[26] S. BOBULA, *Rodzice partnerami szkoły*, s. 303.

[27] Konstytucja Rzeczpospolitej Polskiej – art. 48, p. 1.

[28] Por. H. MISZTAL, *Prawa rodziny w zakresie wychowania dzieci*, w: W. JANIGA, A. MEZGLEWSKI, *Katecheza dzisiaj. Problemy prawne i teologiczne*, Krosno – Sandomierz 2000, s. 31.

[29] Więcej na temat korelacji wychowania w rodzinie, szkole i parafii – por. S. DZIEKOŃSKI, *Korelacja wychowania w rodzinie, parafii, szkole – potrzeba i możliwości*, w: P. TOMASIK (red.), *Rodzina – Szkoła – Kościół*, s. 30–33.

ki, które powinny być spełnione, by rodzice mogli udzielać szkole skutecznego wsparcia w budowaniu środowiska skierowanego na integralny rozwój dzieci i młodzieży. Jednym z nich jest dążenie do odejścia od stanu akomodacji, inercji czy opozycji w kierunku ideału „wspólnoty wychowawczej", którą cechuje poszanowanie podmiotowości, współdzielenie celów i wartości, czytelny podział kompetencji oraz partnerski dialog. W dążeniu tym kluczową rolę odegra dostrzeżenie i wykorzystanie istniejącego potencjału, którego składnikami są m.in.: instytucja Rady Rodziców i (w mniejszym stopniu) Rady Szkoły, zbiorowe oraz indywidualne formy kontaktów rodziców i nauczycieli, a także rozpoczynający się w Polsce proces stowarzyszania się rodziców, dla którego wartościowym impulsem może być zaangażowanie Kościoła. Przedstawiona refleksja pozostawia kilka pytań i zaprasza do kontynuacji. Przede wszystkim uszczegółowienia i uzupełnienia domaga się zarys proponowanego modelu wspólnoty wychowawczej. Naszkicowany zaś stan faktyczny podlegać winien permanentnej aktualizacji. Ciekawym jest też pytanie, na ile zaprezentowany „potencjał zmiany" okaże się wystarczający dla dokonania niezbędnych przeobrażeń. Może potrzebne są przekształcenia bardziej radykalne o charakterze systemowym? Niewątpliwie warto kontynuować refleksję nad obecnością rodziców w szkole, gdyż od jej kształtu zależy przejście polskiej edukacji od stanu bezradności wychowawczej ku nowym możliwościom.

Parents and education at school

The paper aims at presenting the issue of educational cooperation between parents and school. It attempts to define the conditions that need to be fulfilled to make it possible for parents to support school effectively in creating proper environment enabling integral development of children. The conclusions are found in the fields of educational and catechetical studies. First, the required pattern of the parents – school cooperation is presented and defined as "an educational community". Its characteristic features are: respect for parents' subjectivity, common objectives and values, clear division of competences and responsibilities, and finally a dialogue in which all the parties play equal roles. Next, the current situation is being analysed in which some obstacles preventing the ideal educational cooperation and types of parental attitudes are presented. These attitudes could be defined as: participation, accommodation, inertia, and opposition. Finally, human, legal, and institutional recourses are being analysed as potential factors which, if used properly, may contribute to a positive change. The paper raises some questions and opens a discussion about providing a more detailed model of "an educational community". The current situation should be a subject of constant research. There is still a question how much the presented "potential for a change" will be sufficient for necessary reconstructions. To conclude, it seems that parental cooperation with school is a key element as it determines the transition of the Polish school education from its state of educational helplessness to the new quality.

Aleksander Iszczuk*

DYREKTOR SZKOŁY – PIERWSZY ODPOWIEDZIALNY ZA WYCHOWANIE W SZKOLE

Nierozłączną triadą myślenia i działania szkolnej codzienności jest zbitka słów: dydaktyka, opieka i wychowanie, czy, jak ktoś woli: zajęcia dydaktyczne, opiekuńcze i wychowawcze. Każdy nauczyciel wie, że aby w pełni opisać, czy też ocenić jego pracę, należy wspomnieć o zaangażowaniu w dydaktykę, opiekę i wychowanie. Przepisy prawa oświatowego nie oszczędzają nas w opisie wymagań i powinności dydaktycznych. Podstawa programowa precyzyjnie określa wymagania i umiejętności, jakim powinien być poddany młody człowiek. Rozporządzenia poruszające sprawy bezpieczeństwa wyznaczają ramy powinności opiekuńczych, ale z trzecim elementem pracy nauczyciela i szkoły mamy legislacyjny problem. Liczne dokumenty wykonawcze ministerstwa do spraw oświaty milczą w kwestii wychowania. Wpisując w wyszukiwarkę *Google* termin „wychowanie w przepisach prawa", otrzymujemy prawie 3 miliony wyników, ale próżno szukać tego, co nas interesuje. Mamy tam wychowanie przedszkolne, wychowanie fizyczne, wychowanie w trzeźwości czy wychowanie do życia w rodzinie. Oczywiście wszystko ważne, ale…

Obowiązki wychowawcze szkoły powinny być traktowane równie poważnie, jak pozostałe obszary jej pracy. Jeżeli zrozumiemy, że wychowanie jest świadomym oddziaływaniem przez wychowawcę, to uzmysłowimy sobie fakt, że musi być to proces świadomy, kierunkowy, celowy i efektywny. Jeżeli tak, to musi on być planowy, systematyczny i wspólny. Gdzie zatem szukać wskazówek do ukierunkowania pracy wychowawczej szkoły i poszczególnych nauczycieli? Podpowiedzią dla nas będzie ustawa zasadnicza[1] i preambuła do ustawy o systemie oświaty[2]. Preambuła do systemu oświaty, choć sama w sobie nie niesie konkretnej treści normatywnej, to wskazuje cele ważne dla ustawodawcy. Mamy tam przywołane zasady do respektowania Konstytucji Rzeczpospolitej Polskiej, Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Konwencji o Prawach Dziecka i Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych. Przywołuje uniwersalne zasady etyki, respektując chrześcijański system wartości. Wskazuje potrzebę rozwijania u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego z jednoczesnym otwarciem na wartości kultur Europy i świata. Mowa jest o ogólnym rozwoju osobowościowym, przygotowaniu do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demo-

* Aleksander Iszczuk, mgr, dyrektor Publicznego Liceum Ogólnokształcącego nr 2 z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marii Konopnickiej w Opolu.

[1] Konstytucja Rzeczpospolitej Polskiej z 2.04.1997 r., Dz.U. 1997, nr 76, poz. 483.

[2] Ustawa o systemie oświaty z 7.09.1991 r., Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572 z późn. zm.

kracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności. Konstytucja określa czas obowiązku nauki do 18. roku życia (art. 70), ale dla wyznaczenia kierunków wychowania istotne są zapisy mówiące o poszanowaniu i ochronie godności człowieka (art. 30), zasadzie równości wobec prawa i zakazie dyskryminowania w życiu społecznym z jakiejkolwiek przyczyny (art. 32), równości prawa mężczyzny i kobiety do kształcenia (art. 33), prawie rodziców do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami (art. 48 ust.1), możliwości nauczania religii w szkole (art. 53 ust. 4), czy zapewnieniu ochrony praw dziecka (art. 72). Wspomniane wyżej zapisy preambuły i Konstytucji należy jeszcze uzupełnić o treść ustawy *Karta Nauczyciela*[3] w art. 6 wymieniającym obowiązki nauczyciela. Tam w ust. 2 mowa jest o wspieraniu każdego ucznia w rozwoju osobowym, w ust. 4 – o obowiązku kształcenia i wychowania w umiłowaniu ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczpospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku do każdego człowieka. Natomiast w ust. 5 czytamy o obowiązku kształtowania u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów. Dopełniając ogólne zapisy ustawowe, należy jeszcze przytoczyć zapis art. 4 Ustawy o systemie oświaty[4], który w obowiązkach nauczyciela nakazuje kierowanie się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską z poszanowaniem godności osobistej ucznia. Wymienione wskazówki i kierunki pracy pozwalają już podjąć pracę nad konstrukcją dokumentów wewnątrzszkolnych, jakimi są: program wychowawczy, program profilaktyczny oraz plan pracy szkoły. Tworząc wymienione wyżej dokumenty wewnątrzszkolne należy pamiętać, że muszą być spójne z celami, jakie stawia sobie szkoła. Utworzenie tych dokumentów powinno być końcowym etapem wewnętrznej dyskusji grona pedagogicznego oraz rodziców nad celami i kierunkami pracy wychowawczej. Wspólne rozłożenie akcentów, wskazanie zadań priorytetowych, szczególnie istotnych w warunkach konkretnej szkoły, daje większą szansę na pełniejszą i efektywniejszą pracę w tym zakresie. Utożsamianie się pracowników z celami pracy wychowawczej szkoły jest warunkiem podstawowym właściwej pracy wychowawczej placówki. Podstawowym warunkiem sukcesu jest zrozumienie elementarnej zasady, że podstawą skutecznego oddziaływania wychowawczego jest całkowita spójność tego, co mówimy, z tym, co robimy, czyli nic nie zastąpi dobrego przykładu. Zasada ta odnosi się zarówno do godzin pracy, jak i czasu po niej. Dobrego wychowawcy nie trzeba przekonywać, że młodzież jest bardzo wnikliwym obserwatorem i szybko wykryje fałsz i nieszczerość w treściach im przekazywanych, jeżeli słowa nie będą się pokrywały z czynami. Zatem pierwszym krokiem przygotowania pracy szkoły do działań wychowawczych jest gruntowna, dogłębna diagnoza potrzeb i dyskusja kadry pedagogicznej nad celami oraz kierunkami pracy wychowawczej uzupełniona rozmową z rodzicami. Następnym krokiem jest przygotowanie

[3] Ustawa *Karta Nauczyciela* z 26.01.1982 r., Dz.U. z 2006 r. nr 97, poz. 674 z późn. zm.
[4] Ustawa o systemie oświaty z 7.09.1991 r., Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572 z późn. zm.

właściwego planu działań na poszczególnych poziomach edukacji. Ważne jest, aby plany nie były opracowywane jako zło konieczne wymagane prawem, a los dokumentów nie skończył się na umieszczeniu ich w oczekiwaniu na zewnętrzne kontrole w szkolnych segregatorach. Zrozumienie istoty właściwego planowania każdej pracy jest połową sukcesów szkoły. Planowanie musi mieć swój czas i procedury. Powinno objąć jak najszerszą część pracowników, którzy prace rozpoczną od analizy czasu minionego. Wyciągnięcie właściwych wniosków z doświadczeń, przeprowadzonych ewaluacji i wnikliwa obserwacja codzienności jest dobrym fundamentem tworzonego planu pracy. Kolejnym krokiem, po dyskusjach, planach, jest stworzenie właściwej atmosfery pracy. Mam na myśli zarówno pracę nauczycieli, jak również pracę młodzieży. Klimat zaufania, wzajemnego zrozumienia, właściwej tolerancji, poczucie bezpieczeństwa, atmosfera serdeczności i życzliwości wpływają zdecydowanie pozytywnie na efektywność zamierzonych działań. Do tego należy dodać warunki wszechstronnego rozwoju, dać szansę zaistnienia wszystkim, którzy tego pragną, oraz stworzyć możliwości do poszukiwań swoich atutów. Powinien temu towarzyszyć wyraźny przekaz, że można się mylić, twórczo błądzić i nie będzie to okupione krytyką, lecz konstruktywną dyskusją. Kolejnym krokiem będzie już tylko wdrożenie powyższych zamierzeń w życie.

Pozwolę sobie przedstawić kilka elementów naszej pracy, które wiążą się z tworzeniem przyjaznego klimatu szkoły. Wychodzimy z założenia, że nie będzie dobrej atmosfery i pracy w szkole, jeżeli uczniowie nie będą się ze sobą znali i wzajemnie szanowali. Ważne przecież jest, aby chcieli ze sobą współpracować, tworzyć, wspólnie spędzać czas. Nasze liceum każdego roku rekrutuje młodzież z około sześćdziesięciu gimnazjów z naszego województwa oraz ościennych. Część młodzieży przebywa w internacie. Pomijając gimnazja miasta Opola (ok. 50% uczniów), uczniowie ze swoich gimnazjalnych szkół przychodzą praktycznie pojedynczo. Każdego roku przyjmujemy do klas pierwszych ok. 300 bardzo dobrych uczniów. 1 września wchodzą do nowego budynku przepełnionego obcymi osobami. Z tego powodu pierwsze spotkania dla przyszłych uczniów klas pierwszych i ich rodziców organizujemy już na początku lipca każdego roku po rekrutacji. Uczniowie i ich rodzice mają możliwość poznać dyrekcję i wychowawców oraz otrzymują informacje na temat pierwszego miesiąca nauki. Kolejne spotkanie odbywa się w ostatnim dniu sierpnia. To jest czas na wzajemne poznanie się, rozmowa z wychowawcą klasy, pedagogiem, psychologiem i doradcą zawodowym oraz rozeznanie się w topografii szkoły z istotnymi punktami (np. biblioteka, stołówka, pokój nauczycielski, gabinety pielęgniarki i stomatologa). Myślę, że po tych wcześniejszych wizytach dzień 1 września nie jest już dla uczniów tak bardzo obciążający. Kolejnym etapem pracy nad wprowadzeniem do szkoły są inaczej zorganizowane zajęcia dla kas pierwszych w pierwszym tygodniu nauki. Jest to czas na rozmowy o przedmiotach, sposobach uczenia się, rozmowa klasy z pedagogiem i psychologiem. Dalszym etapem wprowadzania „pierwszaków" do społeczności szkolnej jest

czterodniowy wyjazd integracyjny wszystkich uczniów klas pierwszych do jednego z ośrodków w Głuchołazach. Plan pobytu jest przygotowany przez powołany do tego celu zespół. Obejmuje on zajęcia integracyjne, informacyjne, sportowe i wychowawcze. Jest więc czas m.in. na warsztaty adaptacyjno-integracyjne z psychologiem i pedagogiem, rozmowę z doradcą zawodowym, możliwość warsztatowego zapoznania się z członkami szkolnej agencji fotograficznej, zajęcia z pierwszej pomocy ze szkolną grupą ratowniczą, możliwość sprawdzenia się na strzelnicy sportowej prowadzonej przez uczniów ze szkolnego koła strzeleckiego, zajęcia z topografii, rozgrywki na sali sportowej, wycieczkę w góry i wieczorne ogniska. Klasy wyjeżdżają z przydzielonymi lub wylosowanymi zadaniami, które mają przygotować na spotkanie nazywane „Dniem Pierwszaka". Odbywa się on w drugim tygodniu października i jest rywalizacją klas pierwszych, która odbywa się na szkolnej sali gimnastycznej. Zadania do przygotowania obejmują wiedzę na temat szkoły, fotoreportaże z wyjazdu integracyjnego, gry zręcznościowe, prezentację uczniowskich talentów i umiejętności itp. Jak widać, zadania dodatkowo zmuszają uczniów do wspólnego spędzenia czasu, wymagają podziału zadań, autoprezentacji, czyli poznania siebie. „Dzień Pierwszaka" kończy półtoramiesięczny czas integracji uczniów klas pierwszych ze szkolną społecznością. Od tego momentu śmiało podejmują działania w różnych grupach zadaniowych uczniów i angażują się w życie szkoły. A jest gdzie się wykazać! W październiku ruszają przygotowania do sesji popularnonaukowych, licznych akcji wolontariuszy, kół zainteresowań, sekcji sportowych, plenerów fotograficznych, koła dziennikarskiego, nie wspominając o szeroko zakrojonych zmaganiach w licznych konkursach i olimpiadach. Jedną z dłużej przygotowywanych i szeroko zakrojonych akcji szkolnych od siedmiu lat jest organizowanie koncertu charytatywnego „Dwójka dzieciom". Koncerty początkowo odbywały się w sali koncertowej szkoły muzycznej, a od roku gościmy w sali koncertowej Filharmonii Opolskiej. Od samego początku koncerty były przygotowywane tematycznie. To wymaga nie tylko przygotowania muzycznego, ale również pociąga za sobą możliwości edukacyjne, np. dwa lata temu tematem koncertu była muzyka filmowa. To pozwalało zachęcić młodzież do obejrzenia wielu wartościowych filmów i poszerzyło ich wiedzę na ten temat. Rok temu tematem przewodnim koncertu była polska muzyka młodzieżowa lat osiemdziesiątych, co dało okazję do poruszenia wielu tematów historycznych o trudnych latach stanu wojennego i czasie do odzyskania niepodległości. W tym roku na warsztat została wzięta piękna piosenka francuska. To spowodowało nie tylko poznanie jej specyfiki, historycznych klimatów powstawania niektórych utworów, ich autorów i wykonawców, ale również wielu uczniów skłoniło do rozpoczęcia nauki języka francuskiego. W organizację koncertu każdego roku jest zaangażowanych ponad stu uczniów, którzy nie tylko występują na scenie, ale też zajmują się przygotowaniem scenografii, projektowaniem plakatu i zaproszeń, organizacją koncertu oraz kiermaszu, który mu towarzyszy. W czasie koncertu odbywa się licytacja dzieł plastycznych, wykona-

nych przez uczniów, rodziców, nauczycieli lub podarowanych przez artystów. Dochód z koncertu każdego roku przeznaczany jest dla potrzebującego chorego dziecka, wskazanego przez samorząd szkolny. Innym przykładem pracy szkoły są wybory do samorządu szkolnego. Z racji specyfiki szkoły kadencja samorządu szkolnego trwa rok kalendarzowy, a więc od 1 stycznia do 31 grudnia. Wybory mają miejsce w pierwszym tygodniu grudnia. Do wyborów zgłaszają się (czyli muszą w określonym terminie zarejestrować się) zorganizowane grupy uczniów nazywane „partiami". „Partie" przedstawiają, w trakcie tygodnia wyborczego, wcześniej przygotowany program wyborczy. Wydarzeniami i dyskusją samorządową żyje cała szkoła. Kampania wyborcza kończy się debatą członków poszczególnych „partii" przed społecznością szkolną oraz udzielaniem odpowiedzi na zadawane przez publiczność pytania. Następnego dnia (zawsze jest to piątek) odbywa się powszechne, równe i tajne głosowanie uczniów. Oczywiście jest urna wyborcza, są listy uprawnionych i komisja wyborcza. Frekwencji wyborczej możemy pozazdrościć. Tak wybrany samorząd zdecydowanie czuje się reprezentacją uczniów i śmiało występuje do dyrektora z licznymi sugestiami, oczekiwaniami i propozycjami wspólnego działania.

Poprzez wskazanie przykładowych działań w Publicznym Liceum Ogólnokształcącym nr 2 w Opolu zamierzałem pokazać nasze, może niedoskonałe, myślenie o procesie wychowania młodego człowieka. Uważamy, że powinno ono odbywać się w integralnym procesie pracy szkoły, a nie jako oderwany, odrębny obszar. Omówione fragmenty pracy szkoły tylko pozornie skupiały się jedynie na działaniu. Mam nadzieję, że przy dokładnej analizie można dostrzec głębszy aspekt wychowawczy. Podczas nich ma miejsce kształtowanie odpowiednich nawyków, postaw i zachowań. Następuje wdrażanie do samodzielności i odpowiedzialności. Rozwijane są m.in.: umiejętności pracy w grupie, dzielenie się obowiązkami, ocena swoich zdolności, planowanie działań, umiejętność sprostania różnym obowiązkom, radość z niesienia pomocy innym. Istotnym elementem aktywności jest duma z dobrze wykonanych obowiązków i wzrost samooceny wynikający z odniesionego wspólnego i indywidualnego sukcesu. Wspólne osiągnięcie sukcesu we współpracy z nauczycielami również dobrze wpływa na dalsze dni spędzone w szkole. To dorosła część szkoły jest zobowiązana do stworzenia właściwych warunków, w których uczeń poczuje się bezpiecznie i uwierzy, że nie jest identyfikowany czy postrzegany jedynie poprzez zapisane w dzienniku oceny, ale również poprzez swoje liczne walory. Dobre relacje nauczyciel – uczeń mogą wyzwolić w tych drugich niewyobrażalnie wielkie pokłady wielorakiej aktywności, uruchomić zaangażowanie, poczucie sprawstwa i odpowiedzialności, wewnętrzną motywację do działania i uczenia się, wiarę w możliwość wpływania na to, co dzieje się wokół nich, realizację marzeń i sięganie po nieosiągalne.

Powracając do tematu wystąpienia, to zdecydowanie uważamy, że główną rolą dyrektora jest przekonanie wszystkich pracowników, jak ważna jest przyjazna i szczera atmosfera w szkole, a podmiotem i celem jej funkcjonowania jest

uczeń. Jeżeli uda się to osiągnąć, to dalszy pomyślny rozwój szkoły stanie się faktem. Z doświadczenia wiemy, że, niestety, łatwiej to zapisać niż uczynić, ale parę lat systematyczności zbliża do zamierzonego celu. Należy pamiętać, że w szkole pracują osoby z różnym doświadczeniem i wieloletnimi przyzwyczajeniami. Reprezentują często odmienne poglądy pedagogiczne, choć zakładam, że zawsze w dobrej wierze. Otwarta i szczera dyskusja pozwala przekonać również wcześniej nieprzejednanych. Czas spędzony na dyskusji o wychowaniu młodego człowieka nigdy nie jest i nie będzie czasem straconym. Dyrektor ma również narzędzia administracyjne wynikające z nadzoru pedagogicznego[5] czy procedury oceny pracy nauczyciela. Prowadzi obserwacje, hospitacje, ewaluacje wewnętrzne czy kontrole. Oczywiście są to istotne i niezbędne działania w pracy dyrektorskiej, ale bardziej użyteczne w pozostałych aspektach pracy szkoły – dydaktycznej i opiekuńczej. W tak niedookreślonej paragrafami tematyce szkolnego funkcjonowania i delikatnej materii, jaką jest wychowanie, uważamy, że dużo ważniejsze jest wzajemne zrozumienie, spokojna, dwustronna komunikacja i precyzyjnie określone, zrozumiałe, wspólne cele działania. Najistotniejsze jest stworzenie w szkole właściwego klimatu i kultury pracy. Goszczący na korytarzach szkolnych codzienny uśmiech może podpowiadać nam, że jesteśmy na właściwej drodze.

The Principal – the first responsible for education at school

The main role of a school's principal is convincing all the employees how important friendly and honest atmosphere at school is and that the main objective of the proper functioning of the school is a student himself. If that objective is accomplished, the successful development of the school will be a fact. The principal is in charge of administrative tools connected with the pedagogical assessment and procedures of assessing the teachers' work. He observes lessons, makes internal assessments, evaluates and audits the teachers. All of those methods of assessment are vital and essential for the principal; however, they are more importantly needed in the functioning of the school in both didactic and caring aspects. In such a legally vague area of the functioning of the school and fragile matter of education, we believe that mutual understanding, peaceful two-way communication, and comprehensive and accurately defined common aims are far important. Nevertheless, the most important objective is creating the appropriate atmosphere and work environment and if walking down the school corridors we meet with smilling faces we may have achieved our objectives.

[5] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 10 maja 2013 r., Dz.U. z 2013, poz. 560.

Anna Malec[*]

WYCHOWAWCA KLASY I JEGO PRZYGOTOWANIE DO PROWADZENIA LEKCJI WYCHOWAWCZYCH W OPINII BADANYCH UCZNIÓW SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Nie ma na świecie takiego systemu pedagogicznego, który by lekceważył rolę nauczyciela w procesie edukacji. Mimo iż systemy te tak bardzo się między sobą różnią, panuje w nich zgoda, co do tego, że dobre kształcenie i dobre wychowanie może być dziełem dobrego nauczyciela–wychowawcy[1].

Skoro nauczyciela uczyniono niezbędnym ogniwem dobrze zorganizowanego procesu kształcenia, to również zobowiązano go do opanowania kompetencji w różnych zakresach. Kompetencja, według O.H. Jenkinsa, to zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie. Natomiast zdaniem D. Fontanty, to wyuczana umiejętność robienia rzeczy dobrze, sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami[2]. Według M. Czerepaniak-Walczak, jest to szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie[3].

W książce *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, uwzględniając założenia i cele współczesnej edukacji, wyróżniono następujące obszary kompetencji ważnych dla zawodu nauczyciela (lista ta ma oczywiście charakter otwarty): kompetencje merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne, diagnostyczne, związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska, kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania, dydaktyczno-metodyczne, kompetencje komunikacyjne, medialne i techniczne, kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły, kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych, a także autoedukacyjne, związane z rozwojem zawodowym.

W moich rozważaniach dotyczących nauczyciela–wychowawcy pragnę zaprezentować uniwersalny paradygmat cech, które sprawiają, iż dany nauczyciel może piastować wyżej wspomnianą funkcję, gdyż wiąże się ona nie tylko z naby-

---

[*] Anna Malec, dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Studiów Edukacyjnych UO. Przestrzeń eksploracji naukowej dotyczy mierzenia jakości pracy szkoły i monitorowania osiągnięć szkolnych uczniów, głównie na podstawie weryfikacji teorii uniwersyteckiej z rzeczywistością szkolną – jako nauczyciela dyplomowanego czynnie pracującego w szkole podstawowej.

[1] W. OKOŃ, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, s. 369.

[2] W. STRYKOWSKI, J. STRYKOWSKA, J. PIELACHOWSKI, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2013, s. 23.

[3] M. CZEREPANIAK-WALCZAK, *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych" edukacji*?, „Neodidagmata" (1999) nr 24, s. 35.

tą wiedzą nauczyciela, ale jego postawą moralną i predyspozycjami osobowościowymi. Można bowiem w toku procesów kształcenia przekazać przyszłemu nauczycielowi wiedzę merytoryczną i różnorodne rozwiązania metodyczne, znacznie trudniej wpływać na jego postawy moralne. Ważnym elementem pozytywnej osobowości nauczyciela wychowawcy będą również jego psychologiczne predylekcje, mające wpływ na kulturę osobistą, i szeroko pojęty takt pedagogiczny.

We współczesnej pedagogice, zdominowanej przez postmodernistyczne koncepcje wychowania, trudno odnaleźć uniwersalny system wartości, który nie kolidowałby z sugestiami władz oświatowych i z osobistymi przekonaniami nauczyciela, do których w państwie demokratycznym ma on pełne prawo. Trafnie taki stan rzeczy definiuje E. Smak, która postuluje, aby kierunki działań innowacyjnych nauczycieli nie były przyjmowane jako pewien rodzaj pojedynczej innowacji, którą można by od razu i w całości wprowadzić do istniejącej praktyki pedagogicznej w celu dostosowania jej do realiów przełomu XX i XXI w., lecz potraktować je należy jako punkt wyjścia dla wielu cennych i wartościowych inicjatyw nowatorskich[4]. Taki tok myślenia nie ogranicza wszak indywidualnej kreatywności pedagoga – jednocześnie stanowi naturalne granice osobistych nadinterpretacji.

Istotne problemy stwarza w przestrzeniach kultury masowej zjawisko sekularyzacji w wielu dyscyplinach życia społecznego, w tym również w koncepcjach wychowania młodego pokolenia. Presja pseudowychowawcza płynąca z mediów stwarza bardzo poważne problemy, bowiem współczesne media epatują przemocą, obscenicznością, seksem, a także gloryfikacją permisywistycznego stylu życia. Dla wielu młodych ludzi kluczem do szczęścia są pieniądze, konsumpcyjna postawa, a także zagubienie moralne i etyczne. Taka wizja kreowana przez telewizję, internet, gry komputerowe, bardzo często koliduje z wersją prezentowaną przez wychowawcze programy szkolne. Niniejsza sytuacja stwarza bardzo trudne zadanie stojące przed nauczycielem–wychowawcą. Musi on bowiem dokonać weryfikacji niezbędnych zachowań aksjologicznych, które w dzisiejszych czasach rzadko bywają akceptowane przez uczniów. Mogłoby się wydawać, że w lepszej sytuacji znajdują się nauczyciele wzorujący się w swojej pracy wychowawczej na społecznej nauce Kościoła katolickiego.

Niestety, ponowoczesne media, bazujące na dezawuowaniu wyżej wspomnianych koncepcji wychowania, powodują stałą aberrację przestrzeni moralno-etycznych młodego pokolenia, które niniejszą manipulację w mass mediach często bezkrytycznie akceptuje. Problemem nauczyciela–wychowawcy jest również wielość teorii i koncepcji pedagogicznych, które często bywają wyrazem indoktrynacji ideologicznej, a nie prawdziwej troski o wychowanie młodego pokolenia.

Wiele zła wyrządziły w koncepcjach pedagogicznych liczne teorie zbudowane na bazie ideologii neomarksistowskiej, antypedagogiki, a także filozofii *New Age*. Wielość koncepcji dotyczących wychowania stawia przed wycho-

[4] E. SMAK, *Z zagadnień innowatyki pedagogicznej*, Opole 1997, s. 121.

wawcą klasy poważne wyzwania pedagogiczne, weryfikujące zasadność ich realizowania w procesach wychowawczych. Wyjątkowo ambiwalentne koncepcje narzuca modna w niektórych kręgach kulturowych antypedagogika, o której przekonywująco pisze B. Kiereś: „Współczesna antypedagogika – jak twierdzą jej zwolennicy – jest antypodą pedagogiki tzw. tradycyjnej. Za tradycyjną uznają oni pedagogikę wyrosłą z ideologii totalitarnych (nazizm, faszyzm, komunizm), w której celem nie był konkretny człowiek i jego dobro, lecz człowiek produkowany według założonej apriorycznie Idei Człowieka. Zadaniem funkcjonariuszy państwowych było urabianie w wychowanku użytecznych nawyków wypracowanych w ramach określonej ideologii społecznej, czyli traktowanie go jako surowca technologii, co było związane z nieliczeniem się z prawdą o człowieku i było całkowitym jego zniewoleniem”[5].

Niestety, dzisiejsza presja medialna, kształtująca i lansująca neomarksistowski w istocie konsumpcyjny styl życia oparty na leseferyzmie (rodzima wersja „róbta, co chceta”), skazuje wychowanka na osamotnienie i błądzenie, bowiem prawdziwym wychowawcą jest ten, który prowadzi wychowanka ku dobru, do podejmowania rozumnych i społecznie akceptowanych decyzji.

Już od czasów J. Dewey’a i jego pedagogiki nauczyciel wychowawca klasy zajmował miejsce znaczące jako lider życia toczącego się w klasie szkolnej pojmowanej i organizowanej jako miniatura społeczeństwa. Mała społeczność klasy staje się bowiem terenem doświadczenia kultury samorządności i zasad demokratycznego współżycia; miejscem szukania równowagi pomiędzy rozwojem indywidualnym i społecznym poprzez toczące się interakcje.

Klasa szkolna stanowi określony rodzaj wspólnoty, gdyż obejmuje również rodziców. Dlatego nauczyciel–wychowawca klasy ma szczególną szansę na integracje procesu kształcenia i wychowania, na podjecie ważnych zadań rozwojowych związanych również z baczną obserwacją relacji uczniów w przestrzeni interakcji medialnych[6]. Wspomniane relacje medialne w epoce ekspansji kultury masowej stanowią pewną nowość problematyki, z którą musi sobie poradzić współczesny wychowawca. W dzisiejszych czasach nową potęgą wychowawczą stają się grupy rówieśnicze i subkultury, wychowaniem zaś sterują idole muzyki młodzieżowej oraz celebryci kształtujący światopogląd, dyktujący normy wyglądu i zachowania zgodnego z estetyczną poprawnością.

W grupie rówieśniczej trwa bezlitosne ocenianie codziennego realizowania bycia *trendy* zgodnego ze wzorami z telewizji czy witryn internetowych. Unifikacja i akulturacja zachowań jest czynnikiem, który banalizuje postawy młodych ludzi, zatem zasadniczym celem wychowawcy klasy jest stworzenie takich warunków, w których kształcenie i wychowanie wzajemnie by się zazębiały jako dwie strony

[5] B. KIEREŚ, *Współczesny wychowawca wobec antypedagogiki*, „Cywilizacja o nauce, moralności, sztuce i religii” (2003), nr 7, s. 71–85.

[6] W. DRÓŻKA, *Dylematy współczesnego wychowania a nowe oblicze nauczyciela, wychowawcy klasy*, w: H. KWIATKOWSKI, T. LEWOWICKI (red.), *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, Warszawa 2003, s. 104.

tego samego procesu. Wydaje się jednak, że podstawowym zadaniem nauczyciela–wychowawcy klasy jest koordynacja pracy nauczyciela przedmiotu z aspektami pracy wychowawczej z klasą, indywidualnym uczniem, łącznie ze współpracą z innymi nauczycielami uczącymi w danej klasie oraz z rodzicami.

Wychowawca klasy również musi być wtajemniczony w bieżące sprawy życia klasy, jest to bowiem ważna kwestia, zważywszy na to, z jak różnych środowisk wywodzą się uczniowie uczęszczający do szkoły. Wychowawca posiadający szeroką wiedzę o klasie i swych wychowankach a także ich rodzicach, może podejmować świadome i arbitralne decyzje pomocne w procesach społecznego wychowania przez szkołę. Do ważnych postrzeganych problemów zalicza się: konflikty wśród uczniów, samotność i głęboką izolację, brak dyscypliny i odpowiedzialności za własne działanie, niskie, przeciętne wyniki w nauce, coraz częstsze akty przemocy i agresji, brak tolerancji wobec rówieśników i nauczycieli, nieumiejętność nawiązywania relacji interpersonalnych, niewystarczające kompetencje komunikacyjne[7].

Wśród wielu zadań wychowawcy klasy istotnym problemem jest troska o indywidualnego ucznia – musi on często, zajmować się problemami natury osobistej i społecznej uczniów. Oznacza to zwrócenie większej uwagi na ucznia i jego rodzinę. Trzeba stwierdzić, iż w trudniejszych indywidualnych przypadkach zadania, jakie mają do rozwiązania wychowawcy, przypominają raczej terapię, jaką powinni prowadzić profesjonalni specjaliści.

Bardzo dobrą praktyką integrującą społeczność klasy są wspólne wyjazdy rekreacyjne dzieci, nauczycieli i rodziców, których celem jest bliższe wzajemne poznanie się w okolicznościach pozaszkolnych. Obecnie wielu wychowawców klasy dokonuje kwerendy na popularnych portalach takich jak *Facebook* czy komunikatorach społecznych typu *Twitter*. Jedna z uczennic zapytana o takie praktyki nauczycieli ppowiedziała: „Nasza pani od polskiego ciągle wchodzi na nasze konta i kontroluje, co udostępniamy, jak piszemy komentarze, i ogólnie naszą aktywność. Nie tylko ona. Nasz wychowawca również ma konto i nas sprawdza, i potem te niewłaściwe zachowania na «fejsie» omawiamy na godzinie wychowawczej". Na pewno tego rodzaju działania pedagogiczne są znakiem czasu, jednak muszą być realizowane taktownie bez naruszania prywatnej sfery ucznia – tak delikatnej materii, w szczególności, gdy dotyczy ona wieku wczesnej adolescencji.

Wychowawca klasy również musi realizować zadania mające na celu kontynuację tradycyjnych wzorów kultury i dziedzictwa narodowego również w kontekstach pedagogiki wielokulturowej. Niniejsza problematyka w epoce globalizacji kultury, a także swobodnej migracji ludności w Unii Europejskiej ma bardzo wielkie znaczenie. Bowiem trzeba przygotowywać młode pokolenie do otwartych kontaktów międzykulturowych, odrzucających tradycyjne uprzedzenia i stereotypy funkcjonujące jeszcze zbyt często w kulturze.

[7] K. WERESZCZYŃSKA, *Skillstreaming – kształcenie umiejętności społecznych*, w: E. SMAK, S. WŁOCH (red.), *Edukacja progresywistyczna*, Opole 2004, s. 253.

W Publicznej Szkole Podstawowej nr 11 im. Orląt Lwowskich w Opolu przeprowadzono badania wśród 61 uczniów uczęszczających do klas V i VI. Badania miały na celu zilustrowanie istoty lekcji wychowawczych oraz roli nauczyciela wychowawcy w ich konstruowaniu, koncepcji i realizacji, uwzględniając społeczne potrzeby wychowanków.

Niniejsze wyniki własnych badań mają być empirycznym uzupełnieniem moich teoretycznych rozważań dotyczących wyżej wspominanego zagadnienia.

Tabela 1. Deklaracje badanych uczniów na temat najbardziej cenionych cech u nauczyciela–wychowawcy.

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Wskazania respondentów n=61	
		liczba	%
1.	sprawiedliwy	48	78,69
2.	mający poczucie humoru	38	62,29
3.	wyrozumiały	35	57,38
4.	odpowiedzialny	32	52,46
5.	otwarty	31	50,82
6.	życzliwy	16	26,23
7.	ciepły	21	34,43
8.	sumienny	20	32,79
9.	serdeczny	16	26,23
10.	inne	11	18,03

Wyniki zawarte w tabeli wskazują, że najbardziej ceniona cecha nauczyciela–wychowawcy to sprawiedliwość – takiego zdania było 48 respondentów co stanowi 78,69% badanych. Nauczyciel, który przejawia poczucie humoru, to ważna cecha dla 38 uczniów (62,29%). Takie cechy, jak „wyrozumiały" i „odpowiedzialny", są ważne dla 35 i 32 respondentów, co stanowi 57,38% i 52,82% ogółu badanych. W opinii 21 (34,43%) i 16 badanych (26,23%) pożądaną cechą nauczyciela–wychowawcy jest sumienność i serdeczność. Uczniowie również wymieniali takie cechy, jak: bezinteresowny, pomagający w lekcjach, troskliwy, przyjacielski, miły, potrafiący radzić sobie z uczniami trudnymi i niegrzecznymi.

Z badań tych można wydobyć wartościowe dla nauczycieli informacje, mówiące o tym, jak ich walory osobiste, ich umiejętności pedagogiczne, ich postawy moralno-społeczne odzwierciedlają się w świadomości młodzieży. Można mieć wprawdzie wiele zastrzeżeń do jednostkowych sadów uczniowskich o nauczycielach, sądów niekiedy zabarwionych uczuciem osobistego powodzenia lub niepowodzenia związanego z danym nauczycielem, nie można jednak lekceważyć opinii i życzeń dzieci i młodzieży, gdy wypowiadając się w ankiecie na temat pożądanych i niepożądanych cech nauczycieli oraz charakteryzując idealnego nauczyciela, przykładają do tego miarę własnych doświadczeń.

W oczach wychowanków tajemnica powodzenia wysiłków nauczycieli zależy głównie od tego, czy są sprawiedliwi, wymagający i stanowczy, a przy tym cierpliwi i wyrozumiali oraz serdeczni i usposobieni do młodzieży przyjaźnie.

Sytuacja, w której wychowankowie stawiają te zalety na pierwszym miejscu, podczas gdy przy rekrutacji i kwalifikowaniu do zawodu nauczycielskiego nie zwraca się w ogóle na nie uwagi, jest wyrazem dziwnej, lecz uporczywie pomijanej milczeniem sprzeczności[8].

Tabela 2. Opinie badanych uczniów na temat lekcji wychowawczych.

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Wskazania respondentów n=61	
		liczba	%
1.	ciekawe	30	49,18
2.	nie mam zdania	12	19,67
3.	interesujące	11	18,03
4.	nudne	8	13,11
Ogółem		61	100,00

Badani uczniowie wyrazili opinię, że lekcje wychowawcze, w których uczestniczą, są ciekawe (49,18%), gdyż poruszają zagadnienia związane ze społecznością klasy szkolnej, dotyczą stosunków interpersonalnych pomiędzy uczniami, rekreacji i organizacji czasu wolnego, spotkań z ciekawymi ludźmi i bieżących spraw związanych z życiem szkoły, a ponadto nie wymagają opanowywania treści zawartych w programach kształcenia z poszczególnych przedmiotów. Niewielka grupa badanych (13,11%) stwierdziła, że lekcje wychowawcze są nudne i mało interesujące, ponieważ omawiane treści powielają pewien ustalony schemat działań nauczyciela.

Tabela 3. Deklaracje badanych uczniów na temat zadań realizowanych podczas lekcji wychowawczych.

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Wskazania respondentów n=61	
		Liczba	%
1.	warsztaty „jak radzić sobie ze stresem”	29	47,54
2.	spotkania z pedagogiem	23	37,70
3.	pokazy filmów edukacyjnych	21	34,43
4.	warsztaty „jak radzić sobie z agresją”	17	27,87
5.	spotkania z psychologiem	16	26,23
6.	warsztaty „jak doskonalić sposoby uczenia”	14	22,95
7.	spotkania z ciekawymi ludźmi	13	21,31

Według 29 respondentów, co stanowi 47,54% badanych, częstą formą realizacji lekcji wychowawczych są warsztaty „jak radzić sobie z agresją”. Warsztaty te prowadzone są przez psychologa i pedagoga szkolnego. Warsztaty dają możliwość poznania i przeanalizowania trudnych sytuacji, najczęściej generujących i zwiększających poziom stresu. Ćwiczenia praktyczne natomiast pozwalają na

[8] W. OKOŃ, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, s. 376.

szybkie i skuteczne redukowanie stresu w codziennej rzeczywistości uczniowskiej, związanej z wymaganiami szkolnymi i prywatnymi. Na zajęciach uczniowie poznają najbardziej efektywne metody relaksacyjne, które pozwalają umiejętnie radzić sobie ze stresem, a w wyjątkowych sytuacjach czynić go nawet swoim sprzymierzeńcem.

Podczas zajęć uczniowie uczą się rozpoznawać w sobie sygnały narastającego stresu, zyskują wiedzę, jak dbać o siebie na co dzień, jak również mają możliwość przećwiczenia umiejętności przejmowania kontroli nad nieprzyjemnymi emocjami w bezpiecznych warunkach. Podczas lekcji wychowawczych organizowane są również spotkania ze szkolnym pedagogiem – tak wskazało 23 uczniów, co stanowi 37,70% badanych. „Celem pracy pedagoga szkolnego jest uzupełnianie, rozszerzanie i pogłębianie działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej nauczycieli. Zadania szczegółowe wynikają ze specyfiki szkoły oraz środowiska, z jakiego wywodzą się uczniowie. Nadrzędnym zadaniem pedagoga szkolnego jest udzielanie pomocy uczniom znajdującym się w trudnej sytuacji szkolnej i rodzinnej, dbanie o właściwy rozwój dzieci oraz młodzieży, w tym celu podejmuje wiele działań wychowawczych, opiekuńczych, profilaktycznych, zaradczych”[9].

Nauczyciele wzbogacają lekcje wychowawcze o pokazy filmów edukacyjnych czy spotkania z psychologiem, zwracają uwagę na doskonalenie sposobów uczenia się i organizują spotkania z ciekawymi ludźmi.

Tabela 4. Deklaracje badanych uczniów na temat uczestnictwa w organizacji i współtworzeniu lekcji wychowawczych.

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Wskazania respondentów n=61	
		Liczba	%
1.	przygotowując prezentację	23	37,70
2.	przygotowując wycieczki	18	29,52
3.	proponując wyjścia do kina	11	18,03
4.	prezentując swoje zainteresowania, hobby	9	14,75
Ogółem		61	100,00

Dane zawarte w tabeli wskazują, że uczniowie uczestniczą najczęściej w organizacji i współtworzeniu lekcji wychowawczych poprzez przygotowywanie prezentacji (23 osoby – 37,70%). Respondenci przygotowują wycieczki (18 uczniów – 29,52%), jak również proponują i wybierają tytuły filmów, które chcą wspólnie obejrzeć. W nieco mniejszym stopniu – 9 badanych (14,75%) uczestniczy w zajęciach, które pozwalają na zapoznanie i zaprezentowanie swoich pasji i zainteresowań hobbystycznych.

Współczesny nauczyciel–wychowawca powinien jak najczęściej stwarzać uczniom sytuacje, które pozwolą mu być współtwórcą zdarzeń w otaczającym

[9] E. KARCZ, *Społeczno-wychowawcza rola pedagoga szkolnego w Polsce*, w: J. HRONCOVA (red.), *Zbornik vedeckovyskumnych prac Katedry Pedagogiky*, Bańska Bystrzyca 2012, s. 164.

świecie. Należy ucznia traktować jako samodzielny podmiot, który jest zdolny do planowania własnych działań, ich realizacji i ponoszenia odpowiedzialności za nie.

Tabela 5. Deklaracje badanych uczniów na temat najbardziej ulubionych działań podczas lekcji wychowawczej.

Lp	Kategorie odpowiedzi	Wskazania respondentów n=61	
		liczba	%
1.	rozmowa z Panią	27	44,26
2.	wybory „koleżanki kolegi miesiąca”	23	37,70
3.	ciekawe wyjścia	19	31,15
4.	zainteresowania, hobby	17	27,87
5.	granie w gry	15	24,59
6.	praca w grupach	14	22,95
7.	rozwiązywanie problemów	12	19,67
8.	przygotowywanie się do rożnych występów	8	13,11
9.	inne	6	9,84

Badani uczniowie przedstawili szerokie spektrum ulubionych działań i zagadnień podczas lekcji wychowawczych. Do najbardziej akceptowanych 27 osób (44,26%) zaliczyło rozmowy z wychowawcą, dotyczące bardziej spraw pozaszkolnych, niepowiązanych z procesem dydaktycznym. Dla 23 uczniów (37,70%) istotnym wydarzeniem jest możliwość uczestniczenia w wyborach „koleżanki i kolegi miesiąca”, czyli szeroko pojętej swobodnej aktywności społecznej. Uczniowie wyrazili potrzebę zwrócenia uwagi na ich zainteresowania i pasje hobbystyczne, którymi mogliby się podzielić na forum klasy (17 uczniów – 27,87%). Kolejnym ulubionym zajęciem jest afirmacja pracy w grupach dobieranych na zasadzie sympatii i przyjaźni w działaniach o charakterze ludycznym. Nieliczna grupa – 8 uczniów (13,11%), chętnie podejmuje działania związane z przygotowaniem prezentacji artystycznych, muzycznych, plastycznych i teatralnych.

Tabela 6. Deklaracje badanych uczniów na temat problematyki przeprowadzanych lekcji wychowawczych.

Lp	Kategorie odpowiedzi	Wskazania respondentów n=61	
		Liczba	%
1.	zachowanie	35	57,38
2.	rozwiązywanie problemów	29	47,54
3.	przyjaźń, życzliwość	21	34,43
4.	poznanie siebie	19	31,15
5.	zdrowie	17	27,87
6.	inne	7	11,48

Badani respondenci są zdania (35 osób – 57,38%), że najistotniejszym zagadnieniem realizowanym i poruszanym na lekcji wychowawczej, powinny być kwestie związane z poprawnym zachowaniem oraz piętnowanie postaw agresywnych i aspołecznych. Dowodzi to, że uczniowie wykazują się dojrzałością po-

wszechnie akceptowanych i pożądanych zachowań społecznych. Dla 21 uczniów (34,43%) ważną problematykę stanowią zagadnienia oscylujące wokół takich pojęć jak przyjaźń i życzliwość w przestrzeniach relacji międzyszkolnych. 19 badanych (31,15%) postuluje chęć poznania „samych siebie" w afiliacji klasowej.

Tabela 7. Deklaracje badanych uczniów na temat pożądanych zmian w realizacji lekcji wychowawczych.

Lp	Kategorie odpowiedzi	Wskazania respondentów n=61	
		liczba	%
1.	wyjścia do kina , basen, ciekawe miejsca	37	60,66
2.	gry i zabawy	25	40,98
3.	rozmowy	19	31,15
4.	praca w grupach	17	27,87
5.	wybór w zajmowaniu miejsca w klasie	14	22,95
6.	inne	5	8,20

Badani uczniowie wyrazili pogląd, że należałoby zmodyfikować lekcje wychowawcze, wprowadzając częściej wspólne wyjścia do kina, zbiorową rekreację sportową, basen, wycieczki itp. 25 badanych (40,98%) postulowało zwiększenie czasu poświęconego na gry i zabawy. Dla 14 uczniów (22,95%) ważną kwestią była swoboda podejmowania decyzji w sprawie zajmowania dowolnie wybranego przez siebie miejsca w klasie szkolnej. Uczniowie proponowali również tematy dotyczące zdrowia, czytania ciekawych książek, hodowli kwiatów i zwierząt, nowości muzycznych i teatralnych.

W przedstawionych przeze mnie (rudymentarnie) zadaniach i wyzwaniach stawianych przed nauczycielem–wychowawcą klasy ważne będzie znaczenie jego profesjonalnej funkcji oraz specyfiki jego wychowawczych działań, gdyż będzie ona wzrastać wraz z postępującym zróżnicowaniem systemów wartości, celów, dążeń oraz stylów życia współczesnych ludzi.

Wychowawca klasy jest taką właśnie osobą, która z racji swego przygotowania zawodowego może pomóc dzieciom, młodzieży w zdobyciu podstawowego rozeznania propozycji i wzorów życiowych płynących z filmu i telewizji, a także czynników oświatowych, pod warunkiem wszak, że będzie on rozumiał różnorodność życia społecznego i istoty kultury oraz antycypował konsekwencje dokonywanych przez siebie wyborów, wpływających na kształtowanie tak ważnych postaw powierzonego mu przez społeczeństwo młodego pokolenia.

Class teacher and his/her preparation to conduct general education classes in the surveyed elementary school learners' opinion

In this paper, the author touches upon a very crucial question of the professional preparation of a teacher – a form tutor, to perform the tasks of a wide spectrum of issues. The author describes features and individual predispositions

of the teacher who is defeated by pressure as well as conceptual and programme dilemmas stemming from the education authorities, and also many media and cultural trends. This paper contains a general, dominant thought that educational work must take place on many levels: both in the classroom and during general education classes in learners' groups outside the classroom, during the work of the student council, and also during integration parties of playful character together with parents. The author confirms the theoretical deliberations with her research results supporting their validity.

Małgorzata Ganczarska*

NAUCZYCIEL EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ JAKO FACYLITATOR

W dobie dynamicznego postępu technologicznego i pogoni za nowościami warto nie zapominać o rozwiązaniach dobrych i sprawdzonych. To fakt, że proces dydaktyczno-wychowawczy na każdym szczeblu kształcenia, w tym w edukacji elementarnej, powinno się dostosowywać do potrzeb współczesności i modernizować, ale pewne zjawiska zachodzące pomiędzy uczniami a nauczycielem nie powinny się zmieniać. Do takich zjawisk niewątpliwie należy zaliczyć specyficzny kontakt między nauczającym a nauczanym, umożliwiający wspieranie procesu uczenia się, opisany przez Carla R. Rogersa w koncepcji nauczyciela–facylitatora. Idea ta zyskała w Polsce popularność w latach 80. i 90. ubiegłego stulecia, ale do dziś nie straciła na aktualności.

W niniejszym artykule zostanie podjęta próba ukazania sylwetki nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej przez pryzmat właściwości, jakimi powinien charakteryzować się nauczyciel–facylitator. Rozważania teoretyczne będą dopełnione analizą wyników przeprowadzonych badań empirycznych.

1. Sylwetka nauczyciela wczesnej edukacji

Postać nauczyciela pracującego z dziećmi od dawna jest przedmiotem analiz i rozważań naukowych, głównie ze względu na odpowiedzialność, jaka na nim spoczywa. Osobowość dziecięca jest bowiem krucha, plastyczna i podatna na wpływy z zewnątrz. E. Smak pisze: „Edukacja w okresie dzieciństwa daje podwaliny do dalszej kariery szkolnej, wyposaża dziecko w paszport do życia, stymuluje lub hamuje rozwój wielokierunkowej aktywności (…). Postęp w rozwoju umysłowym, społecznym czy moralnym w dzieciństwie dokonuje się dzięki wymianie interpersonalnej, dzięki relacjom nauczyciel – dziecko, dziecko – nauczyciel”[1].

„Nurtującym problemem współczesnej edukacji jest troska o dziecko, o jego prawidłowy rozwój – pisze z kolei S. Włoch. Podstawowymi pytaniami, na które należy szukać odpowiedzi, to pytania o dziecko: Kim jest? Jakim może się stać? Jak wyzwalać jego potencjał twórczy, a nie destrukcyjny?”[2]. Zatem współczesny, refleksyjny nauczyciel edukacji elementarnej, zdając sobie sprawę z roli, jaką odgrywa w życiu dziecka, będzie kierował się w swojej pracy dy-

* Małgorzata Ganczarska, dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Studiów Edukacyjnych UO, nauczyciel kształcenia wczesnoszkolnego i socjoterapeuta. Zainteresowania badawcze koncentrują się wokół optymalizacji procesu dydaktycznego, aktywizujących metod kształcenia, mnemotechniki oraz wybranych aspektów terapii pedagogicznej.

[1] E. SMAK, *Wstęp*, w: TAŻ (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji*, Opole 2009, s. 7.

[2] S. WŁOCH, *Aspekty rozwojowe dziecka w wieku przedszkolnym a współczesna edukacja*, w: TAŻ (red.), *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, Opole 2006, s. 141–142.

daktyczno-wychowawczej właśnie tymi pytaniami i z szacunkiem należnym dziecku będzie poszukiwał na nie odpowiedzi.

Zarówno na nauczycielu edukacji przedszkolnej, jak i na nauczycielu edukacji wczesnoszkolnej spoczywa obowiązek wypełnienia określonej misji, której nadrzędną wartością jest dobro dziecka. Pomijając kwestię różnic w zakresie *Podstawy programowej* na obu tych szczeblach kształcenia, które nauczyciele mają respektować w swojej pracy edukacyjnej z dziećmi, można zaryzykować stwierdzenie, że porównywalne jest znaczenie obu tych postaci dla jakości rozwoju młodego człowieka.

W literaturze z zakresu edukacji przedszkolnej można znaleźć wiele rozważań na temat warunków, jakie ma spełniać nauczyciel pracujący w placówce wychowania przedszkolnego. Tak więc, np. według J. Andrzejewskiej, nauczyciel „powinien być, jak każdy człowiek, przede wszystkim osobą o niepowtarzalnej osobowości, refleksyjną, myślącą twórczo i krytycznie, zdolną do współdziałania oraz potrafiącą sprostać nowym wyzwaniom”[3]. Z kolei A. Klim-Klimaszewska wymienia konkretne cechy osobowości nauczyciela przedszkola. Są to: „(...) życzliwy stosunek do dzieci, bezinteresowne zaangażowanie w ich sprawy, zrozumienie motywów zachowania dzieci, łatwość nawiązywania z nimi kontaktu, sprawiedliwe ich ocenianie i traktowanie, wiara w dziecko, cierpliwość i wytrwałość, pracowitość i równowaga psychiczna, wrażliwość zawodowa oraz poczucie moralnej odpowiedzialności za losy dziecka”[4].

Cytowana wyżej autorka zwraca też uwagę na to, że nauczyciel wychowania przedszkolnego powinien posiadać umiejętności nawiązywania i podtrzymywania bliskich kontaktów z poszczególnymi dziećmi i całą grupą, opartych na silnej więzi rzeczywistej, ideowej i osobowej. Wieź rzeczywista to zazwyczaj skutek precyzyjnego doinformowania dzieci w kwestii wymagań i rozumienia przez nie sensowności podejmowanych przez nie zadań. Więź ideowa uwidacznia się wówczas, gdy nauczyciel przejawia gotowość do porozumiewania się z dziećmi na temat własnych przekonań, a także wyznawanych ideałów i wartości. Jednak wyjątkowe znaczenie dla usprawnienia całokształtu pracy i życia dzieci w przedszkolu ma więź osobowa, zwana też emocjonalną, której bezpośrednim skutkiem jest powstająca w grupie atmosfera wzajemnego porozumienia i przyjaźni. Atmosferę taką określa się mianem atmosfery kontaktu, w odróżnieniu od atmosfery dystansu[5].

Chociaż dzieci uczęszczające do przedszkola zazwyczaj silnie przywiązują się do swoich nauczycieli, to jednak dopiero nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej staje się obiektem ich widocznego uwielbienia. Nierzadko mogą się o tym przekonać rodzice, którzy muszą pogodzić się tym, że w opinii ich dzieci to nie

---

[3] J. ANDRZEJEWSKA, *Samokształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*, w: S. GUZ (red.), *Edukacja przedszkolna na przełomie tysiącleci. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 2001, s. 96.

[4] A. KLIM-KLIMASZEWSKA, *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2005, s. 122.

[5] *Tamże*, s. 119.

oni, tylko „pani" w szkole jest „najmądrzejszą osobą na świecie". Warto podkreślić, że korzystając z silnego emocjonalnego nastawienia swoich uczniów, nauczyciel kształtuje nie tylko ich umysły, ale również ich samoocenę, nagradzając bądź bagatelizując rezultaty ich pracy[6].

I. Konopnicka wskazuje na istotne cechy osobowościowe nauczyciela kształcenia wczesnoszkolnego, wymieniając jego doświadczenie zawodowe, zainteresowania, takt i intuicję pedagogiczną. Dodaje, że powinien on myśleć krytycznie i twórczo, dawać swoim podopiecznym możliwość zapoznania się bezpośredniego i pośredniego z różnymi punktami widzenia oraz prezentować czujność poznawczą, krytyczność myśli i refleksyjność w działaniu. Podkreśla też, że „w profesji nauczycielskiej nie wystarczy dużo wiedzieć i robić użytek z tej wiedzy. Bardzo ważnym aspektem w pracy nauczyciela jest jego osobisty kontakt z uczniami"[7].

Nauczyciel pracujący z dziećmi, czy to w wieku przedszkolnym, czy w młodszym wieku szkolnym, powinien być zatem osobą obdarzoną szczególnymi przymiotami, a jednocześnie gotową do krytycznej refleksji i samodoskonalenia. A nade wszystko powinien zadbać o nawiązanie właściwego kontaktu z dziećmi, zwłaszcza w dobie intensywnego postępu technologicznego, którego efektem ubocznym jest częste przebywanie ludzi (w tym również już małych dzieci) w świecie wirtualnym – kosztem trwania w rzeczywistych kontaktach międzyludzkich. Warto w tym miejscu wziąć sobie do serca przestrogę Tatiany Kłosińskiej, która wyraża obawę, by nauczyciel w obliczu przemian edukacyjnych nie stał się jedynie wirtualną mądrością[8].

2. Nauczyciel–facylitator – koncepcja Carla R. Rogersa

Koncepcja nauczyciela-facylitatora ma swoje korzenie w nurcie psychologii humanistycznej, do której reprezentantów zalicza się Carl R. Rogers. Jak wyjaśnia Józef Kozielecki, psychologowie humanistyczni uważają, że podstawową właściwością natury ludzkiej jest rozwój, uwarunkowany przez czynniki wewnętrzne. Rozwój jest zjawiskiem przyjemnym i fascynującym, ale jednocześnie wymaga wysiłku i odwagi. W naturalnych warunkach osoba nie zawsze jednak może rozwijać się swobodnie i harmonijnie, nie zawsze wykorzystuje swoje prawdziwe możliwości. Wrogie i napięte stosunki interpersonalne, anachroniczne metody nauczania czy błędne wyobrażenie o sobie samym, często utrudniają kształtowanie się autentycznej osoby. Człowiek, którego rozwój został zablokowany, nie jest osobą w pełni zdrową[9].

---

[6] K. APPELT, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka*, w: A.I. BRZEZIŃSKA (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005, s. 280.

[7] I. KONOPNICKA, *Portret nauczyciela marzeniami dziecięcymi malowany*, w: E. SMAK, S. WŁOCH (red.), *Ku integralności edukacji wczesnoszkolnej*, Opole 2011, s. 184–185.

[8] T. KŁOSIŃSKA, *Nauczyciel kształcenia zintegrowanego w obliczu przemian edukacyjnych*, w: E. SMAK (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji*, s. 182.

[9] J. KOZIELECKI, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1998, s. 242.

C.R. Rogers przede wszystkim rozpoznawalny jest jako twórca psychoterapii skoncentrowanej na osobie: „Jeśli potrafię stworzyć określony typ relacji z drugim człowiekiem, to odkryje on w sobie zdolność do wykorzystania tej relacji dla własnego wzrostu i dojdzie u niego do zmiany i rozwoju osobistego”[10]. Głosząc pogląd, że terapia jest niczym innym jak specyficznym uczeniem się, opartym na wrodzonej zdolności jednostki do konstruktywnego radzenia sobie z trudnościami życiowymi oraz że zdolność ta może się rozwijać, jeśli stworzy się odpowiednią atmosferę akceptacji, empatycznego rozumienia i szacunku, odkrył również, że te same czynniki można wykorzystać w szkolnym procesie uczenia się[11]. To założenie stało się kanwą idei facylitatora, czyli nauczyciela wspierającego rozwój uczniów.

C.R. Rogers wymienił i scharakteryzował cechy i nastawienia wspierające proces uczenia się. Za najbardziej podstawowe z nastawień uznał szczerość czy też autentyczność facylitatora. Jeśli bowiem nauczyciel ukazuje się takim, jakim jest wchodząc w relację z osobą uczącą się, nie ukrywa się za maską, to z całym prawdopodobieństwem będzie bardziej efektywny. Oznacza to, że uczucia, których doświadcza, są dostępne jego świadomości i że jest w stanie je przeżywać i komunikować w odpowiednim momencie. Dowodzi, że wchodzi on w bezpośredni kontakt z osobą uczącą się, spotykając się z nią w wymiarze „osoba – osoba”[12]. W praktyce edukacyjnej może to oznaczać, że w relacji ze swoimi uczniami nauczyciel może być „entuzjastyczny, znudzony, zainteresowany nimi czy zły. Może być wrażliwy i współczujący. Ponieważ akceptuje te uczucia jako własne, nie ma potrzeby narzucania ich swoim uczniom. (…) W ten sposób jest on dla swoich uczniów osobą, a nie pozbawionym twarzy ucieleśnieniem wymagań programu czy sterylną tubą, przez którą wiedza jest przekazywana z pokolenia na pokolenie”[13].

Kolejnymi nastawieniami facylitatora wymienianymi przez C.R. Rogersa są: nagradzanie, akceptacja i zaufanie. Oznaczają one nagradzanie osoby uczącej się, przywiązywanie wagi do jej uczuć, opinii i osoby. „Jest to troska o uczącą się osobę, ale nie troska ubezwłasnowolniająca. Jest to akceptacja tej drugiej indywidualności jako oddzielnej osoby, mającej wartość samą w sobie”[14]. Tak więc nauczyciel wspierający proces uczenia się „potrafi zaakceptować zdarzające się stany apatii ucznia, jego kapryśne potrzeby zgłębiania zakamarków wiedzy, jak i zdyscyplinowane wysiłki prowadzące do osiągnięcia głównych celów. Potrafi zaakceptować osobiste uczucia zarówno zakłócające jak i ułatwiające proces uczenia się (…). Nagradzanie czy akceptacja uczącej się osoby przez

[10] C.R. ROGERS, *O stawaniu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*, tł. M. Harpiński, Poznań 2002, s. 59.

[11] W. PUŚLECKI, *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Opole 1995, s. 40–41.

[12] C.R. ROGERS, *Tworzenie klimatu wolności*, w: K. BLUSZ (red.), *Edukacja i wyzwolenie*, Kraków 2000, s. 82.

[13] *Tamże*.

[14] *Tamże*, s. 84.

facylitatora jest praktycznym wyrazem jego zasadniczej wiary i zaufania do możliwości ludzkiego organizmu"[15].

Ostatnim z elementów tworzących klimat wspierania procesu uczenia się, wymienianych przez C.R. Rogersa, jest empatyczne rozumienie. Nauczyciel posiadający umiejętność rozumienia reakcji ucznia niejako od wewnątrz ma wrażliwą świadomość sposobu, w jaki uczeń odbiera proces edukacji i uczenia się. „Ten rodzaj rozumienia – wyjaśnia autor – różni się wyraźnie od zwykłego rozumienia waloryzującego według wzoru «Ja rozumiem, co jest z tobą nie w porządku». Jeśli natomiast pojawia się wrażliwa empatia, reakcja uczącego się przybiera raczej następujący kształt: «Nareszcie ktoś rozumie, jak ja się czuję. Wydaje się, że wie, jak to jest być mną, bez chęci analizowania i osądzania mnie. Teraz mogę rosnąć, rozwijać i uczyć się»"[16].

Koncepcja proponowana przez C.R. Rogersa, choć wydaje się nieskomplikowana, w praktyce może nastręczać pewnych trudności. Wiesław Sikorski – zwolennik tej koncepcji – twierdzi wręcz, że w trosce o zdrowie psychiczne ucznia nauczyciele powinni zdobyć odpowiednią wiedzę i umiejętności posługiwania się różnymi technikami psychoterapii. Autor ma tu na myśli umiejętności prowadzące do lepszego poznania ucznia, jego oczekiwań i problemów, z ukierunkowaniem na pokonywanie tych wynikających z trudności adaptacyjnych i rozwojowych. I nie chodzi tu o to, by na siłę z nauczycieli uczynić psychoterapeutów, ale o uczynienie z nich wrażliwych obserwatorów i rozmówców w dialogu z uczniem[17].

3. Wspieranie procesu uczenia się przez nauczycieli edukacji elementarnej

H. Kwiatkowska twierdzi, powołując się na poglądy Z. Mysłakowskiego, że w zawodzie nauczycielskim warunkiem powodzenia w pracy jest tzw. kontaktowość, czyli „swoisty sposób porozumiewania się dwóch osób poprzez istniejący między nimi oddźwięk psychiczny, wspólnotę znaczeń, odczuć, reakcji"[18]. Ułatwiają ją takie właściwości nauczyciela, jak: żywość wyobraźni, instynkt rodzicielski, zdolność do ekspresji uczuć czy nastawienie psychiki na zewnątrz[19]. Warto nadmienić, że tak rozumiana kontaktowość jest głównym komponentem talentu pedagogicznego nauczyciela.

Kontakt między nauczycielem a dzieckiem można by określić jako sytuację, w której spełnione są warunki pozwalające na otwarte i szczere wyrażanie myśli i uczuć oraz eksplorację treści ważnych dla rozpoznania problemu nurtującego dziecko[20]. Mały uczeń powinien po prostu czuć się przy swoim nauczy-

[15] *Tamże*, s. 85.
[16] *Tamże*, s. 87.
[17] W. SIKORSKI, *Psychoterapia grupowa różnych pokoleń*, Warszawa 2002, s. 154–155.
[18] H. KWIATKOWSKA, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 31.
[19] *Tamże*.
[20] Por. E. JAROSZ, E. WYSOCKA, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006, s. 31.

cielu bezpiecznie i naturalnie, i dzięki temu z radością się uczyć i rozwijać. Nawiązanie właściwego kontaktu nauczyciela z dzieckiem, a przez to wspieranie procesu uczenia się, umożliwiają cechy i nastawienia nauczyciela wskazane przez cytowanego już wcześniej C.R. Rogersa.

Zatem nauczyciel–facylitator pracujący z małymi uczniami powinien być autentyczny, akceptujący i empatyczny. Autentyczność nauczyciela edukacji elementarnej powinna polegać „na szczerym, spontanicznym zachowaniu się, na byciu sobą oraz na integracji uczuć i wypowiedzi z zachowaniem. Postępując uczciwie i w sposób naturalny, nauczyciel staje się dla dzieci osobą znaczącą, z którą one zwykle się identyfikują”[21]. Dziecko w wieku przedszkolnym czy wczesnoszkolnym jest szczególnie „chłonne” psychicznie. Jest gotowe idealizować swojego nauczyciela i bezkrytycznie przyjmować wszystkie jego zachowania i reakcje. Autentyczność nauczyciela małego ucznia jest zatem koniecznością, jeżeli wychowywane przez niego dzieci mają być spójne w swoim rozwoju.

Niemniej ważną cechą nauczyciela edukacji elementarnej, wspierającego proces uczenia się, jest zdolność do bezwarunkowego akceptowania dzieci. Tak więc nauczyciel „wyraża bezwarunkową zgodę na jego osobowość, na jego swoistą odrębność, na występowanie dziecka w roli członka grupy, która łączy się z przyznaniem mu takich samych praw i obowiązków jak innym dzieciom, okazywania mu zainteresowania i życzliwości. Nauczyciel akceptuje dziecko niezależnie od tego, czy jest dobre, czy złe, pilne czy leniwe, pełne ufności czy lęku. (…) Akceptacja dziecka jest równoznaczna z traktowaniem go bez chłodnej rezerwy czy powściągliwości, domaga się okazywania należnego mu szacunku”[22]. Warto przy okazji podkreślić, że bezwarunkowe akceptowanie dziecka nie oznacza bezwarunkowego akceptowania wszystkich jego zachowań. Utalentowany nauczyciel edukacji elementarnej będzie umiał oddzielić od siebie te dwie kwestie. Zatem w sytuacji przeprowadzania interwencji dydaktyczno-wychowawczej wyrazi swoją dezaprobatę wobec niewłaściwego zachowania ucznia, ale jednocześnie da mu odczuć, że nie stracił do niego sympatii i że nadal jest on dla niego osobą, na której mu zależy.

Ostatnią z omawianych tu właściwości nauczyciela edukacji elementarnej, wspierającego proces uczenia się, jest empatyczne rozumienie, sprowadzające się do umiejętności wczuwania się w stany i procesy psychiczne zachodzące u dzieci. Polega ono „na tworzeniu trafnych wyobrażeń na temat tego, co dzieje się w dziecku, co ono przeżywa i czego pragnie oraz w jaki sposób spostrzega i ocenia świat i samego siebie”[23]. Nauczyciel pracujący z dziećmi ma mnóstwo okazji do tego, by wykazać się swoją empatią. Mali uczniowie bardzo żywiołowo i spontanicznie okazują swoje emocje niemal na każdym kroku. Często też traktują nauczyciela jak osobę bliską, której można powiedzieć dosłownie wszystko (w odróżnieniu od starszych uczniów, którzy są skłonni bardziej po-

[21] A. KLIM-KLIMASZEWSKA, *Pedagogika przedszkolna*, s. 121.
[22] *Tamże*, s. 120.
[23] *Tamże*.

wściągać swoje emocje wobec nauczycieli). Tak więc z całą swoją szczerością i ufnością dzieci dzielą się z nauczycielem swoimi przeżyciami, opowiadają, co im się wydarzyło i jak to odbierają. Ważne jest, by nauczyciel w takich sytuacjach wykazał się prawdziwym rozumieniem dziecka, tzn., by umiejętnie rozpoznawał stany emocjonalne dziecka i współodczuwał je, a nie próbował je zmienić czy zbagatelizować. Empatyczny nauczyciel pomoże dziecku w zaakceptowaniu jego emocjonalności i odciąży je psychicznie, zwłaszcza gdy przeżywa ono trudne emocje. Tak więc wskazane jest, by nauczyciel wczesnej edukacji dziecka był nie tylko doskonałym metodykiem, ale również osobą wyposażoną w cechy i nastawienia umożliwiające mu jak najpełniejsze zsynchronizowanie się z kształtującą się osobowością małego ucznia.

4. Problematyka i wyniki przeprowadzonych badań

Cechy i nastawienia nauczyciela pretendującego do miana facylitatora mogą być przedmiotem badań empirycznych, choć jednoznaczne ich stwierdzenie może być trudne w ujęciu wyłącznie pedagogicznym. Z pewnością bardziej miarodajnym źródłem byłyby psychologiczne testy osobowości. Jednakże nic nie stoi na przeszkodzie, by wycinkowo badać nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej pod kątem ich relacji z małymi uczniami, stosując pedagogiczne strategie badawcze.

Wychodząc z powyższego założenia, podjęto próbę poznania predyspozycji nauczycieli edukacji elementarnej do zachowań opartych na empatycznym rozumieniu. Tak więc zamierzeniem badawczym autorki było znalezienie odpowiedzi na poniższe pytania:

1) Jakie zachowania interwencyjne deklarują nauczyciele edukacji elementarnej wobec swoich uczniów przeżywających smutek?

2) Jakie zachowania interwencyjne deklarują nauczyciele edukacji elementarnej wobec swoich uczniów przeżywających złość?

Mając na uwadze istotę nastawienia, jakim jest empatyczne rozumienie według C.R. Rogersa, zastosowano analizę wypracowań, w których badani mogli się zdeklarować, jak zachowaliby się w dwóch sytuacjach: obserwując w zachowaniu ucznia smutek oraz złość. W pierwszym przypadku badani mieli sobie wyobrazić następującą sytuację: dziewczynka (uczennica) dziś rano dowiedziała się, że w nocy zdechł jej ukochany piesek i jest bardzo tym przejęta – płacze i nie może się uspokoić. Natomiast w drugim przypadku chodziło o wyobrażenie sobie następującej sytuacji: chłopiec (uczeń) dowiedział się, że jego kolega „wystawił go do wiatru" – wczoraj zaprosił go na swoje urodziny, a dziś powiedział mu, że jest już za dużo zaproszonych i że dla niego nie ma miejsca. Chłopiec jest bardzo rozzłoszczony i nie potrafi się uspokoić.

Badaniami objęto 69 nauczycielek edukacji elementarnej, w tym 30 nauczycielek edukacji przedszkolnej, co stanowiło 43,5% oraz 39 nauczycielek klas I–III szkoły podstawowej (56,5%). Wszystkie badane nauczycielki legity-

mują się wykształceniem wyższym, w tym 84,1% – wykształceniem wyższym magisterskim, zaś pozostałe 15,9% – wykształceniem wyższym zawodowym. Staż pracy badanych nauczycielek jest zróżnicowany. Jednak najwięcej nauczycielek (aż 60,9%) ma staż pracy zamykający się w granicach od 11 do 20 lat. Są to zatem głównie nauczycielki z bogatym doświadczeniem praktycznym.

Opracowując uzyskane wyniki badań własnych, poddano analizie osobno kwestię deklarowanych zachowań nauczycielek w sytuacji przejawiania przez ucznia smutku i osobno – w sytuacji przejawiania przez niego złości. Wypowiedzi badanych poddano kategoryzacji. W tabeli poniższej zestawiono wyodrębnione kategorie zdeklarowanych zachowań badanych nauczycielek w sytuacji kontaktu ze smutnym uczniem.

Tabela 1. Deklarowane reakcje nauczycielek na sytuację przeżywania przez ucznia smutku.

Lp.	Kategorie deklarowanych zachowań	Przedszkole N=30		Klasy I–III szkoły podstawowej N=39		Razem N=69	
		L	%	L	%	L	%
1.	Pocieszanie	11	36,7	15	38,5	26	37,7
2.	Nazwanie emocji dziecka, a następnie próba ukojenia jego smutku i żalu	10	33,3	14	35,9	24	34,8
3.	Nazwanie emocji dziecka i potwierdzenie ich	9	30,0	10	25,6	19	27,5
Ogółem		30	100,0	39	100,0	69	100,0

Jak wynika z danych ukazanych w tabeli 1, badane nauczycielki (bez względu na miejsce zatrudnienia) są najbardziej skore do pocieszania smutnych dzieci. Ilustracją deklarowanych w wypracowaniach reakcji niech będzie następująca wypowiedź: „Nie płacz, wszystko będzie dobrze. Twój piesek już nie cierpi. Tam, gdzie jest, jest mu dobrze". Niestety, taka reakcja nie jest zgodna z ideą przejawiania przez nauczyciela–facylitatora empatycznego rozumienia, gdyż opiera się na zaprzeczeniu faktycznym emocjom dziecka.

Na drugim miejscu znalazły się deklaracje, które częściowo odpowiadają reakcji empatycznej. Badane nauczycielki wprawdzie deklarują trafne nazwanie emocji dziecka (co jest najbliższe modelowi), ale zaraz potem próbują ukoić smutek i żal dziecka. Widać to chociażby w następującej wypowiedzi: „Wiem, że jest ci smutno i źle, ale takie rzeczy się zdarzają – każdy rodzi się i umiera. Na szczęście zostają wspomnienia. Wspaniałe chwile spędzone z twoim pieskiem będą z tobą na zawsze". Tak więc pierwsza część wypowiedzi badanych może świadczyć o zrozumieniu stanu emocjonalnego dziecka, ale druga część niejako przekreśla wartość tej pierwszej.

Na pozycji ostatniej uplasowały się deklaracje reakcji najbardziej zbliżonych do tych, jakich można by oczekiwać od empatycznego nauczyciela–

facylitatora. Badane nauczycielki po prostu nazywają emocje dziecka i dają mu prawo do przeżywania ich, jak to ma miejsce w przykładowej wypowiedzi: „Musi ci być bardzo ciężko i smutno. Bardzo przywiązałaś się do swojego pieska. Nic dziwnego, że płaczesz".

Uzyskanych wyników nie powinno się jednakże traktować jako pesymistycznych, gdyż aż ¾ badanych (gdy połączy się wyniki w obrębie kategorii drugiej i trzeciej) opowiada się za reakcją modelową bądź częściowo do niej zbliżoną.

Z kolei w tabeli 2 zawarto kategorie wyodrębnione spośród zdeklarowanych zachowań badanych nauczycielek w sytuacji kontaktu z uczniem rozzłoszczonym.

Tabela 2. Deklarowane reakcje nauczycielek na sytuację przeżywania przez ucznia złości.

Lp.	Kategorie deklarowanych zachowań	Przedszkole N=30		Klasy I–III szkoły podstawowej N=39		Razem N=69	
		L	%	L	%	L	%
1.	Uspokajanie ucznia i bagatelizowanie sytuacji	15	50,0	22	56,4	37	53,6
2.	Nazwanie emocji dziecka, a następnie próba uspokojenia go	8	26,7	8	20,5	16	23,2
3.	Nazwanie emocji dziecka i potwierdzenie ich	7	23,3	9	23,1	16	23,2
Ogółem		30	100,0	39	100,0	69	100,0

Analiza danych zawartych w tabeli 2 pozwala na stwierdzenie, że aż ponad połowa badanych (i znowu nie jest istotne miejsce zatrudnienia nauczycielek) wybrałaby uspokajanie rozzłoszczonego ucznia i umniejszanie powodów do jego rozemocjonowania. Przykładem może tu być następująca wypowiedź: „Nie ma powodu, abyś się tak denerwował. Skoro twój kolega postąpił tak nietaktownie, to nie zasługuje na to, aby się nim przejmować". Ta kategoria reakcji nauczyciela jest w zasadzie sprzeczna z ideą empatycznego rozumienia, gdyż dorosły nie stara się nawet wczuć w położenie dziecka, tylko od razu neguje jego stan emocjonalny.

Druga z kategorii deklarowanych reakcji nauczyciela na złość ucznia, występująca u niemal czwartej części badanych, jest bardziej zbliżona do modelowej – zgodnej z ideą empatycznego rozumienia, gdyż pojawia się w niej próba nazwania stanu emocjonalnego ucznia, ale następnie – analogicznie jak to było w sytuacji przeżywania przez ucznia smutku – nauczyciel usiłuje stłumić w dziecku złość. Ilustrować to może następująca wypowiedź jednej z badanych nauczycielek: „Rozumiem, że jesteś zły na kolegę, ale na pewno gdyby mógł, to by cię zaprosił". I znowu pierwsza część wypowiedzi daje dziecku poczucie zrozumienia przez nauczyciela, ale druga już w zasadzie jej zaprzecza.

Dopiero trzecia, ostatnia z kategorii, występująca równolicznie jak poprzednia, spełnia kryteria tej najbardziej oczekiwanej z punktu widzenia założeń

koncepcji nauczyciela–facylitatora. Przykładem empatycznej reakcji może być ta wypowiedź: „Masz pełne prawo czuć się rozgoryczony w takiej sytuacji. To zrozumiałe". Takie podejście do stanu emocjonalnego ucznia świadczy o pełnym zrozumieniu jego emocji.

Głębsza analiza przedstawionych danych może prowadzić do wniosku, że tylko mniej niż połowa badanych nauczycielek w sytuacji kontaktu z rozzłoszczonym dzieckiem byłaby skłonna reagować zgodnie z ideą empatycznego rozumienia, bądź też w sposób nieco zbliżony. Jest to wynik bardziej niepokojący niż ten dotyczący deklarowanych reakcji na smutek dziecka. Być może ma to związek z faktem, że złość jest reakcją bardziej gwałtowną niż smutek, a przez to bardziej „niebezpieczną" dla otoczenia. W tym świetle być może łatwiej zrozumieć, dlaczego badane nauczycielki raczej dążą do uspokojenia rozzłoszczonego ucznia niż do umożliwienia mu skonfrontowania się ze swoją złością.

W podsumowaniu należy podkreślić, że koncepcja C.R. Rogersa, która – jak się okazuje – nie jest w sposób oczywisty przełożona na rzeczywistość edukacyjną, jest warta propagowania ze względu na swoją ponadczasową uniwersalność. I nawet jeżeli nauczycielom edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej nie do końca udaje się w nią wkomponować, to mimo wszystko powinna stać się ideałem, do którego w toku samodoskonalenia chcą i będą dążyć.

Infant school teacher and primary education teacher as a teacher-facilitator

The paper contains an attempt of presenting the profile of an infant school teacher and primary education teacher through the prism of properties of the teacher-facilitator, as described by Carl R. Rogers. The theoretical considerations are completed with the analysis of results of the conducted empirical study.

ks. Krzysztof Sosna[*]

WSPÓŁPRACA DYREKCJI I NAUCZYCIELI JAKO GWARANT SKUTECZNEGO WYCHOWANIA W SZKOLE

W dyskusji o roli wychowania w szkole wskazuje się na różne aspekty tego zagadnienia. Wieloaspektowość sprawia, że dość trudno dokonać jednolitego opracowania tej problematyki, jak również trudno o jednoznaczną ocenę. Ponadto w obecnej sytuacji polskiej szkoły nie brak głosów, że szkoła nie powinna wychowywać, a tylko uczyć, gdy tymczasem szkoła nie tylko uczy, ale i wychowuje[1]. Nie można zaprzeczyć wychowawczemu oddziaływaniu szkoły. Pozostaje tylko pytanie, jakie to wychowanie powinno być.

Wiadomo, że na wychowanie mają wpływ różne czynniki: sytuacje, okoliczności, miejsce, osoby. W niniejszym artykule pragniemy skoncentrować się na zagadnieniu współpracy dyrekcji i nauczycieli. Problem o tyle jest trudny, że życie samo nam wskazuje, że relacje te bywają różne, co ma swoje przeniesienie na relacje panujące w szkole, jak również na wychowanie uczniów.

Analizując dostępne bieżące materiały należy zauważyć, że dyrektor jest postrzegany jako zarządzający placówką oświatową, jako ten, kto kieruje instytucją. Natomiast współpraca z nauczycielami jest postawiona na dalszym planie. Tymczasem bez współpracy między dyrekcją i nauczycielami perspektywy realizacji skutecznego współdziałania wychowawczego mają słabe szanse realizacji. Dlatego należy zwrócić uwagę na kilka aspektów tej współpracy: relacje osobowe, wsparcie dydaktyczne, aksjologię itp. Dość ponury obraz nauczycieli polskiej oświaty rysują nam media, jak również wiele publikacji nie tylko prasowych, ale szereg opracowań z zakresu socjologii i pedagogiki[2]. Ich analiza pozwala przedstawić cały szereg problemów, dość złożonych, które ukazują różne źródła, aspekty. Oczywiście nie należy koncentrować się tylko na stronie negatywnej, trzeba bowiem podejmować działania służące poprawie sytuacji. W niniejszym opracowaniu pragniemy się skupić tylko na jednym aspekcie możliwości poprawy sytuacji: współpraca dyrekcji i nauczycieli. Wydaje się za słuszne wskazać na uwarunkowania tej współpracy, które dotyczą kilku płaszczyzn: merytorycznej, personalnej i aksjologicznej.

---

[*] Ks. Krzysztof Sosna, dr teologii w zakresie katechetyki, wizytator nauki religii, wykładowca katechetyki w Wyższym Śląskim Seminarium Duchownym w Katowicach i Seminarium Ojców Franciszkanów w Panewnikach, adiunkt Zakładu Katechetyki, Pedagogiki Chrześcijańskiej i Katolickiej Nauki Społecznej Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zainteresowania badawcze skoncentrowane są na katechezie osób w szczególnych sytuacjach edukacyjnych. Ponadto w kręgu jego zainteresowań znajdują się zagadnienia z zakresu rodziny i wychowania wobec zachodzących przemian społecznych w Polsce.

[1] Por. S. DYLAK, *W cieniu własnej wiedzy – między pewnością a bezradnością wychowawcy*, w: M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK (red.), *Wychowanie*, t. III, Gdańsk 2007, s. 56.

[2] Por. B. ŚLIWERSKI, *Oświatowy remanent, czyli o ideologicznym majsterkowaniu polityków oświatowych w latach 1989–2006*, w: w: M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK (red.), *Wychowanie*, t. IV, s. 95–140.

Wbrew temu, co usiłuje się lansować w odniesieniu do wychowania w szkole[3], „szkoła potrzebuje nauczycieli wychowawców – bo tego potrzebuje współczesny człowiek, chociaż nie jest to takie powszechne i czytelne myślenie wśród animatorów oświaty i kształcenia nauczycieli, czego przykładem jest choćby wykreślenie pedeutologii ze standardów pedagogiki (...) w *Strategii rozwojowej edukacji na lata 2007–2013* (...) bardzo mało miejsca poświęcono nauczycielowi i wychowawcy”[4]. Nie można jednak uniknąć działania wychowawczego w szkole, bo dokonuje się ono mimochodem, gdyż „nie ma nauczania bez socjalizacji – ona jest obecna zawsze tam, gdzie jeden człowiek chce przekonać drugiego człowieka do swojej wizji świata, gdzie jeden człowiek prowadzi z drugim dysputy. Jeżeli to dzieje się w ramach instytucji takiej jak szkoła, należy to ujmować już jako wychowanie”[5].

Szkoła zaś to środowisko, w którym szczególne miejsce zajmuje dyrekcja i nauczyciele. Ich wzajemne relacje mają różne aspekty: relacja służbowa, wynikająca z relacji zatrudnienia, następnie jako dozór pedagogiczny i relacja koleżeńska. Natomiast niezależnie od tych relacji jakość współpracy ma wpływ na działania edukacyjne w szkole, w tym również wpływ na jakość i kształt wychowania. Wyróżnić można trzy płaszczyzny współpracy: personalną, merytoryczną i aksjologiczną.

1. Płaszczyzna personalna

Pierwsza płaszczyzna współpracy to relacje osobowe, w pierwszym rzędzie odniesienia interpersonalne panujące między dyrekcją i nauczycielami. Wprawdzie dyrektor jest zwierzchnikiem, więc przełożonym zespołu nauczycielskiego[6], to jednak równocześnie jest jednym z członków tego zespołu. Bywa też tak, że wcześniej był jednym z nauczycieli pracujących w tej samej placówce. Wśród zalet dyrektorów wskazuje się: znajomość pedagogiki, psychologii, socjologii, polityki społeczno-gospodarczej, ale także wiedzę i umiejętności z zakresu organizacji i kierowania zespołami ludzkimi[7].

Dość powszechna jest krytyka, że zbyt wiele czasu poświęca się na stronę administracyjno-zarządzającą, a mniej na problematykę nauczania i wychowania[8], co oczywiście musi owocować w pracy wychowawczej całej placówki i wychowawczej działalności nauczycieli. Dlatego tak ważny jest kontakt osobisty dyrekcji z poszczególnymi nauczycielami.

---

[3] M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK, *Wprowadzenie do serii*, w: M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK (red.), *Wychowanie*, t. I, s. 7–8.

[4] S. DYLAK, *W cieniu własnej wiedzy*, s. 56; por. file:///C:/Documents%20and%20Settings/W/Moje%20 dokumenty/Downloads/strategia_rozwoju_edukacji.pdf (1.04.2014).

[5] S. DYLAK, *W cieniu własnej wiedzy*, s. 52

[6] Por. W. KOBYLIŃSKI, *Dyrektor szkoły*, w*:* W. POMYKAŁO (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1997, s. 145.

[7] Por. *tamże*, s. 146.

[8] *Tamże*. Por. również: S. DYLAK, *W cieniu własnej wiedzy*, s. 56.

W pierwszym rzędzie będzie on dotyczył osobistego kontaktu i z poszczególnymi nauczycielami, możliwość dostępności dyrektora i możliwości bezpośredniej rozmowy. W natłoku różnego rodzaju spraw administracyjno-biurokratycznych może zabraknąć czasu na osobiste kontakty, tak potrzebne z dwóch powodów: dotyczących samego nauczyciel, jego rozwoju zawodowego, pracy, a także związanych z uczniami, trudnościami wychowawczymi.

Ponadto dyrektor jako koordynator działań wychowawczych powinien być też ich moderatorem. Niekoniecznie musi być twórcą każdej inicjatywy pedagogiczno-wychowawczej, ale powinien mieć ogląd całości i możliwość harmonizacji. W. Brezinka mówi o edukacji harmonijnej jako ideale osobowościowym[9]. Ale można też mówić o edukacji harmonijnej, uwzględniając współdziałanie dyrekcji i nauczycieli. Konieczne będzie, aby była to współpraca, a nie jednostronne działania dyrekcji. Bo takie zachowania, mające charakter autokratyczny, prowadzą do szczegółowego określania zadań poszczególnych nauczycieli, równoczesne nie licząc się z ich zdaniem i inicjatywami[10]. D. Rozner wysuwa pewne postulaty dotyczące cech dyrektorskich, które mogą okazać się bardzo przydatne właśnie na tej płaszczyźnie. Jest to próba połączenia wielu dyrektorskich cech, konieczny w zarządzaniu szkołą i kierowaniem gronem pedagogicznym. Autorka pisze, że „dobry dyrektor powinien posiadać cechy przywódcze, sprawności organizacyjne oraz odpowiedni temperament. Powinno cechować go zdecydowanie i odpowiedzialność, komunikatywność, fachowość, innowacyjność i otwartość na zmiany. Pożądane jest, by była to osoba dynamiczna, czasem spontaniczna, ale zarazem zrównoważona, taktowna, kulturalna i pozytywnie nastawiona do ludzi, posiadająca intuicję psychologiczno-pedagogiczną oraz zdolność szybkiego reagowania”[11].

Model obecnego systemu oświatowego sprawia, że rola dyrektora jest raczej natury administracyjnej, ale nie będzie nadużyciem stwierdzenie, że dyrektor powinien pełnić niejako rolę „mistrza” w stosunku to nauczycieli. Warto tu sięgnąć do klasyki i zacytować Tomasza z Akwinu, który powiedział, że „człowiek, który posiada wiedzę, może zatem nauczać drugiego człowieka”[12].

Relacje interpersonalne, a nie wyłącznie służbowe, mogą wiele wnieść do pracy wychowawczej szkoły. Mówiąc bowiem, że szkoła wychowuje/ma wychowywać, mamy świadomość, że podmiotem tego wychowywania są osoby. Bez ich właściwych relacji nie jest możliwy odpowiedni poziom i jakość wychowania.

2. Płaszczyzna merytoryczna

Druga płaszczyzna współpracy to dotyczy wiedzy o wychowaniu. Jak pisze S. Dylak, „dla praktyki ważna jest wiedza ogólnopedagogiczna, dotycząca or-

[9] Por. W. BREZINKA, *Wychowywać dzisiaj, tł.* H. Machoń, Kraków 2007, s. 144–145.
[10] Por. W. KOBYLIŃSKI, *art. cyt.*, s. 147.
[11] Por. http://www.publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=10266 (27.03.2014).
[12] TOMASZ Z AKWINU, *Kwestie dyskutowane o prawdzie*, t. I, *tł.* A. Anuszkiewicz, L. Kuczyński, J. Ruszczyński, Kęty 1998, q. 11, art. 1.

ganizacji pracy w klasie; stylu kierowania klasą, wiedza o strukturze lekcji, metodach nauczania. Jest także wiedza z zakresu programu nauczania – proces rozwoju programu nauczania przedmiotu i szkoły w ramach poszczególnych etapów nauczania i poprzez nie”[13]. Ten poziom należy widzieć w dwóch aspektach. Jeden dotyczy współpracy na poziome szkolnym, a więc cały zakres wsparcia dydaktycznego w samej szkole. Natomiast drugi obejmuje tworzenie możliwości rozwojowych nauczycieli, a więc całe spektrum kształcenia nauczycielskiego, które powinno obejmować zarówno kwalifikacje dydaktyczno-merytoryczne przedmiotu, jak również kwalifikacje wychowawcze.

Tomasz z Akwinu pisze, że „człowiek sprawia wiedzę w drugim przez działanie rozumu naturalnego, tego drugiego i na tym polega nauczanie. Dlatego mówimy, że jeden człowiek naucza drugiego, jest jego nauczycielem”[14]. Taką rolę powinien pełnić dyrektor w relacji do nauczycieli. Ponieważ nauczyciel jest przygotowany do pracy dydaktycznej, może się wydawać czymś niestosownym ingerencja kogoś drugiego. Otóż warto się pochylić nad pewną kwestią, dotyczącą przygotowania zawodowego nauczycieli. Dość powszechne jest narzekanie, że studia nie dają praktyki i nie przygotowują do pracy zawodowej[15]. Tymczasem rodzi się pytanie, które stawia R. Kwaśnica: „Czy możliwe jest pełne przygotowanie zawodowe nauczyciela?”[16]. Negatywna odpowiedź jest niejako na przekór temu, co się usiłuje powszechnie wmawiać, że studia mają dać pełne kompetencje, przygotowanie do pracy zawodowej[17]. R. Kwaśnica twierdzi jednak, że „w przypadku zawodu nauczyciela założenie o pełnym przygotowaniu zawodowym pozostaje w sprzeczności z istotą pracy nauczycielskiej. Gdy przyjrzeć się tej pracy, okazuje się, że kompetencje, których on wymaga, są ze swej natury zawsze niegotowe, wciąż niewystarczające i bezustannie pozostające w ruchu, w rozwoju, stale wymagające zmiany”[18]. Uzasadnieniem takiej sytuacji jest fakt, że praca nauczyciel odbywa się ciągle w sytuacjach nowych, niepowtarzalnych. Zmiany, jakie wynikają z pracy wychowawczej nauczyciela, są natury osobowościowej, a nie działaniem technicznym, ponieważ nauczyciel ma do czynienia z osobami, a nie rzeczami[19].

O osobliwościach roli nauczyciela pisze K. Konarzewski. Twierdzi on, że „osobliwości współczesnej roli nauczyciela można najkrócej oddać za pomocą

[13] S. DYLAK, *W cieniu własnej wiedzy*, s. 54.

[14] TOMASZ Z AKWINU, *dz. cyt*., q.11, art 1.

[15] Por. http://www.goldenline.pl/grupy/Pozostale/twoja-kariera/czy-studia-przygotowaly-was-do-pracy,2369030/ (08.04.2014).

[16] R. KWAŚNICA, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI (red.), *Pedagogika*, t. II, Warszawa 2003, s. 293.

[17] Por. http://lodz.gazeta.pl/lodz/1,35153,15013956,Studia_przygotowuja_do_zawodu__Mlodzi_nie_maja_zludzen.html (08.04.2014)

[18] R. KWAŚNICA, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, s. 294.

[19] Por. *tamże*, s. 294–295.

czterech określeń: jest ona niejasna, wewnętrznie niespójna, psychologicznie trudna oraz niezgodna z jego innymi ważnymi rolami”[20].

W konsekwencji sytuacja zawodowa nauczyciela jest bardzo trudna, ponieważ niejasność roli polega na braku zgodności, „po czym poznać, iż robi się to dobrze”. Natomiast niespójność roli powoduje, że „w danych warunkach spełnienie jednych wyklucza lub utrudnia spełnienie innych”. Zaś psychologiczna trudność roli to wysokie koszty psychiczne w jej pełnieniu. W końcu niezgodność roli z innymi powoduje, że spełnienie oczekiwań w realizacji jednej roli „utrudnia lub uniemożliwia wywiązywanie się z obowiązków nakładanych na jednostkę przez inną rolę”[21]. Trudna jest więc sytuacja zawodowa nauczyciela, a stawiane wymagania wydają się nawet przerastać jego możliwości. Zrozumiała jest więc konieczność wsparcia i pomocy dyrekcji.

Zastanawiając się nad możliwościami wsparcia, trzeba przede wszystkim wskazać na możliwość udziału w różnych formach dokształcania i uzupełniania warsztatu nauczycielskiego. Kompetencje metodyczne dopomagają optymalnie wykorzystać metody i środki dydaktyczne w osiągnięciu celów dydaktycznych, jak i wychowawczych[22]. Ponadto wyrazem troski dyrektora o właściwy poziom są również szkolenia organizowane na terenie własnej szkoły. Są o tyle ważne i sensowne, o ile dotyczą problemów danej szkoły. Tracą bowiem swój sens szkolenia abstrakcyjne, dotyczące problemów ogólnikowych, rozmijających się z konkretnymi trudnościami danego środowiska.

Przejawem troski o nauczycieli jest również dobór właściwej pory takich konferencji i kursów. Organizowanie ich po wielogodzinnych zajęciach, w porze, kiedy percepcja jest już nadwyrężona, traci swój sens i wartość. Nie jest przecież celem zaliczenie tylko godzin kursu czy szkolenia, ale chodzi o faktyczne możliwości wykorzystania w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Niezmiernie ważne jest towarzyszenie nauczycielowi w jego pracy dydaktyczno-wychowawczej. Jego nieodzownym elementem są hospitacje, których zasadność określa prawo[23]. Mają one wieloraką funkcję, natomiast należy podkreślić, że jest to forma współpracy dyrektora z nauczycielem.

3. Płaszczyzna aksjologiczna

Aksjologia jest trzecią, ważną płaszczyzną współpracy dyrekcji i nauczycieli. W poprzednim systemie politycznym wyraźna była dychotomia; szkoła i dom (Kościół), co prowadziło do swoistej schizofrenii społecznej. W obecnej sytuacji istnieje podobne zagrożenie, choć wydaje się ono być mniej oczywiste. Ten

[20] K. KONARZEWSKI, *Nauczyciel*, w: TENŻE (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa 2004, s. 164.

[21] Por. *tamże*, s. 164–173.

[22] Por. R. KWAŚNICA, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, s. 301.

[23] Por. http://www.edukacja.edux.pl/p-6541-hospitacja-jako-zrodlo-informacji-o-efektach.php (08.04.2014).

podział przebiega na linii między dyrekcją i nauczycielami. Jego przyczyną jest pozycja dyrektora w relacji do organu prowadzącego, jakim jest konkretna gmina[24]. Te zewnętrzne czynniki mają wpływ na obsadzanie stanowiska dyrektora, ten z kolei decyduje o kadrze w swojej szkole. Decyduje również o kierunku, jaki nadaje szkole, jej działaniom wychowawczym, priorytetom panującym w szkole. Z jednej strony decydującym czynnikiem może być ekonomia, ale z drugiej względy ideologiczne. System wartości w szkole powinien być spójny, jasno określony i wyznaczać jeden kierunek, którym podążają i dyrekcja, i nauczyciele. Będzie to możliwe, kiedy zostaną określone cele wychowawcze szkoły.

Pedagodzy zauważają, że mamy do czynienia z kryzysem aksjologicznym. H. Gajdamowicz wskazuje na trzy jego przyczyny: „szybki wzrost wiedzy i jej upowszechnienie, wzrastający dobrobyt, poszerzenie zakresu praw człowieka oraz podstawowych swobód”[25]. Zachwianie aksjologiczne pociąga za sobą trudności dotyczące wychowania, jak również jego skutki. Jak zauważa wspomniana autorka, zafascynowanie się osiągnięciami wiedzy i techniki powoduje dystansowanie się od tradycji i przekazywanych wartości etycznych i religijnych. Zaś dobrobyt powoduje zmianę hierarchii wartości. Z kolei wolność, tolerancja, równouprawnienie ostatecznie prowadzą do upadku autorytetów[26]. Ponadto autorka wskazuje również, że wychowanie do wartości nie należy do priorytetów oświatowego ustawodawstwa europejskiego, natomiast na pierwszym miejscu stoi podniesienie poziomu wykształcenia, na drugim zaś dostępność do technik informacyjno-komunikatywnych[27].

Tymczasem S. Dylak pisze, że „szkoła potrzebuje nauczycieli wychowawców – bo tego potrzebuje współczesny człowiek”[28], natomiast nie ma wychowania bez wartości. Wprawdzie trwa dyskusja na temat wychowania w szkole, to jednak nie zmienia faktu, że to wychowanie się dokonuje, bo „nie ma nauczania bez socjalizacji – ona jest obecna zawsze tam, gdzie jeden człowiek chce przekonać drugiego człowiek o swojej wizji świata, gdzie jeden człowiek prowadzi z drugim dysputy. Jeżeli to wszystko dzieje się w ramach instytucji takiej jak szkoła, należy to ujmować już jako wychowanie”[29].

Mimo że mówi się, iż edukacja to spójny system kształcenia i wychowania, to jednak celem głównym rozwoju edukacji w Polsce jest podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa, bo tak to jest widziane przez autorów Strategii

[24] Przedstawicielami są organy władzy państwowej: wójt, prezydent, burmistrz.

[25] H. GAJDAMOWICZ, *Wychowanie chrześcijańskie w perspektywie obiektywistycznych teorii wartości,* w: A. RYNIO (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją w spółczesnością*, Lublin 2007, s. 103.

[26] Por. *tamże,* s. 103–104.

[27] Por. *tamże,* s. 104–106

[28] S. DYLAK, *W cieniu własnej wiedzy*, s. 56.

[29] *Tamże*, s. 52.

rozwojowej edukacji na lata 2007–2013[30]. Taka perspektywa wyznaczyła główny kierunek edukacji, gdzie jednak nie było dość miejsca na wychowanie. Tym bardziej „niepokój budzi jednak fakt, iż tak mało uwagi poświęca się zagadnieniu wychowania do wartości uniwersalnych, skupiono się na promowaniu wartości i zasad demokratycznych w celu przygotowania obywateli do aktywnego udziału w życiu społecznym”[31].

Mówiąc więc o wychowaniu, nie można pominąć wskazania na wartości, do jakich wychowujemy. Skoro przez wartości rozumiemy „wszystko, co cenne i godne pożądania człowieka, co sprzyja jego integralnemu rozwojowi i osiągnięciu głębi człowieczeństwa”[32], to trzeba się zastanowić, do jakich wartości chcemy wychować i jak to osiągnąć. Wskazać można na różne wartości, ich hierarchię, ale istotą będzie, by służyły rozwojowi człowieka. Wartości, na które warto wskazać, to: miłość, wolność, prawda, dobro, wiara; maja się one przyczynić do rozwoju osobowości, ale równocześnie powinny służyć rozwojowi społecznemu[33].

Wychowaniu ku wartościom w szkole ma temu służyć kilka elementów. Pomocą powinien być program, nauczane przedmioty, pomoce, ale przede wszystkim nauczyciele i wychowawcy. W preambule do ustawy o systemie oświaty jest powiedziane, że „nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dziedzictwa kulturowego przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła powinna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”[34]. Ten podstawowy dokument dotyczący szkoły jednoznacznie wskazuje na konieczności wychowania do wartości, jak również wskazuje konkretne wartości, na których należy się koncentrować. Trzeba jedna pamiętać, że sposób realizacji w dużej mierze zależy od dyrekcji i nauczycieli. To od nich zależy, w jaki sposób to wychowanie jest realizowane, na co ma wpływ ich osobisty system wartości i priorytety, jakie sami wyznaczają.

Rola dyrekcji o tyle jest ważna, że wyznacza główny nurt pracy wychowawczej, kierując się dyrektywami organów nadrzędnych, osobistymi przekonaniami, doświadczeniem, mając oczywiście wpływ na nauczycieli. Nauczyciele z kolei kierują się wskazaniami odpowiednich dokumentów, zasad dotyczącymi

---

[30] Por. S. DYLAK, *W cieniu własnej wiedzy*, s. 56; por. http://webcache. googleusercontent. com/serach=cache:lqg7Y16B2xoJ:www.cent.edu.pl/Download,9.html+&cd=1&hl=pl&ct=clnk&gl=pl (10.04.2014).

[31] H. GAJDAMOWICZ, *Wychowanie chrześcijańskie*, s. 105.

[32] K. CHAŁAS, *Wprowadzenie*, w: K. CHAŁAS, A. MAJ, J. MARIAŃSKI (red.), *Wychowanie ku wartościom religijnym*, Lublin–Kielce 2009, s. 13.

[33] Por. *tamże.*, s. 17.

[34] Ustawa o systemie oświaty z 7.09.1991 r., Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425.

nauczania i wychowania. Jednak w formacji aksjologicznej dużą rolę odgrywa osobista hierarchia wartości. Dlatego nie jest obojętna formacja moralna nauczycieli, jak również dyrektorów, i ich wzajemna relacja i współpraca. W. Brezinka pisze, że „wychowanie do wartości, które jest regulowane przez państwo i praktykowane przez nauczycieli, w szkołach publicznych musi być przede wszystkim wychowaniem do podstawowych wartości”[35]. Trzeba bowiem pamiętać, że „wychowanie osoby ludzkiej jest procesem bardzo złożonym i wieloaspektowym”[36].

Współpraca dyrekcji z nauczycielami w tym zakresie jest szczególnie ważna. Wymaga solidnej wiedzy, delikatności i odpowiedzialności. Byłoby idealnie, gdyby dyrekcja i nauczyciele kierowali się tym samym systemem wartości, jednak w dobie pluralizmu jest to bardzo trudne. Jest to efekt ogólnego zachwiania systemu wartości. W. Brezinka pisze wręcz, że „termin «wychowanie do wartości» jest odpowiedzią dziedziny polityki wychowawczej na kryzys kulturowy, który przeżywają liberalne, oświecone i zsekularyzowane społeczeństwa”[37]. Trudno więc także o taką jednomyślność w szkole w gronie nauczycielskim. Dlatego mimo trudności w wychowaniu konieczna jest współpraca. Warto kierować się pewnymi wskazówkami wspomnianego już W. Brezinki.

Po pierwsze, jak pisze W. Brezinka, „metody muszą być dostosowane do celów wychowania oraz ich hierarchii, jak również do wieku, temperamentu wychowanków oraz ich sytuacji|”[38]. Ponadto powinno być to wychowanie pośrednie, gdyż jest ono skuteczniejsze: „wychowywać pośrednio znaczy tak ukształtować warunki życia edukowanych, aby oddziaływały one korzystnie, tzn. umożliwiały doświadczenia, z których rodzą się poprawne koncepcje wartości oraz odpowiednie postawy wobec nich”[39]. Następnie wspomniany autor zwraca uwagę na wychowawców, którzy „kształtują siebie i porządkują wspólną przestrzeń życiową w taki sposób, iż oddziałuje ona raczej pozytywnie niż negatywnie. Konieczny jest do tego konsensus wśród wychowawców co do norm”[40].

R. Kwaśnica pisze o kompetencjach praktyczno-moralnych i konieczności ich posiadania. Aby je nauczyciel nabył, trzeba odpowiedniego procesu, jak również sposobu nabywania. Stąd jest konieczność odpowiedniego przygotowania. Bo „kompetencje praktyczno-moralne wymagają zupełnie innej pedagogiki niż ta, która dostarcza nauczycielowi wiedzy technicznej, wymagają także radykalnej zmiany sposobu komunikowania się z nauczycielem”[41]. Ponadto nie wystarcza tylko wiedza, czy umiejętności wyniesione ze studiów również w zakresie aksjologicznym. Współpraca między dyrekcją a nauczycielem powinna obejmować również „formację” tym zakresie. Dla nauczycieli wierzą-

[35] W. BREZINKA, *W dobie przemian kulturowych, tł.* J. Kochanowicz, Kraków 2005, s. 28–29.
[36] M. NOWAK, *Teorie i koncepcje wychowania,* Warszawa 2008, s. 384.
[37] W. BREZINKA, *W dobie przemian kulturowych*, s. 21
[38] *Tamże*, s. 35.
[39] *Tamże*, s. 36.
[40] *Tamże.*
[41] R. KWAŚNICA, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, s. 304.

cych jest ty niewątpliwie duszpasterstwo, szczególnie to specjalistyczne, które obejmuje nauczycieli. Nie brak inicjatyw dotyczących uzupełniania swojego warsztatu dydaktycznego, ale również podnoszenia swoich kwalifikacji w zakresie aksjologii[42]. Wydaje się słuszne, by dyrektorzy organizowali również spotkania dla nauczycieli z zakresu etyki, postaw etycznych, wartości. Wiele miejsca poświęca się na dydaktykę, metodykę, prawo, natomiast mniej na kwestie wartości. Ważna jest nie tylko wiedza, którą się przekazuje, ale postawa, którą prezentują nauczyciele. Aby to oddziaływanie było możliwe konieczne jest nie tylko współdziałanie, ale i pewna jednorodność, a nawet jednomyślność na płaszczyźnie aksjologicznej. Pojawia się wówczas szansa na skuteczne wychowanie uczniów do wartości.

Zakończenie

Tylko współpraca dyrekcji i nauczycieli jest gwarantem skutecznego wychowania, ponieważ to jedyna możliwość stworzenia jednej linii pracy wychowawczej. Z chwilą, kiedy tej współpracy nie ma, oddziałania wychowawcze są skazane na niepowodzenie. Konsekwencją jest bowiem brak wspólnej linii wychowawczej, brak jednego systemu wartości, brak jednomyślnego spojrzenia na wychowanie.

Dyrektor szkoły zatem nie powinien być tylko kierownikiem, zarządzającym instytucją i zasobami ludzkimi, ale tym, który stwarza atmosferę sprzyjająca wychowaniu. Mając świadomość swojej roli i odpowiedzialności, przyjmując stanowisko dyrektora, musi być otwarty na pełną współpracę na równo na płaszczyźnie dydaktycznej, ale i aksjologicznej,

Cooperation of head teachers and teachers as guarantor of successful education in school

School not only formally educates but also plays an important social role in children's socialization. Despite the fact that currently Polish system of education reduces the role of socialization in school, it is impossible to eliminate it. There are many important factors that influence students' socialization but teachers are one of the most important ones. Teachers influence their students in many various ways. It is obvious that head teachers play a very important role in schools. They have to coordinate the whole didactic process. Therefore, the cooperation between teachers and headteachers is very important. The result of that cooperation should be a harmonious process of academic education and socialization. This cooperation should be based on several levels: personal, factual, and axiological.

[42] Por. http://katowice.gosc.pl/gal/spis/1496433.Katolicka-Akademia-Nauczycieli-i-Wychowawcow (13.04.2014).

Małgorzata Szeląg*

WYCHOWANIE A DOSKONALENIE NAUCZYCIELI Z PERSPEKTYWY MIEJSKIEGO OŚRODKA DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W OPOLU

„Na szeroką skalę powinny zostać uruchomione formy kształcenia nauczycieli przedmiotów, które przygotowują ich do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach. Niestety nauczyciele nie mają wiedzy i umiejętności w tym zakresie. Powinna także wzrosnąć liczba placówek wspierających szkołę"[1]
prof. Janusz Gęsicki

Miejski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli to placówka samorządowa, funkcjonująca od 2002 r., a od 2005 r. posiadająca akredytację opolskiego Kuratora Oświaty. Z instytucjami i organizacjami krajowymi oraz regionalnymi realizuje wiele przedsięwzięć edukacyjnych. Swoim zasięgiem działania obejmuje wszystkie przedszkola, szkoły i placówki oświatowe Opola, dziesięć gmin oraz wszystkich chętnych z województwa opolskiego. Corocznie z różnych form szkoleniowych korzysta ponad 8 tysięcy nauczycieli. Ta liczba potwierdza, że organizowane szkolenia, warsztaty, konferencje, lekcje pokazowe i otwarte, konsultacje indywidualne i zbiorowe oraz pomoc w opracowaniu programów oraz opiniowaniu różnych materiałów spełniają oczekiwania środowiska oświatowego. Wszystkie działania MODN ukierunkowane są na współpracę i pomoc w zakresie realizacji zadań statutowych szkół i placówek oświatowych.

1. Formy pracy MODN w zakresie wychowania

Szkoły i placówki oświatowe mają jednego adresata, któremu zgodnie z podstawowymi przepisami prawa oświatowego, powinny zapewnić wszechstronny rozwój i przygotować do dokonywania wyborów oraz pełnienia różnych ról w życiu.

Do realizacji powyższego celu nie wystarczą świetni nauczyciele przedmiotowcy, potrzebni są również świetni nauczyciele wychowawcy. Mając to na uwadze, w Miejskim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Opolu corocznie przygotowuje się bogatą, zróżnicowaną ofertę, w której wiele propozycji dotyczy pracy wychowawczej.

---

* Małgorzata Szeląg, mgr filologii polskiej, były doradca metodyczny oraz dyrektor Wydziału Diagnostyki i Strategii Edukacyjnej w Kuratorium Oświaty w Opolu; obecnie dyrektor Miejskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Opolu; współpracuje z Wyższą Szkołą Zarządzania i Administracji w Opolu; Polskim Towarzystwem Diagnostyki Edukacyjnej (wieloletni sekretarz), Komitetem Głównym Olimpiady Literatury i Języka Polskiego przy PAN w Warszawie.

[1] N. WOJCIECHOWSKA, K. SEKUŁOWICZ, *Nowa reforma – nowe problemy. Rozmowa z prof. Januszem Gęsickim na temat słabych i mocnych punktów planowanej przez MEN reformy pedagogicznej*, „Głos Pedagogiczny" (2010), nr 18, s. 13.

Szczegółowe tematy wynikają z analizy ewaluacji szkoleń, sondażu przeprowadzonego wśród dyrektorów, nauczycieli szkół oraz polityki oświatowej państwa, począwszy od organizacji szkoleń, warsztatów, konferencji, seminariów do opiniowania (lub pomocy w redagowaniu) programów, innowacji, pisania wniosków i realizacji programów unijnych, wyjazdów studyjnych nauczycieli.

W rozwiązywaniu problemów wychowawczych nauczyciele najczęściej poszukują sojuszników u pedagogów i psychologów, dlatego też w Miejskim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Opolu funkcjonuje „Forum Pedagogów i Psychologów Szkolnych", w ramach którego omawiane sa trudne przypadki, wypracowane wspólnie rozwiązania, możliwe do zastosowania w praktyce szkolnej. Zajęcia prowadzone przez konsultanta opolskiego MODN i dyrektora Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Opolu stanowią gwarancję profesjonalnych działań.

Cyklicznie w MODN spotykają się dyrektorzy poradni w ramach „Wojewódzkiego Forum Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych" w celu wymiany doświadczeń, samokształcenia i współpracy. Stwarza to szansę na stosowanie podobnych rozwiązań w całym województwie opolskim. Powyższe formy stanowią grupę wsparcia, umożliwiają superwizje, zaproszenie specjalistów z instytucji statutowo zajmujących się problemami rodzin i uczniów oraz pracowników naukowych z różnych uczelni.

Dopełnieniem form szkoleniowych ułatwiających pracę wychowawczą jest „Forum Nauczycieli Świetlic Szkolnych", skupiające nauczycieli dotychczas na ogół pomijanych w ofertach szkoleniowych różnych placówek doskonalenia, oraz „Forum Pracowników Pedagogicznych Domów Dziecka", które niestety nie cieszyło się zainteresowaniem.

Do ich realizacji zostali zaproszeni specjaliści z uczelni, poradni psychologiczno-pedagogicznych, Rodzinnego Ośrodka Diagnostyczno-Konsultacyjnego, Sądu Rodzinnego, Wydziału Prewencji Komendy Wojewódzkiej Policji w Opolu, Zespołu ds. Pomocy Ofiarom Przemocy przy Prezydencie Miasta Opola oraz przedstawiciele Kuratorium Oświaty.

W celu inspirowania nauczycieli z niewielkim stażem pracy prowadzone są zajęcia w ramach: „Akademii Umiejętności Dydaktyczno-Wychowawczych" oraz „Akademii Młodego Nauczyciela". Źródłem inspiracji mogą być lekcje pokazowe i otwarte, prowadzone przez doradców metodycznych w ramach „Szkoły Doradztwa Przywarsztatowego". Powyższe zajęcia wzbogacają wiedzę nauczycieli o najnowsze treści pedagogiczne, psychologiczne, społeczne i metodyczne. Przykładowe konspekty lekcji są udostępniane nauczycielom.

Jednak najczęściej nauczyciele korzystają ze szkoleń realizowanych w MODN, szkoleń w ramach Wewnątrzszkolnego Doskonalenia Nauczycieli (WDN). Poniższe zestawienia zawierają przykładowe tematy, najczęściej wybierane[2].

[2] Źródło: Archiwum MODN.

Tab. 1. Tematyka przykładowych szkoleń rad pedagogicznych (WDN)

L.p.	Typ szkoły (placówki)	Temat
1.	Przedszkole	Zabawy odprężająco-uspokajające dla dzieci przedszkolnych
2.	Szkoła podstawowa	Praca wychowawcy z zespołem klasowym
3.	Szkoła podstawowa	Praca z trudnym zachowaniem ucznia – agresja, samokontrola, zaburzenia emocjonalne
4.	Szkoła podstawowa	Obowiązki i zadania nauczyciela: wychowawcy i dydaktyka
5.	Szkoła podstawowa	Jak sobie radzić z trudnymi zachowaniami uczniów?
6.	Szkoła podstawowa	Praca wychowawcy z zespołem klasowym
7.	Szkoła podstawowa	Organizacja zajęć dydaktyczno-wychowawczych
8.	Szkoła podstawowa	Techniki behawioralne
9.	Gimnazjum	Prawne aspekty stosunków miedzy uczniem a nauczycielem
10.	Gimnazjum	Rola wychowawcy w gimnazjum. Trudni rodzice – jak sobie z nimi radzić w szkole?
11.	Zespół Szkół	Efektywne współdziałanie w zespole i praca w grupie
12.	Szkoła ponadgimnazjalna	Rozwiązywanie konfliktów w szkole
13.	Szkoła ponadgimnazjalna	Skuteczna komunikacja w szkole. Sztuka skutecznego porozumiewania się
14.	Szkoła ponadgimnazjalna	Rozwiązywanie konfliktów w szkole

Ważny obszar pracy Miejskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli stanowią konferencje, często organizowane we współpracy z uczelniami w celu umożliwienie nauczycielom dostępu do najnowszej wiedzy akademickiej.

Tab. 2. Przykłady konferencji w zakresie wychowania (wybór)

Lp.	Temat	Współorganizator (zaproszony gość)	Rok
1.	Dylematy nauczycieli wychowawców świetlic szkolnych	-	2013
2.	Nasze dzieci różne są…	Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji	2013
3.	Edukacja małego dziecka wg Lwa Wygockiego	Galina Dolya	2012
4.	Edukacja dla bezpieczeństwa	Uniwersytet Opolski	2011
5.	Profilaktyka resocjalizacyjna a przestępczość współczesnych nieletnich – doświadczenia polskie i europejskie	Uniwersytet Opolski	2011
6.	Diagnozowanie i rozwiązywanie problemów wychowawczych. Edukacja dla bezpieczeństwa.	Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji	2010

Tab. 3. Przykłady szkoleń dotyczących tolerancji

Lp.	Rodzaj formy	Lata	Temat
1.	Konferencja przedmiotowa	2009	Stosunki polsko-ukraińskie
2.	Konferencja	2011	*Dekalog* Kieślowskiego
3.	Lekcja otwarta	2011	W świecie wartości
4.	Warsztaty	2011	Projekt edukacyjny „Dołącz do nas”
5.	Lekcja otwarta	2012	Każde dziecko zasługuje na szczęście
6.	Lekcja pokazowa	2012	Jak rozmawiać z uczniami o tolerancji?

7.	Konsultacje	2012	Funkcjonowanie dzieci przedszkolnych w grupach integracyjnych.
8.	Konferencja	2012	Buduj mosty zamiast murów…
9.	Konsultacje zespołowe	2012	Nauczanie etyki w szkole podstawowej – wyzwania stojące przed nauczycielem
10.	Konferencja grantowa	2013	Polacy – Niemcy – Ukraińcy
11.	Konferencja	2013	Wyzwania XXI wieku – odpowiedzialność, szacunek, współpraca

Szczególnie ważnym zadaniem placówki doskonalenia nauczycieli jest opracowywanie materiałów dydaktycznych, często stanowiących podstawę lub uzupełnienie prowadzonych szkoleń i lekcji pokazowych. Gromadzone są w tzw. banku materiałów dydaktycznych, z których nauczyciele mogą korzystać samodzielnie w MODN lub podczas konsultacji indywidualnych; część z nich dostępna jest na stronie internetowej placówki.

Teksty traktujące o wychowaniu często pojawiają się na łamach wydawanego od 2002 r. kwartalnika „Modelowe Nauczanie", a autorami są konsultanci, doradcy metodyczni, nauczyciele oraz pracownicy naukowi.

W trosce o wspomaganie nauczycieli w zakresie realizacji treści dydaktyczno-wychowawczych, wydano cykl zeszytów metodycznych: w zakresie tolerancji i wielokulturowości (*Pamiętamy. Scenariusze lekcji i opis projektów edukacyjnych na temat historii, kultury i zagłady Żydów*, red. J. Berdzik, J. Fąfrowicz, M. Szeląg); szacunku do najbliższego dziedzictwa kulturowego, historycznego (*Jan Dzierżon – ksiądz, pszczelarz i światowej sławy naukowiec*) i in.

W związku ze wzrastającymi wymaganiami wobec nauczycieli w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych powstał poradnik (*Nasze dzieci różne są… Jak im pomóc, by osiągnęły sukces?*, red. B. Ogonowski). Obecnie opracowano i złożono w wydawnictwie drugą część poradnika pod red. B. Boreckiej-Sierpiny.

W ramach grantu opolskiego Kuratora Oświaty, jako publikacja pokonferencyjna, została wydana *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, red. A. Szecówka i B. Ogonowski, a także program profilaktyki przemocy i agresji *Gałązka oliwna* autorstwa D. Buczyńskiej, L. Filipiaka i B. Turkiewicz-Miruckiej.

2. Przegląd wybranych projektów

Treści programowe konieczne do uwzględnienia w procesie dydaktyczno-wychowawczym zawarte są w propozycji opracowanej przez konsultantów ośrodka doskonalenia pt. *Atrakcje Opolszczyzny, czyli jak przygotować wycieczkę szkolną*. *Oferta wyjazdowa szkoleń rad pedagogicznych*. To interaktywne szkolenie stwarza możliwość wspólnego przygotowania konkretnych programów wycieczek dostosowanych do możliwości dzieci z różnych klas. Z sześciu zaplanowanych tras można np. wymienić dwie: bliskie spotkania z przyrodą w Stobrawskim Parku Krajobrazowym oraz Paczków, Otmuchów,

Nysa – gotyk, renesans, barok. Sytuacja wycieczki szkolnej oprócz interdyscyplinarnego charakteru sprzyja kształtowaniu różnych postaw uczniowskich.

W ramach współpracy z Centralnym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie MODN zorganizował wyjazd 30 nauczycieli z województwa opolskiego i dolnośląskiego na seminarium „Zachować pamięć – historia i kultura dwóch narodów", które odbyło się w marcu 2008 roku w Międzynarodowej Szkole Nauczania o Holokauście w Jerozolimie. Ważnym elementem szkolenia było poznanie pedagogicznych aspektów nauczania o Holokauście i scenariuszy lekcyjnych dla uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, z atrakcyjną obudową artystyczną. Przy omawianiu powyższej tematyki w szkołach nauczyciele mogą wypożyczyć w MODN materiały służące ilustrowaniu historii, niwelowaniu uprzedzeń i krzewieniu kultury obu narodów.

Podniesieniu jakości pracy wychowawczej szkół powinien służyć nowy model doskonalenia, który pilotażowo realizowany jest w ramach programu POKL „Wspieranie szkół i placówek Miasta Opola". Realizatorzy projektu pomagają w zdiagnozowaniu obszarów pracy szkoły wymagających wsparcia, ułatwienia kontaktów z instytucjami udzielającymi pomocy, organizacji doskonalenia i wymiany doświadczeń w ramach sieci współpracy. Zewnętrzny ogląd sytuacji stwarza szansę obiektywnego i trafnego określenia problemów lub rozwijania dobrze funkcjonujących obszarów życia szkoły. Projekt umożliwia bardziej systemowe rozwiązania w zakresie problemów szkół z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, ośrodkiem doskonalenia nauczycieli i biblioteką pedagogiczną. Powyższy model zakłada stałą obecność specjalisty w życiu codziennym szkoły, przy warsztacie pracy nauczyciela.

W ramach projektu „Oświata jutra" (również z POKL) przeszkolono 60 dyrektorów szkół i placówek oświatowych, podnosząc między innymi ich kompetencje komunikacji interpersonalnej oraz kompetencje wychowawcze.

3. Dydaktyka czy wychowanie – badania preferencji szkoleniowych nauczycieli w MODN

W Miejskim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli przeprowadzono badania mające na celu uzyskanie obiektywnej informacji o stopniu zaangażowania nauczycieli w obszarach dydaktyki i wychowania oraz potrzeb szkoleniowych w tym zakresie. Celem szczegółowym zaś odpowiedzi na pytania:

1) Czy nauczyciele w porównywalnym stopniu realizują zadania z zakresem dydaktyki oraz z zakresu wychowania?

2) Czy jest dysproporcja ilościowa między uczestnictwem w zewnętrznych formach doskonalenia zakresu dydaktyki nauczania i z zakresu wychowania?

3) Jakie formy szkolenia preferują nauczyciele?

4) Jakie trudności wychowawcze występują najczęściej w szkołach?

W diagnozowaniu posłużono się metodą analizy dokumentów (uwagi w kartach ewaluacji kursów i warsztatów prowadzonych w MODN) oraz za pomocą ankiety i wywiadu bezpośredniego kierowanego w grupach fokusowych.

Grupę badawczą stanowiło 100 losowo wybranych nauczycieli z województwa opolskiego, uczestniczących w różnych formach doskonalenia w Miejskim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Opolu oraz 92 nauczycieli studiów podyplomowych z zakresu zarządzania oświatą w Wyższej Szkole Zarządzania I Administracji w Opolu. Około 81% respondentów pracowało w szkołach wiejskich i małomiasteczkowych, co wydaje się ważne szczególnie w kontekście odpowiedzi na pytanie czwarte, ilustrujące najczęściej występujące problemy wychowawcze[3].

Tab. 4. Odpowiedzi nauczycieli na pytanie, jaki procent pełnego wymiaru czasu pracy zajmuje Panu/Pani planowanie i realizacja zajęć w zakresie:

Typ zajęć	Czas
Realizacja zajęć dydaktycznych (treści programowych)	34%
Dobór metod i analiza ich skuteczności	15%
Ocenianie	12%
Planowanie zajęć pozalekcyjnych	8%
Wychowanie	31%

Z analizy zebranych danych wynika, że ponad 60% czasu nauczyciele poświęcają przede wszystkim na realizację treści programowych, skuteczności stosowanych metod nauczania, analizie programów nauczania, sposobów oceniania oraz innych działań zmierzających do podniesienia osiągnięć uczniów. W przeprowadzonych wywiadach uzasadniają ten stan rzeczy koniecznością monitorowania stopnia realizacji podstawy programowej oraz postrzeganiem ich pracy przez pryzmat wyników egzaminów zewnętrznych. Presja coraz wyższych osiągnięć uczniów i wzrostu Edukacyjnej Wartości Dodanej przesłania wszystkie inne działania. Jednocześnie mają świadomość roli wychowania, ale sami stwierdzają, że w praktyce szkolnej jest na nie coraz mniej czasu. Ponadto praca jednego nauczyciela w wielu zespołach (przedmiotowych i specjalistycznych) w szkole w dużym stopniu angażuje czas i uniemożliwia częstszy kontakt z uczniem. Nauczyciele narzekają na ciągle zwiększającą się ilość dokumentacji do wypełnienia.

Tab. 5. Odpowiedzi respondentów na pytanie, w jakich obszarach tematycznych korzystają z doskonalenia zewnętrznego"

Korzystanie z doskonalenia zewnętrznego w zakresie:	Odpowiedzi
dydaktyka	57%
wychowanie	31%
inne	12%

Analiza odpowiedzi wyraźnie potwierdza preferowanie przez nauczycieli takich tematów, które w pierwszej kolejności umożliwiają wyższą jakość i skuteczność pracy na lekcjach. Chętnie wybierają tematy związane ze strategiami uczenia się, motywowaniem uczniów do nauki, czy atrakcyjnych metod na-

[3] Źródło: badania własne na podstawie ankiet.

uczania. Zdecydowanie wzrosło zapotrzebowanie na szkolenia z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej (szczególnie dostosowywania wymagań). Pocieszającym jest fakt, że wysoki procent (37%) nauczycieli uczestniczy w szkoleniach z zakresu wychowania, chociaż nie wszyscy wykorzystują pozyskaną wiedzę i zdobyte doświadczenie w praktyce szkolnej .

Tab. 6. Odpowiedzi nauczycieli na pytanie, jakie preferują formy zajęć szkoleniowych?

Preferowane formy zajęć szkoleniowych	Odpowiedzi
warsztaty	56%
wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli	31%
szkolenia	13%

Respondenci zdecydowanie preferują krótkie szkolenia warsztatowe (najchętniej czterogodzinne). Dużym zainteresowaniem cieszą się również szkolenia rad pedagogicznych znanych pod nazwą Wewnątrzszkolnego Doskonalenia Nauczycieli. Wynika to zapewne z faktu, iż całe grono pedagogiczne zostaje przeszkolone w miejscu pracy, a tym samym bliżej problemów ich szkoły. Aktywny udział rady pedagogicznej w zajęciach stwarza większą możliwość wykorzystania uzyskanej wiedzy w zespołowym działaniu, tym samym rokuje większe szanse wdrażania zagadnienia w pracy szkoły. Nauczyciele, którzy sami pracują w zespołach, potrafią w taki sposób nauczyć pracować uczniów. Praca zespołowa sprzyja kształtowaniu postaw na rzecz budowania i jakości kapitału społecznego, o którym się obecnie tak wiele pisze[4].

Tab. 7. Wskazania nauczycieli dotyczące najczęściej występujących problemów wychowawczych w szkole.

Problemy wychowawcze najczęściej występujące w szkole	Odpowiedzi
agresja, przemoc	65%
spóźnienia	13%
dyscyplina na lekcjach	12%
wagary	10%

Wyniki wyraźnie wskazują na występowanie w szkołach zachowań przemocowych (nauczyciele najczęściej wymieniali wśród form przemocy: bójki, popychanie, niszczenie mienia szkolnego, posługiwanie się wulgaryzmami, dokuczanie uczniom słabszym, obrażanie, wyśmiewanie oraz straszenie).

Nagminnie występującym problem są spóźnienia na lekcje i brak dyscypliny. Czynności porządkowo-upominające rozbijają proces dydaktyczny na przeprowadzanych zajęciach, bywają częstą przyczyną konfliktów na linii nauczyciel – uczeń. Wymienione problemy i ich gradacja wiążą się z miejscem pracy respondentów – środowiska wiejskie i małomiasteczkowe, w których brak środowisk hermetycznych, nie ma psychologii tłumu, a znajomość rodziców i łatwiejszy z nimi kontakt sprzyjają szybkiemu reagowaniu ze strony szkoły i domu.

[4] J. SZKURŁAT, *Kapitał, głupcze*, „Nowe Horyzonty Edukacji" (2013), nr 3, s. 32.

Zgodnie z klasyfikacją diagnostyki edukacyjnej na dużą i małą[5], przedstawione powyżej badania wpisują się w diagnostykę grupową, instytucjonalną, która charakteryzuje się wysokim stopniem uogólnienia i możliwością wskazania prawidłowości statystycznych w celu wykorzystania wniosków w pracy szkół, władz samorządowych i państwowych. Wynikające z nich przesłanie – zrównoważenie proporcji między nauczaniem a wychowaniem – powinno stać się przedmiotem diagnostyki małej (indywidualnej), nauczycielskiej diagnozy klasy szkolnej lub ucznia. Bowiem „najtrudniejsze, a zarazem najcenniejsze w diagnostyce jest przechodzenie od diagnozy instytucjonalnej do indywidualnej i przeciwnie”[6].

Podsumowanie

Nieustannie zmieniająca się rzeczywistość przynosząca wyzwania, ale i nowe problemy, stawia wobec szkoły coraz wyższe wymagania. Nauczyciele obarczani przyrastającymi zadaniami, często wprowadzanymi zmianami i odpowiedzialnością za wynik egzaminu zewnętrznego zepchnęli wychowanie na plan dalszy.

Nadrzędnym zadaniem wszystkich podmiotów zainteresowanych kształceniem młodego pokolenia powinno być znalezienie sposobu większej spójności wychowania z nauczaniem. Na pewno należałoby podejść do tego systemowo, wskazując realny do zrealizowania (opracowany przez praktyków, a nie ministerialnych urzędników) model współistnienia treści programowych z treściami wychowawczymi[7]. Jego realizatorami powinni być nauczyciele, świadczący wzór osobowy swoim postępowaniem, oraz rady pedagogiczne, których wszyscy uczestnicy są równo zaangażowani i odpowiedzialni w procesy dydaktyczno-wychowawcze w szkole.

W celu rozwoju szkoły, zapewnieniem uczniom bezpieczeństwa i optymalnych warunków do zdobywania wiedzy, umiejętności oraz nabywania oczekiwanych postaw konieczne jest doskonalenie nauczycieli w zakresie diagnozowania, konstruowania narzędzi diagnostycznych, przeprowadzania ewaluacji i samooceniania. Wszechobecne w szkołach ankiety, testy często nie tylko nie spełniają swojej roli, ale wręcz dają wypaczony obraz zjawiska ze względu na brak wiedzy metodologicznej ich autorów.

Z analizy atrakcyjności oferty szkoleniowej Miejskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Opolu wynika, że najmniejszym zainteresowaniem cieszą się szkolenia z zakresu diagnostyki edukacyjnej za wyjątkiem analizy wyników egzaminów zewnętrznych i EWD). Najważniejsze jednak wydaje się zadbanie o to, by wszyscy pracownicy szkoły posiadali umiejętności komunikacji inter-

[5] B. NIEMIERKO, *Diagnostyka edukacyjna duża i mała*, w: B. NIEMIERKO, K. SZMIGIEL (red.), *Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych*, Gniezno 2013, s. 3.

[6] *Tamże.*

[7] Co prawda, obowiązująca podstawa programowa zamienia również te treści, ale w szkole zaznacza się wyraźna rozbieżność między nimi.

personalnej i potrafili wychowywać poprzez realizowanie w swoim życiu zasady: „Wystarczy być po prostu porządnym człowiekiem”[8]. Powyższe wnioski uwzględnione są w ofercie szkoleniowej Miejskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Opolu.

Education vs advancement of teachers from the perspective of the Municipal Centre of Teachers' Advancement in Opole

The present paper has been focused on the most significant forms of the assistance provided to teachers by the Local Teacher Training Council in the process of education.The author has also presented the results of a research into the level of teachers' contribution in educational and didactic areas (the execution of didactic tasks) as well as proper training in this field.

[8] M. OSUCH, *Karuzela z lokomotywą*…, „Dyrektor Szkoły” (2006), nr 10, s. 33.

Adam Konopnicki*

ROLA PEDAGOGA SZKOLNEGO W RZECZYWISTOŚCI EDUKACYJNEJ

Wiele tekstów naukowych oraz publicystycznych z zakresu nauk o wychowaniu rozpoczyna się stwierdzeniami, mówiącymi o mnogości problemów dotykających współczesną rzeczywistość edukacyjną. Warto zastanowić się, co leży u źródeł coraz liczniejszych tego typu deklaracji w literaturze pedagogicznej. Czy jest to faktyczny wzrost liczby problemów i trudności wychowawczych w rzeczywistości edukacyjnej, czy raczej wzrost świadomości ich istnienia u praktyków i teoretyków wychowania? Pytanie to chciałbym uczynić przyczynkiem, do rozważań na temat roli pedagoga szkolnego we współczesnej polskiej edukacji. Roli, która w obecnym dyskursie edukacyjnym (naukowym i ogólnospołecznym) postrzegana jest różnorako. Trudno jednoznacznie stwierdzić, czy do pojawienia się w polskich szkołach ponad cztery dekady temu[1] osoby pedagoga szkolnego przyczynił się właśnie wzrost liczby rozmaitych problemów edukacyjnych dotykających uczniów, czy raczej wzrost świadomości wychowawców i władz oświatowych. Od momentu pojawienia się w polskiej rzeczywistości edukacyjnej, w charakterze pierwszego z tzw. specjalistów od udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej[2], postać pedagoga szkolnego budzi skrajne emocje zarówno wśród aktywnych uczestników owej rzeczywistości (uczniów, nauczycieli, rodziców), jak też wśród jej obserwatorów, badaczy i komentatorów (pedagogów akademickich, publicystów, przedstawicieli opinii publicznej).

Niektórzy z nich dostrzegają istotność roli, jaką w edukacji odgrywa pedagog szkolny. W ich opiniach staje się on m.in. ekspertem w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych i wychowawczych – szczególnie cennym, bo posiadającym nabyte w toku kształcenia akademickiego kompetencje i umiejętności (z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii i innych dziedzin społecznych i humanistycznych), których nie mieli okazji zdobyć podczas swoich studiów pozostali pracujący w szkole nauczyciele. Jako aktywny uczestnik, a zarazem obserwator procesu kształcenia i wychowania, jest on w stanie na bieżąco diagnozować różnego rodzaju problemy uczniów, a także angażować się w ich rozwiązywanie.

---

* Adam Konopnicki, mgr, doktorant na Wydziale Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, asystent w Instytucie Studiów Edukacyjnych UO, pedagog szkolny w Zespole Szkół Ogólnokształcących Nr 2 w Opolu. Zainteresowania naukowe: aktywność społeczna użytkowników gier sieciowych; metodologia badań jakościowych w naukach społecznych; pedagogika rodziny; pedagogika terapeutyczna.

[1] Pierwsi pedagodzy szkolni rozpoczęli pracę w polskich szkołach w roku szkolnym 1973/74; zob.: M. CZAJA, *Wybrane problemy wychowawczo-opiekuńcze w gimnazjum (w refleksji pedagoga szkolnego)*, w: T. WILK (red.), *Niektóre obszary pracy opiekuńczo-wychowawczej i edukacyjnej szkoły oraz środowiska lokalnego*, Kraków 2007, s. 13.

[2] Por. MINISTER EDUKACJI NARODOWEJ, *Rozporządzenie z 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, § 5 art. 2 (Dz.U. 2013 poz. 532).

Przez innych uczestników i obserwatorów rzeczywistości edukacyjnej pedagog szkolny postrzegany bywa w kategoriach użytecznego, choć niekoniecznie niezastąpionego „dodatku" do grona pedagogicznego. W ich opiniach część problemów, których rozwiązywaniem zajmuje się pedagog, z powodzeniem mogliby wykonywać inni nauczyciele (w szczególności wychowawcy) oraz dyrekcja szkoły. Inna z opinii, którą można byłoby zaliczyć do tej grupy, to przekonanie o wyolbrzymianiu niektórych problemów, z którymi rzekomo borykają się uczniowie w procesie wychowania (wystarczy przywołać tutaj, wciąż powszechne w dzisiejszych czasach, stereotypowe postrzeganie przez społeczeństwo takich zaburzeń, jak chociażby dysleksja).

Obecność pedagoga szkolnego nierzadko bywa postrzegana i oceniana w kategoriach negatywnych. Niektórzy widzą w niej wyłącznie efekt działań władz edukacyjnych, mających na celu wywoływanie pozornego wrażenia panowania nad problemami w szkole. Inni w instytucji pedagoga szkolnego widzą aparat przymusu szkolnego i utrwalania istniejącego w szkole systemu hierarchii i władzy, zakamuflowany pod szyldem niesienia pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Od czasu do czasu pojawiają się również opinie o mnożeniu stanowisk pracy opłacanych z budżetu państwa lub o znacznej rozbieżności pomiędzy deklarowanymi (np. w aktach prawnych) celami pracy pedagoga a jej rzeczywistym obliczem.

W dalszych rozważaniach postaram się przedstawić krótką charakterystykę pracy pedagoga szkolnego w oparciu o regulacje prawne opisujące jego rolę, miejsce i zakres obowiązków w rzeczywistości edukacyjnej. Przywołam również wybrane spostrzeżenia, poczynione na ten temat przez praktyków – nauczycieli i pedagogów szkolnych, oraz teoretyków wychowania. W kolejnej, końcowej części tekstu przedstawię swoje własne spostrzeżenia, poczynione w czasie mojej dotychczasowej, ponaddwuletniej, pracy na stanowisku pedagoga szkolnego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Opolu, a także dzięki kontaktom z innymi pedagogami szkolnymi, m.in. podczas szkoleń z cyklu Forum Pedagogów i Psychologów Szkolnych w Miejskim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Opolu, a także podczas różnego rodzaju spotkań o charakterze zawodowym i towarzyskim. Spostrzeżenia te skupiają się przede wszystkim na kwestii dotyczącej problemu, w jaki sposób w pracy pedagoga szkolnego dochodzi do realizacji stawianych przed nim zadań oraz w jaki sposób przyjęta przez każdego pedagoga wizja roli, którą ma do odegrania w rzeczywistości edukacyjnej, wpłynąć może na podejmowane przez niego działania (nie tylko o charakterze pomocy psychologiczno-pedagogicznej). Część ta, mimo, iż naświetla w ogólny sposób tylko wybrane cechy stylów pracy różnych pedagogów, udziela w moim przekonaniu przynajmniej częściowej odpowiedzi na pytanie o to, w jaki sposób opisane wcześniej prawne i teoretyczne założenia realizowane są (lub nie są) w praktyce.

1. Zadania pedagoga szkolnego

Aktualnym aktem prawnym, który reguluje kwestię roli pedagoga szkolnego w placówce oświatowej jest rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia

30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Rozporządzenie to nakłada na wymienione placówki obowiązek udzielania swoim wychowankom, a także ich rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej[3], która polega na „rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych (...) oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia"[4], które wynikają w szczególności z niepełnosprawności, niedostosowania i zagrożenia niedostosowaniem społecznym, szczególnych uzdolnień, specyficznych trudności w uczeniu się, zaburzeń komunikacji językowej, przewlekłej choroby, sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, niepowodzeń edukacyjnych, zaniedbań środowiskowych oraz trudności adaptacyjnych, wynikających z różnic kulturowych lub zmiany środowiska edukacyjnego ucznia[5]. Rozporządzenie zobowiązuje do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej przez takich pracowników placówki, jak nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz „specjaliści", do których, obok między innymi psychologa, logopedy, czy doradcy zawodowego, należy właśnie pedagog szkolny[6]. W rozporządzeniu określono również zadania pedagoga szkolnego. Należy zauważyć tutaj, że sformułowane są one w sposób ogólny, bez uwzględniania takich kwestii, jak chociażby praktyczne sposoby ich realizacji. Ponadto, opisywane zadania pojawiają się w pracy poszczególnych pedagogów z różną częstotliwością (lub nie pojawiają się wcale), co spowodowane jest różnorodnością placówek oświatowych, które obejmuje rozporządzenie, zarówno pod kątem administracyjnym (przedszkola, placówki oświatowe i wychowawcze, szkoły różnego typu i na różnym szczeblu kształcenia), jak też pod kątem innych czynników (ulokowanie placówki, uwarunkowania demograficzne i środowiskowe, jakość kształcenia, czynniki sytuacyjne i losowe itd.). Poniżej wymieniam zadania pedagoga szkolnego przewidziane w rozporządzeniu, oraz niektóre przykłady ich praktycznej realizacji w szkole (bez szczegółowego podziału na typy i szczeble kształcenia):

1) Prowadzenie badań i działań diagnostycznych uczniów, w tym diagnozowanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia przyczyn niepowodzeń edukacyjnych oraz wspierania mocnych stron uczniów – zadanie to może być realizowana zarówno poprzez zastosowanie rozmaitych, standaryzowanych narzędzi diagnostycznych (kwestionariusze, testy osiągnięć), jak również innych metod, takich jak wywiad z uczniem, jego nauczycielami czy rodzicami, analiza dokumentów (dzienniki ocen, prace pisemne i plastyczne ucznia, zeszyty), ale także obserwacja uczniów, np. podczas prowadzonych przez siebie lekcji wychowawczych. Ponadto od pedagoga szkolnego wymaga się umiejętności analizy dokumentów wystawianych przez inne instytucje i specjalistów zajmujących się

[3] *Tamże*, § 1.
[4] *Tamże*, § 3, art. 1.
[5] *Tamże*, § 3, art. 1, pkt. 1–11.
[6] *Tamże*, § 5, art. 2.

diagnozowaniem ucznia, takich jak np. orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznych, orzeczenia psychologiczne czy orzeczenia o stanie zdrowia ucznia. Często możliwość dokonania prawidłowej i wyczerpującej diagnozy wykracza poza umiejętności i kompetencje pedagoga szkolnego, w związku z czym musi on skierować ucznia do innego specjalisty (np. psycholog, doradca zawodowy, logopeda) lub instytucji zajmującej się diagnozą (np. poradnia psychologiczno-pedagogiczna). Należy zaznaczyć tutaj, że diagnoza skierowana jest nie tylko na docieranie do przyczyn niepowodzeń edukacyjnych ucznia, lecz również na jego „mocne strony", takie jak chociażby wybitne uzdolnienia lub predyspozycje w kierunku konkretnego przedmiotu szkolnego, ponadprzeciętny poziom inteligencji ogólnej, uzdolnienia sportowe i artystyczne. Odpowiednio przeprowadzona diagnoza pozwala, we współpracy z nauczycielami i wychowawcą ucznia, na zindywidualizowanie i zoptymalizowanie procesu kształcenia i wychowania tak, by był on dostosowany do indywidualnych cech ucznia.

2) Diagnozowanie sytuacji wychowawczych w przedszkolu, szkole lub placówce w celu rozwiązywania problemów wychowawczych oraz wspierania rozwoju uczniów – zadanie to wymaga szczególnej wrażliwości i uwagi pedagoga szkolnego na relacje międzyludzkie panujące w jego miejscu pracy. Część spostrzeżeń poczynić można w tym przypadku na drodze obserwacji, a także uczestnictwa w różnych sytuacjach edukacyjnych. Niektóre informacje pedagog uzyskuje podczas indywidualnych lub zbiorowych rozmów, wywiadów i konsultacji z uczniami, nauczycielami, rodzicami i innymi pracownikami szkoły. Ponadto może on w swojej diagnozie zastosować szereg gotowych lub przygotowanych przez siebie narzędzi diagnostyczno-badawczych, takich jak kwestionariusze ankiet, kwestionariusze socjometryczne, testy projekcyjne i inne.

3) Udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach odpowiednich do rozpoznanych potrzeb – obejmuje szereg działań, które są wynikiem wykrycia na drodze diagnozy wszelkiego rodzaju specyficznych potrzeb edukacyjnych uczniów. Udzielanie pomocy może mieć charakter zaplanowanych działań, realizowanych w oparciu o istniejące w prawie oświatowym procedury (np. tworzenie Indywidualnych Programów Terapeutycznych, Kart Indywidualnych Potrzeb Ucznia, powoływanie interdyscyplinarnych zespołów złożonych z nauczycieli i specjalistów, postulowanie objęcia ucznia indywidualnym tokiem nauki). Ponadto pedagog szkolny może zalecić uczniowi o specyficznych potrzebach edukacyjnych uczestnictwo w różnego rodzaju zajęciach mających na celu poprawę jego funkcjonowania w szkole (np. zajęcia kompensacyjno-wyrównawcze, socjoterapeutyczne, adaptacyjne, logopedyczne i inne) lub samemu takie zajęcia prowadzić, jeżeli posiada stosowne uprawnienia. Oprócz tego realizacja omawianego zadania odbywać może się w toku indywidualnej pracy pedagoga z uczniem, w formie regularnych konsultacji, rozmów wychowawczych i innych działań mających na celu poprawę sytuacji ucznia (np. wspólne ustalenie form motywowania w drodze systematycznej kontroli wyników czy frekwencji ucznia przez pedagoga).

4) Podejmowanie działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży – pedagog szkolny zobowiązany jest do podejmowania działań o charakterze profilaktycznym. Mogą mieć one charakter bezpośredniej pracy z uczniami uzależnionymi, zagrożonymi uzależnieniem lub po prostu przejawiającymi zachowania ryzykowne (takich jak np. zażywanie substancji psychoaktywnych, wagarowanie, zachowania agresywne, zachowania autoagresywne i inne). Działania przyjmują wówczas postać interwencji wychowawczych, a także innych form pomocy, które opisane zostały w poprzednim punkcie. Prowadzona przez pedagoga szkolnego działalność profilaktyczna może mieć również szerszy charakter i być skierowana do całej społeczności uczniowskiej lub jej części. Pedagog może angażować się w tworzenie oraz realizację szkolnych programów profilaktycznych i wychowawczych, inicjować i sprawować opiekę nad udziałem uczniów w szkolnych i pozaszkolnych (lokalnych i ogólnopolskich) formach działań profilaktycznych (np. programy i konkursy dotyczące uzależnień, akcje społeczne i charytatywne, działania mające na celu zagospodarowanie czasu wolnego młodzieży, udział w prelekcjach i wykładach dotyczących zagrożeń i inne) oraz rozpowszechniać wiedzę na temat profilaktyki, w formie materiałów informacyjnych, plakatów, gazetek szkolnych, informacji na stronach internetowych szkoły i innych, a także podejmować temat podczas prowadzonych przez siebie lekcji wychowawczych. Ponadto pedagog szkolny może wspomagać w działaniach profilaktycznych innych nauczycieli i rodziców uczniów poprzez udzielanie porad i konsultacji, a także rozpowszechnianie wiedzy na temat profilaktyki i zagrożeń w formie szkoleń czy też dystrybucji materiałów informacyjnych.

5) Minimalizowanie skutków zaburzeń rozwojowych, zapobieganie zaburzeniom zachowania oraz inicjowanie różnych form pomocy w środowisku szkolnym i pozaszkolnym uczniów – pod kątem podejmowanych działań zadanie to zbliżone jest do obowiązków pedagoga szkolnego opisanych w punkcie trzecim, przy czym bardziej niż na samych specyficznych potrzebach i zaburzeniach ucznia, skupia się ono na skutkach, które wywierają one na jego funkcjonowanie w środowisku szkolnym. Ponadto działania pedagoga powinny zapobiegać kumulowaniu się problemów ucznia i pojawianiu się nowych trudności, wynikających z niezaspokojenia bieżących potrzeb.

6) Inicjowanie i prowadzenie działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych – zadanie to wymaga wysoko rozwiniętych umiejętności interpersonalnych, ponieważ stroną sporu może być dowolny uczestnik procesu edukacyjnego – uczeń, nauczyciel, rodzic, a także inne osoby. Różne mogą być też przyczyny potencjalnych konfliktów. Podejmowanie działań interwencyjnych obejmuje szeroki zakres czynności, które uzależnione są od przyczyn interwencji. Działania obejmować mogą zarówno udzielanie porad rodzicom i nauczycielom w przypadku wystąpienia trudnych sytuacji wychowawczych, jak też podejmowanie odpowiednich kroków proceduralnych (np. zawiadomienie odpowiednich instytucji, kiedy dziecko jest ofiarą lub sprawcą przestępstwa, kiedy występują rażące zaniedbania ze strony rodziców, inicjowanie wszczęcia proce-

dury Niebieskiej Karty i inne). Warto zaznaczyć, że działania tego typu, jako wywołujące nierzadko określone skutki prawne, na ogół podlegają regulacji odrębnymi przepisami (np. wymóg uzyskania zgody dyrekcji lub rady pedagogicznej szkoły).

7) Pomoc rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień uczniów – to zadanie, które realizowane może być przez pedagoga szkolnego w toku indywidualnych konsultacji dotyczących specyficznych potrzeb edukacyjnych uczniów, jak również w formie szkoleń, kursów czy prelekcji (np. podczas zebrań z rodzicami, lub posiedzeń rady pedagogicznej). Powyższe działania mają na celu uświadomienie nauczycielom i rodzicom konieczności indywidualnego podejścia do edukacji każdego ucznia, tak by maksymalnie wykorzystać jego predyspozycje i zminimalizować skutki ewentualnych ograniczeń. Działania pedagoga obejmują również uczestnictwo w charakterze doradczym w różnego rodzaju zespołach interdyscyplinarnych, powoływanych w celu planowania pracy z uczniem, jak również pomoc nauczycielom i rodzicom przy realizacji procedur nastawionych na wspieranie pracy z uczniem o specyficznych potrzebach edukacyjnych, wynikających ze szczególnych uzdolnień i predyspozycji (np. organizacja indywidualnego toku nauki, tworzenie Kart Indywidualnych Potrzeb Ucznia). Ponadto pedagog szkolny może być podmiotem opiniującym, kiedy różnego rodzaju działania proceduralne realizowane są w instytucjach innych niż szkoła (np. w poradni psychologiczno-pedagogicznej).

8) Wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej – działania podejmowane przez pedagoga szkolnego podczas realizacji tego zadania są podobne, jak w przypadku zadania poprzedniego. Inni uczestnicy procesu edukacyjnego, tacy jak nauczyciele i wychowawcy, również zobowiązani są do udzielania różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej w zakresie stosownym do pełnionego przez siebie stanowiska. Kontakt z innymi specjalistami, takimi jak chociażby psychologowie, logopedzi, doradcy zawodowi, ale i lekarze, psychiatrzy czy kuratorzy, może przebiegać zarówno na drodze proceduralnej (np. wspólny udział w zespołach interdyscyplinarnych), jak też w formie mniej oficjalnych konsultacji[7].

Omawiając zadania stawiane przed pedagogiem, a także praktyczne sposoby ich realizacji, warto zauważyć, że niejednokrotnie znajduje się on w trudnej sytuacji – będąc pracownikiem danej placówki oświatowej, zmuszony jest do podejmowania działań wymagający wejścia w konflikt ze swoimi współpracownikami. Jak pisze M. Czaja, „pedagog nie jest rzecznikiem żadnej ze stron społeczności szkolnej: uczniów, nauczycieli, rodziców. Jego zadaniem jest współpraca z uczniami, nauczycielami i rodzicami”[8], jednak praktyka pokazuje,

[7] *Tamże*, § 23, pkt. 1–8.
[8] M. CZAJA, *Wybrane problemy wychowawczo-opiekuńcze*, s. 13.

że postulat ten jest często trudny do spełnienia wobec presji ze strony wymienionych uczestników procesu edukacyjnego.

Warto wspomnieć również o tym, że do zadań pedagoga w szkole bardzo często dochodzi również „działanie na rzecz zorganizowania opieki i pomocy materialnej uczniom znajdującym sie w trudnej sytuacji życiowej”[9]. Wspomina o tym m.in. B. Matyjas, powołując się na rozporządzenie mówiące o pracy pedagoga szkolnego z 2003 r.[10] Aktualne rozporządzenie nie zawiera takiego zapisu, jednak w praktyce okazuje się, że obowiązek rozpoznawania potrzeb uczniów w tym zakresie, a także formalnej organizacji różnych form pomocy materialnej, udzielanej zarówno przez szkołę, jak i przez inne instytucje, zostaje przez dyrekcję szkoły najczęściej powierzane właśnie pedagogowi szkolnemu.

2. Praca pedagoga szkolnego w perspektywie praktycznej

Przedstawione powyżej zadania stawiane przed pedagogiem szkolnym przez ustawodawcę są wskazaniami formalnymi, w oparciu o które każdy pedagog szkolny buduje swój własny warsztat pracy. Jak już wspomniałem, praktyczna realizacja założonych zadań uwarunkowana jest takimi kwestiami, jak chociażby rodzaj i szczebel edukacyjny danej szkoły, czy cechami środowiskowymi i demograficznymi jej lokalizacji. Nie bez znaczenia pozostają również pewne cechy własne każdej placówki takie jak specyfika zatrudnionej pracującej w niej kadry, szkolna tradycja, czy różne czynniki losowe.

Będąc członkiem grupy zawodowej pedagogów szkolnych, miałem okazję do poczynienia spostrzeżeń, na podstawie których wysuwam wniosek, że wiele w kwestii praktycznej realizacji zadań pedagoga zależy od jego własnej wizji rzeczywistości edukacyjnej.

Jednym z czynników determinujących styl pracy pedagoga jest jego stosunek do kwestii wolności i emancypacji wychowanków. W opiniach wielu uczniów i absolwentów szkół różnego szczebla pedagog szkolny pojawia się jako postać, której celem jest wyłącznie dyscyplinowanie niepokornych wychowanków. Jedną z takich opinii przytacza Paweł Rudnicki: „Są takie aparaty represji, jak np. szkolny pedagog, który jest tylko po to, żeby był” (fragment przeprowadzonego przez badacza wywiadu narracyjnego)[11]. Przyczyną pojawiania się tego typu opinii jest zapewne brak świadomości uczniów na temat tego, jak wiele mało spektakularnych zajęć ma do wykonania za drzwiami swojego gabinetu pedagog, ale również rzeczywiste zaangażowanie niektórych pedagogów w proces utrwalania istniejącego w szkole hierarchicznego systemu władzy. Z drugiej strony aktywne działania na rzecz wolności i emancypacji uczniów stać mogą w sprzeczności z przyjętymi w szkole zasadami demokra-

[9] Por. B. MATYJAS, *Realizacja funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły*, w: B. MATYJAS, R. STOJECKA-ZUBER (red.), *Opieka i wychowanie w rodzinie, szkole i środowisku*, Kielce 2007, s. 76.

[10] *Tamże*, s. 76.

[11] P. RUDNICKI, *Oblicza buntu w biografiach kontestatorów. Refleksyjność – wyzwalające uczenie się – zmiana*, Wrocław 2009, s. 209.

cyjnego współżycia, co czyni działalność pedagoga szkolnego na tym polu szczególnie wymagającym i ryzykownym zajęciem.

Inną kwestią związaną z realizacją zadań pedagoga szkolnego, wynikającą z przyjętej przez niego wizji rzeczywistości edukacyjnej, jest zagadnienie skuteczności jego działań. Postępująca biurokratyzacja systemu edukacji sprzyja bowiem sytuacjom, w których udzielana pomoc czy działania wychowawcze nie wykraczają poza prowadzoną przez pedagoga dokumentację, co wpisuje się w koncepcję wychowania fikcyjnego, opisywanego przez B. Śliwerskiego za J. Filkiem jako „brak jedności działania i doznawania, (...) nieautentyczność działalności wychowującego, markującego ją na użytek zupełnie innych celów niż wspieranie rozwoju wychowanka”[12]. Należy jednak zaznaczyć, że udzielanie autentycznej pomocy nie jest zadaniem łatwym – pedagog zaniedbujący z powodu zaangażowania w udzielanie faktycznej pomocy nakładane na niego obowiązki proceduralne (np. prowadzenie dokumentacji) ryzykuje nie tylko własnym interesem zawodowym, ale również reputacją szkoły w oczach władz oświatowych.

Kolejną kwestią nierozerwalnie łączącą się z pracą pedagoga szkolnego jest jego zaangażowanie w działania, które nie zostały przewidziane w aktach prawnych regulujących zakres jego pracy. Z racji dość dużej mobilności i swobody działania w miejscu pracy (brak ograniczenia planem lekcji, możliwość plastycznego planowania wykonywanej pracy, własny gabinet) pedagogowi powierzane są często przez dyrekcję szkoły inne zadania, np. opieka nad uczniami podczas wyjść ze szkoły, opieka nad przygotowaniem imprez szkolnych, reprezentowanie szkoły na sympozjach i szkoleniach, czy też zastępstwa na lekcjach. Obecność w szkole pracownika, który jest w stanie podjąć się tego typu działań, nierzadko staje się ogromnym ułatwieniem w administrowaniu placówką oświatową, lecz jednocześnie wymaga od jej dyrekcji dużej rozwagi, a od pedagoga asertywności, by dodatkowe zaangażowanie nie wpływało negatywnie na realizację jego głównych zadań.

Nie ukrywam, że podjęty w pierwszej części tekstu opis zadań stawianych przed pedagogiem szkolnym tylko częściowo oddaje pełną specyfikę pracy w tym zawodzie, a moje późniejsze spostrzeżenia opisują tylko wybrane problemy wiążące się z jego pracą. Mam jednak nadzieję, że przedstawione w tym syntetycznym tekście rozważania staną się przyczynkiem do refleksji czytelnika nad miejscem osoby pedagoga szkolnego w polskiej rzeczywistości szkolnej, a także nad innymi poruszonymi w nim problemami i zagadnieniami.

The role of a school counsellor in the educational reality

The present paper briefly describes the work of a school counsellor in the Polish school. The description is based on the legal regulations that regulate the range of counsellor's duties in school as well as on the experiences and observations of the author who works as a school counsellor.

[12] B. ŚLIWERSKI, *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001, s. 39.

dr hab. Anna Zellma[*]

NAUCZYCIEL RELIGII JAKO WYCHOWAWCA

Każdy nauczyciel religii zostaje powołany nie tylko do bycia dydaktykiem, ale także wychowawcą i świadkiem wiary w środowisku szkolnym. Ma on realizować różne zadania wychowawcze, określone m.in. w prawie oświatowym i w dokumentach kościelnych. Postawa i sposób, w jaki nauczyciel religii pełni tę odpowiedzialną misję, w znacznym stopniu warunkuje jakość nauczania religii. Wpływa również na opinie społeczne dotyczące lekcji religii w polskiej szkole. Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość edukacyjna w połączeniu z pluralizmem światopoglądowym i przemianami kulturowymi oraz poglądami i postawami wielu polityków, rodziców, uczniów, nauczycieli jest źródłem licznie formułowanych zarówno krytycznych opinii, jak też pytań i problemów[1]. Pośrednio dotyczą one roli zawodowej nauczyciela religii w polskiej szkole. W związku z powyższym we współczesnych dyskusjach zwraca się szczególną uwagę na problemy związane z aktywnością wychowawczą nauczyciela religii. Owocem tych debat jest pojawienie się coraz większej liczby publikacji traktujących o różnych aspektach wychowawczego wymiaru nauczania religii.

Analizy podjęte w niniejszym artykule mają na celu ukazanie różnych aspektów działalności wychowawczej nauczyciela religii w polskiej szkole. Niejako wymusza to odwołanie do prawa oświatowego i dokumentów katechetycznych. Strukturę analiz wyznaczać będzie krótka charakterystyka zadań wychowawczych nauczyciela religii w polskiej szkole oraz kompetencji wychowawczych. Zwróci się też uwagę na kwestie metodyczne, które są niezbędne w warsztacie pracy wychowawczej nauczyciela religii.

1. Zadania wychowawcze nauczyciela religii w polskiej szkole

Kluczowym obszarem aktywności zawodowej nauczyciela w środowisku szkolnym jest wychowanie. Należy ono do podstawowych zadań, wynikających wprost z prawnie unormowanego zakresu obowiązków zawodowych w szkole[2]. Co

---

[*] Anna Zellma, dr hab. nauk teologicznych w zakresie katechetyki, prof. UWM w Katedrze Katechetyki i Pedagogiki na Wydziale Teologii. Zainteresowania badawcze: katecheza integralna, a zwłaszcza katecheza młodzieży, edukacja regionalna w katechezie, dydaktyka nauczania religii, pedeutologia, profesjonalny rozwój nauczyciela religii, pedagogika chrześcijańska. Członek zarządu Stowarzyszenia Katechetyków w Polsce; autorka trzech monografii oraz licznych publikacji w czasopismach naukowych i w recenzowanych opracowaniach zbiorowych.

[1] Np. A. GMITEREK-ZABŁOCKA, *Wybór w szkole między religią a etyką? Tylko na piśmie. Sprawdziliśmy w szkołach – pytają głównie o religię*, http://www.tokfm.pl/Tokfm/1,103085, 15439916, Wybor_w_szkole_miedzy_religia_a_etyka__Tylko_na_pismie_.html (12.02.2014); A. PAWŁOWSKA, *Prawie 900 szkół bez lekcji religii. To już możliwe w Polsce*, http://wiadomosci. gazeta.pl/wiadomosci/1,114873,12903507,Prawie_900_szkol_bez_lekcji_religii__To_juz_mozliwe.html (12.02.2014).

[2] MINISTER EDUKACJI NARODOWEJ, *Rozporządzenie z 30 czerwca 1999 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, Dz.Ust. z 1999 nr 67, poz. 753.

ważne, zadanie to wiąże się integralnie z tożsamością osoby powołanej i posłanej przez wspólnotę Kościoła do bycia nauczycielem, wychowawcą i świadkiem wiary. Wyraża się ono w preferowanych i inicjowanych działaniach wychowawczych.

Nauczyciel religii, który pracuje w polskiej szkole, jest zobowiązany – zgodnie z przepisami prawa oświatowego i kościelnego – do wypełniania zadań wychowawczych określonych zarówno przez Kościół[3], jak i przez organy nadzoru pedagogicznego[4]. Obok ewangelizowania i przekazywania nauki wiary, ma on aktywnie uczestniczyć w działalności wychowawczej szkoły. W tej aktywności zawodowej fundamentalne miejsce zajmuje zaangażowanie nauczyciela religii w przywracanie polskiej edukacji szkolnej właściwej płaszczyzny aksjologicznej, integrowanie kultury i wiary oraz wspieranie wychowanków w integralnym rozwoju. Kolejne reformy oświatowe przyczyniły się do zaniku wyrazistej wizji, misji, treści aksjologicznej współczesnej polskiej szkoły i właściwej współpracy podmiotów zaangażowanych w edukację młodego pokolenia. Często towarzyszy temu niewydolność zawodowa nauczycieli, brak charyzmy, motywacji, świadomości posłannictwa moralno-społecznego i pasji do twórczego działania. Zinstrumentalizowaniu ulegają kontakty między nauczycielami i rodzicami oraz w gronie pedagogicznym. Wśród nauczycieli uwidacznia się oportunizm, brak entuzjazmu, formalizm, wychowawcza hipokryzja, degradacja uniwersalnych wartości, dominacja uczenia w celu osiągnięcia przez uczniów jak najlepszych wyników na egzaminach i sprawdzianach zewnętrznych. Równocześnie powszechny staje się w społecznościach szkolnych analfabetyzm obywatelski i infantylizm polityczny. Z tym wiąże się frustracja uczniów i nauczycieli, bezradność i bezczynność, a niekiedy także zniewolenie i uzależnienie od technologii informacyjno-komunikacyjnych, testów, sprawdzianów, pochwał i sukcesów edukacyjnych, w których liczy się jedynie efekt końcowy, bez oceny stopnia zaangażowania, systematycznej pracy, rozwijania zdolności i zainteresowań. W tym kontekście na uwagę zasługuje aktywność wychowawcza nauczyciela religii. Ma ona opierać się na wartościach i ideałach chrześcijańskich oraz na nauce Kościoła katolickiego. Nauczyciel religii jest bowiem zobowiązany do ukazywania w środowisku szkolnym – nie tylko słowem, ale również przykładem własnego życia – wartości ewangelicznych[5]. Ma też być „znakiem sprzeciwu" wobec destrukcyjnych przemian społeczno-kulturowych i ideologii, które propaguje się w polskiej szkole. Przykładowo wymienić można mentalność techniczną, relatywizm, synkretyzm, nihilizm[6]. Niemniej istotna wydaje się rozpowszechniana obecnie w polskiej edukacji ideologia *gender*. Ideologii

[3] KONFERENCJA EPISKOPATU POLSKI, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2001 (dalej: PDK).

[4] *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – „Karta Nauczyciela"*, tekst jednolity, Dz.U. z 2006 nr 97, poz. 674, z późn. zm.; *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, Dz.U. z 1991 nr 94, poz. 425 z późn. zm.

[5] PDK 85.

[6] Szerzej o tym por. np. w: J.M. BERGOGLIO – PAPIEŻ FRANCISZEK, *Wymagania i pasja. O wychowaniu chrześcijańskim*, Kraków 2013, s.11–15.

tej nie można pogodzić z chrześcijańską koncepcją osoby, tożsamości kobiety i mężczyzny oraz ludzkiej płciowości. Stąd też od nauczyciela religii oczekuje się zdecydowanej obrony wartości chrześcijańskich i postawy sprzeciwu wobec popularyzacji tematyki dotyczącej kształtowania płci społeczno-kulturowej[7].

Odwołanie w pracy wychowawczej nauczyciela religii do prawa naturalnego i prawa Bożego gwarantuje prawidłowy przebieg wszechstronnego rozwoju ucznia. Stanowi też fundament w procesie wspierania uczniów w osiągnięciu pełni człowieczeństwa i życia w łączności z Bogiem. Równocześnie nauczyciel religii jest zobowiązany do inicjowania działań wychowawczych w szkole, dzięki którym wychowankowie uzyskają należną im pomoc w świadomym kształtowaniu charakteru. Do jego zadań należy również pobudzanie w uczniach wiary i kształtowanie postaw religijnych. W związku z powyższym nauczyciel religii ma wychować uczniów do uczestnictwa we własnym integralnym rozwoju w oparciu o zasady chrześcijańskie. Stąd też jego praca wychowawcza nie ogranicza się tylko do ukazywania uczniom uniwersalnych wartości moralnych. Przeciwnie, obejmuje udzielanie uczniom pomocy w nabywaniu umiejętności internalizacji wartości. Szczególne miejsce w tym procesie zajmuje również motywowanie wychowanków do pracy nad sobą[8].

Tak ogólnie określone zadania wychowawcze nauczyciela religii w polskiej szkole znajdują wyraz w konkretnych działaniach, do których zalicza się wspieranie uczniów w: 1) odkrywaniu swojego miejsca w społeczeństwie, rozpoznawaniu prawdziwych wartości i kierowaniu się nimi w życiu; 2) wypełnianiu ról społecznych; 3) kształtowaniu prawego charakteru; 4) rozwijaniu poczucia odpowiedzialności za własny integralny rozwój; 5) formacji postaw moralnych motywowanych wiarą w Boga; 6) kształtowaniu życzliwości do ludzi; 7) stawianiu sobie celów życiowych i ich realizowaniu[9]. Stąd też zadania te zasługują na szczególną uwagę podczas konstruowania szkolnych programów wychowawczych. Właśnie nauczyciel religii ma troszczyć się o to, aby w planowanej działalności edukacyjnej szkoły znalazły się cele i treści, które są zgodne z wartościami chrześcijańskimi i służą wszechstronnemu rozwojowi uczniów. Niemniej istotne wydaje się formowanie w uczniach świadomości usynowienia w Jednorodzonym Synu Ojca oraz wspomaganie w odkrywaniu „Miłości, która nas [ludzi – A.Z.] podtrzymuje”[10] i w przylgnięciu do tej Miłości. Innymi słowy: praca wychowawcza nauczyciela religii w polskiej szkole polega na pomaganiu uczniom w rozpoznawaniu prawdy o sobie i świecie oraz w odróżnianiu autentycznych wartości od pseudowartości i w internalizacji tych pierwszych tak, aby wpływały one na myślenie i działanie uczestników lekcji religii.

---

[7] Zainteresowanych tymi kwestiami odsyła się np. do: A. ZELLMA, *Współczesny katecheta – między chrześcijańskim powołaniem i misją a ideą gender*, w: A. JUCEWICZ, M. MACHINEK, *Idea gender jako wyzwanie dla teologii*, Olsztyn 2009, s. 173–185.

[8] J. KUROSZ, *Szkolne nauczanie religii w spotkaniu z duszpasterstwem dzieci i młodzieży. Wyzwania i szanse*, Poznań 2008, s. 123.

[9] *Tamże.*

[10] J.M. BERGOGLIO – PAPIEŻ FRANCISZEK, *Wymagania i pasja*, s. 19–20.

Inicjowanie wymienionych zadań wychowawczych wymaga od nauczyciela religii odpowiednich właściwości ludzkich i chrześcijańskich. Jego postawa i świadectwo życia nie tylko wspierają indywidualny rozwój ucznia, ale także decydują o wiarygodności wychowawczej. Nauczyciel religii jest zobowiązany do troski o własny rozwój na wzór Jezusa Chrystusa – Nauczyciela i Mistrza. Realizacji tego zadania sprzyja aktywny udział w różnych formach permanentnej formacji, dzięki której możliwy staje się profesjonalny rozwój[11]. Doskonaląc właściwości ludzkie i chrześcijańskie, nauczyciel religii wzbogaca umiejętności wychowawcze, a przez to stwarza właściwe warunki dla wszechstronnego rozwoju wychowanka.

2. Kompetencje wychowawcze nauczyciela religii

Wieloraki zakres wychowania w polskiej szkole stawia przez nauczycielem religii wymogi związane z posiadaniem odpowiedniej wiedzy pedagogicznej i psychologicznej oraz wykształconymi umiejętnościami i zdolnościami do działania w różnych sytuacjach edukacyjnych. Chodzi tu zwłaszcza o kompetencje wychowawcze rozumiane jako „transgresyjny potencjał"[12], będący efektem aktywności nauczyciela religii w konstruowaniu wiedzy oraz zastanych wzorców działania i myślenia pedagogicznego. Znajdują one wyraz w zdolności adekwatnego zachowania się i twórczego wykonywania określonych działań o istotnym znaczeniu pedagogicznym. Stąd też przyjmuje się, że kompetencje wychowawcze nauczyciela religii wiążą się z szeroko rozumianą aktywnością pedagogiczną. Obejmują one różne zdolności i umiejętności adekwatnego, a zarazem twórczego wykonywania zadań wychowawczych[13].

Do zasadniczych elementów składowych kompetencji wychowawczych nauczyciela religii, czyli komponentów, zalicza się wiedzę o złożonych procesach wychowania oraz osobowość nauczyciela religii, a zwłaszcza cechy charakteru, które służą za przykład[14]. Istotne są również następujące umiejętności: wspierania każdego ucznia w jego rozwoju; komunikowania się z uczniami, rodzicami i gronem pedagogicznym; nawiązywania kontaktów interpersonalnych, rozwiązywania problemów wychowawczych oraz konstruowania szkolnych programów wychowawczych i własnego projektu pracy wychowawczej wraz z ustaleniem priorytetów zgodnych z chrześcijańskim systemem pedagogicznym[15]. Znajdują one dopełnienie w zdolności do animowania grupy oraz motywowania uczniów do współdziałania w zespole[16].

---

[11] Szerzej o tym piszę w: *Profesjonalny rozwój nauczyciela religii*, Olsztyn 2013.

[12] A. MĘCZKOWSKA, *Kompetencje*, w: T. PILCH (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa 2003, s. 696.

[13] J. SZPET, *Kompetentny katecheta*, w: J. SZPET, D. JACKOWIAK (red.), *Katecheza, rodzina, parafia i szkoła*, t. I, Poznań 2003, s. 9–14.

[14] A. MIRSKI, *Psychologiczne kompetencje w szkole*, w: B. MUCHACKA (red.), *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*, Kraków 2006, s. 68.

[15] Por. np. A. OKOŃSKA-WALKOWICZ, *Nauczyciel wychowawcą*, http://www.n-w.sto.org.pl/down/Anna_Okonska_Walkowicz-Nauczyciel_wychowawca.pdf (20.03.2014).

[16] *Tamże*.

Kompetentny nauczyciel religii jako wychowawca chrześcijański w polskiej szkole potrafi tworzyć warunki do optymalizacji rozwoju katechizowanych, towarzyszyć im w osiąganiu dojrzałości osobowej i formacji postaw oraz stymulować w procesie rozpoznawania autentycznych wartości i ich internalizacji. Stąd też zarówno wiedza, jak i odpowiednie cechy osobowości oraz zdolności do sprawnego wykonywania codziennych zadań pedagogicznych w szkole należą do podstawowych komponentów kompetencji wychowawczych nauczyciela religii. Pozwalają bowiem rzetelnie realizować bieżące zadania edukacyjne oraz właściwie stymulować wszechstronny rozwój uczniów. Co ważne, kompetencje wychowawcze nauczyciela religii odnoszą się do długotrwałego działania pedagogicznego, wprost związanego z procesem wspomagania wychowanków w osiąganiu dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej[17].

Znajomość teorii spełnia istotną rolę w pracy wychowawczej nauczyciela religii, zwłaszcza w sytuacjach trudnych, wymagających inicjowania strategii postępowania wobec uczniów i/lub zespołu klasowego. Na podstawie wiedzy pedagogicznej można projektować określone działania, tworzyć warunki do wszechstronnego rozwoju uczniów, konstruować szkolne programy wychowawcze, konfrontować własne postępowanie i wyciągać wnioski dotyczące efektywnego wspierania wychowanków w odkrywaniu i urzeczywistnianiu swojego człowieczeństwa[18]. W praktyce tak rozumiane kompetencje wychowawcze znajdują wyraz w wytrwałej, wykonywanej z pasją, cierpliwością i odpowiedzialnością, służbie dla dobra każdego ucznia. Cechą charakterystyczną działania kompetentnego nauczyciela religii – wychowawcy w warunkach szkolnych jest umiejętność integracji wiedzy z mądrością życiową, tworzenia więzi z uczniami, otaczania troską każdej katechizowanej osoby. U podstaw takiego postępowania znajduje się pasja, jaką ma nauczyciel religii dla Prawdy, Dobra i Piękna, oraz zdolność do podejmowania wysiłku, przekraczania samego siebie, pokonywania przeszkód, stawiania wymagań nie tylko wychowankom, ale także samemu sobie. Nie jest to możliwe bez nieustannego rozbudzania w sobie i w uczniach miłości do Jezusa Chrystusa oraz pamięci przynależności do wspólnoty Kościoła[19].

Biorąc pod uwagę wyżej wymienione komponenty kompetencji wychowawczych nauczyciela religii, warto również pamiętać o postawie nadziei chrześcijańskiej. Zawiera się w niej zarówno „zdolność ważenia wszystkiego i pozostania przy tym, co we wszystkim najlepsze”[20], jak też „zdolność rozeznania, [które – A.Z.] (...) zakłada stawianie samym sobie pytań o to, co jest dobre, czym jest to, czego pragniemy [np. dla wychowanków – A.Z.], dokąd chcemy iść [w pracy wychowawczej w szkole – A.Z.]. Zakłada również odwołanie do warto-

[17] E. *Alberich, Katecheza dzisiaj. Podręcznik katechetyki fundamentalnej*, Warszawa 2003, s. 146–156, 303–304.

[18] *Tamże*.

[19] J.M. BERGOGLIO – PAPIEŻ FRANCISZEK, *Wymagania i pasja*, s. 22–23, 49–50.

[20] *Tamże*, s. 79.

ści. (...) Ostatecznie nadzieja mocno wiąże się z wiarą. W ten sposób [nauczyciel religii – A.Z.] widzi dalej, otwiera nowe horyzonty, zaprasza [uczniów – A.Z.] na inne poziomy”[21]. Jest też świadomy, że nie może zatrzymać się we własnym rozwoju. Dlatego kompetentny nauczyciel religii wzbogaca posiadaną wiedzę pedagogiczną i doskonali zdobyte umiejętności oraz nieustannie podejmuje trud pracy nad rozwojem własnych predyspozycji osobowych. Za istotne uznaje naśladowanie Jezus Chrystus, który objawia prawdę o Bogu i człowieku oraz umacnia w powołaniu do pracy katechetycznej w szkole[22].

3. Kwestie metodyczne w aktywności wychowawczej nauczyciela religii

Wyżej scharakteryzowaną aktywność wychowawczą nauczyciela religii w polskiej szkole należy rozpatrywać w powiązaniu z kwestiami metodycznymi. Zastosowane sposoby wychowania w znacznym stopniu decydują o jakości interakcji pedagogicznych, które zachodzą między nauczycielem religii a uczniami. W centrum każdego działania metodycznego, zmierzającego do udzielania wychowankom pomocy w odkrywaniu i urzeczywistnianiu człowieczeństwa, powinna znajdować się zasada podmiotowości. Jej respektowanie sprawia, że nauczyciel religii i jego wychowankowie stają się równoważnymi uczestnikami interakcji pedagogicznych. Każdy z nich ma równe prawo do poszanowania godności osobistej, współdziałania i współudziału w procesie wychowania, twórczości oraz współodpowiedzialności[23]. Nauczyciel religii, preferując styl demokratyczny w wychowaniu, tak organizuje sytuacje wychowawcze, aby uczniowie podejmowali aktywność z własnej woli i chęci. Stąd też istotną rolę spełniają odpowiednio zastosowane metody i techniki, dzięki którym następuje motywowanie do działania oraz stwarzanie możliwości dokonywania wyboru w zakresie zastosowanych sposobów i środków wykonywania zadań stawianych przez nauczyciela religii. Do nich zalicza się m.in. rozmowę, która stopniowo powinna przeradzać się w serdeczny dialog, oparty na zaufaniu, zrozumieniu, empatycznym słuchaniu, życzliwości. Poza tym samą obecność nauczyciela religii – jego bycie z uczniami i dla uczniów – należy traktować jako skuteczną strategię wychowania. Proces wspierania uczniów w integralnym rozwoju odbywa się bowiem w toku bezpośrednich interakcji edukacyjnych. Tak niewerbalne, jak i werbalne odniesienia nauczyciela religii do uczniów oraz uczniów między sobą i do nauczyciela religii pozwalają uczestnikom procesu wychowania w szkole na wzajemne poznanie, negocjowanie znaczeń i zaangażowanie w odkrywaniu autentycznych wartości ludzkich i chrześcijańskich[24]. Po-

[21] *Tamże*.

[22] Więcej o tym pisze R. MURAWSKI, *Cechy charakteryzujące postawy „sług słowa”: tożsamość katechety w świetle tekstów biblijny*ch, „Katecheta” 49 (2005), nr 11, s. 5–9.

[23] Por. J. BAGROWICZ, *Stawać się bardziej człowiekiem. Z podstaw edukacji religijnej*, Toruń 2008, s. 38–75, 180–188.

[24] Por. P. STUDNICKI, *Dialog edukacyjny w nauczaniu katechetycznym. Teoria a szkolna rzeczywistość*, Kraków 2010, s. 33–57.

dobną rolę spełniają metody organizacji środowiska oraz metody wpływu społecznego, a zwłaszcza oddziaływań indywidualnych i grupowych. Zastosowanie tego rodzaju rozwiązań metodycznych sprzyja aktywizacji uczniów w procesie odkrywania wiedzy o sobie i własnym rozwoju, czy też w rozpoznawaniu i internalizowaniu uniwersalnych wartości oraz w doskonaleniu umiejętności społecznych[25].

Wymienione metody wymagają zastosowania prostych technik. Do nich zalicza się: zachęcanie, informowanie, sugestię, ukazywanie nowych możliwości rozwiązania problemu, zastosowanie pochwały opisowej, unikanie porównywania zachowań uczniów, przydzielanie funkcji i ról społecznych czy też wyrażanie aprobaty i dezaprobaty. Techniki te polegają na werbalnym kontakcie nauczyciela religii z uczniami. Często znajdują wyraz w zachęceniu uczniów do określonego działania, sygnalizowaniu oczekiwanych przez nauczyciela religii zachowań, wyjaśnieniu znaczenia reguł postępowania, ukazywaniu powodów, dla których należy postępować w pewien określony sposób, informowaniu, jakie zachowania nie są przez nauczyciela religii akceptowane oraz jakie są pożądane. Wymienione techniki są proste w zastosowaniu. Co ważne, sprzyjają realizacji zadań wychowawczych o istotnym znaczeniu dla wszechstronnego rozwoju uczniów. Warto je połączyć z metodą perswazji oraz ze stopniowym wdrażaniem uczniów do samowychowania[26].

Najskuteczniejszym nośnikiem przekazu wartości, jaki ma miejsce w aktywności wychowawczej nauczyciela religii w polskiej szkole, są działania za pomocą przykładu osobistego[27]. Polegają one głównie na dostarczaniu uczniom pewnych wzorców zachowania, godnych naśladowania. Wymagają inicjowania działań, podczas których uczniowie mogą – w bezpośrednim kontakcie z nauczycielem religii – odkrywać pożądane cechy i rozpoznawać w nim świadka wiary. Takie oddziaływanie jest możliwe tylko wtedy, gdy uczniowie odkryją wartość chrześcijańskiego stylu życia. Stąd też potrzebne są zróżnicowane sytuacje edukacyjne, podczas których wychowankowie mogą w klimacie zaufania i dialogu rozpoznawać cechy osobowe nauczyciela religii.

Zgodnie z *Kartą nauczyciela*, nakładającą obowiązek prowadzenia przez nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych dodatkowych, nieodpłatnych, bo należących do wymiaru pensum pracy w szkole, zajęć o charakterze opiekuńczym, organizacyjnym i wychowawczym, nauczyciel religii może organizować różne formy pozalekcyjne, dostosowując je do wieku uczniów, typu szkoły, warunków lokalowych i środowiska społecznego. W praktyce na uwagę zasługują formy wolontariatu, projekty uczniowskie, zajęcia teatralne, szkolne koła *Caritas*, redagowanie gazetki oraz przygotowanie i prowadzenie audycji przez szkolny radiowęzeł. Udział w tego rodzaju zaję-

[25] P. TYRAŁA, *Teoria wychowania. Bliżej uniwersalnych wartości i realnego życia*, Toruń 2001, s. 76–80.

[26] J. MASTALSKI, *Zarys teorii wychowania*, Kraków 2001, s. 164–175, 182–187.

[27] *Tamże*.

ciach edukacyjnych sprzyja nawiązywaniu więzi i prowadzeniu dialogu edukacyjnego. Pozwala też w klimacie zaufania odkrywać uniwersalne wartości. Jednocześnie wzmacnia jakość oddziaływań wychowawczych nauczyciela religii w środowisku szkolnym.

Zakończenie

Aktywność wychowawcza nauczyciela religii w polskiej szkole koncentruje się wokół płaszczyzny aksjologicznej. Nie jest to zadanie łatwe, gdyż polska szkoła doświadcza kryzysów w dziedzinie wychowania. Często w gronie pedagogicznym ma miejsce negacja uniwersalnych wartości na rzecz utylitarnego podejścia do edukacji. Sytuacja ta niejako wymusza większe zaangażowanie nauczyciela religii w przywracanie aksjologicznego wymiaru pracy wychowawczej w szkole. Ważna staje się umiejętność prowadzenia dialogu z różnymi podmiotami odpowiedzialnymi za wychowanie uczniów w szkole.

Aby sprostać nowym wyzwaniom wychowawczym w szkole, nie wystarczą odpowiednie kompetencje nauczyciela religii i twórcze rozwiązania metodyczne. Potrzebne są właściwości osobowe, które świadczą o dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej. Tylko odpowiedzialni, mądrzy i zaangażowani nauczyciele religii, którzy nie boją się wyzwań wychowawczych, potrafią odpowiadać na „znaki czasu" i twórczo uczestniczyć w działalności edukacyjnej szkoły. Niemniej istotna wydaje się świadomość misji, osobista więź z Bogiem, umiejętność współdziałania z gronem pedagogicznym i rodzicami uczniów oraz przekonanie o słuszności inicjowanych działań wychowawczych. Właśnie taki nauczyciel religii potrafi wspomagać uczniów we wszechstronnym rozwoju. Jego świadectwo życia oraz przykład dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej wzmacnia oddziaływania wychowawcze w polskiej szkole. Stąd też nauczyciel religii jest również zobowiązany do doskonalenia samego siebie we wszystkich sferach rozwoju osobowego.

Religious teacher as educator

Activity in terms of raising students belongs to the priority tasks of religious education teachers in Polish schools. It follows RE teachers' mission and professional role. Analyses taken up in this article aim to present various aspects of RE teachers' work in terms of raising students in Polish schools. Thus, references were made to the education law and catechetic documents. First, a brief characteristic of RE teachers' activity in terms of raising students in Polish schools was conducted and pedagogical and psychological competences, necessary for such work, were described. Next, possibilities and limitations of RE teachers' work in terms of raising students were pointed out, and axiological and methodological problems were described.

III. WOKÓŁ PROGRAMU

Eugenia Karcz-Taranowicz*

ZMIENNOŚĆ IDEAŁÓW I CELÓW WYCHOWANIA W POLSKIEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ – IMPLIKACJE HISTORYCZNE

Zarówno w przeszłości, jak i współcześnie w działalności pedagogicznej kwestią naczelną był i jest ideał wychowania. Ideał wychowania determinuje treści nauczania i wychowania, wpływa na dostosowanie środków organizacyjnych i pomocy naukowych oraz kierowanie instytucjami oświatowymi. Na treść ideału wychowawczego składają się zatem wartości duchowe, materialne i organizacyjne, które są najbardziej cenione. Należy przyjąć, iż fundamentalną zasadą działalności edukacyjnej jest dominacja ideału wychowania nad wszelkimi czynnościami praktycznymi w obszarze systemu oświaty.

Wychowanie wymaga określenia pożądanego modelu osobowości, jaki chcemy w trakcie procesu wychowania uzyskać. Takim modelem pożądanej osobowości jest ideał wychowania. Jest on określeniem modelu człowieka, do jakiego dąży się w procesie kształcenia i wychowania. Na przestrzeni dziejów każde społeczeństwo budowało zawsze system wychowawczy w oparciu o pewne ideały i wzory osobowe. Czasami były one mniej lub bardziej uświadamiane, opisywane czy werbalizowane. Nie kwestionowanym natomiast jest, iż wyrastały one ze wspólnoty narodowej i podlegały zawsze przemianom historii.

Prezentując zmienność ideałów i celów wychowania w polskiej myśli pedagogicznej, dokonano interpretacji pojęcia ideału wychowawczego oraz analizy poglądów dotyczących ideałów i celów wychowania wybranych polskich pedagogów, z zastosowaniem chronologicznego następstwa myśli. W tym celu wykorzystano opracowania z zakresu historii oświaty i wychowania, zwłaszcza takich autorów, jak: A. Smołalski[1], S. Łempicki[2], F.W. Araszkiewicz[3], R. Wroczyński[4], S. Możdżeń[5]. Niniejszy artykuł stanowi jedynie próbę zarysu podjętego zagadnienia, bowiem powyższa problematyka wymaga dalszych szczegółowych analiz i badań.

---

* Eugenia Karcz-Taranowicz, dr hab. nauk społecznych w zakresie pedagogiki, kierownik Zakładu Pedagogiki Ogólnej, Studiów Podyplomowych „Organizacja i Zarządzanie Oświatą" oraz „Nadzór Pedagogiczny" w Instytucie Nauk Pedagogicznych UO. Autorka, współautorka grantów i projektów międzynarodowych oraz krajowych, członkini Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Polskiego Towarzystwa Pedagogiki Porównawczej oraz Polskiego Towarzystwa Andragogicznego. Zainteresowania i badania naukowe dotyczą organizacji i zarządzania oświatą, lokalnej polityki oświatowej, historii oświaty i wychowania, pedagogiki porównawczej.

[1] A. SMOŁALSKI, *Ideały wychowawcze w polskiej myśli pedagogicznej od XVI w. do końca II Rzeczypospolitej*, Opole 1994; TENŻE, *Myśl teleologiczna w polskiej pedagogice do roku 1939*, Kalisz 1981.

[2] S. ŁEMPICKI, *Polskie tradycje wychowawcze*, Warszawa 1936.

[3] F.W. ARASZKIEWICZ, *Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978.

[4] R. WROCZYŃSKI, *Dzieje oświaty polskiej*, t. I–II, Warszawa 1996.

[5] S.I. MOŻDŻEŃ, *Historia wychowania 1795–1918*, Kielce 2000.

1. Pojęcie ideału wychowania – historia i współczesność

W dawnej literaturze, jak podkreśla A. Smołalski, często nie odróżniano pojęć: ideał wychowania oraz cele wychowania, traktując je zamiennie[6]. Czasami nie używano żadnego z tych terminów, posługując się opisem pożądanych stanów, jakich oczekiwano od szkół, nauczycieli lub środowisk pozaszkolnych. Ideał, wizja, cel, zadanie wychowawcze – to pojęcia, których zakresy bywały płynne. Ale w każdym razie były rozumiane jako przyszłe stany rzeczy, pożądane z jakiegoś względu, do których należało dążyć poprzez praktyczną działalność dydaktyczną i wychowawczą szkoły oraz pozaszkolnych środowisk wychowawczych.

Współczesne rozumienie ideału wychowawczego wskazuje na trzy istniejące desygnaty tego pojęcia. Po pierwsze, jako najwyższy cel wychowania, któremu powinny być podporządkowane wszystkie inne cele, treści i metody pracy wychowawczej; po drugie, jako ogół celów i innych norm regulujących działalność wychowawczą; po trzecie, określony wzór osobowy, którego cechy uważa się za doskonałe, a więc za godne naśladowania[7].

2. Historyczna zmienność ideału wychowania – zarys analizy zagadnienia

Dzieje polskich ideałów wychowawczych sięgają XVI w., co podkreśla wielu historyków oświaty, jak S. Łempicki, czy A. Smołalski. S. Łempicki uzasadniając powyższe twierdzenie, pisze: „Polska średniowieczna, mniej więcej po końcowe lata XV w., nie wytworzyła jakiegoś odrębnego, polskiego ideału wychowawczego i, co za tym idzie, nie pozostawiła jakichś znamiennych tradycji wychowawczych czasom następnym. Kościół i duchowieństwo były w tych wiekach źródłem i nosicielem wszelkich czynności cywilizacyjnych i kulturyzujących, a więc także i wychowania”[8].

Epoka renesansu, oparta na kulturze humanistycznej, wskazywała na konieczność sformułowania nowej koncepcji człowieka. Antropocentryczny charakter filozofii odrodzenia zakładał, że to właśnie człowiek jest centralnym punktem przyrody i wszechświata, i to właśnie on powinien być głównym przedmiotem badań naukowych[9]. Całej epoce przyświecało hasło: *Homo sum, humani nil a me alienum puto* („Jestem człowiekiem i nic, co ludzkie, nie jest mi obce”).

Elementy ideału wychowawczego wyraźnie zaznaczyły się w rozważaniach Szymona Marycjusza oraz Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Szymon Marycjusz w wydanej w 1551 r. książce pt. *O szkołach, czyli akademiach* obszernie opisał istotne zagadnienia organizacyjno-pedagogiczne i dydaktyczne,

[6] A. SMOŁALSKI, *Ideały wychowawcze w polskiej myśli pedagogicznej*, s. 9.
[7] W. OKOŃ, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 131.
[8] S. ŁEMPICKI, *Polskie tradycje wychowawcze*, s. 9.
[9] M. MAL'OVÁ, *Vývoj sociálno-výchovnej starostlivosti v Európe do 19. storočia*, w: J. HRONCOVÁ, I. EMMEROVÁ B. KRAUS, *Dejiny sociálnej pedagogiky. Vybrané problémy*, Banská Bystrica 2007.

kładąc nacisk na wykonywanie świeckich obowiązków przez szkoły. Domagał się od nich, aby „podnosiły drzemiące siły narodu, przyczyniały się do jego dobrobytu, do utrzymania pokoju i bezpieczeństwa, aby wspierały powagę króla i władz państwowych, utrzymywały jedność wśród całego społeczeństwa”[10].

Najbardziej dojrzałe poglądy na społeczną rolę wychowania głosił A.F. Modrzewski. Według niego w rozwoju dziecka istotne jest wychowanie moralne i fizyczne. Jego poglądy na treści wychowania moralnego, jak podkreśla J. Krasuski, wybiegały daleko poza epokę, w której żył[11]. Dla A.F. Modrzewskiego moralnością były stosunki międzyludzkie. Uważał, że najważniejszym środkiem wychowania moralnego jest praca. Postulat zbliżenia szkoły do życia ujawnił się w proponowanym programie nauczania, w którym zakładał wychowywanie dzieci na moralnych, zahartowanych i sprawiedliwych obywateli.

Odrodzeniowa myśl pedagogiczna wnosiła szczególnie dużo do rozwoju organizacji szkolnictwa. Krytyka wartości średniowiecza umożliwiła sformułowanie nowego ideału wychowania, który zakładał przygotowanie człowieka nie dla Boga i życia pozaziemskiego, ale dla siebie samego i innych ludzi.

Myśl pedagogiczna okresu oświecenia była kontynuacją pedagogicznej refleksji odrodzeniowej, ale inspirowała także nowe wartości. Istniało przekonanie, iż poprzez wychowanie młodzieży można odmienić w sposób zasadniczy życie społeczne. Oświecenie w Polsce to okres rozbiorów, bezprawia oraz *liberum veto*. Dlatego też celem wychowania było uświadomienie społeczeństwa o sile i możliwościach poznawczych rozumu i randze nauki, a ideałem wychowawczym epoki był dobrze wykształcony obywatel – moralny, myślący patriota.

Rozważania dotyczące ideałów i celów wychowawczych podejmowane były w tym czasie m.in. przez S. Konarskiego, G. Piramowicza, S. Staszica, H. Kołłątaja, J. Śniadeckiego. Szczególnie S. Konarski głosił pogląd, że od wczesnej młodości należy wychowywać uczciwego człowieka i zarazem dobrego obywatela. Postulat ten był głównym celem programu wychowawczego *Collegium Nobilium* – elitarnej szkoły pijarskiej w 1740 r. w Warszawie[12]. Podstaw powyższego programu poszukiwał S. Konarski przede wszystkim w obserwacji życia szlacheckiego, prywatnego i publicznego. Propagował wychowanie zmierzające do naprawy obyczajów szlacheckich i moralnego odrodzenia elity narodu.

Jeden z działaczy Komisji Edukacji Narodowej, G. Piramowicz, główny cel pracy pedagogicznej upatrywał w tym, aby „ludzie byli szczęśliwi, żeby i sobie, i drugim stali się pożyteczni”[13]. Postulował, by nie tylko wyposażać ucznia w wiadomości, ale również umiejętności niezbędne w życiu codziennym. Praktyczna użyteczność nauki stanowiła zasadniczą cechę postulatów edukacyjnych przedstawicieli okresu oświecenia.

[10] Ł. KURDYBACHA (red.), *Historia wychowania*, t. I, Warszawa 1967, s. 402.
[11] J. KRASUSKI, *Historia wychowania*, Warszawa 1989, s. 71.
[12] R. WROCZYŃSKI, *Dzieje oświaty polskiej do roku 1795*, t. I, Warszawa 1996, s. 187.
[13] A. SMOŁALSKI, *Ideały wychowawcze*, 22.

S. Staszic, zgodnie z duchem czasów, podzielał utylitarystyczny pogląd na wychowanie. Chociaż uznawał w wychowaniu wartości ogólnoludzkie, sądził jednak, że edukacja powinna być narodowa i jednakowa dla wszystkich. Propagował ideę wychowania narodowo-patriotycznego, obywatelskiego i społecznego. „Celem wychowania jest prawdziwa szczęśliwość człowieka, ponieważ jednak naprawdę szczęśliwy może być tylko człowiek żyjący i działający dla społeczeństwa, należy wykorzenić z ludzi ducha wyłączności przez wychowanie”[14].

Wpływowym pedagogiem tego okresu był ks. H. Kołłataj. Chociaż nie przedstawił nowej teorii pedagogicznej, hołdował wychowawczemu realizmowi, podobnie jak S. Staszic, a cele wychowania rozpatrywał w kontekści spraw publicznych. W nurcie rozważań na temat wychowania obywatelskiego i publicznego pozostawał J. Śniadecki, który twierdził, że konieczne jest stawianie przed wychowankami pewnych ideałów, wizji optymalnego porządku społeczno-moralnego, pozyskiwanie ich aprobaty dla takiego ideału, a następnie wdrażanie do jego współtworzenia w praktyce[15].

Polska myśl pedagogiczna XIX w., jak pisze J. Krasuski, nie miała sprzyjających warunków rozwoju. Zaborcy nie byli zainteresowani ani rozwojem szkolnictwa, ani też polskiej teorii pedagogicznej[16]. Te niewątpliwie obiektywne trudności nie zdołały jednak zahamować rozwoju polskiej teorii pedagogicznej okresu zaborów. Ideały wychowawcze kreowały romantycznego bojownika w okresie miedzy powstaniem listopadowym a styczniowym, jak również człowieka wszechstronnie rozwiniętego i moralnie doskonałego, pracowitego i odpowiedzialnego w okresie między powstaniem styczniowym a początkiem XX w. Powyższe ideały wychowawcze kształtowane były przez polski romantyzm (wizja ofiarnego bojownika) i pozytywizm (pracownik przedsiębiorczy i odpowiedzialny, jednocześnie ideowy i wszechstronnie rozwinięty). Istotny wkład do osiągnięć polskiej myśli pedagogicznej okresu zaborów wnieśli m.in. E. Estkowski, K. Libelt, B. Trentowski, J. Dietl.

W dziejach polskiego nauczycielstwa szczególne miejsce zajmuje E. Estkowski – założyciel Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (1848 r.), czasopisma pedagogicznego „Szkoła Polska” i jego dodatku „Szkółka dla Dzieci”[17]. Głównie poprzez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne propagował utrzymanie języka polskiego w szkołach, szerzenie wiedzy pedagogicznej i troskę o warunki materialne nauczycieli w zaborze pruskim. Cele edukacyjne formułował jako: rozumienie otaczającego życia, uspołecznienie oraz przygotowanie do rzetelnej pracy. Za istotny cel edukacyjny uważał kierowanie narodu do życia celowego. Powyższe poglądy były podstawą kreowania ideału wychowawczego. „Zalecał oświecanie

[14] S. MOŻDŻEŃ, *Historia wychowania 1795–1918*, s. 210.
[15] A. SMOŁALSKI, *Ideały wychowawcze*, s. 24.
[16] J. KRASUSKI, *Historia wychowania*, s. 145.
[17] E. KARCZ, *Rola Towarzystwa Pedagogicznego Polskiego (1848–1853) w integrowaniu nauczycieli zaboru pruskiego*, w: J. KWIATEK, E. SAPIA-DREWNIAK (red.), *W kręgu śląskiej humanistyki*, Opole 2001, s. 219–224.

ludu w zakresie trzech grup obowiązków ciążących na jednostce, gdyż, jak powiadał, przeznaczenie i szczęście nasze jest trojakie: jako ludzi w ogólności, jako członków narodu, jako dzierżycieli różnych urzędów i powołań”[18].

Idee K. Libelta na temat wychowania wynikały z jego poglądów filozoficznych i programu społeczno-politycznego. W jego pracach odzwierciedlały się podstawowe dylematy pedagogiczne epoki, a przede wszystkim konieczność rewizji tradycyjnego systemu wykształcenia, dostosowania go do zmian zachodzących w strukturze społeczeństwa i technice[19]. Ideą przewodnią pism pedagogicznych K. Libelta jest pogodzenie ogólnowychowawczych celów szkoły z przygotowaniem młodzieży do działalności w warunkach rozwoju społeczno-gospodarczego.

Czołowe miejsce wśród pedagogów XIX w. zajmuje B. Trentowski, uważany za pedagoga okresu romantyzmu. Ta przynależność nie wynikała tylko ze zbieżności w czasie, ale głównie z propagowanych romantycznych celów wychowania, którymi powinna być jednostka zdolna do wielkich czynów. Poglądy na temat ideałów i celów wychowania zawarł B. Trentowski w dziele pt. *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej*[20]. Twierdził, że ani wychowanie narodowe ani religijne nie może być głównym celem wychowania, gdyż każde z nich jest jednostronne. Stał na stanowisku, że jednostka powinna być wychowywana tylko i wyłącznie dla siebie samej.

Autonomia uzyskana przez Polaków w poł. XIX w. w Galicji otworzyła szczególne perspektywy dla rozwoju oświaty. Jej podstawę stanowiła ustawa z 1867 r. o narodowym języku nauczania w szkołach ludowych i średnich oraz, w tym samym roku zatwierdzony, statut Rady Szkolnej Krajowej. Znaczącą rolę w walce o unarodowienie szkolnictwa w Galicji odegrał J. Dietl – znany polityk, działacz społeczny oraz pedagog. W swoim dziele pt. *O reformie szkół krajowych* przedstawił swój program reform oświatowych[21]. Formułując założenia organizacji szkolnej w Galicji, J. Dietl usiłował zreformowaną szkołę uczynić ogniwem polskiej tradycji wychowawczej. Twierdził, iż zadaniem szkoły jest wypełnianie roli wychowawczej, kształtowanie u młodzieży zdolności umysłowych, fizycznych i moralnych. Wskazywał na dwie fundamentalne funkcje szkoły: wychowawczą i dydaktyczną. Na pierwszym miejscu stawiał jednak funkcję wychowawczą i tylko tę nazywał pedagogiczną.

Brak własnej państwowości w czasach zaborów powodował, że polski ideał wychowawczy był zdominowany przez dążenia niepodległościowe: w okresach nadziei na zwycięstwo zbrojne ideałem był powstaniec, romantyczny bojownik; w okresach represji – pozytywistyczny wytrwały i rozumny pracownik, społecznik, mnożący potencjał ekonomiczny, cywilizacyjny i oświatowy społeczeństwa[22].

---

[18] A. SMOŁALSKI, *Ideały wychowawcze*, s. 28.

[19] R. WROCZYŃSKI, *Dzieje oświaty polskiej*, s. 94.

[20] B. TRENTOWSKI, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, t. I–II, Wrocław 1970.

[21] E. KARCZ, *Towarzystwa pedagogiczne w Galicji i na Śląsku Cieszyńskim na przełomie XIX i XX wieku*, Opole 1999, s. 15.

[22] K. BARTNICKA, I. SZYBIAK, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001, s. 179.

W Drugiej Rzeczypospolitej rozwijająca się myśl pedagogiczna i formułowane przez nią ideały wychowawcze były odbiciem stosunków ekonomicznych, społecznych i politycznych. Większość wytworzonych ideałów wychowawczych formułowano ze stanowiska potrzeb i dążeń klas posiadających, a występujące między nimi różnice dotyczyły jedynie stosunku do pewnych idei, jak narodu, państwa, religii, oraz interpretacji zmian zachodzących w życiu politycznym, społecznym i ekonomicznym. Powyższa sytuacja powodowała, jak pisze F.W. Araszkiewicz, że „o ideałach wychowawczych Drugiej Rzeczypospolitej można mówić wyłącznie w liczbie mnogiej. Składa się na to kilka zasadniczych przyczyn, w tym: po pierwsze – struktura klasowa społeczeństwa; po drugie – wpływ na wychowanie pewnych idei, w szczególności narodu i państwa; po trzecie – zasięg i oddziaływanie w społeczeństwie i oświacie określonych orientacji i poglądów filozoficznych, ideologicznych i politycznych”[23].

Powyższe przyczyny powodowały, iż występowało tyle ideałów wychowawczych, ile było klas społecznych i ukształtowanych w ich obrębie ugrupowań politycznych. W zależności od dominacji określonych idei, filozofii, ideologii, programów społeczno-politycznych ideały wychowawcze miały charakter zachowawczy lub postępowy, religijny lub świecki, narodowy lub państwowy.

W praktyce wychowawczej Drugiej Rzeczypospolitej, w ramach panującego i funkcjonującego w niej systemu oświatowego, przez całe międzywojenne dwudziestolecie oficjalne ideały wychowawcze formułowane były przez: Kościół – dobrego chrześcijanina, katolika; państwo – dobrego obywatela: w czasach rządów narodowej demokracji – ideał narodowy; w czasach sanacji – ideał „państwowca”, umiejętnie pracującego dla państwa i stawiającego dobro państwa na pierwszym miejscu.

Po II wojnie światowej istniał oficjalny laicki ideał wychowawczy „budowniczego socjalizmu”, który przybierał rozmaite odmiany, np. przodownika pracy, internacjonalisty. Zdaniem E. Smak, szkoła tego okresu „miała ukształtować umiejętność poprawnego formułowania myśli w mowie i piśmie, dać podstawowe wiadomości o człowieku, przyrodzie i społeczeństwie”[24]. Na Zjeździe Oświatowym w 1957 r. dokonano analizy błędów wychowawczych minionego okresu, które uznano za „ciężką spuściznę”[25]. Podkreślano, że ideologizacja szkoły polskiej spowodowała wypaczenie ideału wychowawczego oraz pustkę moralną i ideową dzieci i młodzieży. Kultywowanie walki klasowej i radykalizm metod wychowawczych doprowadziły do zakłamania i fałszywego posłuszeństwa przejawiającego się w groźnym pod względem wychowawczym rozdźwię-

[22] A. SMOŁALSKI, *Ideały wychowawcze*, s. 82.

[23] F.W. ARASZKIEWICZ, *Geneza ideałów wychowawczych Drugiej Rzeczypospolitej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” (1976), s. 147.

[24] E. SMAK, *Kierunki zmian w polskim systemie oświatowym*, w: E. SMAK, S. WŁOCH (red.), *Ku integralności edukacji wczesnoszkolnej*, Opole 2011, s. 38.

[25] J. KRÓL, *Polski Październik 1956 w oświacie – trwanie czy zmiana*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” (2013), nr 1–2, s. 78.

ku między czynem a myślą[26]. Antidotum na przedstawione powyżej wady pracy wychowawczej upatrywano w oparciu przyszłego ideału wychowawczego na kulturze humanistycznej, kształcącej praworządność, honor, uczciwość, skromność i zdrowo pojęty patriotyzm. Za podstawowe środki wychowawcze służące urzeczywistnianiu ideału uznano m.in. upowszechnienie w szkołach samorządu uczniowskiego, ścisłą współpracę z odnowionym harcerstwem oraz wykorzystanie wychowawczych walorów literatury młodzieżowej.

Natomiast od lat 60. XX w. ideał wychowawczy ukierunkowany był na człowieka uspołecznionego i wykształconego, fachowca, dobrego organizatora[27]. Na ten okres przypada m.in. innymi twórczość pedagogiczna K. Sośnickiego, a następnie H. Muszyńskiego.

K. Sośnicki problem celów wychowania ujmował w perspektywie aksjologicznej, nie sprowadzał go do relacji przyczynowo-skutkowych. Wiele uwagi poświęcił zagadnieniu ideału wychowania, podkreślał, że wyprowadzany jest on z założeń filozofii, aksjologii, do której odwołuje się określony system pedagogiczny. Ideał rozumiał jako najogólniejszy cel wychowania i z niego wyprowadzał cele szczegółowe. Stworzył tym samym podstawy systematyki i taksonomii celów wychowania, do której w latach 70. XX w. nawiązywał H. Muszyński[28].

We współczesnym dyskursie pedagogicznym wskazuje się, iż celem wychowania młodego człowieka jest wychowanie respektujące chrześcijański system wartości, nauka odpowiedzialnego życia w demokratycznym społeczeństwie o wolnorynkowej gospodarce, miłość ojczyzny i poszanowanie dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultury Europy i świata. Ideał wychowania wyraża człowieka o wszechstronnie rozwiniętej psychice, miłującego wolność, odznaczającego się dużym poczuciem odpowiedzialności, szanującego godność własną i innych oraz kreatywnego. „Kreatywność, jak pisze T. Kłosińska, uważana jest obecnie za niezbędną podstawę we współczesnej edukacji, która uzależniona jest w dużym stopniu od przemian cywilizacyjnych”[29].

Podsumowanie

Istniejące na przestrzeni dziejów ideały i cele wychowania prezentowały określony stosunek jednostki do społeczeństwa, kultury, realiów życia, czy wartości etycznych. Odzwierciedlały pewne dążenia do wartości, które były dobrem podstawowym w danej historycznej, społecznej, kulturalnej i gospodarczej rzeczywistości. Bardzo często ideały wychowawcze były również odbiciem uznawanej ideologii.

W polskiej myśli pedagogicznej, a zwłaszcza w koncepcjach teleologicznych, eksponowano różne ideały wychowawcze. A. Smołalski dokonując synte-

[26] *Tamże*.

[27] K. BARTNICKA, I. SZYBIAK, *Zarys historii wychowania*, s. 197.

[28] H. MUSZYŃSKI, *Ideał i cele wychowania*, Warszawa 1972.

[29] T. KŁOSIŃSKA, *Postawy nauczycieli wobec twórczości*, w: I. ADAMEK, J. BAŁACHOWICZ (red.), *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, Kraków 2013, s. 203.

zy powyższego zagadnienia, wymienia: potrzeby jednostki i jej indywidualność, szczęście jednostki zespolone ze szczęściem społeczeństwa, sprawiedliwy porządek społeczny, demokracja, optymalny ustrój społeczno-polityczny i ekonomiczny, wszechstronny rozwój osobowości, naród, jego samoświadomość, potrzeby i właściwości, czynnik etyczny jako podstawa wychowania[30].

Zarówno w przeszłości, jak i obecnie, problematyka ideałów i wzorów osobowych jest stałą kwestią podejmowaną w debatach nad wychowaniem. Dyskurs ten dotyczy zarówno samych postaw aksjologicznych i ontologicznych ideału wychowawczego, jak też konkretnych przykładów wykorzystania wzorów w praktyce edukacyjnej.

Variability of educational ideals and targets in the Polish pedagogical thought

The main issue of educational activities in both – the past and in the present – is ideal of education. It contains spiritual, material, and organizational values that are most appreciated. The Polish pedagogical thought has shown the historical volatility of ideals and has interpreted the term of the educational ideal. There also had shown existing the Polish educational ideals together with the use of chronological consequences thoughts.

[30] A. SMOŁALSKI, *dz. cyt.*, s. 82.

Irena Koszyk*

PROGRAM WYCHOWAWCZY SZKOŁY – ZAŁOŻENIA DAWNIEJ I DZIŚ

Pojęcie wychowania znane jest od najdawniejszych czasów i od dawna różnie definiowane i interpretowane. Spośród wielu określeń, moim zdaniem, najbliższe szkole jest stwierdzenie: „Wychowanie to wspomaganie młodych w samowychowaniu”[1]. Zrealizować tę maksymę w praktycznych działaniach szkoły wczoraj i dziś jest trudno.

Podejmując trudne i złożone problemy budowania zindywidualizowanej szkoły wychowującej, zastanawiamy się nad doborem treści wychowania, które są, niestety, bardziej złożone i mniej jednoznaczne od treści kształcenia. Na pytanie: Czego uczyć? – odpowiada nauka. Na pytanie o cele i treści wychowania nie ma już tak jednoznacznej odpowiedzi. Cele wychowania można formułować różnie, co uwidacznia bogata literatura przedmiotu ta z przeszłości i współczesna.

Pojęcie wychowania nierozerwalnie związane jest z procesem nauczania, z treściami tego procesu i z tym, który ten proces organizuje – z nauczycielem. Wiedza, postawa i osobowość nauczyciela, sposób nawiązywania relacji między sobą i uczniami w sposób istotny mają wpływ na wypełnienie pojęcia tzw. nauczania wychowującego. Praktycznie od okresu starożytnego, od pierwszych form zorganizowanego i zinstytucjonalizowanego nauczania po nauczanie współczesne było ono równolegle wychowujące, natomiast jego cele i kierunki były zmienne, bo zależały m.in. od kontekstu kulturowego, religijnego, politycznego, ekonomicznego i społecznego.

Od kontekstu społeczno-politycznego zależały treści i działania szkoły wychowującej. Potrzeba czasów, wyznawane wartości, obowiązujące normy moralne i prawne, miały istotny wpływ na wychowanie dzieci i młodzieży w szkołach. Współczesną definicję szkoły wychowującej definiuje Czesław Banach: jako szkołę „nieustannie konstytuującą relacje interpersonalne, świadomie i celowo organizującej działania, obejmującej poznawanie otaczającego świata i siebie, kształtującą postawy uczniów i pracowników przy ich aktywności i odpowiednio do założeń programowych szkoły i realnej rzeczywistości”[2].

---

* Irena Koszyk, dr nauk humanistycznych, nauczyciel historii, w latach 1994–2005 wicedyrektor i dyrektor gimnazjum nr 9 i Liceum Ogólnokształcącego nr 3 w Opolu, twórca Stowarzyszenia Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego. Od 2006 r. naczelnik Wydziału Oświaty w Opolu. Autorka wielu publikacji i artykułów dotyczących problematyki pracy z uczniem uzdolnionym, roli innowacji w dochodzeniu do jakości szkoły, poszukiwania skutecznego modelu zarządzania szkołą.

[1] D. NAKONECZNA, *Wychowanie w szkole gimnazjalnej*, Warszawa 2003, s. 8–9.

[2] CZ. BANACH, *Szkoła naszych oczekiwań i marzeń, potrzeb, projekcji i działań od a do ż*, Poznań 2005, s. 22.

Okres dwudziestu pięciu lat transformacji ustrojowej w Polsce to czas poszukiwań rozwiązań w różnych dziedzinach, w tym w systemie edukacji. W okresie ponad czterdziestu lat obowiązującej pedagogiki socjalistycznej sięgaliśmy szczególnie w latach 50. i 60. niemal wyłącznie do pedagogiki socjalistycznej, przede wszystkim do wzorców radzieckich; dziś najczęściej do krajów zachodnich i do eksperymentów amerykańskich.

Szczególnym w tym względzie uznaniem spotkała się w początkach transformacji obca nam pedagogika Rudolfa Steinera, a także niesprawdzone, a obecnie bardzo krytykowane eksperymenty amerykańskie z lat 60. XX w. z tzw. „szkołą otwartą”[3]. To w szkole otwartej – jak pisze znany pedagog amerykański E. Hirsch[4] – „doszło do pełnego usankcjonowania relatywizmu moralnego, zanegowania kultury, odrzucenia autorytetów, gloryfikacji wszelkich swobód. Miłość cnoty i nienawiść zła straciły racje bytu, a wartością stało się to, co się lubi robić, a nie to, co się robić powinno”[5]. W procesie dydaktycznym zrezygnowano z systematycznego nauczania przedmiotowego na rzecz dobrowolnego wyboru krótkotrwałych kursów, odpowiadających zainteresowaniom uczniowskim. Tradycyjne formy przekazywania i przyswajania wiedzy zastąpiono swobodną, pozbawioną rygorów dyskusją.

Dziś szkoła amerykańska usiłuje powoli powracać do tradycyjnych, sprawdzonych, wartościowych metod pracy dydaktycznej i wychowawczej. Nauczyciele starają się budować atmosferę nauki i wdrażać etos oparty na autorytecie i dyscyplinie. D. Nakoneczna podkreśla, że w szkole amerykańskiej „matematyka staje się przedmiotem obowiązkowym dla wszystkich uczniów szkoły, a zadaniem wychowawców – kształtowanie charakterów”[6]. Dużą cenę za społeczną swobodę moralną, w tym za swobodę szkoły otwartej, płaci dziś społeczeństwo amerykańskie. Jak pisze E. Hirsch, „podczas, gdy w latach 50. XX wieku na liście najważniejszych wykroczeń dyscyplinarnych znalazły się: zabieranie głosu bez czekania na swoją kolejkę, żucie gumy, hałasowanie, bieganie po korytarzu, nieprzestrzeganie dyscypliny podczas zajęć lekcyjnych, niewłaściwy strój, śmiecenie, to obecnie, pod koniec XX w., najważniejszymi problemami są: narkotyki, alkoholizm, ciąża nieletnich, samobójstwa, gwałty, rabunek, napady”[7].

Szukając inspiracji do naprawy i udoskonalania polskiej szkoły, szczególnie jej programów wychowawczych, warto wrócić do polskiej pedagogiki okresu międzywojennego, do eksperymentów Aleksandra Kamińskiego, Tadeusza Łopuszańskiego, Zygmunta Mysłakowskiego, Bogdana Nawroczyńskiego, Ka-

[3] Por. R. STEINER, *Duchowe postawy sztuki wychowania*, tł. E. Łyczewska, Warszawa 1992; E. FRANCIS, *Pedagogika Rudolfa Steinera – Szkoły Waldorfskie na świecie i w Polsce*, tł. A. Konczewska, Warszawa 1996.

[4] Por. E. HIRSCH, *Making of America – Democracy and Our Schools*, Yale 2010.

[5] D. NAKONECZNA, *Program działań wychowawczych wypracowany przez Towarzystwo Szkół Twórczych – w oparciu o klasy autorskie*, Warszawa 1995, s. 21.

[6] *Tamże*, s. 21–22.

[7] J. PETRY-MROCZKOWSKA, *Amerykańskie eksperymenty pedagogiczne*, Warszawa 1996, s. 16.

zimierza Sośnickiego i innych[8]. Przykładem mogą być metody edukacyjno-wychowawcze eksperymentalnej „szkoły rydzyńskiej”[9], które uwzględniały m.in. nasze bolesne doświadczenia historyczne. T.J. Łopuszański opracował koncepcję szkoły doświadczalnej dla uczniów w wieku 12–19 lat. Naczelnym celem, jaki przyświecał pracy teoretyczno-praktycznej, było stworzenie nowego typu ogólnokształcącej szkoły średniej, której program nauki i wychowania odpowiadałby potrzebom współczesnego narodu oraz odrodzonego, lecz słabego i stale zagrożonego państwa polskiego.

Inteligencja polska okresu międzywojennego, zdaniem T.J. Łopuszańskiego, nie spełniała warunków koniecznych, by sprostać zadaniom wynikającym z położenia i sytuacji kraju. Dlatego zarzucał jej „słabość woli, pęd do marnych i niskich form życia, zanik tężyzny fizycznej i duchowej, zakłamanie, egoizm, brak solidarności, niechęć do silnej kompetentnej władzy, uciekanie od pracy organicznej od podstaw”[10].

Koncepcja wychowania Tadeusza Łopuszańskiego opierała się na trzech podstawowych zasadach:

– dążeniu do bezwzględnego przestrzegania prawdy przez wychowanków;

– rozbudzaniu u uczniów i nauczycieli chęci współdziałania;

– rozwoju zainteresowań indywidualnych oraz zamiłowania do pracy twórczej w dziedzinach ich indywidualnych zainteresowań[11].

Cele i kierunki wychowania w „szkole” T.J. Łopuszańskiego są aktualne i potrzebne współczesnej szkole – na ich podstawie można dzisiaj budować program wychowawczy w każdej placówce edukacyjnej.

Rozbudzanie i rozwijanie zainteresowań dzieci i młodzieży jest jednym z bardzo ważnych zadań wychowania. Pełnią one istotną rolę w rozwoju osobowości; według K. Chałas zainteresowania są „czynnikiem motywującym do uczenia, stymulują uczestnictwo w różnych formach działalności i orientację na wartości. Sprzyjają kształtowaniu umiejętności i rozwijaniu zdolności, są wyróżnikiem tożsamości wychowanka”[12]. Miejsce i rolę zainteresowań w procesie dydaktyczno-wychowawczym dostrzega wielu pedagogów i psychologów (J. Dewey, F. Claperede, O. Decroly, A. Gurycka, D. Nakoneczna, S. Popek). A. Gurycka definiuje zainteresowanie następująco: „jest to względnie trwała obserwowalna dążność do poznania świata, przybierająca postać ukierunkowa-

[8] Por. Z. CHMAJ, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962; S. WOŁOSZYN, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1962; CZ. KUPISIEWICZ, *Główne kierunki i próby przebudowy szkoły w XX wieku*, „Przegląd Humanistyczny” (2006), nr 5/6, s. 23–38.

[9] Por. Z.T. WIERZBICKI, J.B. GLIŃSKI, P. GLUZIŃSKI (red.), *T.J. Łopuszański i dzieło jego życia. Szkoła doświadczalna Gimnazjum i Liceum im. Sułkowskich w Rydzynie*, Warszawa 1995.

[10] *Tamże*, s. 13–14.

[11] *Tamże*, s. 14.

[12] K. CHAŁAS, *Pedagogika Gimnazjum. Polskie Gimnazja – Tradycja i teraźniejszość*, Dzierżoniów 2001, s. 47.

nej aktywności poznawczej o określonym nasileniu, przejawiającym się w selektywnym stosunku do otaczających zjawisk”[13].

Jest wiele sytuacji szkolnych, które możemy wykorzystać do rozwoju zainteresowań uczniowskich: po pierwsze, w procesie lekcyjnym, szczególnie wówczas, gdy nauczyciel stosuje zasadę indywidualizacji i aktywizacji uczniów w procesie uczenia się; po drugie, na zajęciach pozalekcyjnych, których podstawową formą są tematyczne koła zainteresowań; po trzecie, indywidualne programy kształcenia dla poszczególnych uczniów o określonych zainteresowaniach. Przykładem dobrze rozumianego znaczenia zainteresowań w programie wychowawczo-dydaktycznym szkoły jest wypowiedź dyrektorki Gimnazjum nr 4 w Opolu: „Zajęcia pozalekcyjne to najbardziej rozbudowana i najczęściej stosowana forma rozwijania zainteresowań i pasji wśród uczniów. Ta pozalekcyjna działalność wspiera rozwój obrzędowości szkoły, tworzy jej niepowtarzalny klimat. Mogą brać w nich udział uczniowie słabsi, często z trudnościami wychowawczymi. Sukces nie musi mieć związków bezpośrednich z wiedzą szkolną, ale głównie z zamiłowaniami. Udział w zajęciach pozalekcyjnych daje równe szanse osiągania sukcesu wszystkim uczniom”[14].

W przedstawianej szkole proponuje się uczniom dużą gamę kół i zespołów, których nauczyciele prowadzą z własnej inicjatywy i bez dodatkowych funduszy:

– koła przedmiotowe dla uczniów uzdolnionych i słabszych: matematyczne, chemiczne, fizyczne, geograficzne, dziennikarskie, filozoficzne, PCK, regionalne, europejskie, języka niemieckiego, języka angielskiego, języka francuskiego, języka rosyjskiego, ruchu drogowego itp.;

– zajęcia przygotowujące uczniów do konkursów i olimpiad przedmiotowych,

– koła artystyczne: plastyczne, recytatorskie, teatralne, zespół wokalny, zespół instrumentalny, zespół taneczny;

– sportowe: zajęcia SKS (różne dyscypliny i zajęcia ogólnorozwojowe), szermierka, aerobik;

– inne: koło inicjatyw młodzieżowych, klub wolontariatu, spółdzielnia uczniowska, dyskusyjny klub filmowy.

Zajęcia realizowane są najczęściej w formie cyklicznych, cotygodniowych regularnych spotkań. Wybór zakresu tematycznego dokonują często sami uczniowie, oni też wskazują formę opracowania treści, pracy nad problemem, realizują swoje wizje artystyczne. Tu uczniowie poznają swoje możliwości, ukierunkowują własne zainteresowania i pasje. Przykłady tak rozumianego miejsca zainteresowań uczniowskich w pracy wychowawczej szkoły są charakterystyczne dla wielu szkół w kraju i w naszym regionie, jednak nie ma ono charakteru powszechnego. Od dziesięciu lat program tematycznych zajęć poza-

[13] A. GURYCKA, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa 1978, s. 33–34.

[14] M. GAWRYŚ, A. DRYNDA, B. CZYCZYŁO, J. MATUSZ, *Formy i metody rozwijania pasji i zainteresowań młodzieży realizowane w Gimnazjum nr 4 w Opolu*, w: I. KOSZYK (red.), *Zmieniam siebie i swoją szkołę. Rzecz o wspólnym trwaniu i działaniu Stowarzyszenia Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego*, Opole 2007, s. 239–244.

lekcyjnych, rozwijających zainteresowania uczniów funkcjonuje, w czterdziestu pięciu różnego typu placówkach oświatowych, zrzeszonych w Stowarzyszeniu Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego[15].

K. Chałas podkreślając rolę zainteresowań w rozwoju osobowościowym uczniów, konstatuje: „Możliwość realizowania zainteresowań stwarza poczucie wolności, a tym samym sensu życia. Zainteresowania integrują ludzi, powiększają świat dobra lub zła, jeśli ich treścią są antywartości. Stąd zasługują na szczególną uwagę i troskę ze strony wychowawców: domu rodzinnego, szkoły, placówek kulturalno-oświatowych. Istnieje związek zainteresowań z pracą zawodową. Człowiek zainteresowany swą pracą angażuje się w jakość jej wykonania, poszukuje nowych rozwiązań, dróg podnoszących jej efektywność. Praca jest źródłem sukcesów, a osiągane sukcesy dynamizują działania na rzecz rozwijania zainteresowań zawodowych”[16].

Uważam, że identyfikacja, programowanie i rozwijanie zainteresowań uczniowskich powinno być stałą i trwałą praktyką pedagogiczną w każdej szkole i placówce oświatowej. Pełniąc funkcję wicedyrektora i dyrektora gimnazjum i liceum, zawsze mówiłam swoim uczniom, że istotniejszym od samych bardzo dobrych i celujących not na świadectwie gimnazjalnym czy maturalnym jest to, czy mają świadomość odkrycia w sobie własnych pasji, hobby, zainteresowań. Słuchając ich wypowiedzi, odpowiadamy sobie, czy stworzyliśmy im warunki do realizacji ich różnorodnych oczekiwań i potrzeb. Podstawową drogą realizacji funkcji wychowawczej szkoły dawniej i dziś jest program wychowawczy. Jego budowanie to jedno z priorytetowych zadań postawionych przed dyrektorami szkół, zespołami nauczycielskim, uczniami i rodzicami. Jak zauważa K. Chałas, „program wychowawczy szkoły definiowany jest jako opis strategii wspierania rozwoju osobowego ucznia i otoczenia go wielostronną opieką. Jego tworzenie jest czynnikiem doskonalenia oddziaływań wychowawczych nauczycieli, integrującym zespół pedagogów wokół problemów wychowania, celów, treści, metod i środków wychowawczych; wokół wizji wychowania i drogą budowania koncepcji wychowawczych poprzez dyskurs pedagogiczny”[17].

Program wychowawczy szkoły w skali makro powinien uwzględniać mikrosystemy wychowawcze, czyli klasowe programy wychowawcze, które wspólnie z uczniami i rodzicami tworzą wychowawcy klas. Oto przykładowy program wychowania w klasie ze strony wychowawcy[18]. Wychowawca młodzieży powinien:

– umieć sprostać ogromnym oczekiwaniom rodziców, dotyczącym organizacji klasy i budowania pozytywnej atmosfery;

---

[15] Por. I. KOSZYK (red.), *Najlepsze praktyki innowacyjne w szkołach Stowarzyszenia Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego*, Opole 2008.

[16] K. CHAŁAS, *Pedagogika Gimnazjum*, s. 55–56.

[17] *Tamże*, s. 137.

[18] Autorem *Wychowania w klasie* jest Cezary Urban – nauczyciel z XIV Liceum im. Polonii Belgijskiej we Wrocławiu. Materiał zaprezentowany został w dyskusji panelowej na Konferencji Dyrektorów TST i SSA: *Wdrażanie programów wychowawczych w praktyce szkolnej*, Wrocław 2004.

– podejmować działania integrujące klasę, często złożoną z samych indywidualistów, rozwiązywać konflikty, uczyć akceptacji i tolerancji;

– wykazywać cierpliwość, duże wyczucie w rozwiązywaniu konfliktów wewnątrzklasowych i na linii klasa – poszczególni nauczyciele;

– inicjować działania stymulujące rozwój prospołeczny – np. uczniowie uzdolnieni często wykazują postawy aspołeczne;

– znać bardzo dobrze różnorodne osiągnięcia uczniów, motywować i pomagać w osiągnięciu sukcesów;

– pomagać w realizacji na terenie szkoły wielu, bardzo różnorodnych zainteresowań – od matematycznych poprzez teatralne do samorządowych;

– realizować ambitny, autorski i bogaty program wychowawczy klasy:

Ceremoniał klasowy	Bogate życie klasy	Atmosfera w klasie	Kultura osobista	Czytelne zasady i przydział zadań	Udział klasy w życiu szkoły
+ ZAANGAŻOWANIE WYCHOWAWCY = SUKCES					

Ceremoniał klasowy. Rola ceremoniału klasowego traktowana jest przez wielu nauczycieli z przymrużeniem oka. Niesłusznie, gdyż może być to główny czynnik decydujący o utożsamiania się ucznia ze swoją klasą. Uwagi:

– wychowawca musi brać czynny udział we wszystkich realizowanych przedsięwzięciach, np. bierze czynny udział we wszystkich imprezach klasowych, przygotowuje na równi z uczniami prezenty mikołajkowe czy urodzinowe itp.;

– w każdym przedsięwzięciu biorą udział wszyscy uczniowie klasy. Oznacza to, że jeśli idziemy do teatru, to wszyscy, jeśli jedziemy na wycieczkę, to wszyscy, jeśli przechodzimy do następnej klasy, to wszyscy, jeśli zdajemy maturę, to wszyscy itd.

Bogate życie klasy. Właściwa postawa w stymulacji zachowań to podstawa do osiągnięcia sukcesu. Podstawowa metoda aktywizująca przy osiąganiu każdego celu wychowawczego – od integracji zespołu przez edukację regionalną po kształcenie postaw prospołecznych. Uwagi:

– najtrudniejsze jest właściwe rozpoznanie oczekiwań, zainteresowań i potrzeb klasy;

– trudne jest budowanie życia klasy po lekcjach, ale da się to osiągnąć. Nie wolno wyrobić nawyku organizacji życia klasy kosztem lekcji.

Atmosfera w klasie. Głównym czynnikiem, decydującym o zadowoleniu ucznia ze szkoły i danej klasy. Chcąc budować pozytywną atmosferę w klasie należy m.in.:

– za wszelką cenę próbować integrować klasę i okazywać taką potrzebę na każdym kroku – najważniejszy moment w integracji klasy to obowiązkowa wycieczka integracyjna (I semestr);

– utożsamiać się z klasą podczas wszelkich działań;

– podjąć ciężką pracę nauczania tolerancji wobec innych, wzajemnej akceptacji;

– natychmiast rozwiązywać wszelkie konflikty;

– być partnerem a nie kolegą uczniów.

Kultura osobista. Bardzo często trzeba bezpośrednio przekazywać uczniom zasady *savoir vivre'u*, przypominać o tym, jak należy ubrać się do teatru, jak zachować się na dyżurze. Najlepszy efekt osiągamy dobrym przykładem wychowawcy.

Czytelne zasady przydziału zadań. Jest to podstawowa forma działań przy nauce odpowiedzialności i pracy zespołowej. Na początku roku szkolnego należy bezwzględnie przydzielić obowiązki uczniom klasy, z konieczności bardzo ogólne. Będą one bardziej szczegółowe w miarę wzbogacania życia klasy. Uwagi:

– przykładowe obowiązki: samorząd klasowy, asystent przedmiotowy, kronikarz klasy, fotograf klasowy, organizacja wycieczki, pomoc koleżeńska z matematyki, strona www itd.;

– we wszystkie działania należy angażować wszystkich uczniów;

– określić wyraźnie zasady panujące w klasie, zasady usprawiedliwiania nieobecności i oceny z zachowania.

Udział klasy w życiu szkoły i środowiska. Jest konieczny przy budowaniu wspólnoty szkolnej i podstawowym warunkiem do przenoszenia tej umiejętności na budowanie wspólnoty dzielnicy, gminy, miasta, np. organizacja przez klasę przedsięwzięć dla całej szkoły: imprezy szkolne (pożegnanie absolwentów, wigilia szkolna), organizacja akcji charytatywnych, współpraca z domem dziecka i z domami seniora.

Co może klasa i jeden wychowawca? Jeden wychowawca – sam – za wiele nie może, ale współdziałając z rodzicami i innymi nauczycielami już tak. W budowaniu programu wychowawczego szkoły istotną rolę odgrywają programy klasowe, tworzone oddolnie, z udziałem wszystkich podmiotów (uczniów, nauczycieli i rodziców), powinny stanowić one fundament programu wychowawczego całej szkoły. Ważne w realizacji są też programy o wąskim spektrum tematycznym np. „Wychowanie do prawdy", „Kultura na co dzień" czy „W stronę kultury dawania".

W gimnazjum Tadeusza Łopuszańskiego w Rydzynie realizacja programu „wychowania do prawdy" owocowała takim wynikiem, że sprawdziany wiadomości odbywały się pod nieobecność nauczyciela, ponieważ godność i uczciwość ucznia nie pozwalały na korzystanie z pomocy[19]. Pod tym względem we współczesnej szkole mamy jeszcze dużo do zrobienia, natomiast proponowany przez T. Łopuszańskiego kierunek pracy związany z rozwojem indywidualnym ucznia biorąc pod uwagę jego możliwości i zainteresowania, coraz powszechniej realizowany jest dziś w polskiej szkole. Cele wychowania można formułować różnie. Wśród nich jednak występują, uznawane powszechnie, cele moralne. Można je określić jako wdrażanie młodego człowieka do uczciwego i godnego życia, życia prawdziwie ludzkiego, życia zaangażowanego. Program wychowania moralnego może wydawać się niezbyt nowoczesny, ale w dzisiejszych czasach – rozrastającej się obojętności, nietolerancji, bezintere-

[19] Por. K. CHAŁAS, *W stronę kultury dawania*, Kielce 1999.

sownej nieżyczliwości, różnego rodzaju konfliktów i kryzysów, tak w skali lokalnej, jak i globalnej, edukacja moralna stanowi podstawę programów wychowawczych szkoły, jest ona szczególnie ważna i potrzeba.

Educational syllabus – principles of the past and the present

The author focuses on Tadeusz Łopuszański ‘s ideas on school, which was functioning in the interwar period. The work shows analogies the between contemporary school and the educational curriculum of the Rydzyna school concentrating on an individual model of work with a student, based on fair play and supporting the development of students’ interests. It emphasizes the fact that Łopuszański’s objectives and principles are still a crucial part of the school syllabus and should be used in school practice.

Agnieszka Włoch*

CELE EDUKACJI A RZECZYWISTOŚĆ SZKOLNA. MIĘDZY FORMOWANIEM A DEFORMACJĄ JEDNOSTKI

> „Można czytać w bardzo starych tekstach: «Jest nas dwóch. Ptak, który dziobie, i ptak, który patrzy. Jeden umrze, drugi będzie żył». Pijani istnieniem w czasie, zajęci dziobaniem, zapominamy dać żyć tej części siebie, która patrzy”[1].

Rozważania na temat celów wychowania i ich realizacji w rzeczywistości szkolnej rozpoczynam cytatem przywoływanym przez J. Grotowskiego w celu zwrócenia uwagi na złożoność i holistyczność człowieka. W kontekście szkoły „dziobanie” może oznaczać proces uczenia się, polegający na mechanicznym zapamiętywaniu treści, regułek, schematów. Te treści są jak drobne puzzle, które nie pasują do siebie, nie tworzą całości, ale za to zewnętrznie oplatają jednostkę, tworząc siatkę często niezespolonych ze sobą pojęć, znaków, kategorii, z którymi człowiek nie utożsamia się, których nie rozumie, a przez to nie podlegają one internalizacji. Zaniedbuje się natomiast tę część człowieka, która „patrzy”. Brak doświadczania rzeczywistości i uwrażliwiania na nią blokuje proces rozwoju jednostki w kierunku pełnej, czującej i rozumiejącej jedności.

W niniejszym tekście przedstawiam rozbieżności pomiędzy celami edukacji a systemem szkolnym, w którym mają być one osiągane. Moje rozważania rozpocznę od wyjaśnień terminologicznych dotyczących pojęcia edukacji, a następnie przejdę do przedstawienia celów wychowania i kształcenia postulowanych przez pedagogów i zawartych m.in. innymi w podstawie programowej. Wdalszej kolejności dokonam analizy rzeczywistości szkolnej.

1. Edukacja

Myśl o wychowaniu ma swój początek w filozoficznych pytaniach o istotę człowieka, jego życia, wartości i wiąże się z poglądami Sokratesa, Platona, Arystotelesa, którzy w swych rozważaniach poszukiwali sposobów kształtowania człowieka wolnego, bogatego intelektualnie i uczuciowo, wrażliwego na moralność i piękno. Z filozoficznego punktu widzenia edukacja „pozostaje jedną z najtrudniejszych i najsłabiej wymiernych form działalności człowieka. Jej przedmiotem jest bowiem on sam. Z reguły – chodzi o substancjalnie innego, mianowicie drugiego człowieka, choć w pewnym sensie chodzi zawsze o czło-

* Agnieszka Włoch, dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Studiów Edukacyjnych UO. Zainteresowania badawcze koncentrują się wokół pedagogiki kultury, edukacji teatralnej, pedagogiki twórczości i szeroko pojętej diagnozy pedagogicznej.

[1] J. GROTOWSKI, *Performer*, w: G. GODLEWSKI, A. KOŁAKOWSKI, J. KUBICKA, P. MAJEWSKI, A. MENCWEL, P. RODAK, M. SZPAKOWSKA (red.), *Kulturologia polska XX wieku*, t. I: *A–K*, Warszawa 2013, s. 323.

wieka równocześnie wcielonego w jednostkę, ale noszącego w sobie arystotelesowską formę społeczną (*zoon politikon*) i zarazem formę ściśle gatunkową, reprezentowaną przez pojęcie człowieczeństwa”[2].

W literaturze przedmiotu pojęcie „edukacja” jest różnie definiowane. S. Palka zwraca uwagę na szeroki zakres znaczeniowy tego terminu i na jego niejednorodność. Edukację ujmuje się jako: procesy oświatowo-wychowawcze, zmierzające do zmiany jednostki, zgodnie z panującymi w społeczeństwie ideałami i celami wychowawczymi; międzygeneracyjne oddziaływania służące formowaniu zdolności życiowych człowieka; kształtowanie inteligencji jednostki, wartości, wiedzy, nawyków; kształtowanie i kierowanie dzieckiem do osiągnięcia wieku dorosłego[3].

W literaturze przedmiotu funkcjonują obok siebie lub zamiennie takie pojęcia, jak edukacja, wychowanie, kształcenie. S. Palka w swej koncepcji pedagogicznej łączy proces kształcenia z wychowaniem, traktując pedagogikę jako „naukę o wychowywaniu, kształceniu i samokształtowaniu człowieka w ciągu całego życia”[4]. Wychowanie i kształcenie są dośrodkowymi oddziaływaniami, czyli ich kierunek przebiega od zewnątrz do wewnątrz jednostki, natomiast samokształtowanie jest wewnętrznym imperatywem człowieka. Wychowanie, kształcenie i samokształtowanie autor ten definiuje następująco:

– wychowanie to kształtowanie osobowości człowieka i wspomaganie rozwoju osobowości w sferze zdrowotnej, moralnej i estetycznej oraz kształtowanie postaw i systemów wartości wychowanków;

– kształcenie to opanowywanie wiadomości i umiejętności (wymiar nauczania), jak i rozwijanie zdolności poznawczych, rozwijanie zainteresowań, przygotowywanie do samokształcenia, kształtowanie postaw poznawczych i systemu wartości poznawczych (wymiar wychowania intelektualnego);

– samokształtowanie to samodzielna aktywność kształcąca (samokształcenie) i wychowawcza (samowychowanie) służąca realizacji celów rozwojowych (wartości rozwojowych)[5].

Pomimo wyodrębnienia powyższych pojęć granica jest płynna. Wychowanie łączy się bowiem z kształceniem – i odwrotnie. Zarówno wychowanie, jak i kształcenie wpływa na samokształtowanie. Trudno bowiem wyznaczyć ścisłą granicę między tym, co jest efektem kształcenia, a tym, co wychowania.

O edukacji jako pojęciu najszerszym, mieszczącym takie terminy, jak wychowanie, nauczanie i kształcenie, pisze B. Niemierko[6], definiując edukację jako działanie edukacyjne, będące systemem czynności, powodujących zaplanowaną zmianę w uczniu. Szczególne znaczenie przypisuje on procesom emocjonalnym,

---

[2] J. LIPIEC, *Filozoficzne podstawy edukacji*, w: A. ŁUKOWSKA, F. TERESZKIEWICZ (red.), *Kształcenie nauczycieli – wymiar społeczny i indywidualny*, Krosno 1996, s. 23.

[3] Por. S. PALKA, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003, s. 38–39.

[4] TENŻE, *Metodologiczne aspekty uprawiania pedagogiki*, w: TENŻE (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1998, s. 9.

[5] TENŻE, *Pedagogika w stanie tworzenia*, s. 29–30.

[6] B. NIEMIERKO, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 34–36.

zwracając uwagę na dwa aspekty każdego działania edukacyjnego: emocjonalno-motywacyjny – dotyczący uczuć, motywów, postaw i wartości (edukacja jako wychowanie emocjonalne), oraz poznawczy – koncentrujący się na wiadomościach, umiejętnościach i sprawnościach ucznia (edukacja poznawcza, inaczej: nauczanie)[7]. Rezultatem edukacji są zaś „wiadomości i umiejętności potrzebne do osiągania celów poznawczych i praktycznych”[8]. W terminie „edukacja” B. Niemierko ujmuje także kształcenie, rozumiane jako „działanie edukacyjne zrównoważone w aspektach emocjonalno-motywacyjnym i poznawczym, którego efektem jest zdolność do sprawnego osiągania celów o istotnej wartości społecznej”[9]. Kształcenie łączy zatem nauczanie i wychowanie w harmonijną całość, gdyż te dwa aspekty działań edukacyjnych mają wspólne obszary i wzajemnie się uzupełniają.

D. Waloszek definiuje edukację jako „przygotowanie człowieka do odbioru, formułowania i rozwiązywania nowych zadań wynikających ze zmiany położenia bądź etapu rozwoju”[10]. Według tej autorki edukacja to przede wszystkim przygotowanie jednostki do zmiany, spowodowanej zarówno czynnikami rozwojowymi, jak i cywilizacyjnymi.

Zdaniem I. Wojnar, edukacja to nie tylko przyswajanie wiedzy w różnych dziedzinach, ale aktywizacja dyspozycji psychicznych człowieka, przyczyniających się do zintegrowanego rozwoju ludzkiej osobowości. Edukacja to proces autorozwoju, całkowicie odmienny od jednostronnego przekazu niekwestionowanej mądrości[11].

Uwzględniając istniejące w literaturze przedmiotu definicje można stwierdzić, że „edukacja to proces zmieniania i przygotowywania człowieka do życia poprzez kształtowanie jego osobowości w sferze intelektualnej, zdrowotnej, moralnej i estetycznej, to kształtowanie postaw i systemów wartości, to zdobywanie wiadomości i umiejętności, to rozwijanie zdolności poznawczych i zainteresowań w celu aktywacji dyspozycji psychicznych jednostki i uruchomienia jej wewnętrznej potrzeby samorozwijania się”[12].

Sposoby definiowania terminów „edukacja”, „wychowanie” i „kształcenie” mnożą się w zależności od klimatu społeczno-politycznego, dominującej ideologii, czy też przyjętego paradygmatu naukowo-filozoficznego. Pojawiają się także różne poglądy dotyczące łącznego lub rozłącznego traktowania terminów „wychowania” i „kształcenia”. Rozdzielne traktowanie kształcenia i wychowania prowadzi do sporów, kto i za co w społeczeństwie odpowiada: czy rodzice odpowiadają za wychowanie, a szkoła za kształcenie, czy też może wychowanie należy do powinności szkoły w równym stopniu, co kształcenie. Tymczasem

[7] *Tamże*, s. 35.
[8] *Tamże*.
[9] *Tamże*, s. 36.
[10] D. WALOSZEK, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006, s. 111.
[11] I. WOJNAR, *Sztuka jako „podręcznik życia”*, Warszawa 1984, s. 10–11.
[12] A. WŁOCH, *Edukacja teatralna w procesie kształcenia i wychowania młodzieży szkół gimnazjalnych i licealnych na Opolszczyźnie*, Opole 2013, s. 33.

należy w pełni przyjąć pogląd B. Suchodolskiego, że wychowanie jest problemem powszechnie ludzkim, ważnym dla każdej jednostki i każdej zbiorowości; nie jest sprawą jedynie szkoły, lecz jest sprawą nas wszystkich. Wychowanie to przyswajanie kultury, odbywające się w ciągu całego naszego życia, dlatego też rozwój osobowości człowieka następuje w całej jego życiowej postawie, a więc w jego postawie do bliźnich, do pracy, do obowiązku społecznego, sztuki, odpoczynku[13].

Edukacja nie jest zatem celem samym w sobie. Jednostka nie zdobywa wiadomości i umiejętności dla samego ich posiadania. Edukacja służy postawie „być", a wartości, zdolności, wiadomości i umiejętności przyswojone w procesie wychowania i kształcenia mają służyć formowaniu siebie i środowiska. Każda z definicji, niezależnie od zawierających w sobie terminów posiłkujących, niezależnie od usytuowania światopoglądowego, ma na uwadze człowieka i jego holistyczny rozwój, odpowiadający wartościom humanistycznym.

Podstawowym założeniem edukacji jest kreowanie i autokreowanie człowieka, obywatela, twórcy, wyposażonego w odpowiednie kompetencje, autonomicznego, refleksyjnego, przestrzegającego wartości i dążącego do samorealizacji. Czy cele i kierunki wyznaczane współczesnej edukacji rzeczywiście są realizowane? Czy istnieją tylko formalnie i stanowią puste słowa? I czy edukacja, szczególnie ta szkolna, rzeczywiście formuje, czy też może, tak jak w Gombrowiczowskiej satyrze na szkołę, poprzez robienie „gęby" i przyprawianie „pupy" prowadzi do deformacji?

2. Cele edukacji

Zmieniająca się rzeczywistość podporządkowuje edukację podwójnemu nakazowi. Po pierwsze, edukacja powinna przekazywać masowo i skutecznie coraz więcej wiedzy i umiejętności; po drugie, powinna dostarczać punkty odniesienia, które umożliwią sprawne poruszanie się w gąszczu informacji, w kierunku indywidualnego rozwoju. W raporcie dla UNESCO przedstawione zostały cztery następujące aspekty edukacji, będące filarami wiedzy każdego człowieka[14]:

1) Uczyć się, aby wiedzieć. Ten rodzaj uczenia ma na celu w większym stopniu opanowanie narzędzi wiedzy i rozumienia niż zdobycie encyklopedycznych wiadomości.

2) Uczyć się, aby działać, czyli oddziaływać na swoje środowisko. Nierozdzielnie związany jest z pierwszym filarem, jednak bardziej wiąże się z kwestią kształcenia zawodowego – jak nauczyć ucznia stosowania w praktyce nabytych wiadomości, jak przystosować edukację do przyszłej pracy.

---

[13] B. SUCHODOLSKI, *Zwycięstwo wychowania*, w: G. GODLEWSKI, A. KOŁAKOWSKI, J. KUBICKA, P. MAJEWSKI, A. MENCWEL, P. RODAK, M. SZPAKOWSKA (red.), *Kulturologia polska XX wieku*, t. II: *L–Ż*, Warszawa 2013, s. 383.

[14] J. DELORS (red.), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, tł. W. Rabczuk, Warszawa 1998, s. 85–98.

3) Uczyć się, aby żyć wspólnie, aby współuczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej. Ten rodzaj uczenia jest jednym z największych wyzwań współczesnej edukacji, która powinna obrać dwie uzupełniające się drogi: na pierwszym poziomie odkrywanie Innego, na następnym poziomie i przez całe życie zaangażowanie we wspólne projekty.

4) Uczyć się, aby być. Edukacja powinna prowadzić do pełnego rozwoju osobowości człowieka i kształtowania zdolności autonomicznego, samodzielnego, krytycznego myślenia. W realizacji tego celu nie można zaniedbywać żadnego potencjału jednostki: inteligencji, zdolności poznawczych i fizycznych, wrażliwości, poczucia estetyki.

Te cztery filary edukacji łączą się w jedną całość, mają wiele punktów zbieżnych, przecinających się i uzupełniających. Istotne jest jednak, aby w formalnym kształceniu z jednakową troską traktować każdy z nich, a nie – jak to ma miejsce – orientować się głównie, a może nawet wyłącznie na: uczyć się, aby wiedzieć, i w mniejszym stopniu na: uczyć się, aby działać[15].

Istotnym zadaniem edukacji jest kształtowanie umiejętności wykorzystywania przez człowieka własnych możliwości, potencjału, zdolności. Szczególnego znaczenia nabiera ta umiejętność w wolnych społeczeństwach. Nie tracą na aktualności słowa F. Hayeka napisane w połowie XX w.: „Jest ważne, żeby sobie uświadomić, iż nie kształcimy ludzi do życia w wolnym społeczeństwie, jeśli szkolimy z nich techników, którzy oczekują, że zostaną «wykorzystani», i którzy nie są zdolni do samodzielnego znalezienia sobie pola działania, a uważają, że za właściwe wykorzystanie ich uzdolnień czy umiejętności odpowiadają inni. Bez względu na to, jak ktoś jest uzdolniony w danej dziedzinie, wartość jego usług będzie w wolnym społeczeństwie siłą rzeczy niska, jeśli brakuje mu umiejętności dotarcia ze swoją smykałką do tych, którzy mogą z niej najbardziej skorzystać”[16]. Z tego punktu widzenia ważne jest ponadto, że jednostka potrafiąca właściwie wykorzystać własne uzdolnienia, będzie przyczyniać się do dobra i zamożności materialnej i duchowej nie tylko swojej, ale całego społeczeństwa[17]. Osiąganie satysfakcji, samorealizacja wiąże się z aktywnością i wykorzystaniem swego talentu, a nie z jego posiadaniem. Jeśli człowiek posiada talent muzyczny, sportowy, czy też techniczny i nie może go zrealizować w działaniu, to czy będzie szczęśliwy i zaspokojony z powodu samego jego posiadania? Należy również pamiętać, że „w wolnym społeczeństwie nie jesteśmy wynagradzani za nasze umiejętności, lecz za właściwe ich wykorzystanie (…), talenty nie uprawniają człowieka do jakiejkolwiek określonej pozycji. Twierdzenie, że tak jest, oznaczałoby, że jakiś organ ma prawo i władzę rozmieszczania ludzi zgodnie ze swoją oceną. Wszystko, co wolne społeczeństwo ma do zaoferowania, to jedynie możliwość poszukiwania odpowiedniego miejsca, z całym towarzyszącym temu ryzykiem i niepewnością”[18].

[15] *Tamże*, s. 86.
[16] F.A. HAYEK, *Konstytucja wolności*, tł. J. Stawiński, Warszawa 2012, s. 91.
[17] *Tamże*.
[18] *Tamże*.

Kształtowanie odwagi w podejmowaniu ryzyka, umiejętności kierowania własnym życiem, wykorzystywania własnego potencjału, decydowania o sobie, kreowania własnego miejsca i pozycji w społeczeństwie oraz radzenia sobie z niepewnością możliwe się stanie, jeśli proces wychowania i kształcenia realizowany będzie w zhumanizowanym systemie oświatowym. Do istotnych tendencji w nowoczesnej edukacji S. Palka zalicza[19]:

1) Wszechstronność i całościowość kształcenia. Wszechstronność kształcenia wiąże się nie tylko z nauczaniem i uczeniem się, ale uwzględnia także wychowanie intelektualne. Całościowość z kolei oznacza traktowanie procesu kształcenia zarówno jako opanowywanie wiadomości, umiejętności i nawyków, jak i kształtowanie uczuć i charakteru.

2) Podmiotowość – rozumiana jako świadomość własnej odrębności i uczestnictwo w rzeczywistości oraz świadome i celowe oddziaływanie na nią. Podmiotowość w procesie edukacji dotyczy zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Obie te grupy posiadają swoją godność osobistą, autonomię i możliwości sprawcze. Dlatego też, co podkreśla S. Palka, nie powinni być przedmiotem manipulacji ze strony polityków, czy urzędników.

3) Partnerstwo – odnosi się do relacji pomiędzy różnymi stronami procesu edukacyjnego. W przypadku relacji nauczyciel – uczeń, to nauczyciel powinien być moderatorem, przodownikiem ze względu na swoje doświadczenie i pedagogiczne kompetencje. Powinien on jednak uwzględniać autonomię ucznia i jego prawo do wolności, przy czym wolność nie może prowadzić do samowoli i spełniania wszelkich zachcianek.

4) Dialog – stanowi istotny instrument wychowania intelektualnego i emocjonalnego dziecka i polega nie tylko na umiejętności przekazywania drugiej osobie komunikatów, ale również na umiejętności słuchania (ze zrozumieniem).

5) Twórczość, postawa twórcza. Samodzielność i aktywność twórcza powinny cechować pracę uczniów na lekcji i wszelkich zajęciach pozalekcyjnych. Twórczość i innowacyjność powinna charakteryzować także działania nauczycieli.

6) Samodzielność poznawcza – wiąże się z umiejętnością docierania i korzystania z różnych źródeł informacji, przetwarzania treści informacji, krytycznej analizy informacji, rozwiązywania problemów poznawczych.

7) Indywidualizacja kształcenia – oznacza dostosowywanie treści, metod, form, środków nauczania, tempa pracy, zakresu wymagań, sposobów oceniania do indywidualnych cech psychofizycznych ucznia i jego możliwości.

8) Demokracja, samorządność. Nie wystarczy dostarczać informacji o istocie demokracji, ale należy życie społeczne uczniów organizować na zasadach demokracji i samorządności, przy czym działalność ta nie powinna się ograniczać wyłącznie do samorządów szkolnych. Elementy demokratycznego układania stosunków między podmiotami przestrzeni szkolnej powinny występować w życiu każdej klasy.

[19] S. PALKA, *Pedagogika w stanie tworzenia*, s. 118–121.

9) Tolerancja – jest jedną z podstawowych wartości w wychowaniu i oznacza prawa innych osób do wyrażania własnych poglądów i manifestowania zachowań różniących się od naszych, pod warunkiem, że nie są sprzeczne z wartościami fundamentalnymi i nie naruszają wolności i godności drugiego człowieka. W obecnej sytuacji obserwowanego w różnych przestrzeniach społecznych i szkolnych zjawiska nietolerancji i dyskryminacji wartość ta nabiera szczególnego znaczenia wychowawczego.

Cele i kierunki edukacji określa podstawa kształcenia ogólnego dla poszczególnych etapów edukacyjnych[20]. Zgodnie z zawartymi w niej zapisami szkoła ma łagodnie wprowadzać uczniów w świat wiedzy, uwzględniając ich harmonijny, całościowy rozwój w sferze intelektualnej, etycznej, emocjonalnej, społecznej i fizycznej. Z zapisu tego wynika, że placówka powinna dbać o holistyczny rozwój swoich wychowanków, a oprócz rozwoju intelektualnego, jednakową troską otaczać powinna pozostałe sfery funkcjonowania jednostki. Warto zwrócić uwagę, że wiedza i intelekt wymienione są jednak na pierwszym miejscu.

Wśród celów kształcenia ogólnego w szkole podstawowej znajdują się:

1) przyswojenie przez uczniów podstawowego zakresu wiadomości o faktach, zasadach, teoriach i praktyce;

2) rozwijanie u uczniów umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości w praktyce;

3) kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie.

Imponująca jest ponadto lista postaw, które szkoła powinna kształtować: „W procesie kształcenia ogólnego szkoła podstawowa kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej”[21]. Poza tym placówka zobowiązana zostaje do kształtowania tolerancji, postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji.

Wydaje się, że założenia i cele zawarte w podstawie programowej są w pewnym stopniu zbieżne z postulatami pedagogicznymi, łączą ponadto wiedzę z praktyką i kształtowaniem postaw. Jednak czy założenia te są faktycznie realizowane? Czy wszystkie trzy wymienione cele traktowane są równorzędnie i z jednakową troską? Jakie efekty osiąga szkoła w zakresie kształtowania umiejętności wykorzystywania wiadomości i rozwiązywania problemów? Jakie wyniki odnotowuje w zakresie kształtowanie postaw uczniów? Czy rzeczywiście

[20] MINISTER EDUKACJI NARODOWEJ, *Rozporządzenie z 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. z 2012 r., poz. 977, zał. 2, s. 9.

[21] *Tamże*, s. 10.

szkoła i panujący w niej system edukacyjny sprzyja ciekawości poznawczej, przedsiębiorczości, kreatywności, tolerancji, gotowości do uczestnictwa w kulturze? I w jaki sposób efekty w tej sferze są sprawdzane?

3. W szkolnych murach

W polskim systemie szkolnym najpełniej realizowany jest filar „uczyć się, aby wiedzieć", a szkolny system sprawdzania osiągnięć ucznia koncentruje się przede wszystkim na monitorowaniu stopnia opanowania wiadomości teoretycznych. Najwięcej czasu i energii poświęca się zatem realizacji pierwszemu z postawionych w podstawie programowej celów. Nieco gorzej jest w przypadku dwóch pozostałych, dotyczących rozwijania u uczniów umiejętności praktycznego wykorzystania wiadomości, szczególnie w rzeczywistości pozaszkolnej, i kształtowania całego katalogu wymienionych w podstawie postaw. W tym miejscu rodzą się pytania: O ile wiedza ucznia najczęściej mierzona jest testami osiągnięć szkolnych, to jak sprawdza się umiejętności wykorzystywania wiadomości w świecie realnym, poza murami szkolnymi? W jaki sposób kształtuje się i mierzy postawy uczniów, np.: kreatywność, ciekawość poznawczą, przedsiębiorczość, gotowość do uczestnictwa w kulturze? Niewątpliwie część odpowiedzi na postawione pytania znajdziemy w podstawie programowej i programach dydaktycznych, ale jak interpretowane są te zapisy przez nauczycieli i czy zapisane formułki faktycznie znajdują odzwierciedlenie w praktyce szkolnej?

Dla młodego człowieka kończącego wszystkie etapy edukacyjne wchodzenie w samodzielne, dorosłe życie jest jak „zderzenie z ciężarówką". Dochodzenie do dorosłości jest procesem, który realizuje się na każdym etapie edukacyjnym. Przygotowanie jednostki do wejścia w ten świat jest istotnym zadaniem edukacji, ale zadanie to nie zostanie zrealizowane, jeśli system edukacji koncentrować się będzie głównie na dostarczaniu uczniowi wiedzy, zaniedbując pozostałe filary kształcenia i wychowania. Poważnym problemem polskiego systemu oświatowego jest to, że uczniom mówi się, co mają wiedzieć i umieć, jakie treści zobowiązani są przyswoić. Niestety, nie wyjaśnia się im zasadności wdrażania takich właśnie treści, nie wskazuje, do czego określone umiejętności mogą się przydać, z jakimi dziedzinami życia i realnymi sytuacjami mogą je powiązać. Ponadto, jak słusznie zauważa S. Dylak, „w szkole nie zostawia się czasu na samodzielne zdobywanie wiedzy, błądzenie, uczenie się, jak ludzie dochodzili do niej, jak często się mylili i co z tego wynikało dla następnych pokoleń, a lekcje polegają głównie na przekazywaniu «wiedzy» innych, niejako z drugiej ręki (coraz częściej ostatnio za pomocą przenośnych komputerów)"[22].

Edukacja, żeby efektywnie realizować stawiane jej cele, nie powinna odbywać się wyłącznie w murach szkolnych. B. Suchodolski pisał, że „jeśli szkoła

[22] S. DYLAK, *Szkoła – jaka jest, każdy widzi, jaka ma być, każdy wie, ale jaka mogłaby być, podpowiada Neil Postman*, w: D. KLUS-STAŃSKA (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Warszawa 2008, s. 71.

ma być związana z życiem i w tym związku wychowywać młodzież, to nie może istnieć rozdźwięk między tym, co dzieje się w jej murach, a tym, co znajdą jej wychowankowie w świecie”[23]. Jednym ze sposobów eliminowania tego rozdźwięku jest umożliwienie uczniom poznawanie rzeczywistości poprzez aktywne uczestnictwo w wydarzeniach społecznych, kulturalnych i ekonomicznych. Warunkiem tego jest jednak wyjście ze szkoły i organizowanie zajęć lekcyjnych poza przestrzenią szkolną. K. Wereszczyńska również zwraca uwagę, że wyjścia ze szkoły do środowiska i jego poznanie umożliwia realną, krytyczną i bardziej zobiektywizowaną ocenę zjawisk i sytuacji, w których jednostka będzie w przyszłości uczestniczyć[24]. Tymczasem wyjścia organizowane są niezwykle rzadko, a nauczyciele niejednokrotnie nie chcą realizować zadań edukacyjnych w takiej formie. Im wyższy stopień edukacyjny, tym bardziej unikają opuszczania szkolnych murów. Wyjątek stanowią działania inicjowane przez organ prowadzący, czyli przez władzę. Władzy należy być posłusznym, więc jeśli pismo asygnowane jest podpisem kuratora, czy naczelnika wydziału oświaty, to dyrektorzy ogłaszają mobilizację i nauczyciele wraz z uczniami posłusznie opuszczają gmach placówki.

Powody, dla których nauczyciele wzbraniają się przed wyjściem ze szkoły, są różne, ale na plan pierwszy wysuwa się jeden: program dydaktyczny i konieczność jego zrealizowania w określonym czasie. Nauczyciele obawiają się, że wyjścia do teatru, filharmonii, na wystawę, czy do banku w godzinach lekcyjnych skutkować będą nie wywiązaniem się z realizacji zadań programowych, czyli nie przekazaniem uczniowi pewnego zakresu wiadomości teoretycznych, które uczeń ma następnie zapamiętać i odtworzyć na teście, zgodnie z obowiązującym kluczem. Wyjścia można organizować również poza godzinami lekcyjnymi, ale wtedy nauczyciele niechętnie oddają się pedagogicznemu powołaniu. Z drugiej strony trudno się im dziwić, jeśli ich praca nie jest godziwie wynagradzana, a skuteczność pedagogiczna mierzona przede wszystkim stopniem zrealizowania programu dydaktycznego i „porządkiem” w dokumentacji. W razie kontroli wszystko musi być zgodne z wytycznymi. W tym kontekście jakże swojsko i aktualnie brzmią słowa z książki W. Gombrowicza: „A gdyby pan wizytator nas przyłapał? Panowie. Uprzedzam, że wizytator jest w szkole! (…) Trzeba natychmiast zorganizować się wobec wyższej władzy. No… hm… który tam najlepiej opanował przedmiot? Tylko bez blagi, nie czas na żarciki! Pomówmy zupełnie szczerze. Co?! Nikt nic nie umie? Zgubicie mnie!”[25].

W polskim systemie edukacyjnym nauczycielom narzuca się nie tylko określoną strukturę pracy, ale i jej koncepcję. „Administracja oświatowa zobowiązuje nauczycieli do ogromnej ilości pracy iluzorycznej i zmusza tym samym do uznania iluzji za pracę autentyczną. Ocenianie nauczycieli według takich

[23] B. SUCHODOLSKI, *Zwycięstwo wychowania*, s. 385.

[24] K. WERESZCZYŃSKA, *Uwarunkowania i efekty nauczania-uczenia się wiedzy o społeczeństwie*, Opole 2011, s. 278.

[25] W. GOMBROWICZ, *Ferdydurke*, Warszawa 2012, s. 41.

kryteriów, jak: poziom dyscypliny w klasie szkolnej, czy wskaźnik efektywności kształcenia i wychowania (średnia ocen, średnia wypożyczeń książek, poziom absencji dzieci w szkole, liczba olimpijczyków, udział w konkursach, turniejach) musi prowadzić do pozoranctwa lub selekcyjnego nastawienia do uczniów w toku edukacji"[26]. Brak autonomii pedagogicznej nauczyciela, ograniczanie jego wolności i podmiotowości, wymuszanie rozwoju poprzez obowiązujący systemem zdobywania stopni awansu zawodowego przyczynia się do tego, że coraz bardziej Gombrowiczowski opis grona pedagogicznego pasuje do dzisiejszego systemu i funkcjonujących w nim nauczycieli: „Ciało jest starannie dobrane i wyjątkowo przykre i drażniące, nie ma tu ani jednego przyjemnego ciała, same ciała pedagogiczne, jak pan widzi. (…) Żaden z nich nie ma jednej własnej myśli; jeśliby zaś i urodziła się, w którym myśl własna, już ja przegonię albo myśl, albo myśliciela. To zgoła nieszkodliwe niedołęgi, nauczają tylko tego, co w programach, nie, nie postoi w nich myśl własna"[27].

Nauczyciele powinni zatem dążyć do wyzwalania, zdobywania i utrwalania wolności wewnętrznej, czyli wolności m.in. w wyborze celów i ich realizacji. „Nikt ich z zewnątrz nie obdarzy tak niezbędną do pracy twórczej wolnością, o ile sami nie podejmują wysiłku w tym kierunku. (…) Czas zerwać z «nadawaną» przez władzę tożsamością roli zawodowej na rzecz tożsamości «zadanej», skłaniającej do twórczych poszukiwań, do samo-określenia i samo-stanowienia"[28].

Efektywność kształcenia i wychowania zależy od rodzaju spotkania i relacji między nauczycielem i uczniem. Dobrze jest, gdy uczeń spotyka się z nauczycielem–człowiekiem, a nie nauczycielem-instytucją, nauczycielem, który ma charyzmę, osobowość, wiedzę, umiejętności, wolność pedagogiczną i pasję do przedmiotu, a jednocześnie potrafi uczyć i swoją pasją zarażać uczniów. E. Smak twierdzi, że najbardziej pożądaną formą kontaktu nauczyciela z uczniem jest współpraca, a skuteczność komunikacji warunkują dobre stosunki pomiędzy podmiotami procesu edukacyjnego, wyrażające się między innymi prawem do wyrażania własnej opinii, nawet jeśli jest ona sprzeczna z przyjętym porządkiem rzeczy[29]. Niestety, w obowiązującym systemie edukacji sposób budowania relacji pomiędzy uczniem a nauczycielem, jej zawartość i uwarunkowania nie sprzyjają swobodnej wymianie myśli i poglądów chociażby dlatego, że w relacji tej występuje obawa o ocenę i negatywne sankcje, a jej filarami raczej nie są wspólne zainteresowania, wzajemna sympatia, czy zbliżone cele.

Kolejne ważne zagadnienie to sposób przekazywania i przyswajania przez uczniów wiedzy. Najczęściej polega on na transmitowaniu przez nauczyciela gotowych, odpowiednio opakowanych treści, gdy tymczasem edukacja powinna

---

[26] B. ŚLIWERSKI, *Polska pedagogika szkolna wobec politycznych projektów oświatowych*, w: D. KLUS-STAŃSKA (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?*, s. 56.

[27] W. GOMBROWICZ, *Ferdydurke*,, s. 39.

[28] *Tamże*, s. 57.

[29] E. SMAK, *Determinants of schoolchild's subjectivity in early school*, w: B. KASÁČOVÁ, M. LIPNICKÁ, Z. HUL'OVÁ (red.), *Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej elementárnej edukácie*, Bańska Bystrzyca 2007, s. 229.

opierać się na wspólnym poszukiwaniu prawdy i współtworzeniu wiedzy w otwartym dialogu. W szkolnej rzeczywistości wiedza nie stanowi obszaru, który można eksplorować, poddawać w wątpliwość. Wiedza jest narzucona, a programowe treści dydaktyczne to nienaruszalna świętość. Nie podlegają dyskusji, nie mogą budzić wątpliwości, krytycznej refleksji. Bolączką jest brak dydaktycznej świadomości, że „na przykład umiejętność kwestionowania zastanych interpretacji lektury, projektowanie eksperymentów chemicznych (…), zdolność do zadawania pytań z fizyki, zgoda na samodzielność koncepcyjną ucznia podczas rozwiązywania zadań matematycznych, dają wiedzę inaczej umocowaną i inaczej służącą uczniowi, ale co najmniej równie solidną w porównaniu z tą uzyskaną drogą kierowanej pedagogiki, wypełniania standardowych ćwiczeń, utrwalania definicji, wykładu nauczyciela”[30]. Interpretacja lektur wciąż jest narzucona i odbywa się według określonych schematów interpretacyjnych. Wciąż dominuje pytanie, co wielki poeta miał na myśli, i pogląd, że wszyscy mamy czcić i rozumieć tych samych artystów. Nieważne, że wrażliwość estetyczna ucznia może być odmienna od tej, którą narzuca szkoła. I tak kolejne pokolenia nauczycieli przekonują kolejne pokolenia uczniów, że „Słowacki wielkim poetą był”. I rzeczywiście był. Ale czy wszyscy musimy uwielbiać poezję? Gombrowicz, nie uwielbiał a zajmuje ważne miejsce w kulturze polskiej. I czy wszyscy muszą uwielbiać i zgadzać się z Gombrowiczem? J. Grotowski twierdził, że „człowiek oświecony przede wszystkim rozeznaje swoje potrzeby, rozeznaje swoje możliwości. A że inni mu mówią, że ma mieć jakieś potrzeby? Jeśli ich nie ma, nic nie poradzi (…). I jeśli ci jest niepotrzebne, powiedz, że ci jest niepotrzebne. Od tego zaczyna się doszukiwanie: Co mi może być pokarmem? Co mi może być źródłem?”[31]. Szkoła powinna wskazywać różnorodne ścieżki, dawać wybór, z jednej strony kształtować upodobania uczniów, z drugiej jednak szanować autonomię jednostki, pielęgnując jej niepowtarzalność. Dlaczego uczniowie nie współtworzą kanonu lektur, nie proponują własnych, które mogłyby być realizowane w toku edukacji razem z tymi narzuconymi? I niech uczniowie sami próbują prowadzić lekcje, zajmując własne stanowisko, proponując własne rozwiązania interpretacyjne.

Realizacja postulowanych celów edukacyjnych wymaga odpowiednich programów dydaktyczno-wychowawczych. Obecnie obowiązujące budzą wiele zastrzeżeń. Dominuje w nich bowiem adaptacyjna koncepcja człowieka, zgodnie z którą jednostka „przychodzi” na świat zastany i ma do dyspozycji i przekształceń tylko niewielki obszar. „Podstawową ideą jest urabianie, podporządkowanie (się), kierowanie oraz tak zwane «dobro» dziecka. Programy opracowane według tej koncepcji zakładają unifikację treści, (…) jednolitość rezultatów końcowych w postaci standardów kształcenia; sugerują te same dla wszystkich drogi dochodzenia do ich osiągania. (…) Program nie jest dla dziecka, lecz dziecko dla pro-

[30] D. KLUS-STAŃSKA, *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, w: TAŻ (red.), *dz. cyt*., s. 16.

[31] J. GROTOWSKI., *Grotowski. Teksty zebrane*, Wrocław – Warszawa 2012, s. 1092.

gramu”[32]. Koncepcja adaptacyjna nie wspiera jednostki ludzkiej w jej indywidualnym rozwoju, nie daje możliwości dokonywania wyborów i nie wyzwala energii twórczej. Niestety, w polskim systemie oświatowym „zdecydowania większość dzieci i młodzieży «skazana» jest niejako na szkoły «starego» typu, które siłą bezwładności realizują program nauczania i wychowania w paradygmacie adaptacyjnym”[33]. Przyczyny tego tkwią, po pierwsze, w stanie aktualnie pracującej kadry pedagogicznej, której niemoc i brak skuteczności edukacyjnej wynika m.in. z negatywnej selekcji do zawodu, niewłaściwego przygotowania, uwarunkowań osobowościowych i społecznych. Po drugie, istotnym problemem jest brak wypracowanej teorii pedagogicznej w duchu humanistycznym dla potrzeb praktyki edukacyjnej[34].

Warunkiem wychowania człowieka wolnego, odpowiedzialnego, świadomego siebie, sprawnie funkcjonującego w zmieniającej się rzeczywistości jest usytuowanie go „ku emancypacji”, czyli „umiejscowienie w strefie pomiędzy wolnością i powinnością”[35], oraz ku „transgresji”, czyli otwieranie młodych ludzi na problemy i ich rozwiązywanie oraz na poszukiwane nowych, niestandardowych formuł działania[36].

Coraz częściej nawołuje się do wychowania do twórczości, która jest jedną z naczelnych tendencji nowoczesnej edukacji. Kreatywność przejawia się nie tylko zdolnością do generowania nowych idei, pomysłów, ale przede wszystkim jest stanem umysłu. Osoba kreatywna posiada określone cechy, takie jak: zdolności twórcze, ujawniane w jakiejś dziedzinie, świadomość siebie i własnych możliwości, odwaga twórcza, polegająca na tworzeniu tego, co nowe, zarówno w wymiarze ogólnospołecznym, jak i jednostkowym[37]. Szczególnie własna aktywność twórcza jest istotna w kontekście twórczego rozwoju ucznia. Wdrażanie zasad dydaktyki twórczości, wychowanie do odbioru twórczości i wychowanie twórczości nabiera coraz większego znaczenia. Tymczasem w szkolnej rzeczywistości istnieje wiele inhibitorów twórczości, które uniemożliwiają jej rozwój. K.J. Szmidt dzieli te bariery[38]. Pierwszą są przeszkody związane z celami oraz treściami nauczania i wychowania. W tej grupie znajdują się takie czynniki, jak: utrwalanie wzorca człowieka oświeconego kosztem wizji człowieka innowacyjnego, encyklopedyzm i wiedza jałowa. Drugą grupę stanowią inhibitory związane z postawami i metodami nauczycieli. Najważniejsze bariery tego typu to: dominacja pytań nauczyciela i tłumienie myślenia pytajnego uczniów, dominacja problemów zamkniętych (dyktat jednej odpowiedzi), przesadna rywalizacja,

[32] D. WALOSZEK, *Program w edukacji dzieci. Geneza, istota, kryteria*, Warszawa 2005, s. 84–86.

[33] E. SMAK, *Podmiotowość ucznia w procesie kształcenia*, w: *Zbornik k.10 výročiu zalozenia univerzity Mateja Bela. Škola – Edukácia – Príprava učitel'a (výber publikovaných prác za roky 1992-2002)*, Bańska Bystrzyca 2002, s. 48.

[34] *Tamże*.

[35] D. WALOSZEK, *Program w edukacji dzieci*, s. 88.

[36] *Tamże*, s. 100.

[37] E.A. ZWOLIŃSKA, *Wprowadzenie*, w: TAŻ (red.), *Edukacja kreatywna*, Bydgoszcz 2005, s. 9.

[38] K.J. SZMIDT, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2013, s. 320–367.

dominacja metod podających. Problemem są także sami uczniowie i ich antytwórcze postawy, wśród których wymienia się: lęk przed nowością, brak badawczego nastawienia, niecierpliwe dążenie do jakiegokolwiek wyniku, kopiowanie wzorów i ściąganie twórczości innych, niekonstruktywna oryginalność, konformizm.

M. Nowak-Dziemianowicz poddaje krytyce szkolne sposoby transmitowania wiedzy i kultury, określając je jako stereotypowe, naznaczone przymusem i jednolitością w myśleniu o świecie. „Szkoła jako instytucja (…) staje się często narzędziem wprowadzania ładu i porządku w chaos współczesności. Nie jest próbą zrozumienia tego chaosu, instytucją tolerancji różności i niejednoznaczności świata. Nie wątpi, lecz wie na pewno – co warto czytać, jak trzeba czuć, jak interpretować sztukę, zna wszystkie odpowiedzi”[39]. Wobec tego nie należy się dziwić, że – jak twierdzi D. Klus-Stańska – szkoła przyczynia się do blokowania i wygaszania twórczego myślenia uczniów, a uczniowie poszukujący i osiągający wysokie efekty w zakresie oryginalnego, kreatywnego myślenia, osiągnięcia twórcze mają nie dzięki szkole, ale mimo tego, co szkoła im uczyniła[40].

Moje rozważania zakończę pytaniami: Dokąd zmierza polska szkoła – w kierunku formowania czy deformacji ucznia? Czy taka szkoła, jaką mamy, rzeczywiście kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, czy może bardziej sprzyja wytwarzaniu bezideowej, bezkrytycznej, zniewolonej, jednolitej masy? I w końcu: Czy dziecko rozpoczynające szkolną wędrówkę, przed przekroczeniem progu „gmachu oświecenia”, nie powinno zawołać: „Żegnaj, Duchu, żegnaj – rozpoczęte dzieło, żegnaj formo własna i prawdziwa, witaj, witaj, formo straszna, infantylna, zielona i niewypierzona!”[41]

The objectives of education and the reality of school. Between formation and deformation of man

The aims of education, required by pedagogues concern above all, the shaping attitudes that benefit the individual and social development of pupils. One of most important tasks of education is to endow individal unit with creative and causative skills bound to the constructive use of one's own correctly recognized potential. In the paper I present the discrepancy between the aims of education and the school system. I focus on categories like: didactic programme, the relation pupil – teacher, methods of education.

[39] M. NOWAK-DZIEMIANOWICZ, *Oblicza nauczyciela – oblicza szkoły*, Toruń 2001, s. 90.

[40] D. KLUS-STAŃSKA, *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, s. 22.

[41] W. GOMBROWICZ, *Ferdydurke*,, s. 22.

Małgorzata Drost-Rudnicka*

TREŚCI WYCHOWAWCZE W PODRĘCZNIKACH EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Podręcznik powszechnie kojarzony jest z książką specjalnie opracowaną dla potrzeb szkoły celem opanowania i utrwalania przez uczniów wiedzy w określonym zakresie. Wiele było dyskusji poświęconych miejscu podręczników w szkole, wykazały one jednak, że nie sposób w dłuższych cyklach kształcenia zastąpić go innym środkiem dydaktycznym. J. Skrzypczak twierdzi: „Wszystkie inne środki dydaktyczne mogą, a nawet powinny wchodzić w swoistą symbiozę z podręcznikiem tworząc ich obudowy, czy też przekształcając ten podręcznik w swoisty pakiet multimedialny. Nawet wtedy jednak (...) podstawowym rdzeniem pakietu, jego kośćcem, są materiały o charakterze podręcznikowym”[1].

Szczególną rolę przypisuje się podręcznikowi na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej, należy on bowiem do podstawowych narzędzi pracy nauczyciela i ucznia. Stanowi integralny element systemu dydaktyczno-wychowawczego i traktujemy go jako środek dydaktyczny współdziałający z tzw. żywym nauczaniem oraz innymi środkami dydaktycznymi.

1. Rola i specyfika podręcznika w edukacji wczesnoszkolnej

W ogólnie przyjętej koncepcji nauczania–uczenia się zakłada się, że podręcznik w procesie kształcenia wczesnoszkolnego stanowi niezbędne ogniwo edukacji, gdyż stanowi źródło ustrukturyzowanej wiedzy, po które chętnie sięgają nauczyciele. Taki pogląd, choć znajduje wielu zwolenników ma też zagorzałych przeciwników, którzy wyrażają opinie o konieczności ograniczenia jego roli, szczególnie w odniesieniu do kształcenia i wychowania młodszych uczniów. Do ich grona zaliczyć można m.in. C. Freineta, który walczył z dominacją podręcznikowej edukacji. „Zamiast tradycyjnego, skostniałego nauczania podręcznikowego, opartego na autorytecie nauczyciela, wprowadził on nowe, oryginalne formy pracy szkolnej”[2]. Zgodnie z opinią C. Freineta, „podręcznik w ogóle nie jest potrzebny, a nawet stanowi przeszkodę w poznawaniu rzeczywistości, zaś jedynie korzystny wpływ na osobowość dziecka może mieć tylko wiedza żywa, bezpośrednio przezeń zdobywana i na gorąco przeżywana”[3]. W jego koncepcji uczeń ma stać się aktywnym podmiotem procesu edukacyjne-

---

* Małgorzata Drost-Rudnicka, dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Studiów Edukacyjnych UO. Zainteresowania naukowe: pedagogika wczesnoszkolna – współczesne uwarunkowania i historyczne odniesienia, podręczniki dla kształcenia wczesnoszkolnego.

[1] J. SKRZYPCZAK, *Konstruowanie i ocena podręczników. Podstawowe problemy metodologiczne*, Poznań – Radom 1996, s. 7.

[2] T. KŁOSIŃSKA, *Dziecko – uczeń. Droga do edukacji skutecznej. Twórcze techniki Celestyna Freineta we wczesnej edukacji*, Opole 2013, s 101.

[3] K. ŻEGNAŁEK, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2005, s. 223.

go, gdyż, jak pisze T. Kłosińska: „wiedza zdobyta przez doświadczenia i przeżycia staje się czynnikiem rozwoju osobowości, wpływa na myślenie i działanie ludzkie. Rozwój potencjału życiowego, takiego jak: spontaniczna aktywność, naturalna ciekawość poznawcza, dążność do osiągania sukcesów i nawiązywania kontaktu z drugim człowiekiem, stanowi istotę procesu wychowania[4]. Choć wydaje się, że podręcznik nie jest w tym przypadku niezbędnym narzędziem w ręku nauczyciela i ucznia, to jednak tradycyjne podejście do tego zagadnienia sprowadza się do jego nadrzędnej roli we współczesnej szkole.

Pytanie o rolę podręcznika w edukacji wczesnoszkolnej jest równocześnie pytaniem o jego funkcje. W literaturze pedagogicznej możemy doszukać się licznych stanowisk w zakresie funkcji podręcznika szkolnego. I tak, odwołując się do koncepcji wielostronnego nauczania–uczenia się, W. Okoń wyznacza podręcznikowi funkcje nawiązujące do czterech dróg uczenia się, a więc informacyjną, badawczą, praktyczną, samokształceniową[5].

Najbardziej jednak pełną w odniesieniu do tego etapu edukacji wydaje się być ich klasyfikacja w ujęciu J. Grzesiaka[6], który opierając się na koncepcji wielostronnego kształcenia W. Okonia, wyróżnił następujące funkcje podręcznika:

– motywacyjno-weryfikacyjną – wiąże się ona ze strategią uczenia się przez przeżywanie, uwzględnia zasadę wzmacniania efektu (formuła: „wiedzieć, czy dobrze i po co");

– ćwiczeniowo-samokształceniową – odpowiada strategii uczenia się przez działanie dostosowane do indywidualnych możliwości uczniów (formuła: „wiedzieć, jak");

– transformacyjno-badawczą – wynika ze strategii uczenia się przez odkrywanie. Zgodnie z ideą nauczania czynnościowego i psychologiczną teorią czynności, rozwój intelektualny dziecka dokonuje się przede wszystkim przez wykonywanie i rozwiązywanie odpowiednio dobranych zadań i problemów. Dziecko ucząc się, staje się jednocześnie odkrywcą tego, co stanowi cel nauczania (formuła: „wiedzieć, dlaczego");

– informacyjno-strukturyzacyjną – wynika ze strategii uczenia się przez przyswajanie. Końcowym efektem właściwej ekspozycji tej funkcji przez podręcznik i nauczyciela jest usystematyzowana wiedza nosząca cechy swoistej dla ucznia struktury wiedzy nabytej w procesie nauczania–uczenia się (formuła: „wiedzieć, że").

Nie podejmując się w tym miejscu szerszej analizy różnych ujęć funkcji podręcznika w edukacji wczesnoszkolnej, w kontekście podjętych w tym opracowaniu zagadnień wychowawczych, warto zwrócić uwagę na funkcję rozwijająco-wychowującą, którą wśród wielu innych wskazuje D. Zujew. „Jest ona fundamentem w całym procesie tworzenia podręcznika szkolnego. Każda z funkcji podręcznika musi mieć usposobienie wychowawcze. Postępy w roz-

[4] T. KŁOSIŃSKA, *Dziecko – uczeń*, s. 100.

[5] W. OKOŃ, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, s. 296–297.

[6] J. GRZESIAK, *O nowoczesną koncepcję czynnościowego podręcznika matematyki w integralnym systemie nauczania początkowego*, „Życie Szkoły" (1993), nr 6, s. 332–333.

woju ucznia są konieczne, aby efekt wychowawczy był możliwy. Poprzez podręcznik nauczyciel ma możliwość przebiegającego w konkretnym kierunku oddziaływania na wychowanka. Poprzez prawidłowo opracowany system zadań i ćwiczeń nauczyciel skłania, a zarazem rozwija u uczniów logiczne, kreatywne myślenie, a więc wywiera na uczniach gruntowny wpływ wychowawczy”[7].

Na temat podręcznika wypowiada się również J. Nocoń, która podkreśla, że „nowoczesny podręcznik powinien wyróżniać się wielofunkcyjnością, ujawniającą się jako zdolność do wykorzystywania go, do organizowania działalności poznawczej ucznia we wszystkich ogniwach procesu dydaktycznego zgodnie z celami wychowawczymi szkoły”[8].

Wielość funkcji, jakie powinien spełniać podręcznik, stwarza określone uwarunkowania jego konstrukcji. Ze względu na typowe dla wieku młodszoszkolnego właściwości rozwojowe dzieci, podręcznik przeznaczony dla nich musi różnić się od podręcznika dla uczniów innych szczebli kształcenia. Różnice, o których mowa, powinny być pochodne wobec wyznaczonych celów kształcenia i wychowania, uwzględniających właściwości procesów emocjonalno-motywacyjnych i intelektualnych uczniów klas I–III, jak np.:

– duża wrażliwość, której przejawem na początku tego okresu rozwojowego jest dominacja przeżyć emocjonalnych nad doznaniami płynącymi z aktywności w sferze poznawczej;

– egocentryczny charakter motywacji, wiążący się z jednostronnością postrzegania i oceny rzeczywistości poprzez pryzmat własnych potrzeb i zainteresowań;

– duża wrażliwość na bodźce wzrokowe i słuchowe, a także ustępująca stopniowo przewaga uwagi mimowolnej nad dowolną, z czym wiąże się jedynie krótkotrwała zdolność do koncentracji uwagi;

– dominacja myślenia konkretno-wyobrażeniowego i pamięci konkretno-obrazowej nad myśleniem i pamięcią słowno-logiczną;

– niski poziom krytycyzmu oraz twórcza, ale często nadmiernie wybujała wyobraźnia;

– brak umiejętności wartościowania i selekcji informacji przy równoczesnej dużej chłonności poznawczej na wszelkie bodźce i wpływy;

– znaczna podatność myślenia na emocje, prowadząca niekiedy do nieprawidłowego uogólniania, do opierania wniosków na jednostronnym, niedokładnym spostrzeganiu i subiektywnej ocenie rzeczywistości;

– przywiązywanie wagi do szczegółów drugorzędnych z punktu widzenia istotnych cech analizowanych rzeczy i zjawisk[9].

[7] D. Zujew, *Podręcznik szkolny*, tł. J. Żygierewicz, Warszawa 1986, s. 38.

[8] J. Nocoń, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole 2009, s. 40.

[9] Cz. Kupisiewicz, *Rola i funkcje podręcznika w nauczaniu początkowym*, w: B. Wilgocka-Okoń (red.), *Edukacja wczesnoszkolna*, Warszawa 1985, s. 254.

2. Integracja procesu kształcenia i wychowania wczesnoszkolnego

Reforma polskiego systemu oświaty w 1999 r. przyniosła na szczeblu edukacji elementarnej znaczące zmiany systemowe. Zastąpiono bowiem dotychczas obowiązujący system klasowo-lekcyjny zintegrowaną edukacją wczesnoszkolną, która zakłada m.in. zlikwidowanie sztucznego, nieuzasadnionego podziału na odrębne przedmioty nauczania. W ślad za tym i podręcznik powinien mieć zintegrowany charakter i całościowo ujmować treści kształcenia i wychowania, podporządkowane celom edukacyjnym, a nie przedmiotom nauczania. Zgodnie z tą ideą w centrum zainteresowania nauczycieli miał znaleźć się uczeń wraz ze swoimi indywidualnymi potrzebami, aspiracjami i możliwościami rozwojowymi. Na plan dalszy schodzą treści kształcenia, ich sztywne programowe ujęcie i ich „realizacja" jako podstawowy wyznacznik jakości pracy nauczyciela.

Takie założenie nie mogło nie wywrzeć wpływu na podręcznik, jego konstrukcję i założenia metodologiczne. E. Zalewska pisze, iż „warto odnotować specyfikę programu i podręcznika do kształcenia zintegrowanego, które jeśli chodzi o ich synchroniczny wymiar – konstruowane są zgodnie z zasadą integralnego charakteru treści (rezygnacja z podziału na przedmioty nauczania). Przykładowo rolę idei integrującej może pełnić określony ideał wychowawczy, np. wychowanie do demokracji wiąże się z zestawem wiedzy i kompetencji umożliwiającym funkcjonowanie w pluralistycznym społeczeństwie i czynne angażowanie się w jego sprawy, kształtowanie postaw proekologicznych łączy się z ekspozycją znaczenia środowiska naturalnego, wskazywaniem przejawów jego degradacji oraz sposobów obrony"[10].

Analizując podane przez E. Zalewską przykłady, można zauważyć silny i jednoznaczny związek treści kształcenia i wychowania, które zdają się tu być tożsame. Nie ma bowiem możliwości ich rozdzielenia, tak jak nie ma możliwości kształtowania postaw bez zdobywania wiedzy w określonym obszarze. Chcąc więc np. wykształcić postawę prozdrowotną dzieci, musimy wyjść od dobrze zorganizowanego procesu nabywania wiedzy odnośnie do różnych aspektów zdrowia, zdrowego stylu życia, odżywiania itd. Celowi temu sprzyjać będzie przede wszystkim stosowanie konstruktywistycznego modelu uczenia się ucznia, oparcie go o aktywne metody, doświadczenia i przeżycia. Podręcznik, podobnie jak inne środki dydaktyczne, winien spełniać tu jedynie rolę wspierającą i uzupełniającą, nie zaś podstawowe źródło wiedzy dziecka, „gotowy do przyswojenia" materiał dydaktyczny.

Integracja procesu kształcenia i wychowania stała się więc jednym z kluczowych założeń zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. U podstaw zaproponowanej koncepcji integralnego rozwoju jednostki, jak pisze G. Kapica, „legł pogląd o niepodzielności ludzkiej osobowości. Zatem każda ingerencja w psy-

[10] E. ZALEWSKA, *Programy kształcenia i podręczniki szkolne w edukacji początkowej jako „wybór z kultury"*, w: D. KLUS-STAŃSKA, M. SZCZEPSKA-PUSTKOWSKA (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa 2009, s. 509–510.

chikę wychowanka, czy to w ramach procesu kształcenia, czy wychowania, pociąga za sobą zmiany we wszystkich sferach jego osobowości. Integracja obydwu procesów, najogólniej mówiąc, polega na równoległej realizacji zespolonych ze sobą celów wychowawczych i dydaktycznych poprzez odpowiednio wzbogaconą treściowo i metodycznie pracę oraz poprzez organizowaną przez nauczyciela działalność uczniów”[11].

3. Wychowanie a podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej

Na ogół pojęcie „wychowanie” jest rozumiane w szerszym i węższym znaczeniu. Według M. Łobockiego, „szerokie rozumienie terminu odnosi się do wychowania skoncentrowanego zarówno na rozwoju umysłowym i uczuciowym jednostki, jak również na sferze jej motywacji i konkretnych działań. Inaczej mówiąc, wychowanie takie jest utożsamiane z rozwijaniem osobowości pod względem wszystkich jej cech. Obejmuje zarówno nauczanie – uczenie się, jak i wychowanie w węższym znaczeniu”[12]. W niniejszym opracowaniu przyjęto takie właśnie rozumienie pojęcia „wychowanie”, definiowane szeroko i odnoszące się holistycznej koncepcji człowieka.

Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej zakłada, że jej celem jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym. Ważne jest również takie wychowanie, aby dziecko w miarę swoich możliwości było przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą. Należy zadbać o to, aby dziecko odróżniało dobro od zła, było świadome przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz rozumiało konieczność dbania o przyrodę[13]. W celach ogólnych edukacji wczesnoszkolnej podkreśla się znaczenie i konieczność zadbania o dobre wychowanie uczniów, o to, żeby odróżniali dobro od zła i wybierali dobro[14]. Osiągnięcie tego celu jest możliwe jedynie wówczas, gdy dostrzeżemy i w pełni respektować będziemy jako wychowawcy założenie o holistycznej strukturze osobowości ucznia.

E. Gruszczyk-Kolczyńska stwierdza także, że „konieczność nasycenia treści kształcenia wartościami wychowawczymi ma bezpośredni związek ze zmianami obserwowanymi w wychowaniu rodzinnym. Większość rodziców troszczy się o wszechstronny rozwój i wychowanie swoich dzieci. Niestety, niepokojąco zwiększa się też liczba rodziców, którzy poświęcają zbyt mało czasu swoim dzieciom. Na dodatek coraz mniej uwagi poświęcają sprawom wychowawczym. W związku z tym należy dodać, że tak silne nasycenie treściami wychowawczymi każdego z obszarów edukacji wczesnoszkolnej spotkało się z aprobatą

[11] G. KAPICA, *Ku koncepcji zintegrowanego systemu edukacji wczesnoszkolnej*, „Kultura i Edukacja” (1998), nr 2, s. 66.

[12] M. ŁOBOCKI, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2006, s. 32.

[13] *Podstawa programowa. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, Warszawa 2008, s. 39.

[14] E. GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA, *Komentarz do podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Podstawa programowa*, s. 63.

zarówno nauczycieli, jak i rodziców. Zdają oni sobie sprawę z tego, że jeżeli nie zadba się o dobre wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym i w pierwszych latach edukacji szkolnej, to w wieku dorastania będzie to o wiele trudniejsze, a często nawet niemożliwe”[15].

Ważnym obszarem edukacji wczesnoszkolnej, wyodrębnionym w podstawie programowej, jest etyka. Jako nauka o moralności nie stanowi jednak odrębnego przedmiotu nauczania, lecz jest zintegrowana z innymi obszarami edukacji. Ze względu na specyfikę dziecięcego rozumowania, w trakcie zajęć z etyki zaleca się analizę zachowania postaci literackich (z baśni, bajek, opowiadań itp.) filmowych i telewizyjnych. Określono, że realizacja założeń etyki spowoduje, że uczeń kończący klasę III:

– „rozumie, że ludzie mają równe prawa, niezależnie od tego, gdzie się urodzili, jak wyglądają, jaką religię wyznają, jaki mają status materialny;

– okazuje poszanowanie starszym i stara się pomóc potrzebującym;

– starannie dobiera przyjaciół i pielęgnuje przyjaźnie w miarę swoich możliwości;

– wie, na czym polega prawdomówność i jak ważna jest odwaga przeciwstawiania się kłamstwu i obmowie;

– wie, że nie można zabierać cudzej własności i stara się tego przestrzegać;

– wie, że należy naprawiać wyrządzoną szkodę”[16].

Powyższe założenie stanowi fundament dla dalszych działań wychowawczych w duchu humanizmu. W tym celu niezbędna wydaje się być zmiana fundamentalnych założeń procesu edukacji. E. Smak, wskazując na kierunki przemian edukacyjnych, odnoszących się do współczesnego świata, wymienia „po pierwsze, podstawowe i trwałe wartości uznawane przez społeczność globalną, po drugie, kształtowanie społeczeństwa obywatelskiego i, po trzecie, zmiana paradygmatów celów kształcenia”[17]. Jeżeli chodzi o trwałe wartości ogólnoludzkie, autorka ta za najważniejsze uznaje:

– „wychowanie i przygotowanie do życia w pokoju;

– myślenie w sposób globalny i alternatywny w warunkach współzależności i współodpowiedzialności za dalsze istnienie świata i człowieka;

– kształtowanie świadomości ekologicznej i gotowości działań na rzecz zdrowego, naturalnego środowiska człowieka;

– pogłębienie postawy tolerancji, pluralizmu, poszanowanie praw człowieka, tj. zrozumienie między narodami, współdziałanie, zachowanie wolności, demokracji;

– przygotowanie do krytycznej oceny i właściwego wyboru coraz bardziej różnorodnych przekazów informacji i prawd za pomocą nowoczesnych środków – dla obrony własnej tożsamości”[18].

---

[15] *Tamże*, s. 64.

[16] *Tamże*.

[17] E. SMAK, *Założenia europejskiej polityki edukacyjnej*, w: TAŻ (red.), *Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli wobec założeń europejskiej polityki edukacyjnej*, Opole 2003, s. 14.

[18] *Tamże*, s. 14–15.

4. Podręcznik kształcenia wczesnoszkolnego a wybrane aspekty procesu wychowania

Założenie o integracji procesu kształcenia i wychowania w edukacji wczesnoszkolnej niesie konsekwencje dla konstrukcji podręcznika a także doboru treści. Nie istnieje więc możliwość wyodrębnienia takich, które odnosiłyby się wyłącznie do procesu wychowania z pominięciem kształcenia. Nie sposób też w ramach ograniczonych ram niniejszego artykułu dokonać dogłębnej analizy wszystkich owych treści oraz wszystkich pakietów edukacyjnych przeznaczonych dla kształcenia wczesnoszkolnego, gdyż jest ich kilkadziesiąt. W związku z powyższym ograniczono się do jednej, zdaje się najobszerniejszej treściowo, dziedziny, mianowicie wychowania patriotyczno-obywatelskiego. Wprowadzanie dzieci w świat wartości narodowo-patriotycznych jest jednym z elementów kształcenia ogólnego, składających się na wszechstronny rozwój uczniów. Jest ono realizowane głównie w ramach edukacji społecznej, ale także polonistycznej, muzycznej, plastycznej, ekologicznej oraz etyki. Zakres treści jest więc tutaj bardzo obszerny i dotyczy różnych aspektów postawy patriotyczno-obywatelskiej. Zadania szkoły, związane z wychowaniem patriotycznym i obywatelskim, odnoszą się do sfery rozwoju społecznego, w której, jak podaje podstawa programowa, „bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji”[19].

S. Fundakowski wyróżnia zadania szkoły, „które bezpośrednio wiążą się z wychowaniem patriotycznym i obywatelskim, związane z pielęgnowaniem tradycji i kultury narodowej, odnoszące się do kształtowania postaw:

– poznawanie dziedzictwa kultury narodowej postrzeganej w perspektywie kultury europejskiej;

– wzmacnianie poczucia tożsamości kulturowej, historycznej, etnicznej i narodowej;

– uświadomienie uczniom, że takie wspólnoty, jak: rodzina, środowisko lokalne i ojczyzna stanowią wielką wartość w życiu każdego człowieka, i że każdy ma wobec tych wspólnot obowiązki”[20].

W podręcznikach różnych wydawnictw można zaobserwować bardzo duże podobieństwa odnośnie do wybranych przez autorów treści; różnice tkwią w sposobie ich prezentacji. Dokonując analizy, wzięłam pod uwagę pakiety edukacyjne:

– *Wesoła szkoła i przyjaciele* – Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne,

– *Odkrywam siebie* – Wydawnictwo MAC EDUKACJA.

Podejmując się analizy treści wychowawczych w podręcznikach, skupiłam się głównie na tematyce związanej z hasłem kompleksowym *Polska Moja Ojczyzna.* Skłoniła mnie do tego, między innymi opinia E. Zalewskiej, która stwierdza, że

[19] *Podstawa programowa*, s. 36.

[20] S. FUNDAKOWSKI, *Programy nauczania a wychowanie patriotyczne w szkole*, w: W. JANIGA (red.), *Wychowanie do patriotyzmu*, Przemyśl – Rzeszów 2006, s. 442.

„cele i treści podstawy programowej, bezpośrednio odnoszące się do tego tematu, odczytywane są przez autorów wielu podręczników jako baza dla prezentacji:

– martyrologicznej wersji dziejów (skupionej wokół tragizmu losów i zarazem bohaterstwa narodowego) i ekspozycji wydarzeń kluczowych dla kształtowania sią państwa (Konstytucja 3 maja, odzyskanie niepodległości 11 listopada);

– eksponowania pozytywnych wartości, właściwości i cech definicyjnych w wyznacznikach terminów „Polska" oraz „Polak" (postaci wielkich Polaków traktowane są często zarówno jako przykłady narodowej tożsamości, jak i wzorce do naśladowania);

– odwoływania się wprost lub pośrednio do chrześcijańskich korzeni naszej kultury (cyklicznie przywoływane są związane z nią święta i obyczaje)"[21].

W analizowanych pakietach edukacyjnych[22] pojawiły się treści ściśle związane z kształtowaniem postawy patriotyczno-obywatelskiej. Znalazły się więc liczne treści dotyczące Polski jako naszej ojczyzny, głównych, ważnych miast Polski (Kraków, Warszawa, Gniezno i inne) miejsca Polski w Europie, waluty polskiej i europejskiej. Uwzględnione są podstawowe treści dotyczące podziału administracyjnego kraju. Polska przedstawiona jest jako członek Unii Europejskiej. Wiele miejsca poświęca się innym narodom zamieszkującym Europę, ma to na celu nie tylko przekaz określonych informacji na ten temat ale także przybliżenie kultury innych narodów, wzbudzanie postawy tolerancji wobec przedstawicieli innych narodów, a także kształtowanie tożsamości narodowej Polaka. Dzieje się to także poprzez odniesienia do edukacji regionalnej i umiejscowienie dziecka w najbliższym otoczeniu.

Przybliżona jest historia Polski głównie poprzez legendy, lecz nie tylko, sporo także faktów historycznych podawanych jest w sposób czysto informacyjny, suchy i niezbyt ciekawy dla uczniów. Najczęściej dotyczą one historii współczesnej, np. Konstytucja 3 maja, Święto Niepodległości – 11 listopada, II wojna światowa, ale nie brak także odniesień do czasów bardzo odległych, przez co nader abstrakcyjnych dla dzieci, a więc do Mieszka I, czy Bolesława Chrobrego. Zaprezentowane są w sposób merytorycznie prawidłowy, z powagą należną tym wydarzeniom, choć można mieć obawy, czy sposób ich prezentacji zawsze odpowiada właściwościom procesów poznawczych i emocjonalno-motywacyjnych uczniów w młodszym wieku szkolnym.

W podręcznikach ojczyzna jest przedstawiana nie tylko w odniesieniu do jej historii, ale także współczesności. Pojawiają się bardzo licznie treści, w których Polska przedstawiana jest jako kraj o pięknych tradycjach, urokliwych krajobrazach i bogatej kulturze. Postawa patriotyczno-obywatelska kształtowana jest także poprzez przybliżanie sylwetek Polaków, którzy w historii lub współcześnie przysporzyli chwały ojczyźnie. Wśród licznych przykładów znajdują się: Mikołaj Kopernik, Jan Matejko, Fryderyk Chopin, Józef Piłsudski, Karol Wojtyła, medaliści igrzysk olimpijskich, polscy laureaci nagrody Nobla i inni.

[21] E. ZALEWSKA, *dz. cyt*., s. 527.

[22] W skład pakietów wchodzą poza podręcznikiem także karty pracy ucznia lub ćwiczenia.

Wskazywane są osiągnięcia tych osób, ich zaangażowanie dla ojczyzny, ich życie pełne poświęcenia dla idei i dla kraju ojczystego – mogą więc w założeniach autorów służyć jako przykład, wzorzec osobowy patrioty i dobrego obywatela. Przedstawiani są jako osoby prawe i nieskazitelne, umiejące poświęcić własne sprawy dla dobra ojczyzny. Można często odnieść wrażenie, że ten idealny obraz nie zawsze przemawia do młodego człowieka.

W klasach początkowych postawa patriotyczna i obywatelska przejawia się m.in. w stosunku dzieci do symboliki narodowej. Stąd też w podręcznikach dla kształcenia zintegrowanego pojawiają się treści związane z flagą narodową, godłem oraz hymnem. Dzieci uczą się śpiewać hymn narodowy i dowiadują się, jaka była historia Mazurka Dąbrowskiego. Rozpoznają znaczenie barw narodowych i zapoznają się z historią godła Polski.Trzeba pamiętać, że „szczególną siłę oddziaływania na tworzenie więzi z własnym narodem wykazują symbole narodowe: godło państwa, barwy narodowe, hymn, sztandary, mundury wojska polskiego (…). Ważną rolę odgrywają pomniki bohaterów narodowych, z których dziecko uczy się historii i dumy narodowej”[23]. Dziecko ma możliwość zaznajomić się z godłem państwa już wtedy, gdy przekracza próg szkoły, a nawet wcześniej. Od samego początku dziecko powinno wykazywać względem symboli narodowych ogromny szacunek z racji tego, jak bogatą treść w sobie kryją.

W podręcznikach kształcenia wczesnoszkolnego charakterystyczny jest układ treści oparty na zmienności pór roku oraz kalendarzu świąt, rocznic i uroczystości. W związku z powyższym cyklicznie pojawiają się treści związane ze świętami Bożego Narodzenia i Wielkanocnych. Czyni się tu odniesienia do dominujących u nas tradycji chrześcijańskich, ale także, choć fragmentarycznie, nawiązuje się do tradycji innych narodów. Treści te przedstawiane są nie tylko jako kultywowanie tradycji charakterystycznych dla naszej kultury, ale także w odniesieniu domu rodzinnego jako tego miejsca, w którym tradycja nabiera tego szczególnego, bo osobistego wymiaru.

Zakończenie

Przechodząc do podsumowania rozważań nad treściami wychowawczymi w podręcznikach kształcenia wczesnoszkolnego, związanymi z kształtowaniem postawy patriotycznej i obywatelskiej młodszych uczniów, można wysunąć kilka wniosków końcowych:

1) Można stwierdzić, że zawarte w analizowanych podręcznikach treści dotyczące tematu *Polska Moja Ojczyzna* są w pełni zgodne z obowiązującą podstawą programową, a ich ilość w moim odczuciu jest wystarczająca i pozwala na położenie podwalin pod przyszłe postawy patriotyczne i obywatelskie młodszych uczniów.

2) Sposób przedstawienia treści związanych z nabywaniem przez uczniów wiedzy o ojczyźnie jest na ogół dostosowany do możliwości edukacyjnych

[23] M. WOLICKI, *Etyka nauczyciela–wychowawcy*, „Słoneczna Skała” (2000), nr 31, s. 56.

uczniów klas I–III, choć chwilami stopień abstrakcji prezentowanego materiału dydaktycznego jest zbyt duży i nie gwarantuje jego zrozumienia i przyswojenia.

3) Zbyt często treści przedstawiane są w sposób mało atrakcyjny dla dzieci, a proponowany model uczenia się daleko odbiega od założeń konstruktywizmu.

4) Warstwa ilustracyjna podręcznika w odniesieniu do analizowanych treści nie budzi zasadniczych zastrzeżeń. Ilustracje pełnią tu zarówno funkcję informacyjną jak i motywacyjną.

Contents of rearing character in course-books designed for early-school education

Early-school education should favour the comprehensive development of children's personalities. A good course-book should serve this purpose well as it is a means that is most often made use of by teachers and which is inseparably associated with school. A particular role is ascribed to it at the first stage of school education, when it makes an integral element of the didactic and rearing system and is treated as a means going together with the so-called live teaching, its basic function being connected with inspiring and organizing pupils' cognitive activities. Because of the close integration of the educational process and rearing at the early-school stage, the pupils' cognitive activity is tied to formation of attitudes and so there is no need to separate the educational contents from that related with rearing. In view of the characteristic developmental features typical of children at their early-school age, the course-book designed for this level of education must differ from others. The differences should be derivative in relation to the set targets of education and rearing, which include properties characteristic of the emotional, motivation-oriented, and intellectual processes in pupils. The paper presents the author's considerations on the course-book designed for pupils of early-school education with reference to selected aspects of the rearing process.

Maria Ludwig[*]

SPECYFIKA WYCHOWANIA W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Szkoła podstawowa ma do spełnienia wyjątkową rolę w wychowaniu młodego człowieka. Dziecko, wkraczając w progi szkoły, jest otwarte na działanie wychowawcze, a nauczyciel–wychowawca staje przed wyzwaniem formowania świadomego, społecznie odpowiedzialnego członka społeczeństwa. Wiele na tym etapie edukacji szkolnej zależy od osobowości wychowawcy, jego zaangażowania i pomysłowości. To wychowawca staje się dla dziecka autorytetem, pomniejszając doniosłą rolę rodziców. Dlatego ważne jest, aby to uwarunkowanie rozwojowe dobrze wykorzystać w pracy wychowawczej. Szkoła polska nieustannie przechodzi zmiany i różnego rodzaju metamorfozy, toteż całościowe i dogłębne scharakteryzowanie specyfiki wychowania w szkole podstawowej jest niezwykle trudne.

Teoretycy i praktycy zajmujący się wychowaniem mają trudności z osiągnięciem wspólnego stanowiska i w kwestii wychowania nadal dochodzi do wielu sporów, a i dorobek współczesnej teorii pedagogicznej na tym polu jest ciągle znikomy. M. Łobocki takiego stanu rzeczy upatruje w tym, że „wiele teoretycznych rozważań na temat wychowania opartych jest raczej na domysłach niż na uzasadnionych naukowo twierdzeniach”[1]. Szkoła podstawowa już sama w sobie jest wyjątkowym środowiskiem wychowawczym. Dochodzi do tego jeszcze ogrom spraw związanych z uczeniem, wychowywaniem, współpracą z rodzicami czy współpracą ze środowiskiem społecznym. W rozumieniu wielu badaczy głównym zadaniem szkoły jest uczenie, a dopiero drugorzędnym obowiązkiem jest wychowywanie.

W epoce wszechobecnych badań poziomów nauczania i nieustannego sprawdzania nabytych kompetencji przez uczniów nauczyciel często staje przed nie lada wyzwaniem: wychowywać czy uczyć. Niejednokrotnie nauczyciele i wychowawcy stają przed pytaniem, czy wychowywanie też jest uczeniem, a jeśli tak, to jaka powinna być prawdziwa rola szkoły w wychowywaniu i czy szkoła podstawowa, która sama z nazwy ma dać dziecku „podstawy”, powinna w ramach tych podstaw wychowywać. Te pytania u wielu mogą wywoływać uśmiech dezaprobaty i stwierdzenie: „O co tyle zamieszania?”, ale warto co jakiś czas podejmować trud spojrzenia na środowisko szkolne, aby zobaczyć niezwykle ważną jego funkcję wychowawczą oraz docenić niezaprzeczalny wysiłek wychowawców.

---

[*] Maria Ludwig, magister teologii, magister pedagogiki, logopeda, szkolny doradca zawodowy, doktorantka na Wydziale Teologicznym UO, nauczycielka religii w szkole podstawowej. Zainteresowania naukowe: wychowanie religijne dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, pedagogika Marii Montessori, katecheza Dobrego Pasterza.

[1] M. ŁOBOCKI, *Wybrane problemy wychowania – nadal aktualne*, Lublin 2004, s. 126.

1. Rozwój psychofizyczny ucznia w szkole podstawowej

Uczniowie rozpoczynający naukę w szkole (6–7 lat) często różnią się od siebie zarówno w rozwoju psychofizyczym, jak i stopniem przygotowania do podjęcia nauki szkolnej. Taki stan rzeczy skutkuje nierównym startem uczniów. Szkoła i cały system edukacyjny stawiają przed uczniem jednolite zadania, dlatego szkoła stara się niwelować nagromadzone wcześniej różnice. Początkowy okres nauki w szkole wymaga od dziecka ogromnego wysiłku. Mowa i myślenie wyjątkowo intensywnie rozwijają się właśnie w tym okresie. Uczeń szkoły podstawowej dzięki lepszej umiejętności czytania szybciej ubogaca swój słownik, a przez kontakt z różnymi dziedzinami wiedzy rozszerza swą orientację w otoczeniu. Myślenie ucznia w tym czasie staje się coraz bardziej samodzielne, a na końcu tego okresu dziecko samodzielnie dokonuje operacji logicznych na przedmiotach rzeczywistych lub wyobrażonych. Należy również zauważyć, że jest to etap rozwoju, w którym następuje poważny wzrost samoświadomości dziecka, a co za tym idzie, wzrasta motywacja do uczenia się oraz do zachowywania się zgodnego z określonymi regułami. Zadania stawiane dziecku przez szkołę dążą do tego, aby dziecko coraz badziej świadomie i dowolnie kierowało swoją uwagą, spostrzeganiem, pamięcią czy uczeniem się. W okresie szkoły podstawowej dziecko zaczyna operować coraz bardziej złożonymi pojęciami i jest w stanie przeprowadzić rozumowanie, ale także jest w stanie odwrócić ciąg rozumowania i powrócić do punktu wyjścia. W klasach I–III można zauważyć u dzieci rozumowanie zgodne z logiką, a operacje, takie jak: analiza, synteza, abstrahowanie, uogólnianie, porównywanie i klasyfikowania, są na coraz wyższym poziomie. Taki rozwój myślenia u dzieci powoduje kształtowanie umiejętności ustalania związków przyczynowo-skutkowych, co jest niesłychanie ważne w procesie wychowawczym.

W młodszym wieku szkolnym następuje rozwój procesów poznawczych, m.in. wrażeń, myślenia, pamięci, uczenia się. Taki stan rzeczy owocuje rozwojem uczuć poznawczych i zainteresowań dziecka. Pozostałością z okresu przedszkolnego jest żywe okazywanie emocji przez dziecko. Jednak dziecko szkolne okazując emocje radości, gniewu, strachu czy wzruszenia, stara się już pohamować je i zapanować nad nimi. Emocje dziecka kierowane są wyraźnie ku konkretnemu przedmiotowi i mają swoją przyczynę. Z czasem uczy się lepszego panowania nad emocjami i poskramia je.

Większość dzieci przychodząc do szkoły marzy o tym, żeby być dobrymi uczniami, chcą być chwalone przez rodziców i nauczycieli. Jednak aby osiągnąć ten cel, uczeń musi wykazywać chęć zaangażowanie w wypełnianu codziennych obowiązków. Nie jest to łatwe, dlatego nauczyciel–wychowawca właściwie rozpoznając potrzeby wychowanka, powinien wyjść naprzeciw jego nieuświadomionych potrzeb. Dowiedziono, że „właściwy stosunek do nauki i obowiązków szkolnych jest jednym z zasadniczych warunków pomyślnego

przebiegu dydaktyczno-wychowawczego w szkole”[2]. Wychowawca nie powiniem przeoczyć tego kluczowego dla właściwego rozwoju ucznia momentu i przez zastosowanie znanych mu metod wychowawczych tak pokierować procesem wychowawczo-dydaktycznym i tak motywować go do pracy, aby uczeń na miarę własnych możliwości miał poczucie sukcesu. Jednak na sukces procesu dydaktyczno-wychowawczego składa się też wiele czynników często niezależnych od ucznia, m.in. motywacja w domu rodzinnym, cechy osobowościowe ucznia. Nauczyciel–wychowawca stając przed grupą uczniów, powinien być świadomy, że jego podopieczni mogą w zależności od warunków zewnętrznych przyjąć różne postawy, na które on powiniem reagować, aby wspomóc swojego podopiecznego na drodze rozwoju. I tak, w grupie klasowej mogą znaleźć się uczniowe zdyscyplinowani i sumienni, szybko przyswajający postawy moralne kształtowane przez szkołę; uczniowe, którzy interesują się tylko wyodrębnioną dziedziną lub rodzajem zadań; uczniowie posiadający słabą wolę i motywację do nauki, o słabo zakorzenionych postawach i wymaganiach stawianych przez szkołę; „najtrudniejszą grupę stanowią takie dzieci, które z powodów różnych braków i błędów wychowawczych odznaczają się formalnym i lekkomyślnym stosunkiem do swego podstawowego obowiązku – nauki”[3]. Niezwykle ważnym zadaniem wychowawcy jest uchwycenie tego momentu w procesie formacji ucznia. Istotne jest, aby zapał i początkowa radość uczenia się zostały właściwie wykorzystane, pomimo przyjmowania różnych modeli i postaw. Tylko właściwa motywacja ucznia, dobre rozpoznanie możliwości i mocnych stron podopiecznego, współpraca ze środowiskiem rodzinnym, a przede wszystkim dobra wola wychowawcy pozwoli zapewnić dziecku sukces w szkole.

Zabawa, która była dominującą formą działalności w życiu dziecka przedszkolnego, w szkole podstawowej zmienia swe oblicze. „Życie dziecka w zespole szkolnym, nowe złożone stosunki społeczne powodują, że nad innymi zabawami zaczynają dominować zabawy zespołowe”[4]. W młodszym wieku szkolnym zabawy zespołowe mają charakter współzawodnictwa, rywalizacji, często scalane są przez silne emocje społeczne, a także przez jasne, niezmienialne reguły zachowania. Dla dzieci w tym wieku coraz ważniejszy staje się wynik rozgrywek, dlatego wyjątkowo ważne jest, aby wychowawca tak organizował zajęcia, aby uczeń był ukierunkowany na konkretny cel, a sposób zorganizowania zachowania był taki, żeby uczniowi udało się ten osiągnąć cel. Wychowawca powinien z gier i zabaw zespołowych uczynić niezwykle ważne narzędzie swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej, jednak jest to możliwe tylko w grupie, w której dzieci już osiągnęły pewnien stopień rozwoju społecznego. Zespołowe zabawy ruchowe prowadzą w następnym etapie rozwoju dziecka do uprawianego grupowo lub indywidualnie sportu. Istotne także na etapie szkoły

[2] L. WOŁOSZYNOWA, *Młodszy wiek szkolny*, w: M. ŻEBROWSKA (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1977, s. 545.
[3] *Tamże*, s. 546.
[4] *Tamże.*

podstawowej w rozwoju intelektualno-wychowawczym dziecka są gry stolikowe, które uczą cierpliwości, przestrzegania określonych reguł, a przede wszystkim współzawodnictwa. W klasach III–IV zmienia się tematyka zabaw dzieci, stając się środkiem ogranizacji szkolnej pracy dziecka. Dzieci w młodszym wieku szkolnym chętniej biorą udział w przedstawieniach teatralnych, adaptując przeczytane lektury czy obejrzane filmy. Niezwykle ważną formą zabawy staje się majsterkowanie i różne zabawy o charakterze manualnym. Dzieci w tym okresie chętnie uczestniczą w kółkach zainteresowań praktyczno-technicznych. Wychowawca znając uwarunkowania biologiczne tego etapu rozwojowego dzieci, może bez niepotrzebnych złych emocji i rozdrażnienia kierować zainteresowaniami dziecka i jego aktywnością.

U uczniów szkoły podstawowej zachodzą liczne i szybkie zmiany fizyczne. Dzieci nie posiadają jeszcze rozwiniętych wszystkich mięśni, dlatego wykonują one wiele szybkich, często zbytecznych ruchów, niedostosowanych do tempa pracy. Męczą się wykonywaniem precyzyjnych ruchów, ponieważ drobne mięśnie jeszcze są słabo rozwinięte. Dla ucznia jest to okres, w którym właśnie mięśnie drobne powinny być szczególne ćwiczone. Dziecko w wieku szkolnym nabiera większej sprawności ruchowej, a ruchliwość należy do charakterystycznych i normalnych cech dziecka. Zabranianie ruchu, karanie za nadruchliwość na lekcji może spowodować u dzieci niechęć do szkoły. Hamowanie zaś naturalnych zachowań dziecka niejednokrotnie prowadzi do eskalacji złości i frustracji, prowadzi to do niezadowolenia z samego siebie i negatywnych stanów emocjonalnych. Nauczyciel–wychowawca powinien spożytkować tę aktywność, wprowadzając aktywność ruchową po zajęciach wymagających skupienia i uwagi. Nauczyciele jednoczenie powinni pamiętać, że kościec w tym okresie jeszcze jest miękki i plastyczny. Na skutek niewłaściwej postawy mogą łatwo ulec deformacjom stawy i kościec.

2. Uspołeczniająca rola szkoły podstawowej

Dzieci, wchodząc w wiek szkolny, uznają autorytet dorosłych. Wszelkie nakazy i zakazy formułowane przez osoby dorosłe uznają za stałe, słuszne i sprawiedliwe. Groźbę i karę traktują, jako wystarczajacy powód, dla którego trzeba przestrzegać jakieś reguły. Dopiero dzieci około 10 roku życia uważają, że reguły i zasady mogą być zmieniane na zasadzie porozumienia. Dzieci pod koniec młodszego wieku szkolnego zaczynają szanować reguły wypływające ze wzajemnego porozumienia. Między dziećmi zaczyna rosnąć poczucie więzi. Niezwykle istotne jest, aby wprowadzanie dzieciom moralnych zasad zachowania towarzyszyły przeżycia uczuciowe natury społeczno-moralnej, gdyż wtedy chętniej je przyswajają i akceptują. Kształtowanie postaw moralnych i uczuć jest sprawą poważną i złożoną. Tym bardziej, że wiek szkolny jest dla dziecka wiekiem wyjątkowo ważnym. To właśnie w tym okresie u dziecka dokonują się

istotne przemiany w zakresie przeżywania i przyswajania norm moralnych, będące podstawą do formowania się moralności autonomicznej.

Szkoła podstawowa obok rodziny i grup rówieśniczych odgrywa w życiu dziecka ważną rolę uspołeczniającą. Dziecko uczy się w szkole kultury kraju, w którym żyje, norm moralnych i społecznych, kształtuje światopogląd, wyrabia postawy. Szkoła przygotowuje młodego człowieka do życia w społeczeństwie. Ten ważny proces powinien odbywać się pod czujnym okiem wychowawcy. Pod wpływem kontaktow z rówieśnikami w dziecku zaczyna się rozwijać świadomość społeczna. Wychowanek wchodzi w tym czasie w różne grupy nieformalne. Okres szkolny jest czasem szczególnym, w którym to u dziecka egoizm dzieciecy zamieniany jest na społeczne formy obcowania z rówieśnikami. Dzieci w tym czasie uczą się współdziałania i współpracy, ich społeczne kontakty często są zindywidualizowane. Uczniowie rozpoczynający szkołę nie mają wyrobionego poczucia wspólnoty, ich cała uwaga jest skierowana na nauczyciela i na sumiennym wykonywaniu jego poleceń. Dopiero pod koniec klasy III nauczyciel pracujący nad wypracowaniem postawy społecznej wśród uczniów osiąga pierwsze efekty. Uczniowie klas I nawiązują znajomości na zasadzie przypadku i dostępności, chętnie bawią się z dziećmi, z którymi siedzą w ławce lub obok których mieszkają. Kolegów oceniają przez pryzmat nauczyciela. Dzieci w klasach II uważają, że dobry kolega to taki, z którym wszystko robią wspólnie i który pomaga innym. Kryterium „dobrego kolegi" drastycznie zmienia się około 10 roku życia, kiedy to ważne stają się dla dzieci: sprawiedliwość, prawdomówność i szczodrość. Wychowawca powinien znać i rozumieć potrzeby dzieci związane z przynależnością grupową, wszak to właśnie w połowie szkoły podstawowej dla dziecka zaczyna się liczyć opinia kolegów, a pozycja w grupie zaczyna być bardziej znacząca od opinii wychowawcy. Wrażliwość społeczno-moralna u dzieci w młodszym wielu szkolnym charakteryzuje się: trwałą motywacją do pracy na rzecz własnego zespołu, odczuciem smutku, jeśli członkowie zespołu nie wykonują swoich obowiązków, współpracą z grupą, ofiarnością na jej rzecz, posiadaniem podstawowej wiedzy społecznej i ukształtowanego przekonania na sprawy bliskiego środowiska społecznego. Uczniowie szkoły podstawowej mogą osiągnąć wrażliwość społeczno-moralną, jeśli proces wychowawczy jest stosowany przemyślanie, celowo i uważnie. Pomocne bardzo w pracy wychowawczej z dziećmi są liczne narzędzia diagnostyczne, w tym testy socjometryczne. Pokazują one w sposób obrazowy stosunki i relacje w grupie. Właściwe rozpoznanie konfliktów, napięć i dominantów w grupie jest dla wychowawcy punktem wyjścia do konstruktywnej pracy z podopiecznymi.

Pomimo tego, że wielu teoretyków odcina bardzo wyraźnie wychowawczą funkcję szkoły to W. Okoń trafnie zauważa za najważniejsze te funkcje, które „wiążą ją z życiem jej wychowanków w społeczeństwie, z ich życiem osobistym, kulturą, szeroko pojętym środowiskiem i życiem w zawodzie"[5]. Okres

[5] W. OKOŃ, *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa 1999, s. 315.

szkoły podstawowej ma pomóc dzieciom rozwinąć skrzydła i tylko umiejętne prowadzenie wychowanków, branie pod uwagę czynników rozwojowych może im w pełni wykorzystać swoje możliwości.

3. Czynniki warunkujące skuteczność pracy wychowawczej

Niestety, żadne metody wychowawcze nie warunkują sukcesu pedagogicznego. Często tylu ilu jest uczniów w klasie, tyle jest dróg do skutecznego komunikowania się z nimi. Jednak często o sukcesie jakiejś metody wychowawczej świadczą nie tyle czynniki warunkujące, co zaistnienie właściwej atmosfery wychowawczej. To właśnie ta pozytywna atmosfera i czynniki wychowacze determinują sukces pedagogiczny. Podstawowym i niejako pierwszym czynnikiem jest podmiotowe traktowanie dziecka. Nie jako obiekt eksperymentalny, ale jako istotę żywą, czującą i świadomą. Ważne jest „zapewnienie im prawa do bycia w miarę samodzielnymi i niezależnymi, a także ponoszenia odpowiedzialności za swe postępowanie i kierowanie własnym rozwojem”[6]. Dziecko szczególnie w szkole podstawowej musi być traktowane jako podmiot działań wychowawczych. Pomimo dziecięcego wieku powinno czuć poszanowanie dla swej godności. Tylko wychowanie prowadzone w takim duchu może zagwarantować harmonijny rozwój dziecka. Dzieci uczą się przez naśladownictwo, dlatego stwarzanie pozytywnych wzorców, a szczególne takich, w których to one same są podmiotami, warunkuje sukces wychowawczy. Rodzina i grupa rówieśnicza mają przez właściwie ustawione partnerskie kontakty umożliwić dziecku samodzielność. Uczeń w grupie klasowej powinien w pełni odczuwać akceptację i empatię wychowawcy względem siebie. Zachowanie zaś nauczycieli powinno być nacechowane autentyzmem. Zrozumiałe jest, że wychowawca nie może dawać przyzwolenia i akceptacji dla czynów moralnie złych i naruszających porządek społeczny, jednak uczeń zawsze musi odczuć, że to jego czyn jest zły, a nie on sam. Takie postawienie sprawy, szczególnie na starcie edukacji i drogi wychowaczej, może pomóc dziecku w niełatwej drodze dorastania. Czytelna postawa wychowawcy daje dziecku granice tworzące jego bezpieczeństwo. Dbając o skuteczne wychowanie powierzonych dzieci, wychowawca musi nieustannie zwracać uwagę na uczenie i codzienne zakorzenianie w młodym człowieku wartości podstawowych. Często są one deaktualizowane przez panujący pluralizm czy masowe dezinformowanie przez media. Wartości uniwersalne takie jak prawda, dobro, piękno muszą być eksponowane przez wychowawców i stać w realnej opozycji do szerzącego się relatywizmu moralnego. Wychowawca swoją jasną postawą powinien świadczyć na co dzień o głoszonych wartościach, dzieci zaś powinny mieć możliwość podejmowania zadań w zgodzie z normami moralnymi i wartościami ogólnoludzkimi oraz powinny być ciągle uświadamiane w tym, co jest dobre, a co złe. Perswazyjne nauczanie, pomimo tego, że nie jest

[6] M. ŁOBOCKI, *dz. cyt.*, s. 137.

najlepszą metodą wychowawczą, to w zakresie przekazywania wiedzy o moralności spełnia swoje zadania.

Kolejnym czynnikiem gwarantującym powodzenie w pracy wychowawczej jest właściwa komunikacja z dziećmi. Komunikacja werbala i pozawerbalna jest procesem niebywale złożonym i wymaga wiele wysiłku i zaangażowania od wychowawcy. Niemały wpływ na płynące komunikaty mają uczucia sympatii, czy wrogości, nie bez znaczenia także jest kontekst kulturowy i sytuacyjny, w jakim dany komunikat został wysłany. Bywa tak, że odbierane komunikaty niekoniecznie oddają w całości przekazywane treści. Nie bez znaczenia jest codzienne eliminowanie błędów w porozumiewaniu się z dziećmi. Uczniowie dopiero poznają całą gamę uczuć i emocji, dlatego często sami siebie nie rozumieją, nie są w stanie nazwać tego, co dzieje się w ich głowach. Wychowawca, będąc przewodnikiem na drodze dziecka, jest niejako zobligowany do opanowania umiejętności dobrej komunikacji. Niedopuszczalne jest: komenderowanie, nakazywanie, rozkawywanie, ostrzeganie czy grożenie, moralizowanie, doradzanie, pouczanie, instruowanie, osądzanie krytykowanie, wyśmiewanie, ośmieszanie, diagnozowanie, uspokajanie, wypytywanie, sarkazm, dowcipkowanie. Wszystkie wymienione powyżej zachowania zostały nazwane przez T. Gordona w książce *Wychowanie bez porażek w szkole* blokadami komunikacyjnymi, przez które satysfakcjonująca komunikacja jest utrudniona. Blokady zamykają dziecko na świat i kontakt z dorosłymi. Dzieci nie mają jeszcze sprawnie rozwiniętego sposobu komunikacji. Często nie potrafią opowiadać o swoich odczuciach. Pełna komunikacja jest utrudniona, dlatego wychowawca musi korzystać z bogactwa wiedzy psychologicznej i sprawnie odczytywać komunikaty wysyłane na drodze pozawerbalnej. Komunikaty werbalne powinien zaś traktować jako ważne źródło informacji zwrotnych. Wychowawca przebywający na co dzień z grupą klasową doświadcza ogromu relacji. Nieustanna analiza i refleksja nad pracą wychowawczą pomagają mu w lepszym doborze metod i narzędzi wychowawczych. Nauczyciel na każdym etapie edukacyjnym musi racjonalnie organizować sobie pracę wychowawczą z podopiecznymi, jednak etap szkoły podstawowej wymaga szczególnej gorliwości i zaangażowania. Przeoczenia lub zaniedbania skutkują niepowodzeniami szkolnymi i problemami wychowawczymi na kolejnych szczeblach edukacji, a często ciągną się przez całe życie. Wychowawca powinien nieustannie mieć na uwadze dobro dziecka i umiejętnie pobudzać swoich wychowanków do kierowania własnym rozwojem.

Nie da się pominąć doniosłego znaczenia roli autorytetu w wychowaniu dziecka. Dzieci potrzebują nieustannie jasnego punktu odniesienia, lustra, w którym mogłyby się „przeglądać". Wychowankowie często naśladują i identyfikują się ze swoimi wychowawcami, dlatego wychowawca posiadający autorytet musi być czytelny dla innych w swoich wartościach i zasadach. Warto tutaj zauważyć, że na miano autorytetu niewątpliwie trzeba sobie zasłużyć. M. Łobocki słusznie stwierdza: „Autorytetu bowiem nie otrzymuje się wraz z nominacją na stanowisko nauczyciela czy dyrektora szkoły, ani też nie polega on

na okazywaniu innym swej wyższości lub wywieraniu na nich ogromnej presji”[7]. Uczniowie mianem swoich autorytetów często obdarzają wychowawców, którzy traktują ich podmiotowo, nie jawią się jako istoty wszystkowiedzące i nieomylne, sami zas przestrzegają zasad, które głoszą. Niemałe znaczenie w zdobyciu autorytetu wśród podopiecznych mają cechy osobowościowe wychowawcy, a także sposób oddziaływania wychowawczego.

Rada Europejska w licznych dokumentach zaznacza, że aby stworzyć dobry program wychowawczy dla szkoły muszą być zachowane pewne warunki, m.in. treści, cele i metody muszą być związane w większym stopniu z przyszłością ucznia, niż z przeszłością, uczeń powinien w swojej działalności koncentrować się na problemach globalnych własnego regionu czy środowiska. Szkoła, wychowawcy, a przede wszystkim cały system wychowawczy powinien kształtować charakter dzieci „przez rozwijanie samodzielności w myśleniu i działaniu oraz postaw innowacyjnych i twórczości własnej”[8]. Nade wszystko szkoła powinna, zdaniem Rady Europy, być rozliczana z kształtowania u uczniów postaw aktywnych, twórczych i zaangażowanych we własne środowisko. Niestety, szkołę podstawową nieustannie pokazuje się jako ten etap, który ma nauczyć dziecko pisać, czytać liczyć, a dopiero na dalszych etapach edukacyjnych mają być rozwijane umiejętności społeczne. Nic bardziej mylnego! Nauczyciele są rozliczani z efektów nauczania, a ważne jest, aby mury szkoły opuszczał uczeń chętny do zaangażowania się w życie społeczne, gotowy do kontynuowania nauki zawodu, ciekawy życia kulturalnego własnego kraju. Wychowanie młodego człowieka na „świadomego obywatela, członka społeczeństwa demokratycznego, człowieka uspołecznionego”[9], powinno stać się priorytetem dla każdej szkoły podstawowej. Niezaprzeczalną rolę mają tu nauczyciele – wychowawcy klas początkowych. Zapominana jest niezwykle istotna kwestia przygotowania indywidualnego ucznia do życia w grupie i społeczeństwie. Chociaż proces ten niejako dzieje się samoistnie w grupie klasowej, jednak należy pamiętać, że rola wychowawcy jest tu ogromna. „Jednostka wnosi do życia społecznego tyle, ile sama jest warta, a wartość ta zależy od jej umiejętności komunikowania się z innymi, jej zdrowia, potrzeb kulturalnych, wiedzy doświadczeń, zdolności, inicjatywy i twórczości, zaangażowania i charakteru”[10].

Praca wychowawcza w szkole podstawowej wymaga od wychowawców wiele poświęcenia i uwagi skierowanej na wychowanków. Ważne jest, aby w tym trudnym procesie wychowawca zawsze miał na uwadze dobro dziecka. Właściwy dobór metod, programów, pomocy, jest o tyle istotny, ile służy wychowankowi, dlatego kwestie te powinny zawsze być traktowane drugorzędnie. Na pierwszym planie powinien być wychowanek. I choć problemy w szkole podstawowej też są specyficzne, wiele zależy od umiejętności ich rozwiązywa-

[7] *Tamże*, s. 146.
[8] W. OKOŃ, *Wszystko o wychowaniu*, s. 314.
[9] *Tamże*, s. 316.
[10] *Tamże*, s. 318.

nia i od osobowości wychowawcy. Jeżeli w każdej szkole priorytetem stanie się uczeń, to problemy i sprawy wychowawcze, które się pojawią, będą łatwiejsze do przezwyciężenia.

Specific conditions of primary school education

Primary School itself is a very specific educational environment. The teacher-educator has in his educational work face a very hard task of educating a young man. The unique aspect of education in primary school focuses and identifies in itself the teacher, who should be an authority, a mentor and a guide. A pupil who starts his school career often does not know what is good for him and as a matter of fact from a good start pupils success depends. A pupil who is well guided by his teacher, the proper adaptation of teaching methods to individual needs of the child is the foundation of the work with the child. Therefore, a primary school teacher has an extremely important task to fulfill. The teacher's emphatic attitude and authenticity promote universal values. A child leaving school walls in addition to literacy and numeracy should also gain efficiency in tying social relations. Every day participation, imitation and observation gives a student the opportunity to experience the standards and principles.

Małgorzata Szafors*

SPECYFIKA WYCHOWANIA W GIMNAZJUM – SUKCESY I PORAŻKI

1. Gimnazjum – „trudny wiek" dojrzewania i dorastania

Na okres nauki w gimnazjum przypada istotna faza najintensywniejszego rozwoju emocjonalnego i społecznego dziecka (13–15 lat). Gimnazjum gromadzi w swoich murach młodzież w najtrudniejszym wieku rozwojowym, w związku z tym przed szkołą stoi duże wyzwanie, ponieważ okres ten uchodzi za czas największych trudności wychowawczych i określany jest mianem „wieku kryzysu" lub „trudnego wieku". W tym czasie dochodzi u młodych ludzi do głębokich i gwałtownych przeobrażeń psychicznych i fizycznych. Następuje bowiem jednoczesny rozwój dziecka na kilku płaszczyznach: fizjologicznej – dojrzewanie oraz społecznej – dorastanie. Okres gimnazjalny, przypadający na tzw. wczesną fazę dojrzewania, to zmiany w wyglądzie dziecka, w jego potrzebach, zainteresowaniach, konfliktach, które przeżywa, wreszcie w sposobie widzenia i przeżywania świata. Następuje intensywny wzrost, pojawienie się cech dojrzewania płciowego, zmiana wyglądu, powstanie nowych potrzeb, a także obecność silnych, czasem skrajnych emocji. Ta zmiana często jest zaskoczeniem dla młodego człowieka, który musi się z nią oswoić, przyzwyczaić i ją zaakceptować. Musi też na nowo określić własną tożsamość – zarówno wobec siebie, swego ciała, wyglądu, jak i otoczenia – rodziny, rówieśników, szkoły. Proces dojrzewania nie przebiega jednak w tym samym tempie u wszystkich. Zdarza się, że w jednej klasie spotykają się młodzi ludzie, u których proces dojrzewania jest bardzo zaawansowany, z tymi, którzy nie zaczęli jeszcze dojrzewać. We wczesnej fazie adolescencji rodzące się konflikty wewnętrzne i zewnętrzne, stają się bardziej widoczne i nabierają coraz większego znaczenia. Młody człowiek zaczyna buntować się, coraz częściej ma odmienne zdanie niż rodzice i nauczyciele. Pojawia się tak zwany kryzys dorastania, który bywa także określany mianem „powtórnych narodzin". Ten kryzys przejawia się akcentowaniem własnego „ja", buntem przeciwko środowisku, negatywizmem społecznym, konfliktami z dorosłymi, chęcią wyzwolenia się spod opieki rodziny, protestem przeciwko autorytetom, a co za tym idzie także trudnościami z przystosowaniem społecznym.

W zależności od usposobienia nastolatka wzbierający w nim bunt wewnętrzny najczęściej przyjmuje postać otwartego buntu. Objawia się to robieniem wszystkiego odwrotnie niż chcą dorośli, odmową wszystkiego i wszystkim, demonstracyjnym, a nieraz wulgarnym zachowaniem. Faza oporu może pojawiać

* Małgorzata Szafors, mgr, dyrektor Publicznego Gimnazjum nr 7 im. Generała Władysława Andersa w Opolu.

się nagle, trwać kilka miesięcy, potem zniknąć i wracać sporadycznie. Będzie trwała tyle czasu, ile potrzebuje nastolatek. Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy odmawiają podporządkowania się przyjętym społecznie normom. U dziewcząt wyraża się to głównie przez szokujące zachowania (ostry makijaż, niestosowny strój, nadmierne eksponowanie swojej seksualności, inicjację seksualną), a u chłopców przez pełen złośliwości sposób wyrażania się (np. wulgaryzmy, bójki). Ponieważ wiek adolescencji to nie tylko „przewrót psychiczny", ale także fizyczny, kryzys ten podsycany jest przez nieustanną „burzę hormonów". Młody człowiek jest pełen sprzeczności: „Chce być kochany i chce odrzucić waszą miłość; chce być jednocześnie niezależny i otoczony opieką; chce być otwarty i jednocześnie zamyka się w sobie, buntuje się i pragnie bezpieczeństwa; odrzuca wszelkie instytucje, a zarazem odczuwa potrzebę gotowych struktur"[1].

Charakterystyczne dla okresu dojrzewania jest borykanie się z lękiem, niepokojem, wewnętrznymi konfliktami, stanami depresji i poczuciem winy. Młodemu człowiekowi towarzyszą różnego rodzaju obawy i zmartwienia. Najczęstszym powodem zmartwień są niepowodzenia w nauce, konflikty z rodzicami, brak lub utrata przyjaciół. Przyczyną zmartwień są problemy związane z własną osobą, wyglądem zewnętrznym i cechami charakteru. Z tym rodzajem uczuć wiążą się stany frustracji wynikające z niezaspokojonych potrzeb, pragnień czy marzeń. Niezaspokojone potrzeby stanowią duże utrudnienie w ukształtowaniu się postaw społecznych, uwzględniających interesy innych, powodują brak współdziałania, współodczuwania. Prowadzi to do egocentryzmu, złośliwości, różnych form agresji. Uniemożliwienie zaspokojenia potrzeb wywołuje u niektórych młodych ludzi wybuchy agresji słownej w formie wyzwisk, obraźliwych określeń osób, które były powodem tego wybuchu. Czynnym objawem agresji bardzo często są rękoczyny, a pośrednim zawzięte milczenie, zaciętość i chęć niszczenia przedmiotów należących do osoby, która stała się przyczyną kłopotów. Lęki gimnazjalistów wywołują poczucie zagrożenia, obawę przed kompromitacją i ośmieszeniem się wobec osób, na których im szczególnie zależy. Długotrwałe poczucie zagrożenia powoduje u części z nich wytworzenie przekonania o własnej niższości, nieudolności, powoduje brak wiary w siebie i niepewność w działaniu[2].

Na skutek działania hormonów młody człowiek przeżywa dość silne wahania nastroju. Ma problemy, ale też zaczyna stwarzać problemy innym. Owe stany uczuciowe mają tendencję do zmian dość gwałtownych i o wielkiej sile. Reakcje uczuciowe bywają „niewspółmiernie głośne w stosunku do prawdziwej siły przeżycia", czyli tzw. „słomiany ogień". Wyróżnia się dwa kręgi zjawisk, które dotyczą przemian w uczuciowości młodzieży. Pierwszy to przeżycia emocjonalne związane z dojrzewaniem fizjologicznym, z budzeniem się zainteresowań sprawami seksualnymi. Drugi krąg to rozwój uczuć wyższych, związanych z kształtowaniem się procesów umysłowych i dorastaniem jednost-

[1] Por. http://www.profesor.pl/mat/n12/pokaz_material_tmp.php?plik=n12/n12_m_sarnowska_050108_1.php&id_m=14035 (17.01.2014).

[2] *Tamże.*

ki do pełnienia ról społecznych. Wzmożona uczuciowość i związane z nią napięcia nerwowe są wynikiem niepewności w działaniu nastolatków, niechęci zarówno do wysiłku fizycznego, jak i umysłowego, a także nieprawidłowego przystosowania społecznego. To, co było dobre i słuszne w okresie poprzedzającym dorastanie, przestaje pasować do sytuacji, gdy dziewczyna czy chłopak stają się ludźmi dorosłymi. Nowe wymagania i sytuacje, jakie stawia się dorastającym uczniom gimnazjum, powodują wiele skomplikowanych problemów. Konieczność zwiększenia wysiłku umysłowego, rezygnacji i przystosowania się do nowych warunków wzbudzają niepokój, niepewność, niechęć, a czasem nawet trudności w nauce, których młodzi nie są w stanie samodzielnie pokonać. Różnie to jest interpretowane przez najbliższe otoczenie. Najczęściej określane jest mianem lenistwa, lekceważenia obowiązków. Zbyt dociekliwa, zdaniem młodych ludzi, ingerencja rodziców, traktowanie ich jak „dzieci" wywołują ostry sprzeciw prowadzący często do konfliktów. Nie zawsze dostrzegają racje rodziców. Poczucie, że są traktowani jak małolaty, doprowadza do scysji i przekornego zachowania. W okresie dorastania rozpoczyna się również poszukiwanie doświadczeń poza środowiskiem rodzinnym, dynamizują się związki przyjaźni, coraz większego znaczenia nabiera grupa rówieśnicza. We wczesnej adolescencji dziecko wycofuje nadmiar zainteresowania, emocji, pragnień z postaci rodziców, a uczuciami tymi w coraz większym stopniu zaczyna obdarzać swoje otoczenie. Proces ten stanowi podstawę dla późniejszego rozwoju związków emocjonalnych, nie odbywa się on jednak w sposób łatwy i prosty. Towarzyszą mu z jednej strony postawy buntu, agresji skierowanej wobec rodziców, nauczycieli, wychowawców, pedagogów, z drugiej strony czuje się wtedy osamotniony i opuszczony przez innych.

Młody człowiek zachowuje się tak, jakby „zjadł wszystkie rozumy", nie ma dla niego autorytetów, powątpiewa w sądy rodziców, poprawia ich i poucza, czasem podejmuje działania ryzykowne, a nawet niebezpieczne wierząc we własną „wszechmoc"[3]. Kiedy indziej użala się nad sobą, przejmuje się, wydawać by się mogło, całkiem nieistotnymi drobiazgami.

Typowym dla okresu dorastania zjawiskiem jest łączenie się młodzieży w grupy. Jest to związane z silną potrzebą uczestnictwa w zespole, wspólnego uczenia się i poznawania siebie na tle innych osób, członków tej samej grupy. W wieku dorastania grupa rówieśnicza staje się niejednokrotnie dużo ważniejsza niż środowisko domowe. Wskutek rozluźnienia się więzów z rodzicami, dorastający dążą do obcowania z rówieśnikami, których nurtują podobne problemy i kłopoty. Znakomita większość młodych ludzi pragnie przyjaciół, oczekuje przyjaźni, podświadomie dąży do posiadania przyjaciółki czy przyjaciela. Najczęstsze dla tego wieku są tzw. przyjaźnie dwuosobowe. Obok nich tworzą się grupy najbliższych przyjaciół, związanych ze sobą jakimiś upodobaniami, zamiłowaniami albo chęcią bycia ze sobą. Grupa ma często ogromny wpływ na

[3] *Tamże.*

zachowania i kształtowanie się osobowości nastolatka, jednak nie zawsze ten wpływ jest pozytywny.

2. Działania wychowawcze wobec dorastających uczniów

Pierwszy, podstawowy wymiar wykonywania misji wychowawczej to tworzenie dobrej, normalnej szkoły, porządne wykonywanie codziennych szkolnych obowiązków; zrozumienie przez nauczycieli i wychowawców, że podstawą wychowania jest dialog pedagogiczny, który musi być nastawiony na uświadamianie młodym ludziom odpowiedzialności za siebie i za to, co robią[4], a także pokazanie, że wartościami wychowania w szkole jest życzliwość, zaufanie, szacunek.

Zrozumienie zmian, jakie zachodzą w życiu młodych ludzi w wieku gimnazjalnym, przez wszystkich odpowiedzialnych za wychowanie jest bardzo istotne, ponieważ stwarza możliwości poszukiwania skutecznych form i metod wychowawczych, takich, które pomagałyby w trudnej drodze dochodzenia do dorosłości. Najważniejszą rolę w tych działaniach odgrywają w pierwszej kolejności rodzice oraz szkoła. Zadaniem wychowawców jest przede wszystkim stworzenie wielu sytuacji wychowawczych, które spowodują nawiązanie autentycznych kontaktów z uczniami. Nauczyciel, wychowawca, który staje przed uczniem, ma do wykonania bardzo trudne zadanie: zrozumieć tę skomplikowaną istotę, dotrzeć do niej z przekazem i poprowadzić do oznaczonego celu (w konsekwencji poznać jego pragnienia – jak pisze A. Bloom)[5]. Można to robić podczas lekcji i zajęć pozalekcyjnych, wycieczek, wyjść do instytucji, imprez szkolnych, akcji charytatywnych. Nauczyciel, musi ciągle stwarzać sytuacje, w których pracuje wspólnie z uczniami, musi porzucać rolę wszechwiedzącego wykładowcy i wchodzić w rolę doradcy ucznia. Wychowawca i pedagog szkolny to te osoby w szkole, których najważniejszym zadaniem jest dawanie uczniom poczucia bezpieczeństwa, oparcia emocjonalnego, empatii oraz zaangażowanie się w sprawy i problemy uczniów. Warunkiem sukcesu jest jednak zaangażowanie i nastawienie na współpracę, uczenie przez podejmowanie z uczniami wspólnych działań. Przynosi to zwykle wymierne efekty wychowawcze, gdyż zmusza obie strony do wyjścia z tradycyjnych ról, a więc do odrzucenia stereotypowych wyobrażeń na swój temat, które są z nim związane.

Ważnym celem do realizacji jest prawidłowa i skuteczna współpraca między rodzicami i szkołą. Jest ona niezbędna i bezwzględnie konieczna. Szkoła bowiem ma ograniczone możliwości działania, o wiele większe mają rodzice, dlatego warto się do nich zwracać. W sprawach najważniejszych dla ucznia, związanych z nauką czy funkcjonowaniem w szkolnej społeczności, szkoła i rodzina muszą mówić jednym głosem. Wychowanie jest misją – ważne jest dążenie do tego, aby wypełniać ją wspólnie, budować szkołę partnerską, w któ-

[4] A. RĘKAWEK, *Jak wychowywać mądrze i skutecznie?*, „Dyrektor Szkoły" (2007), nr 3, s. 8–11.

[5] Por. A. SOBALA-ZBROSZCZYK, *Wychowanie bez porażek w autonomicznej szkole*, „Dyrektor Szkoły" (2008), nr 2, s. 22–25.

rej rodzice i uczniowie są partnerami w sprawach wychowawczych. Wtedy podjęte działania wychowawcze będą kończyć się sukcesem[6].

3. Przykłady „dobrych praktyk" w pracy wychowawczej w gimnazjum

Publiczne Gimnazjum nr 7 im. Generała Władysława Andersa w Opolu to szkoła obwodowa, w której w roku szkolnym 2013/14 uczy się 570 uczniów w 20 oddziałach szkolnych. Szkoła cieszy się w środowisku lokalnym bardzo dobrą opinią i dużym zainteresowaniem ze strony absolwentów szkół podstawowych i ich rodziców. Uznawana jest przez uczniów i rodziców za szkołę bezpieczną, dobrze przygotowującą do kontynuowania nauki w różnych typach szkół ponadgimnazjalnych. W szkole pracuje twórczy i zaangażowany zespół nauczycieli. Uczniowie z „siódemki" odnoszą wiele sukcesów osiągając bardzo wysokie wyniki na egzaminie gimnazjalnym, zdobywają liczne laury w ogólnopolskich i wojewódzkich konkursach przedmiotowych, artystycznych, zawodach sportowych, otrzymują tytuły „Opolskiego Orła", „Prymusa Opolszczyzny", kontynuują z powodzeniem naukę w bardzo dobrych szkołach w kraju i za granicą (odnosząc tam również sukcesy).

Nie znaczy to, że w gimnazjum, którym kieruję, młodzież nie stwarza problemów wychowawczych charakterystycznych dla wieku dorastania. Nasi uczniowie są na różnych poziomach okresu dojrzewania, mają wiele oczekiwań, a także problemów.

Wywodzą się ze zróżnicowanych środowisk rodzinnych pod względem wykształcenia rodziców, ekonomicznym, prezentującym różne postawy rodzicielskie. W związku z tym już na „wejściu" i w trakcie kontynuacji edukacji ujawniają zachowania niepożądane, nieakceptowane i sprzeczne z ogólnie przyjętymi normami, tj.: agresję werbalną, wulgaryzmy, trudności w nawiązywaniu kontaktów z zespołem klasowym, uzależnienia, niechęć do podejmowania wysiłku. W miarę poznawania środowiska rodzinnego uczniów ujawniają się również problemy związane z sytuacją rodzinną. Część uczniów wychowywanych jest w rodzinach niepełnych, dysfunkcyjnych, patologicznych, skonfliktowanych. Rodzice wykazują zbyt małe zainteresowanie problemami swoich dzieci bądź nadmiernie je kontrolują, nie rozumieją potrzeb wynikających z problemów dojrzewania i dorastania. To oczywiście rodzi problemy. Konieczne jest więc prowadzenie przez cały zespół nauczycieli wnikliwej diagnozy środowiska uczniowskiego, a następnie podejmowanie różnorodnych działań. Sukces wychowawczy w gimnazjum jest niełatwy do osiągnięcia i trudno mierzalny. Nie znaczy to, że nie można go osiągnąć. Dotyczy on nieraz większej grupy uczniów, których udało się zaangażować do działania, zmobilizować do podjęcia wysiłku, czymś zainteresować. Bywa, że sukces dotyczy konkretnej uczennicy lub ucznia, którzy poprzez różnorodne oddziaływania wychowawcze

[6] Por. A. RĘKAWEK, *Jak wychowywać mądrze i skutecznie?*, s. 8–11.

zaczynają współpracować z wychowawcą, pedagogiem, nawiązują dobre relacje z rodzicami, nauczycielami, rówieśnikami, potrafią weryfikować swoje dotychczasowe zachowania, podejmują wysiłek systematycznego chodzenia do szkoły. Wymaga to jednak ciągłych modyfikacji działań tak, aby przynosiły oczekiwane efekty. Pisząc o sukcesach i porażkach wychowawczych w gimnazjum, chciałabym przedstawić kilka przykładów działań, o których można powiedzieć, że przyniosły wychowawcom sukces, a naszym uczniom możliwość zaspakajania swoich potrzeb, wyrażania własnego „ja", nawiązania kontaktów z rówieśnikami, uczenia się przez działanie. Bardzo istotnym zadaniem podejmowanym od początku funkcjonowania gimnazjum jest wspólne tworzenie programu wychowawczego szkoły i poszczególnych klas przez wychowawców, nauczycieli, uczniów i rodziców. Na początku każdego roku projektowana jest trzyletnia praca wychowawcza, a w ciągu roku monitorowana i modyfikowana. Praca ta poprzedzona jest diagnozą środowiska uczniowskiego poprzez: wywiady z rodzicami i uczniami, obserwacje uczniów, ankiety, pozyskiwanie informacji od pedagogów ze szkół podstawowych i z innych instytucji. Pozwala to sformułować cele i zadania do programu wychowawczego szkoły nastawione na kształtowanie wartości i postaw, tj. patriotyzm, tolerancja, samorządność, godność, rodzina, zdrowie, odpowiedzialność, oraz wyposażenie uczniów w umiejętności współdziałania w zespole, nawiązywania prawidłowych relacji, uczenia się przez działanie, samooceny.

W „siódemce" staramy się budować szkołę partnerską, dlatego planujemy pracę wychowawczą tak, aby uczniowie i rodzice wpływali na proces wychowawczy dziejący się w szkole. Rodzice współtworzą tematykę zagadnień wychowawczych na dany rok. Zgłaszają propozycje tematyki do realizacji z uczniami i nimi samymi podczas comiesięcznych spotkań. W roku szkolnym 2013/2014 rodzice podczas wrześniowych spotkań zaproponowali następującą tematykę do realizacji: „Internet – zagrożenia w sieci", „Uzależnienia – jak do nich nie dopuścić?", „Przeprowadzenie zajęć z kultury słowa", „Jak wydajnie spędzać czas wolny?", „Zdrowa rywalizacja w szkole i w życiu", „Integracja zespołu klasowego", „Zdrowy styl życia, zdrowe odżywianie", „Uczucia i ich rola w życiu człowieka", „Sposoby samodzielnego uczenia się", „Sporządzanie notatek, systematyczność w nauce", „Wpływ mediów na psychikę dziecka", „Pierwsza pomoc przedmedyczna", „Działanie środków psychoaktywnych". Duża część rodziców angażuje się w życie szkoły, licznie bierze udział w spotkaniach z wychowawcą, w imprezach i uroczystościach szkolnych, wspiera ich realizację organizacyjnie i finansowo, prowadzi lekcje wychowawcze z profilaktyki i preorientacji zawodowej. Wspólnie ze swoimi dziećmi rodzice biorą udział w akcjach charytatywnych organizowanych w szkole, przygotowują wypieki i gadżety na kiermasze: bożonarodzeniowy i wielkanocny, paczki świąteczne dla podopiecznych Domowego Hospicjum Dziecięcego w Opolu, organizują fanty i pomagają w przygotowaniu balu integracyjnego, w którym biorą udział nauczyciele, rodzice i przyjaciele szkoły (w 2014 r. bal ten odbę-

dzie się już po raz 15). Bardzo dużą wagę w szkole przywiązujemy do organizacji wychowania w poszczególnych klasach. Wychowawcy klas tworząc plany wychowawcze, uwzględniają propozycje zgłaszane przez uczniów i rodziców dotyczące tematyki godzin wychowawczych, organizacji ważnych wydarzeń w życiu klasy, akcji charytatywnych, organizacji wycieczek, debat klasowych i szkolnych. Jako przykład może posłużyć tematyka godzin wychowawczych w jednej z pierwszych klas: „Jak rozwiązywać konflikty?", „Zupa z kamienia", czyli co tworzy dobrą atmosferę w klasie?", „Jak sobie radzić z własną i cudzą agresją?", „Przyjaźń i szacunek jako podstawa współżycia z innym", „Jak sobie radzić ze stresem w życiu codziennym?".

Istotne jest również to, że cele programu wychowawczego są integralnie powiązane z celami i treściami poszczególnych przedmiotów. Sposób ich realizacji, poziom wymagań, sposób kontrolowania i oceniania mają duży wpływ na kształtowanie wartości i postaw naszych uczniów. Wszystkie uroczystości i imprezy szkolne również stanowią bardzo ważny element oddziaływania wychowawczego, tym bardziej, że realizowane są poprzez uwzględnienie ich pomysłów i sugestii.

Niewątpliwie naszym sukcesem wychowawczym jest skuteczne zapobieganie i eliminowanie zachowań agresywnych wśród uczniów poprzez zbudowanie szkolnego systemu zapobiegania agresji. Polega on przede wszystkim na systematycznym, zespołowym i konsekwentnym działaniu nauczycieli i pracowników szkoły, jasnych i przejrzystych procedurach obowiązujących w szkole, wymianie informacji, ciągłym poszerzaniu wiedzy i doskonaleniu umiejętności zawodowych nauczycieli, wyposażaniu uczniów w wiedzę na tematy radzenia sobie z agresją, właściwego reagowania na jej przejawy, opracowaniu systemu stosowanych konsekwencji, wypracowaniu zasad współpracy z rodzicami, współpracy z różnymi instytucjami, dostosowane do potrzeb i zainteresowań uczniów zajęcia pozalekcyjne.

W wyniku przeprowadzonych obserwacji zachowań konfliktowych występujących wśród uczniów wdrożyliśmy szkolny program o nazwie „Agresja rodzi agresję, uśmiech rodzi uśmiech", w ramach którego zrealizowano wiele zadań o charakterze wychowawczym i profilaktycznym:

– przeprowadzono cykl lekcji wychowawczych związanych ze sposobami rozwiązywania konfliktów z rówieśnikami i dorosłymi, radzenia sobie ze stresem;

– zorganizowano warsztaty z pedagogiem i psychologiem;

– na bieżąco rozwiązuje się konflikty udziałem obu stron;

– projekcje filmów: „Nasza klasa", „Niebieskoocy", „Jak pokonać stres?" na temat przemocy rówieśniczej i nietolerancji połączone z warsztatami dla uczniów;

– zajęcia dla kl. II-III z terapeutami ze Stowarzyszenia Pracowni Osobistej „Pro" w ramach Treningu umiejętności społecznych (prawidłowa komunikacja, tolerancja, przełamywania stereotypów i uprzedzeń);

– udział w kampanii „Tak sobie życia nie ustawisz" organizowany we współpracy z policją, nakręcenie przez uczniów filmów profilaktycznych;

– spotkanie z Jerzym Owsiakiem dotyczące przeciwdziałania organizowania „ustawek" przez uczniów;

– organizacja wyjść do Policyjnej Izby Dziecka dla uczniów kl. I;

– spotkanie ze strażnikiem Straży Miejskiej i kuratorem sądowym na temat odpowiedzialności karnej młodocianych;

– organizacja prelekcji dla rodziców i uczniów z policjantem z Sekcji Prewencji pt. „Młodzi wobec prawa";

– spotkanie z Rzecznikiem Praw Dziecka Panem Markiem Michalakiem na temat praw dziecka;

– organizacja Tygodnia Praw Dziecka i Sejmiku Uczniowskiego „Moje prawa ważna sprawa";

– zajęcia dla uczniów i rodziców dotyczące zagrożeń związanych z Internetem;

– realizacja Programu Zastępowania Agresji ART., warsztatów „Archipelag skarbów", „Rozwijam siebie – wiem, w którą podążam stronę", Akademia Młodzieżowych Inicjatyw Profilaktycznych dla uczniów liderów samorządowych;

– coroczny udział w kampanii „Szkoła bez przemocy", organizacja „Dnia bez przemocy", *hapenning* połączony z dniem sportu;

– realizacja projektu „Bezpieczna szkoła – bezpieczny uczeń" i uzyskanie tytułu „Bezpieczna szkoła".

Podjęliśmy szereg działań integrujących gimnazjalistów: Integracyjny Dzień Sportu, integracyjny rajd dla klas I, wycieczki klasowe i szkolne, rajdy rowerowe, rozgrywki sportowe, debaty. Potwierdzeniem skuteczności podjętych działań są wyniki ankiet przeprowadzonych wśród uczniów w klasach drugich w czasie ewaluacji zewnętrznej w listopadzie 2013 r. Ankietowani uczniowie (97%) stwierdzili, że na lekcjach i przerwach czują się bezpiecznie. Jednocześnie większość uczniów deklaruje, że w ciągu ostatniego roku szkolnego nigdy nie zdarzyło się w szkole, aby: zniszczono im lub skradziono jakiś przedmiot lub pieniądze, brali udział w bójce, zostali pobici, byli obrażani przez innych, celowo wykluczano ich z grupy[7].

Nowatorskim działaniem wychowawczym realizowanym w naszym gimnazjum są zajęcia dla uczniów prowadzone w ramach Szkolnego Klubu Humanitarnego. Klub działa w szkole od września 2012 r. i narodził się z inicjatywy psychologa szkolnego, który rozpoczął współpracę z Polska Akcją Humanitarną w Warszawie. Działalność tego klubu w założeniach miała na celu przede wszystkim wzbudzić zainteresowanie u tej grupy uczniów, którzy z różnych powodów nie odnosili sukcesów edukacyjnych i sprawiali problemy wychowawcze. Brak sukcesów spowodował, że szybko się zniechęcali, nie mieli motywacji do podejmowania wysiłku. Zachęceni do działania przez psychologa szkolnego, pozytywnie motywowani, zaangażowali się w działalność klubu i wykazują się pomysłowością, kreatywnością i odpowiedzialnością. Widząc

[7] Por. A. KANIA, M. PAWLICKA (opr.), *Raport z ewaluacji problemowej w PG 7 w Opolu*, s. 48 (mps).

efekty swojej pracy przekonali się, że oni również mogą odnosić sukcesy, zrobić coś dla innych, co zostanie zauważone i pozytywnie ocenione. Początek działalności klubu to udział liderów uczniowskich w konferencji inicjującej to przedsięwzięcie zorganizowanej w Warszawie przez Polską Akcję Humanitarną. Działania Klubu nie koncentrują się tylko na pozyskaniu przez uczniów wiedzy na temat globalnych współzależności i zwiększeniu świadomości o procesach zachodzących w globalnym świecie, ale przede wszystkim wyposażenie uczniów w umiejętności: pracy w grupie, podejmowania odpowiedzialności za powierzone zadania oraz na przekazywaniu zdobytej wiedzy innym poprzez organizowanie akcji w środowisku szkolnym i lokalnym.

Uczniowie zaangażowani w prace Szkolnego Klubu Humanitarnego zrealizowali następujące projekty:

1) „Woda wokół nas", na który złożyły się:

– przeprowadzenie akcji „wlepkowej" informującej o zagadnieniu na terenie szkoły;

– stworzenie „linijki wodne"- instalacji sznura rozpiętego przez szkołę;

– akcja Studnia dla Południa, czyli organizacja sprzedaży gadżetów Polskiej Akcji Humanitarnej, kropelek, przypinek oraz opasek, z których zysk został przeznaczony na budowę studni w Sudanie Południowym;

– spotkanie z pracownikiem PAH, który opowiedział o działalności Polskiej Akcji Humanitarnej w krajach, w których brakuje wody;

– gra terenowa dla uczniów szkoły (dotyczyła realizowanej tematyki projektu).

2) W ramach projektu „Kto szanuje, nie marnuje" uczniowie:

– założyli ogródek szkolny (samodzielnie pozyskali środki finansowe na zakup ziemi, narzędzi i nasion poprzez poszukanie sponsorów), zasadzili w szkolnym ogrodzie jabłoń;

– zorganizowali dla uczniów, rodziców, nauczycieli i sponsorów rzodkiewkowo-sałatkowy piknik, na który przygotowali potrawy z wyhodowanych w ogródku warzyw;

– przygotowali spotkanie z przedstawicielem Banku Żywności;

– zrealizowali film z prac przy ogródku.

3) „Talent do niemarnowania". W ramach tego projektu:

– członkowie Szkolnego Klubu Humanitarnego z okazji Światowego Dnia Żywności zebrali marchewki z założonego przez siebie ogródka szkolnego i przerobili je na sok marchewkowy. Sokiem byli częstowani uczniowie oraz nauczyciele naszej szkoły. Przy okazji poczęstunku zbierali pieniądze na program żywnościowy w Somalii w ramach kampanii Polskiej Akcji Humanitarnej „Świat bez głodu". Przy stoisku z sokiem uczniowie mogli zapoznać się z przygotowanymi plakatami z informacjami na temat głodu i niedożywienia na świecie a członkowie Klubu Humanitarnego rozdawali ulotki z 10 sposobami nie marnowania żywności;

– nakręcili dwa filmy krótkometrażowe na ten temat.

Podsumowaniem działalności Klubu był udział przedstawicieli uczniów w pracach konferencji „Milenijne cele rozwoju" zorganizowanej w Warszawie, na której przedstawili efekty całorocznej pracy Szkolnego Klubu Humanitarnego.

W planach do realizacji jest projekt „Młody Obywatel", którego celem będzie przeprowadzenie gry miejskiej dla uczniów szkół podstawowych na temat ubóstwa.

Za sukces wychowawczy można uznać efekty, które udało się osiągnąć. W bardzo krótkim czasie do działania zaangażowała się grupa uczniów, która zorganizowała liczne akcje o tematyce współzależności globalnej. Zaktywizowani zostali uczniowie, którzy sprawiali różne problemy wychowawcze i do tej pory nie brali czynnego udziału w życiu szkoły. Wykazali się samodzielnością w podejmowaniu inicjatyw, a nie tylko realizowali pomysły nauczyciela. Uczniowie uczyli się od siebie nawzajem. Doskonalili także swoją umiejętność pracy w grupie, umiejętność krytycznego myślenia, a dzięki pracy polegającej na działaniu na rzecz innych ludzi wzmocnili swoją postawę odpowiedzialności, szacunku, uczciwości, sprawiedliwości oraz osobistego zaangażowania.

Projekty humanitarne wymyślone i zrealizowane przez naszych uczniów zostały pozytywnie ocenione przez Janinę Ochojską – Prezesa Polskiej Akcji Humanitarnej.

Jedną z metod wychowawczych stosowanych z sukcesem w gimnazjum jest praca samorządu uczniowskiego. W naszym gimnazjum w sposób rzeczywisty budujemy samorządność uczniów. Nie ogranicza się ona tylko do wyznaczenia składu samorządu uczniowskiego, który funkcjonuje jedynie na „papierze" i jego działalność ogranicza się do opracowania planu działania, ale są to skuteczne przedsięwzięcia inicjowane przez uczniów. Bardzo starannie przygotowuje się wybory, które poprzedzone są kampanią wyborczą, prowadzoną przez założone szkolne komitety wyborcze, formułują one swój program wyborczy, prezentują w różnorodny sposób, prowadząc debaty, spotkania, rozwieszając plakaty na terenie szkoły.

Po dokonaniu wyboru przez wszystkich uczniów wybrany w demokratycznych wyborach, samorząd formułuje swój plan działania, występuje z wieloma cennymi inicjatywami i pomysłami, które następnie z sukcesem realizuje.

Oto przykłady działań samorządu uczniowskiego PG 7:

– wszystkie klasy przygotowują corocznie prezenty z okazji Bożego Narodzenia dla podopiecznych Domowego Hospicjum Dziecięcego w Opolu;

– odbywa się zbiórka nakrętek dla Przedszkola Integracyjnego „Iskierka";

– akcja „Pluszak" - zbiórka maskotek dla Fundacji Dra Clowna oraz na Bal Integracyjny organizowany przez Klub Ośmiu działający przy MDK-u;

– akcja krwiodawstwa wśród rodziców i nauczycieli pod hasłem „Nie mogę zostać jeszcze krewniakiem, lecz mogę namówić mamę i tatę" oraz pozyskania dawców szpiku kostnego;

– zbiórka funduszy dla podopiecznych hospicjum dziecięcego i „Adopcji na odległość" podczas kiermaszów: bożonarodzeniowego i wielkanocnego;

– kwesta w C.H. „Karolinka" na rzecz Fundacji Onkologiczno-Hospicyjnej „Samarytanin";

– współpraca ze Stowarzyszeniem Rodzin z Dziećmi z Zespołem Downa i udział w happeningu „Trisomia 21 – Dzień na TAK";

– wolontariat na rzecz III Maratonu Opolskiego;

– realizacja projektów: „Nasz priorytet – wolontariat", „Patrz i zmieniaj", „Młodzi przedsiębiorczy";

– organizacja debat: „Od samorządu szkolnego do…", „Od segregacji do recyclingu, czyli słów kilka o ekologii", „Dbamy o dobre samopoczucie w szkole";

– organizacja apeli z okazji Dnia Chłopaka, Święta Edukacji Narodowej, Dnia Kobiet;

– organizacja przez uczniów wyborów Szkolnego Rzecznika Praw Ucznia;

– organizacja Tygodnia Praw Człowieka i Sejmiku Uczniowskiego nt. „Moje prawa – ważna sprawa";

– zamontowanie przed szkołą stojaków na rowery – inicjatywa samorządu i rady rodziców;

– organizacja życia szkoły podczas dużych przerw (np. nauka tańca);

– organizacja „śniadania na trawie", spotkań z ciekawymi ludźmi, warsztatów i prelekcji.

Realizowanie przez uczniów zadań w ramach samorządności szkolnej przygotowuje ich do życia społecznego. Warto zwrócić uwagę, że absolwenci „siódemki" podejmują się w szkołach ponadgimnazjalnych organizacji różnych akcji, koncertów charytatywnych, przewodniczą obradom Młodzieżowej Rady Miasta Opola, zakładają organizacje działające na rzecz innych. Zostają radnymi w naszym mieście.

Wyniki ankiety przeprowadzonej podczas ewaluacji zewnętrznej w październiku 2013 r. wśród uczniów klas II dotyczącej samorządności wskazują, że: „Uczniowie czują się odpowiedzialni za działania podejmowane w szkole, współpracując ze sobą w ramach oddziaływań samorządu uczniowskiego, biorąc udział w akacjach i imprezach organizowanych przez społeczność uczniowską. Grono pedagogiczne chętnie sprzyja wszelkim przejawom samorządności gimnazjalistów, wytwarzając pozytywny klimat do organizowania różnych przedsięwzięć, jak również służąc swoją radą i pomocą. Podejmowane działania sprzyjają budowaniu współpracy między podmiotami działającymi w szkole i współpracującymi z nią"[8].

Jedną z wartych zauważenia inicjatyw uczniowskich, zrealizowanych przez grupę uczennic z klasy trzeciej była szkolna edycja programu „Mam talent". Jej celem było zaprezentowanie na forum szkoły różnorodnych i dotąd nieujawnionych talentów uczniów i nauczycieli. Uczennice pozyskały fundusze na nagrody dla zwycięzców i samodzielnie zorganizowały całą imprezę, angażując społeczność szkolną. Stworzyły okazję do dobrej zabawy, integracji społeczności

[8] *Tamże*, s. 47.

szkolnej, ale przede wszystkim był to przykład dobrej organizacji, odpowiedzialności, kreatywności i samodzielności organizatorek. Na zakończenie cała społeczność szkolna na boisku odtańczyła taniec belgijski.

Inną, również ciekawą formą wychowawczą podjętą w naszym gimnazjum, była realizacja filmu tzw. *lipdub*. To realizacja pomysłu jednego z uczniów, który zaraził nim bardzo dużą grupę uczniów z klas I–III, a także nauczycieli. Uczniowie samodzielnie napisali scenariusz filmu, wykonali rekwizyty, przebrania, nakręcili i zmontowali film. Prace nad filmem okazały się „strzałem w dziesiątkę", były zespołowym, spontanicznym działaniem dużej grupy uczniów, uczeniem się poprzez zabawę, wymagającą zgrania wszystkich uczestników, pomysłowości i kreatywności. Ze strony dyrekcji szkoły ta inicjatywa wymagała wiary oraz zaufania do efektów końcowych ich pracy. Film pt. „Sen prosiaczka" został zaprezentowany uczniom i rodzicom podczas uroczystości pożegnania absolwentów. Spotkał się z bardzo ciepłym przyjęciem i podziwem dla pomysłowości i zaangażowania uczniów biorących udział w tym projekcie.

Skuteczne wychowanie to motywowanie do działania i nagradzanie podejmowanego przez uczniów wysiłku. W naszym gimnazjum stworzyliśmy system nagradzania sukcesów osiąganych przez uczniów. Jest to promocja wszelkich osiągnięć uczniów, wzbudzanie motywacji do podejmowania wysiłku, do osiągania coraz lepszych wyników, do uczestniczenia w różnorodnych konkursach i zawodach sportowych.

Wszyscy, którzy osiągają sukcesy, nagradzani są pochwałą dyrektora szkoły na forum szkolnym podczas apeli, organizowane są dla wyróżniających się uczniów wycieczki sponsorowane przez radę rodziców, wręczane są nagrody rzeczowe. Kulminacją tych działań jest wręczanie statuetki „Złoty Klucz" (w roku szkolnym 2013/14 odbędzie się 15. edycja tej uroczystości) podczas uroczystej gali szkolnej z udziałem uczniów, rodziców i władz oświatowych. Statuetkę „Złoty Klucz" otrzymują uczniowie, którzy w danym roku szkolnym zostali nominowani przez szkolną kapitułę za wyniki i osiągnięcia w przedmiotach szkolnych, a także laureaci konkursów przedmiotowych. W trakcie tej uroczystości wręczane są również statuetki w kategorii „Takt i kultura". Kulminacyjnym punktem jest wręczenie statuetki „Supergimnazjalista" uczniowi klasy III, który w ciągu trzech lat nauki w gimnazjum otrzymał największą ilość statuetek w poszczególnych kategoriach.

Uroczystość ma zawsze ciekawą oprawę słowno-muzyczną przygotowaną przez naszych uczniów, i jest podsumowaniem całorocznej pracy dydaktycznej i wychowawczej szkoły.

W naszym gimnazjum realizujemy również wychowanie poprzez edukację teatralną i edukację artystyczną. Zajęcia o tematyce teatralnej pozwalają młodzieży rozwinąć bądź ujawnić zdolności artystyczne. Umożliwiają im świadome odbieranie kultury, rozwijanie myślenia krytycznego oraz pozwalają wykazać się kreatywnością i wyobraźnią. Przygotowują uczniów do życia we współczesnym świecie poprzez kontakt z mediami, poznawanie warsztatu pracy

dziennikarza, uwrażliwiają na słowo pisane i mówione, otwierają przed młodzieżą świat teatru. Wymagają odpowiedniego zachowania i stroju. Uczniowie gromadzą doświadczenia i przeżycia estetyczne, artystyczne i społeczne. Zajęcia organizowane w ramach edukacji teatralnej (koło dziennikarskie, koło teatralne) wpływają często na rozwój osobowości, umożliwiają wypowiedź w różnych rodzajach ekspresji – słownej i pozawerbalnej. Młodzież tworząca grupę „Teatralnie zakręceni" uczestniczy w organizowanych systematycznie wyjściach do teatru na spektakle, samodzielnie przygotowuje przedstawienia teatralne, wykorzystując różne formy ekspresji, bierze z sukcesami udział w konkursach recytatorskich, w projektach realizowanych we współpracy z Centralnym Muzeum Jeńców Wojennych w Łambinowicach – Opolu i opolskimi teatrami.

Uczniowie wyrażają swoje spostrzeżenia, pisząc recenzje, tworząc własne teksty dziennikarskie i poetyckie i publikując je w szkolnej gazetce „Kleks", na stronie internetowej szkoły, na gazetkach ściennych oraz na blogu na portalu miejskim „Moje miasto Opole". Odwiedzają instytucje kulturalne Opola i Opolszczyzny (filharmonię, galerię sztuki, muzea), biorą udział w lekcjach muzealnych, poznają zabudowę architektoniczną naszego miasta, odbywają poznawcze gry uliczne. Tworzą własne „małe arcydzieła". A trud tworzenia wywołuje u nich pozytywne emocje i pobudza twórczą aktywność młodych ludzi. Wystawy ich prac są źródłem satysfakcji dla młodych twórców. Warto zwrócić uwagę, że duża grupa uczniów wraz z nauczycielami chętnie uczestniczy w spotkaniach ze sztuką w wolnym czasie po zajęciach i w weekendy.

Pożądane postawy społeczne kształtujemy poprzez nowocześnie prowadzoną edukację patriotyczną, obywatelską i europejską. Podejmujemy szereg działań związanych z postacią patrona szkoły – gen. Władysława Andersa. Są to przede wszystkim: tzw. „żywe lekcje historii", podczas których uczniowie mają możliwość spotkania się z uczestnikiem bitwy o Monte Cassino, przeprowadzenie wywiadu i nakręcenie filmu z tych spotkań, z żołnierzami Armii Krajowej, współpraca ze Stowarzyszeniem „Pancerny Skorpion", organizacja wyjazdu na Monte Cassino, do Muzeum w Oświęcimiu, Muzeum Powstania Warszawskiego, do Sejmu.

Ponadto organizowanych jest szereg wyjazdów krajoznawczych oraz wyjazdów do stolic krajów Unii Europejskiej.

Uczniowie biorą udział w lekcjach obywatelskich organizowanych przez Urząd Wojewódzki, w obradach Sejmiku Województwa Opolskiego. Uczestniczą również w rozprawach sądowych. Corocznie reprezentują nasze województwo na sesji Parlamentu Dzieci i Młodzieży w Warszawie.

W szkole organizowane są liczne uroczystości upamiętniające ważne wydarzenia z dziejów państwa polskiego, wystawy, konkursy, spotkania np. z żołnierzami z X Brygady Logistycznej uczestniczących w misjach w Iraku i w Afganistanie. Podczas zajęć Klubu Europejskiego poruszają wiele istotnych zagadnień związanych z byciem we Wspólnocie Europejskiej, odwiedzają instytucje, organizują warsztaty dla uczniów szkół podstawowych i swoich rówieśników.

Dużą rolę w naszych działaniach wychowawczych odgrywają zadania realizowanie przez nauczycieli wychowania fizycznego. Sportowe zajęcia pozalekcyjne cieszą się dużym zainteresowaniem wśród uczniów. Poprzez realizowane zadania wzmacniają poczucie wartości, uczą współzawodnictwa, współpracy w grupie, integrują, promują zasady *fair-play*, pokazują alternatywne sposoby spędzania czasu wolnego.

Wśród różnorodnych form należy zwrócić uwagę na: zajęcia z hip-hopu, akcję „Cała szkoła jeździ na rolkach", pokazy judo, futbolu amerykańskiego, szermierki, zajęcia na lodowisku, *short tracku*, rozgrywki sportowe – tzw. liga szkolna w piłkę nożną i siatkową, konkursy taneczne o *Grand Prix* Dyrektora Szkoły, organizacja zawodów z ratownictwa medycznego „Ratowniczy Bieg Trzecioklasisty", udział w programie „Kumulacja aktywności", w którym zajęcia prowadzą byli mistrzowie sportu, realizacja programu „Wf z klasą", organizacja pokazów różnych dyscyplin sportowych przez trenujących uczniów.

Wszystkie podane przykłady działań wychowawczych podejmowanych w PG 7 w Opolu można uznać za sukces, bowiem pozwalają naszym uczniom i absolwentom realizować się. Są potwierdzeniem tego, że udaje się unikać porażek wychowawczych i kształcić pożądane postawy i zachowania, jeśli stworzy się przestrzeń do realizacji różnorodnych działań edukacyjnych i wychowawczych, umożliwiających uczniom nawiązywanie autentycznych kontaktów, wspólną pracę i akceptowanie siebie nawzajem. Konieczne jest również zrozumienie, stworzenie dobrej atmosfery, okazywanie wzajemnego szacunku, pokazywanie, że warto współpracować, dawanie prawa do popełniania błędów, uczenie wyciągania wniosków z tych błędów, przekazywanie, że konsekwencją samodzielności jest konieczność wzięcia odpowiedzialności za siebie i swoje wybory.

Nie wszystkie działania wychowawcze podejmowane w szkole są skuteczne w odniesieniu do każdego ucznia. W stosunku do niektórych z nich nie przynoszą oczekiwanych efektów mimo podejmowanych modyfikacji w oddziaływaniach wychowawczych, wprowadzania nowych programów, współpracy z różnymi instytucjami, np. policją, sądem dla nieletnich, kuratorami, stowarzyszeniami. Część z nich, niestety, kończy się niepowodzeniem.

Do porażek wychowawczych należy zaliczyć przede wszystkim uzależnienia grupy uczniów od nikotyny i narkotyków, niesystematyczną realizację obowiązku szkolnego (wagary), częste spóźnianie się na lekcje, używanie wulgaryzmów, niszczenie mienia szkolnego, nieposłuszeństwo, wchodzenie w konflikt z prawem, naruszanie godności innych, np. w sieci. W stosunku do tych uczniów działania podejmowane przez szkołę, a nawet przez policję, kuratorów sądowych, przynoszą, niestety, krótkotrwały skutek. Ogromny wpływ na trudności wychowawcze ma sytuacja rodzinna uczniów, brak czasu ze strony rodziców dla dzieci, emigracja zarobkowa, bezradność, brak współdziałania rodziców ze szkołą, niechęć bądź brak potrzeby rozwiązania problemów.

W przypadku naszego gimnazjum wyżej wymienione sytuacje dotyczą nielicznej grupy uczniów. Mimo to podejmujemy coraz to inne działania, włącza-

my w nie wszystkie możliwe instytucje i ośrodki mogące pomóc w modyfikowaniu zachowań uczniów. Chodzi przede wszystkim o to, żeby wszelkie działania były konsekwentne i pokazywały uczniom, że nie ma przyzwolenia w szkole do negatywnych zachowań.

Uważam jednak, że o porażce możemy mówić wówczas, jeśli nasze działania podejmowane w szkole nie przynoszą żadnego skutku, nie jesteśmy w stanie sami poradzić sobie z problemami naszych uczniów i zmuszeni jesteśmy prosić o interwencję instytucje (policję, sąd), które nie zawsze znają złożoność problemów naszych uczniów. Jednocześnie warto zauważyć, że kompetencje i wpływy nauczycieli mają ograniczenia, którymi są indywidualne dyspozycje i wybory moralne wychowanków. Człowiek jest bowiem wolny i korzysta z tej wolności, czasem nawet przeciw sobie[9].

Podsumowując, chciałabym przede wszystkim podkreślić, że w wychowaniu nie można uniknąć niepowodzeń, bo są one naturalnie wpisane w bardzo skomplikowany i wymagający proces wychowawczy. Ważne jest, aby rodzice i nauczyciele poszukiwali wspólnie sposobów na rozwiązanie problemów młodych ludzi i byli w tym trudnym okresie ich sprzymierzeńcami. Nie da się bowiem osiągnąć sukcesów edukacyjnych, życiowych bez skutecznego wychowania.

Warto pamiętać, że wychowawcy są artystami uprawiającymi najwznioślejszy rodzaj sztuk pięknych – rzeźbią człowieka w trudnym materiale.

Specific conditions of lower middle school education – success and defeat

The purpose of this publication is to present the specifics of lower middle school education, taking into account the intensity of emotional and social development at this difficult stage of children's growth. This is the period of profound psychological and physical changes, time of rebellion often accompanied by anxiety, which in many cases give rise to severe educational challenges.

Educational activities driven by the school, teachers and parents are of primary importance at this challenging stage of maturation. We must get across to the rebellious minds of young people, reach common understanding and ensure their constructive involvement in order to achieve the required educational targets.

This article presents good practices of Publiczne Gimnazjum nr 7 im. Generała Władysława Andersa in Opole. It describes various types of real life endeavors, such as extracurricular activities, field trips, school events and many others.

[9] Por. http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=389&dirids=1 (28.11.2013).

Joanna Raźniewska[*]

SPECYFIKA WYCHOWANIA W SZKOŁACH PONADGIMNAZJALNYCH – SUKCESY I PORAŻKI

Określenie „specyfiki" wychowania w każdym okresie dorastania dzieci i młodzieży wyraźnie sugeruje odmienność jej zasad i praktyki w różnym wieku. Szkoła ponadgimnazjalna to czas równie wyjątkowy, jak wszystkie pozostałe, mający swe określone, właśnie „specyficzne" uwarunkowania, zwłaszcza w odniesieniu do „materiału", z którym pracują na co dzień rodzice, nauczyciele, wychowawcy. Tymże „materiałem" jest młodzież. Okres adolescencji, kiedy do szkół trafiają 15- czy 16-latkowie, a stają się ich absolwentami w wieku 19–20 lat, to nie tylko symboliczne przejście granicy pomiędzy dzieckiem a dorosłym ale również burzliwy czas dojrzewania: psychofizycznego, emocjonalnego, osobowościowego, społecznego, we wszystkich ramach pojęciowych słowa „młodzież"; od medycyny poprzez psychologię, pedagogikę, socjologię, antropologię. To *transitional period* – również w kategorii społeczno-demograficznej[1].

„Młodość to okres osiągania dojrzałości poznawczej i emocjonalnej, któremu to procesowi towarzyszy rozwój świadomości własnego «ja» oraz nabywanie zdolności obiektywnego postrzegania siebie"[2], więc również nabywanie norm, kształtowanie poglądów, postaw i wartości. Czyż to nie jest najtrudniejsze w naszym życiu?

Badania nad młodzieżą wskazują, że obraz młodego pokolenia naszych czasów cechuje:

– poczucie zagubienia w chaosie gwałtownie zmieniającej się rzeczywistości;

– niepokój i niepewność wobec najbliższej przyszłości;

– obawa przed bezrobociem po ukończeniu szkoły;

– poczucie anomii i kryzysu norm i wartości, takich jak: prawda, uczciwość, sprawiedliwość;

– brak poczucia bezpieczeństwa, trudne warunki materialne, poczucie deprymacji;

– poczucie zagrożenia wzrostem przestępczości i agresji;

– odwrócenie od przeszłości, która jest już rozdziałem zamkniętym;

– rozsądne, pragmatyczne, realistyczne przystosowanie do istniejących warunków;

– wycofanie z szerszej aktywności społecznej, orientacja bardziej indywidualna niż wspólnotowa;

---

[*] Joanna Raźniewska, mgr, dyrektor Publicznego Liceum Ogólnokształcącego nr 3 z Oddziałami Dwujęzycznymi im. M. Skłodowskiej-Curie w Opolu.

[1] Por. W. PAWLICZEK, *Definicje terminu młodzież – przegląd koncepcji*, „Postępy Nauk Medycznych" (2006), nr 6, s. 311–315.

[2] T. PILCH, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa 2004, s. 153.

– zorientowanie na konsumpcję, wygodne życie, przyjemności i rozrywki;
– niechętny stosunek do rosnących nierówności społecznych;
– nastawienie na edukację i równość szans edukacyjnych, domaganie się powszechnego dostępu do bezpłatnych studiów wyższych;
– świadomość, że szanse edukacyjne zależą w dużej mierze od sytuacji materialnej rodziców;
– wewnętrzne zróżnicowanie na «dzieci lepszych i gorszych szans»;
– nastawienie na zmiany i technologie informacyjne;
– «świadomość medialna»;
– akceptacja dla przemian demokratycznych i poszerzenie swobód obywatelskich, przy ambiwalentnym stosunku do zmiany ekonomicznej, której efektami są m.in. bezrobocie i rosnące nierówności;
– dostrzeganie zarówno pozytywnych, jak i negatywnych skutków zmiany społecznej;
– orientacja na rodzinę, z jednoczesnym odraczaniem decyzji o małżeństwie i rodzicielstwie;
– kryzys tożsamości, poczucie zerwania ciągłości tradycji kulturowej w sytuacji gwałtownej zmiany;
– poszukiwania «nowych projektów życia duchowego»[3].

Dzisiejsza młodzież różni się znacznie od wcześniejszych pokoleń ludzi młodych; wyznaje inne wartości, gubi się w codzienności swego młodego życia. Często kieruje się zasadą: „To nic, że świat coraz bardziej przypomina Titanic – najważniejsze jest to, aby znaleźć się w jego pierwszej klasie”[4].

W aspekcie prawnym kłopoty sprawia brak korelacji pomiędzy prawem a zasadami oświatowymi: w wieku 13–18 lat nasi uczniowie uzyskują tzw. ograniczoną, a po 18 roku życia pełną zdolność do czynności prawnych, natomiast do wieku 19–20 lat są nadal „uczniami”, podlegającymi regulacjom prawa oświatowego, Kodeksu Rodzinnego i Opiekuńczego oraz tradycyjnym rolom szkoły. Przyczyny tkwiące w środowisku szkolnym zazwyczaj pogłębiają zapoczątkowany proces nieprzystosowania społecznego w środowisku rodzinnym. Sposób postępowania wobec nieletnich normują następujące akty prawne:
– Konstytucja RP – art. 41, 42, 48 i 72,
– ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich,
– ustawa o przeciwdziałaniu narkomanii,
– ustawa o ochronie zdrowia psychicznego,
– ustawa o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi.

Konstytucja gwarantuje rodzicom wolność wychowania dzieci i szkoła nie może ich w tym zastąpić, ale może ich wspierać. Państwo ma prawo ingerować w wychowanie dzieci tylko w sytuacjach szczególnych, kiedy prawomocną decyzją sądu następuje ograniczenie praw rodzicielskich.

[3] *Tamże*, s. 335–336.
[4] B. URBAN, *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*, Kraków 2001, s. 18.

Doświadczenia wychowania młodzieży licealnej z jednej strony są wciąż typowe, przypominające rozmowę ojca z synem zapisaną na starosumeryjskich tabliczkach pismem klinowym[5], z drugiej – porażają bezradnością wychowawców wobec kłopotów młodych ludzi rodzących się w nowoczesności, gwałtownych zmianach warunków, w jakich przychodzi nam żyć na progu XXI w.

Z jednej strony mam więc wynikające z doświadczenia przekonanie o tym, że młodzież jest wspaniała, aktywnie budująca swą drogę życiową, opartą o rudymentarne wartości, zdroworozsądkowa, szanująca prawo, zasady dobrych obyczajów, zaangażowana w nabywanie wiedzy i umiejętności. Z drugiej zaś – jasno mogę określić kłopoty, jakie swym zachowaniem i problemami, z których najczęściej to „złe zachowanie" wynika, sprawiają rodzicom, nauczycielom, spędzając sen z oczu pedagogów, socjologów, psychologów, polityków… I nie wynika to z jakiejś niedookreślonej dwoistości postaw wszystkich młodych ludzi, ale ze zróżnicowania, zindywidualizowania każdej z osób, osobności do jej istnienia. W jakiś sposób bronię się przed uogólnieniami pojęć dotyczących tak szerokiej i specyficznej grupy z pełną świadomością błędu, gdyż typowość to również jedna z cech młodzieży.

Zarówno grupowo, jak i indywidualnie – uczeń szkoły ponadgimnazjalnej jest więc obiektem już to statystycznym, już to wyjątkowym. Jednocześnie zunifikowanym, typowym i zróżnicowanym, jednostkowym. Jest człowiekiem, którego wychowanie zależy od wielu czynników zewnętrznych i wewnętrznych, począwszy od rodziny, środowiska, szkoły, grup rówieśniczych, a skończywszy na przemożnym obecnie wpływie mediów i internetu. Na ile – w naszym mniemaniu – wszystkie te środowiska czynnościowo pozytywnie wpływają na rozwój młodzieży, w sposób pożądany i prawidłowy, też trudno autorytarnie orzec wobec niewyobrażalnej akceleracji zmian społecznych „czasów ponowoczesnych". Problemy wychowawcze rodzą się wtedy, gdy któryś z tych czynników działa dysfunkcyjnie, ale nie da się odmówić najważniejszej roli rodzinie i nic jej nie zastąpi w wychowaniu. Przytaczając opis A. Berge'a, można stwierdzić, iż trudności wychowawcze, nawet gdy się objawiają w szkole, nie zawsze biorą w niej początek, gdyż „często są one tylko odbiciem głębszych trudności, w które zawsze wplątana jest rodzina"[6].

Szkoła, w której uczeń spędzać powinien wiele godzin dziennie, w środowisku rówieśniczym, pod opieką i wpływem nauczycieli, ucząc się, również w kontakcie z wzorcami zachowań, postaw i szerokim kontekście wychowawczym, nie ma zastępować podstawowego środowiska wychowawczego, ale ma obowiązek je uzupełniać. Nie obarczajmy nauczycieli odpowiedzialnością za

[5] „Dokąd chodziłeś? Nie chodziłem nigdzie. Skoro nie chodziłeś nigdzie, dlaczego się wałęsasz? Idź do szkoły, stań przed ojcem domu tabliczek, powiedz to, co zostało ci zadane, napisz tabliczkę, twój wielki brat [nauczyciel] niech napisze nową tabliczkę dla ciebie. Gdy odrobisz to, co ci zadadzą, pokaż to nauczycielowi, wróć do mnie i nie włócz się po ulicy" (G. CHOMICKI, S. SPRAWKI, *Starożytność. Teksty źródłowe*, Kraków 1999, s. 40).

[6] A. BERGE, *Uczeń trudny*, tł. F. Felhorska, Z. Woźnicka, Warszawa 1960, s. 5.

wszystkie efekty wychowania, lecz nie zwalniajmy ich z obowiązku podejmowania wszystkich możliwych działań skierowanych na rozwój osobowości uczniów. Wychowanie jest niezbywalną funkcją szkoły. Tym bardziej trudną, że jednak często podejmowaną zamiast – gdy rodzina nie spełnia swej podstawowej roli, np. jest patologiczna, lub nawet w opozycji do niej – gdy nie ma szans na spójne wartości wychowania. Wychowanie wymaga „kultury zespołu": współpracy nauczycieli z rodzicami, ustalenia i konsekwentnego realizowania zasad przez wszystkich dorosłych. Program wychowawczy szkoły, zakładający kształtowanie „porządnego człowieka", musi powstawać w trakcie wspólnej pracy nauczycieli i rodziców, a w przypadku starszej młodzieży, także przy udziale uczniów. Młodzież, wbrew pozorom, oczekuje jasno określonych zasad i praw, które ich dotyczą. Gorzej z obowiązkami… Pozycja nauczyciela, nawet bezwiednie (oby nie!!!), staje się wzorem zachowania, pewnym punktem odniesienia. „Jeśli nauczyciel staje się wyrocznią, a pomiędzy nim i uczniem nie powstaje układ partnerski oparty na uczeniu się dla wspólnych celów, wtedy nauczanie nie spełnia roli wychowawczej. (...) Jeśli uczeń sam szuka informacji, a nauczyciel poproszony o pomoc nie potrafi do końca pewnej wiedzy podać czy wyjaśnić i musi wobec tego się dokształcać, by znaleźć odpowiednie argumenty, to wpływa na partnerstwo, a zarazem na podmiotowość ucznia"[7]. Mając świadomość szerokiego kryzysu autorytetów, nie tylko wśród młodych ludzi, założenie stawiania wszystkich nauczycieli za wzór dla wszystkich uczniów wydaje mi się niestety karkołomnym pomysłem. Nie zmienia to jednak zawodowego obowiązku wychowawców: powoływania się na wzorce osobowe – środowiskowe, literackie, historyczne; własnej, konsekwentnej postawy prawości, dobra, wsparcia; współpracy z rodzicami, opiekunami ucznia. „Kategorie moralne opisujące działania wychowawcy są takie same jak w przypadku analizy zachowań pozostałych członków społeczeństwa. Jednakże rola społeczna nauczyciela – wychowawcy obwarowana jest dodatkowymi ustaleniami moralnymi, co sprawia, że ten zawód wyróżnia się spośród innych swoistym kodeksem etycznym"[8].

Dużym utrudnieniem może być niewydolność wychowawcza rodziców nie tylko z rodzin patologicznych czy dysfunkcyjnych, ale również zbyt surowych w stosowanych normach, bądź stosujących – mniej lub bardziej świadomie – permisywne wychowanie. By zostać operatorem nawet prostej maszyny, trzeba ukończyć specjalistyczne kursy; by być rodzicem…? Podobnie bardzo dobry lub bardzo zły wpływ na pozyskiwanie przez młodego człowieka wzorów i postaw życiowych ma grupa rówieśnicza, która dla nastolatków staje się najważniejszym środowiskiem i punktem odniesienia. Nie jest to jedynie zespół klasowy czy po prostu koleżanki i koledzy ze szkoły, obecnie coraz rzadsze „podwórko" czy harcerstwo, ale w zamian nieformalne grupy rówieśnicze, subkultury, środowiska mediów społecznościowych czy gier komputerowych.

[7] A. GURYCKA, *O sztuce wychowania. Dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa 1997, s. 92.
[8] J. GÓRNIEWICZ, *Teoria wychowania. Wybrane problemy*, Toruń – Olsztyn 1996, s. 85.

Ze zjawiskiem trudności wychowawczych spotyka się każdy nauczyciel i wychowawca w swojej codziennej pracy i wszyscy zgodnie stwierdzają, że problemy wychowawcze są nieodmiennym zjawiskiem towarzyszącym temu procesowi. Pojęcie to bywa często używane zamiennie z terminami: złe przystosowanie, zaniedbanie moralne, niedojrzałość społeczna lub niedostosowanie społeczne. Warto zwrócić uwagę, że stosujemy je również wobec zaburzeń rozwojowych i osobowościowych, których staje się objawem czy incydentalnych zachowań wykraczających poza ustalone zasady i normy zachowania w danej społeczności, np. aktów agresji, przemocy, wandalizmu, łamania prawa, nawet trudności w nauce czy kłopotów wychowawczych wynikających z trudnej sytuacji życiowej ucznia, dysfunkcji wychowawczej roli rodziny, problemów uzależnieniowych. Stało się więc określeniem o zbyt szerokim zakresie znaczeniowym, ale właśnie tak obiegowo stosowane jest w szkolnej rzeczywistości. Z. Zaborowski w dość „wiekowej" już publikacji, prezentującej problemy wychowania społecznego w szkole, poprzez trudności wychowawcze rozumie „takie formy zachowania uczniów, które pozostają w sprzeczności z założeniami wychowawczymi i występują w mniej lub bardziej świadomie zorganizowanym procesie wychowawczym"[9].

Należy dodać, iż o trudnościach wychowawczych mówimy wtedy, gdy określone formy zachowania uczniów utrzymują się przez czas dłuższy i gdy pozostają one w wyraźnej rozbieżności z założeniami pedagogicznymi, mocno dezorganizując lub hamując oddziaływanie wychowawcze. Podobnie twierdzi A. Lewicki: trudności obejmują tylko zachowania się dzieci niezgodne z przyjętymi normami życia społecznego, a jednocześnie uporczywe i nie poddające się zwykłym zabiegom wychowawczym[10]. Dociekliwie problem ten przedstawia L. Bandura. Analizuje on trudności wychowawcze, które są wynikiem wadliwego wychowania, czyli wychowania zbyt surowego, wychowania w oderwaniu od zadań życia pozbawionego czułości i cieplejszych uczuć. Oto główne rodzaje trudności według niego: naruszenie dyscypliny szkolnej/zbytnia żywość, brak opanowania, świadome przeszkadzanie, aroganckie, zuchwałe i wyzywające zachowanie się, brak obowiązkowości, lekceważący stosunek do szkoły, brak czystości i porządku, bójki, uprawianie gier hazardowych, palenie papierosów, pijaństwo; ucieczki/ucieczki z lekcji, wagary, ucieczki z domu, wykradanie się bez zezwolenia na zabawy i dyskoteki; świadome mijanie się z prawdą/kłamstwa, oszustwa i wszelkiego rodzaju fałszerstwa; naruszanie cudzej własności/ kradzieże, włamania, świadome i złośliwe niszczenie cudzej własności; trudności natury seksualnej[11].

Typowe trudności przeżywane przez młodzież w okresie dojrzewania to również: naruszenie równowagi psychofizycznej, huśtawka uczuć, przejawiająca się w przesadnych, prowokujących zachowaniach, przejściowe zaburzenia

[9] Z. ZABOROWSKI, *Problemy wychowania społecznego w szkole*, Warszawa 1960, s. 141.
[10] A. LEWICKI, *Jak powstają trudności wychowawcze*, Warszawa 1987, s. 8.
[11] I. BANDURA, *Trudności wychowawcze*, „Kwartalnik Pedagogiczny" (2010), nr 4, s. 172.

koncentracji uwagi i zdolności do długotrwałego wysiłku umysłowego, prowadzące do pogorszenia wyników w nauce, kryzys autorytetu dorosłych, bunt przeciwko nakazom, manifestacja niezależności i dorosłości, brak umiejętności z radzeniem sobie z trudnościami, próby samobójcze, ucieczki z domów, anoreksja, bulimia[12]. Wiele z tych efektów – wydawałoby się typowych dla czasu adolescencji – pojawia się w codzienności szkolnej naszych podopiecznych, przekładając się na „problemy wychowawcze". Także rosnąca samoświadomość młodych ludzi, że „podlegają" zabiegom wychowawczym w domu i szkole, powoduje nawet prowokacyjne zachowania wobec „wychowujących". Lista mechanizmów obronnych jest imponująca: bunt, negacja, przekora, złość, gniew, wrogość, kłamstwo, plotkowanie, tyranizowanie, obwinianie innych, poddanie się, przystosowanie, uległość, obawa przed spróbowaniem czegoś nowego, ucieczka w marzenia, oszukiwanie. „Nigdy nie będę starał się otrzymywać w szkole dobrych świadectw, bo moi rodzice tak bezwzględnie napędzali mnie do tego, żebym był dobrym uczniem. Kiedy dostawałem dobre świadectwo, cieszyło ich to – jak gdyby mieli rację albo jak gdyby odnieśli zwycięstwo. Nie dam im tego poczucia. Dlatego nie uczę się". „Myślę, że może dałbym sobie obciąć moje długie włosy, gdyby rodzice tak bardzo nie zrzędzili. Ale póki próbują doprowadzić mnie do tego, żebym pozwolił je ściąć, na pewno będę miał je długie"[13]. To tylko te niektóre przykłady gry prowadzonej przez młodzież z dorosłymi.

Ponieważ szkoła dość często *a priori* traktowana jest jako środowisko opresyjne, łatwo przychodzi młodym ludziom traktowanie jej jako „naturalnego wroga", więc i jej pracowników jako z góry skazanych na negatywne podejście, potencjalnych „strażników" zachowania. Szczególnie trudno zbudować zaufanie zespołowe, wspólny szacunek pomiędzy nauczycielami, rodzicami i uczniami, zwłaszcza w sytuacji poszukiwania powodów kłopotów wychowawczych, jeśli już zaistniały. Do zasad stosowanych w szkole zawsze ktoś ma pretensje, nawet jeśli jest to ta sama zasada: albo napotykamy zarzut zbytnio surowego podejścia do zachowania danego ucznia, niepotrzebnej ingerencji w konkretną sytuację, albo biegunowo – oskarżenie o nadmierny liberalizm i brak reakcji. Nie uda się żadnej szkole odpowiedzieć na oczekiwania wszystkich uczniów i rodziców. Nie da się „uśrednić" wychowania i z pewnością nie należałoby tego robić w żadnym środowisku.

Równocześnie szkoła to czas i miejsce, które mogą wyzwalać złe zachowania uczniów, powodować trudności nasilające się w okresie dojrzewania, nasilać wychowawcze zaburzenia. Należy wskazać na przykład: przyczyny organizacyjne obejmujące niedostatki systemu szkolnego, takie jak zbyt przeładowane programy nauczania, nieracjonalne rozkłady zajęć, zbyt wysokie lub zbyt niskie poziomy wymagań wobec uczniów, oraz przyczyny dydaktyczne, polegające na tym, że zbyt mało uwagi przywiązuje się do wyrabiania u uczniów pozytywnej motywacji ucze-

[12] A.E. RUSEK, *Problemy wychowawcze młodzieży w okresie dojrzewania*, www.edukator.org.pl, (25.01.2014).

[13] T. GORDON, *Wychowanie bez porażek*, tł. A. Makowska, E. Sujak, Warszawa 1996, s. 167.

nia się, pomija uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne uczenia się danego ucznia, jego potrzeby i możliwości, czy wychowawcze, pozostawiające jakiekolwiek zachowania uczniów poza komentarzem, reakcją, wsparciem czy karą.

Opieka psychologiczno-pedagogiczna w placówkach oświatowych, regulowana formalnie przez Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach[14], daje poważne możliwości wspierania wychowania, zwłaszcza w przypadku uczniów o szczególnych potrzebach edukacyjnych i współpracy z ich rodzicami/opiekunami. Łatwo jednak ta opieka, typowo instytucjonalnie, więźnie w procedurach, biurokratycznych formularzach, segregatorach notatek, zamiast dać czas i fachową, adekwatną dla indywidualnych potrzeb, pomoc. Wobec rosnących ilościowo i typologicznie problemów wychowawczych, praca psychologa szkolnego, doświadczonych pedagogów, stale doskonalących swe pedagogiczne kompetencje nauczycieli, skuteczna współpraca z instytucjami wspierającymi wychowanie, profilaktykę, socjoterapię, to warunki niezbędne. I wciąż niedoskonałe, być może nawet mające trudności z nadążaniem za wciąż nowymi problemami zachowań młodzieży, wykraczających poza uznaną „normę". Indeks medyczny i psychologiczny zachowań ryzykownych, problemów osobowościowych, pozanormatywnych działań w codziennym życiu, anomii społecznych, mogących pojawić się w okresie dojrzewania, przekracza wyobrażenia i doświadczenia większości z pedagogów i rodziców. Trzeba mieć jednak świadomość, że praktycznie każde z nich może pojawić się w naszej szkolnej rzeczywistości pod postacią „trudnego wychowawczo" nastolatka i że każdy z tych nastolatków będzie potrzebował naszej pomocy.

Sami uczniowie w prostej ankiecie, w której odwołałam się do ich świadomości, czym są „problemy wychowawcze"[15], najczęściej wśród kłopotów, na jakie napotykają rodzice i nauczyciele w procesie wychowania, wskazywali: używki (alkohol, papierosy, narkotyki), krnąbrność, odrzucanie nakazów i zasad obowiązujących w domu i w szkole, wagary, kłamstwa (oszukiwanie rodziców np. co do miejsca pobytu i towarzystwa; zajęć i nauczycieli np. co do powodów nieobecności czy nieprzygotowania), uzależnienie od komputerów, internetu czy gier komputerowych, agresję (przemoc fizyczna i psychiczna, zwłaszcza poprzez media), nieposzanowanie dóbr wspólnych, pomijanie prawa. Uczniowie „po swojemu" rozumieją własne prawa i wolność osobistą, relatywizując np. nieuczciwość, podnosząc wagę bezkarności, nie uznając odpowiedzialności personalnej, często pomijają różnicę pomiędzy obowiązkami i prawami, które ich dotyczą. Wyraźnie wskazują wysoki poziom wpływu grupy rówieśniczej,

[14] MINISTER EDUKACJI NARODOWEJ, *Rozporządzenie z 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz.U. z 2013 r. poz. 532.

[15] Ankieta została przeprowadzona w grudniu 2013 r. wśród 30 maturzystów LO nr 3 w Opolu.

mediów, co znacznie przeważa nad braniem pod uwagę wskazań dorosłych – od rodziców, poprzez nauczycieli i inne osoby. Najsilniej rozwija się krytycyzm, często wobec wszystkich przejawów życia – i osobistego, i społecznego, co jeszcze bardziej utrudnia kontakt pomiędzy domem, szkołą i dojrzewającym nastolatkiem. I sami mają tego świadomość, bo najczęściej używanymi argumentami w rozmowach „trudnych" są dwa zdania: „Wszystko jest bez sensu" oraz „I tak Pani tego nie rozumie". Oczywiście zdecydowanie prościej jest uzyskać przykłady negatywne – i to nie ma być usprawiedliwieniem, ale o sprawach pozytywnych dziejących się w domu i szkole wśród rówieśników po prostu nie wypada mówić. Podobnie labilne wydaje się młodym pojęcie „być konsekwentnym" – w przemiennej, galopującej, w chwilowej różnorodności szkoda przecież trzymać się czegoś na stałe i bez odstępstw, łatwo usprawiedliwić każdą zmianę okolicznościami. Zachowanie symetrii pomiędzy prawami i obowiązkami, odpowiedzialnością i wolnością, nagrodą i karą to bardzo istotne zadanie dla rodziców i wychowawców.

Mikrosocjologia wychowania podkreśla właśnie aspekt małych środowisk społecznych, warunkujących przebieg procesów wychowawczych, i szkoła niewątpliwie takim środowiskiem jest: odnosząc się do akcjonistycznej definicji Floriana Znanieckiego[16], szkoła powinna podawać taki splot stosunków społecznych, w jakie dana jednostka wchodzi; role, jakie pełni; wpływy, jakim podlega i jakie wywiera. Mimo sformalizowanych interakcji społecznych to najczęściej jest miejsce, w którym uczniowie „uczą się życia" i „ćwiczą" sytuacje życiowe w szerszym kontekście i w różnych relacjach pomiędzy rówieśnikami i dorosłymi. To również pole konfrontacji własnego doświadczenia, myśli i zasad z innymi, podobnymi lub nie, i nabywania nowych umiejętności społecznych. To również miejsce pozyskiwania wzorców zachowań – i tych pozytywnych, i tych negatywnych, i ich ewentualnego korygowania. To również poligon, nieprzewidywalna sfera survivalu i jednocześnie strefa względnego bezpieczeństwa, w której w sytuacji zagrożenia można liczyć na pomoc.

Środowisko szkole wychowanie ma więc wspomagać, a nie zastępować, rozwijać, a nie zmieniać. Łatwo o takie stwierdzenia i teorie, ale praktyka jest różna. Jakimi sposobami, metodami, środkami szkoła może realizować program wychowawczy, nie naruszając tych zasad? Na ile można liczyć na spójność oddziaływań wychowawczych w rodzinie i środowisku szkolnym? W jakim stopniu wszyscy nauczyciele i wychowawcy mają szansę na jak najlepsze oddziaływanie na swoich podopiecznych – zarówno ze względu na swoje kompetencje, jak i możliwości współpracy?

Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Dwujęzycznymi nr 3 im. Marii Skłodowskiej-Curie i Gimnazjum Dwujęzyczne nr 9 w Opolu tworzą Zespół Szkół Ogólnokształcących – pierwszy w województwie opolskim, utworzony

[16] Por. *Socjologia wychowania*. Wykłady Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, mailgrupowy.pl (21.01.2014).

po reformie systemu edukacji w 1999 r. Zespół szkół ma swoją specyfikę – tę realną i tę obiegową. Ma zarówno takie same zadania i problemy wychowawcze jak każda z polskich szkół, jak i zróżnicowane, wyjątkowe, co jest efektem określoności szkolnej wspólnoty: uczniów, nauczycieli, rodziców, pracowników, lokalnego, regionalnego (aktywna działalność w Stowarzyszeniu Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego) i jeszcze szerszego środowiska: ogólnopolskiego Towarzystwa Szkół Twórczych. Przykłady sukcesów i porażek wychowawczych są więc wypadkową jednocześnie ich przeciętności i wyjątkowości, pewnym wyborem sytuacji wychowawczych, które w ocenie pedagogów i uczniów „się udały" lub legły w gruzach, oraz przedstawianych wypróbowanych (co nie znaczy, że kiedyś nie ulegną zmianie) zasad wychowania, budujących profil absolwenta opolskiej „Dziewiątki" (gimnazjum) i „Trójki" (liceum).

Działania wychowawcze podejmowane w Zespole Szkół Ogólnokształcących w Opolu, w którym pracujemy na dwóch etapach edukacyjnych – z gimnazjalistami i licealistami, więc w przypadku wielu uczniów przez 6 lat, mają w tym przypadku szansę na dłuższą współpracę z rodzicami, lepsze poznanie potencjału młodych ludzi, jak również ich problemów, długofalowe procesy oddziaływania. Oceniałbym je jako jednocześnie systemowe, kierowane do całej szkolnej społeczności, do poszczególnych grup – roczników, klas, zespołów międzyklasowych, np. kół zainteresowań, bardziej lub mniej sformalizowanych (kółka przedmiotowe; wyrównawcze i rozwojowe, Dyskusyjny Klub Filmowy, grupa wolontariuszy, zespół muzyczny, szkolny chór, zespoły sportowe, sesje tematyczne), i zindywidualizowane, szczególnie w sytuacji problemowej czy koniecznej interwencji czy wsparcia (np. zdarzenia losowe, problemy uzależnień, kłopoty rodzinne, chorobowe). Długofalowe, nawet wieloletnie (np. tradycje szkolnego ceremoniału, uroczystości patriotyczne upamiętniające ważne wydarzenia historyczne, szeroko rozumiana profilaktyka, działalność samorządu szkolnego), jak i akcyjne, bieżące, odpowiednio do aktualnych potrzeb i sytuacji (np. akcje charytatywne, projekty i spotkania tematyczne, działania środowiskowe, rozwiązywanie doraźnych problemów, podejmowanie dyskusji o aktualnych problemach społecznych). Inicjowane wyłącznie przez nauczycieli, pedagoga i psychologa szkolnego, jak i wprowadzane wspólnie, z rodzicami, uczniami, instytucjami wspomagającymi. Świetnie trafione w oczekiwania młodzieży, zrozumiałe i potrzebne i niestety też zbędne, kompletnie pomijające możliwości i potrzeby naszych uczniów lub nieudane w formie. Skorelowane z działaniami środowiskowymi, o szerokim zakresie oddziaływań i jednostkowe, niezauważone przez innych, konieczne i potrzebne tu i teraz. W opolskim środowisku lokalnym można uzyskać dużą pomoc w realizacji zadań wychowawczych od wielu różnych organizacji i instytucji, od wspólnot religijnych i policji począwszy, przez tzw. „trzeci sektor", poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne i medyczne, a na instytucjach kultury skończywszy (nie wyczerpując przykładów oczywiście). Mamy duże szanse na wsparcie tych doświadczonych rodziców, którzy ze swymi kompetencjami zawodowymi (np. psycholog, mediator, lekarz)

angażują się w szkolny program wychowawczy poprzez prelekcje, spotkania, prezentacje. W każdym przypadku należy spodziewać się, że zamierzony sukces może okazać się porażką, a planowane fiasko – nieoczekiwanym osiągnięciem. Mamy ogromne poczucie nieprzystawalności rodzinnych i szkolnych zabiegów wychowawczych do obecnej percepcji większości młodych ludzi, chyba że – *o tempora, o mores* – przeniesiemy je w jakieś bardzo atrakcyjnej formule na *Facebooka*. Jednocześnie pracujemy z zaangażowaniem i świadomością, że zmiany w tej dziedzinie, jaką są nauki humanistyczne, nie idą drogą rewolucji technicznej, i wychowanie pozostanie trudną i konieczną rolą każdej rodziny i szkoły po kres ludzkości.

Zawsze skutecznymi działaniami wychowawczymi są te, które angażują młodzież w autentyczną działalność, mającą określone cele i pośrednie zadania. Poczucie współuczestnictwa daje możliwość takiej aktywności, w której zupełnie naturalnie nabywa się pozytywnych wzorów zachowań, nowych umiejętności, podejmuje się ważne role w grupie. Młodzi dzisiejszych czasów oczekują zadań krótkoterminowych, dających im wyraźnie określone zadanie i oczekiwany efekt. Dlatego też metoda pracy projektowej, w małych grupach, wydaje się skutecznym środkiem do działań zarówno edukacyjnych, jak i wychowawczych. „Przeniesienie" ucznia danej klasy – zespołu już dobrze mu znanego i zintegrowanego – do nowej, zadaniowej mniejszej grupy, mającej określone zadanie, przekraczające codzienność nauki szkolnej, daje jak najlepsze efekty w wielu aspektach zarówno edukacyjnych, jak i wychowawczych. Założenie ukierunkowania problemowego zespołu czy pozostawienie mu inicjatywy i samodzielności w dochodzeniu do określonego celu, pod dyskretną opieką pedagoga występującego raczej w roli tutora niż mentora, to również pozytywny aspekt tej metody pracy. W ten sposób prowadzone są samorządy obydwu szkół, dzielące się na grupy w różnych dziedzinach organizacji życia szkolnej społeczności, realizujące własne pomysły, imprezy, turnieje. Istotną „wartością dodaną" są umiejętności pracy w zespole, negocjacji i konsensusu, ćwiczenie zdolności organizatorskich, publicznego występowania, kontaktów interpersonalnych czy społecznych. Podobnie działają grupy wolontariatu, mocno i pozytywnie akcentowanego w naszej szkole. Są to zarówno osoby poświęcające swój codzienny czas i umiejętności na rzecz innych, np. poprzez pomoc w nauce młodszym dzieciom w szkolnych i środowiskowych świetlicach, współpracę z domami pomocy społecznej, jak i te, które włączają się w czasowe akcje charytatywne na rzecz potrzebujących, np. „Szlachetna Paczka", cykl działań na rzecz schroniska dla zwierząt, wsparcie dla niepełnosprawnych, zbiórki funduszy dla hospicjum. Tu również inicjatywa najczęściej wypływa od któregoś z uczniów, buduje się grupa zadaniowa, dzieli pomysłami i obowiązkami, ocenia efekt swej działalności. Oczywiście szkoła jest tu i wsparciem, i ścieżką kontaktową, i dyskretnym ewaluatorem.

Inny przykład: corocznymi Modelowymi Sesjami ONZ, organizowanymi przez kilkunastoosobową grupę uczniów z różnych klas – wolontariuszy – dla

blisko stu uczestników z Polski i Europy, mogłabym wypełnić szeroki wachlarz pozytywnych, wychowawczych oddziaływań. Szczególnie ciekawa jest struktura SilMUN'a– od najmłodszych page'ów, czyli gońców obsługujących kilkudniową pracę komisji, po Sekretarza Generalnego Zgromadzenia ONZ, z których wszyscy na podobnych prawach uczestniczą w planowaniu, organizacji i realizacji obrad. Podejmowanie ról w zespole o zróżnicowanej strukturze, współodpowiedzialność, praca nad skomplikowanymi problemami współczesnego świata, wystąpienia publiczne, kształcenie językowe, kontakty medialne, opieka nad delegatami spoza Opola – wymieniać by długo. Sama idea *Model United Nations*, która znana jest na całym świecie, a od czterech lat realizowana jest przez naszą młodzież jako Śląski MUN[17], od tego roku w wymiarze międzynarodowym, pozwala na wykorzystanie różnorodnych form pracy wychowawczej, zawsze skorelowanych z nowymi umiejętnościami praktycznymi, np. kształceniu kompetencji języka angielskiego czy mediacji przy rozwiązywaniu problemów współczesnego świata. Również w tym przypadku, podobnie jak w działalności samorządów czy wolontariatu, młodsi uczniowie gimnazjum stają się partnerami i współpracownikami starszych, licealistów, pozyskują od nich wzory zachowania (w przypadku MUN obowiązują ostre zasady protokołu dyplomatycznego – od konwencji językowych po *dress code*), „awansują" w hierarchii, uczą się samodzielności w podejmowaniu decyzji tak w sprawach organizacyjnych, jak i problemowych, np. w dyskusjach tematycznych i przy uchwalaniu rezolucji poszczególnych komitetów Zgromadzenia Generalnego. Mimo założenia symulacji, gry – to właśnie takie formy pracy mocno angażują młodzież i pozwalają na wykorzystywanie różnych zdolności uczniów, którzy w całym procesie organizacji MUN mają szansę na realizację własnych pasji (np. oratora, tłumacza, przewodnika po Opolu, fotoreportera, organizatora wyżywienia i zakwaterowania dla gości, chair'a – szefa komisji, page'a – gońca, „specjalisty" od kontaktów z mediami, twórcy i zarządcy strony internetowej, Sekretarza Generalnego) i znajdowania nowych zainteresowań. Uzyskują również możliwość profesjonalnego kontaktu z postaciami społecznego i politycznego życia regionu i kraju, co zdecydowanie pomaga w budowaniu wspólnego, obustronnego zaufania pomiędzy dorosłymi i młodymi ludźmi, czego raczej nam brakuje na co dzień.

Pozytywne podejście do zadań wychowawczych szkoły, realizowanie tak szerokich obowiązków opieki, dydaktyki i kształtowania postaw to podstawy sukcesów w wychowaniu; nie da się go oddzielić od żadnego z aspektów pracy każdej placówki oświatowej. Nie da się ominąć spraw trudnych, kłopotów wychowawczych, zagubienia młodzieży w swoim własnym i wspólnym wraz z rówieśnikami i dorosłymi – rodzicami, opiekunami, nauczycielami – świecie. Konstruktywnie i efektywnie wychowuje się poprzez budowanie sytuacji pozytywnych, adekwatnych do rzeczywistości, angażujących emocje i zachowania

[17] Por. www.silmun.pl oraz www.lo3.opole.pl (12.12.2013).

młodych ludzi, prawdziwych, opartych na osobowych wzorcach. Mimo nieprzychylności codziennych sytuacji i trudu wychowania – nie wolno go lekceważyć. „Gdy planujesz na rok, posiej ziarno. Gdy planujesz na lata, posadź drzewo. Gdy planujesz na stulecia, ucz ludzi" (Kuang Chung)[18].

Specific conditions of high school education – success and defeat

The article defines puberty and the resulting problems in school education. The author presents her experiences resulting from educative successes and setbacks as well as the role of school as a supplement to the educative tasks of family and society. The article describes some examples of good educative practices adapted in The Team Secondary Schools in Opole.

[18] Por. www.pilczyn.webd.pl/kadra/nauczyciele.htm (25.01.2014).

IV. CZAS I MIEJSCE,
METODY I POMYSŁY

Tomasz Michalewski*

METODY I ŚRODKI WYCHOWANIA W TEORII I PRAKTYCE SZKOLNEJ

W koncepcji kształcenia ogólnego przyjęto określenie, które głosi, że edukacja szkolna przede wszystkim powinna wspomagać i ukierunkowywać wielostronny rozwój dziecka, a nie jedynie przekazywać mu encyklopedyczną wiedzę. Ma więc przebiegać tak, aby uczeń sam doszedł do odpowiednich wniosków i potrafił w praktyce zastosować zdobyte wiadomości i umiejętności w sposób jak najbardziej samodzielny. W procesie tym szczególną rolę pełnią nauczyciele.

W społeczeństwie konsumpcyjnym rola nauczyciela odgrywa, wbrew wielu przekonaniom, bardzo znaczącą funkcję. Dawniej nauczyciel był osobą budzącą duży respekt zarówno dla ucznia, jak i rodzica, osobą, z którą się liczono i bardzo szanowano. Jego zdanie było poważane i doceniane. Ranga nauczyciela w dobie współczesnej ulega przekształceniu. W dużej mierze ową rangę obniżają czasopisma młodzieżowe, gry komputerowe, programy telewizyjne, telefony komórkowe i inne środki masowego przekazu. Powinnością nauczyciela jest znać te wszystkie nowości i zagrożenia płynące z nich dla swoich wychowanków. Współczesny nauczyciel to już nie mentor, jak dawniej, lecz doradca, a często i przyjaciel, który pomaga młodzieży dokonać konkretnego i właściwego wyboru w procesie wychowania i nauczania.

Atrybuty szkoły jako instytucji zasadniczo określają działania nauczyciela i stawiane mu wymagania, „ale w zakresie konkretnej realizacji tych wymagań nauczyciel cieszy się znacznym stopniem swobody: to on określa metody opanowania materiału, wybiera typową formę zwracania się do uczniów (…), stosuje mniej lub bardziej «ostry» system ocen”[1].

Główne kierunki przebudowy edukacji – zauważa E. Smak – widoczne były po 1989 r. Miały one dwa zasadnicze źródła: po pierwsze, dokonująca się w Polsce transformacja ustrojowa; po drugie, procesy integracyjne zachodzące w Europie (europejski wymiar edukacji) i na świecie. Zmiany te wymagały innego spojrzenia na idee przebudowy edukacji w Polsce zarówno w dziedzinie powszechności kształcenia, jak i rozwiązań strukturalno-programowych[2].

Ideą przewodnią kształcenia jest ukazywanie dzieciom scalonego obrazu świata, tj. faktów, zjawisk, procesów i wydarzeń z różnych punktów widzenia.

---

* Tomasz Michalewski, dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, zastępca dyrektora Instytutu Studiów Edukacyjnych UO ds. Naukowych. Zainteresowania badawcze zorientowane są wokół zagadnień związanych z pedagogiką kultury, edukacji kulturalnej, socjologii miasta, młodzieży i muzyki.

[1] K.J. TILLMANN, *Teorie socjalizacji: społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, tł. S. Bluszcz, B. Miracki, Warszawa 2005, s. 156.

[2] E. SMAK, *Kierunki zmian w polskim systemie oświatowym*, w: E. SMAK, S. WŁOCH (red.), *Ku integralności edukacji wczesnoszkolnej*, Opole 2011, s. 39.

Wymaga to umiejętnej integracji treści i metod w zakresie wszystkich przedmiotów nauczania[3].

Polska szkoła, jak dowodzi w wielu badaniach Z. Kwieciński, „powszechna i jednolita – okazuje się być doskonałym instrumentem utrwalania różnic, uwarunkowanych przez zróżnicowanie warunków rozwojowych w domu rodzinnym. Zatem wszelkie wysiłki podejmowane w celu wyrównywania szans mają sens wtedy i tylko wtedy, gdy są podejmowane w najwcześniejszym okresie rozwoju dziecka, czyli w wieku 2–6 lat. Tylko wtedy możliwe jest przerwanie błędnego koła reprodukcji kulturowej z udziałem szkoły, a zwłaszcza procesu marginalizacji i wykluczenia wciąż wysokiej i od lat niemal niezmiennej części zbiorowości uczniów i absolwentów szkolnictwa powszechnego, którzy nie tylko nie mają dostępu do kultury symbolicznej, ale są bezradni na rynku pracy, a poziom i jakość ich życia są – nie z ich winy – niezmiernie niskie”[4].

Etymologicznie słowo „metoda” wywodzi się z gr. *methodos*, co oznacza drogę, czyli sposób jaki obiera wychowawca w postępowaniu z wychowankiem. Metoda jest też pewnym sposobem działania. To systematycznie stosowany sposób współbycia, i jakby współprzeżywania wychowawcy z wychowankiem w kontakcie bezpośrednim lub pośrednio, przy wykorzystaniu możliwości, jakie daje literatura, sztuka czy też wytwory własne wychowanka. Kontakt bezpośredni obejmuje także takie elementy jak wypowiadane przez wychowawcę słowa dotyczące różnych momentów działalności wychowanka[5]. Najważniejsza więc w wychowaniu to właśnie określona metoda. Od niej zależy sposób postępowania w procesie wychowania.

T. Kotarbiński metodą nazywa pewien „sposób zastosowany ze świadomością możliwości jego zastosowania w przypadkach takiego typu, którego egzemplarz w danym wypadku rozpatruje osoba działająca”[6].

Kiedy do pojęcia „metoda” dodamy człon „wychowania”, jego zakres znaczeniowy ulega dalszemu zawężeniu. Uwidacznia to różna interpretacja tego pojęcia. Występuje wiele klasyfikacji metod wychowania. Propozycje takie przedkładają w swoich pracach m.in.: K. Sośnicki, *Teoria środków wychowania* (1975), H. Muszyński, *Zarys Teorii wychowania* (1977), K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych* (1983), M. Łobocki, *Wychowanie w klasie szkolnej* (1986)[7], T. Borowska, *Węzłowe problemy teorii wychowania*

[3] B. KOZIEŁ, *Zajęcia muzealne klas I–III jako jedna z innowacyjnych form edukacyjnych współczesnego nauczania*, w: B. MUCHACKA (red.), *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, t. III, Kraków 2006, s. 373.

[4] Z. KWIECIŃSKI, *Szkoła a wykluczenie z kultury symboliczne i marginalizacja*, w: BIURO RZECZNIKA PRAW DZIECKA (opr.), *Materiały z konferencji: Dzieci i młodzież – bariery i szanse rozwojowe*, Warszawa 2006, s. 43.

[5] Por. L. ZARZECKI, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2012, s. 72.

[6] T. KOTARBIŃSKI, *O pojęciu metody*, Warszawa 1957, s. 5.

[7] L. ZARZECKI, *Teoretyczne podstawy wychowania*, s. 73.

(1991), M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania* (2008), L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie* (2012).

Pojęcie „wychowanie" zawiera w sobie bezpośrednie odniesienie do dwóch podmiotów: do wychowanka i do wychowawcy. Głównym adresatem wychowania są dzieci i młodzież, zaś wychowawcą z reguły osoba dorosła, doświadczona, wyposażona w odpowiednie kompetencje. Programowa działalność wychowawcza jest aktywnością w pełni świadomą, intencjonalną i odpowiedzialną, ukierunkowaną na przygotowanie młodego człowieka do dorosłości, poprzez maksymalizowanie korzystnych dla rozwoju jego osobowości wpływów oraz minimalizowanie wpływów szkodliwych. Można też, i z pewnością warto, czynić obiektem wychowania samego siebie, własne ja, charakter, sposób zachowania; mamy wówczas do czynienia z samowychowaniem, które ostatecznie także służy nadrzędnej racji, jaką jest dobro wspólnoty[8]. W pracach pedagogicznych często wyróżnia się szerokie, węższe i najwęższe rozumienie „wychowania", z uwzględnieniem sfery emocjonalno-wolicjonalnej[9].

W świetle dotychczasowych rozważań uprawniona wydaje się teza, iż nadrzędnym celem wychowania jest/powinno być przysposabianie człowieka do odpowiedzialności, przede wszystkim do odpowiedzialności moralnej, obligującej do troski o dobro wspólne. Tak rozumiane wychowanie stanowi równocześnie specyficzną formę wspomagania rozwoju osobowego, można dodać: rozwoju ku pełni człowieczeństwa – jeśli się zgodzić z poglądem filozofów personalistycznych, w myśl którego najważniejszym i zarazem najsubtelniejszym atrybutem ludzkiej podmiotowości jest zmysł moralny, wrażliwość i troska o innego. Czym szczególnym, oprócz celu, charakteryzuje się wychowanie pojmowane jako działalność wspomagająca rozwoju osobowego jednostki? Aby odpowiedzieć na to pytanie, należy porównać zdefiniowany wyżej cel wychowania z innymi formami wspierania rozwoju[10].

Przez metody wychowania rozumie się na ogół systematycznie stosowane sposoby postępowania wychowawczego lub powtarzalne czynności zmierzające do urzeczywistnienia celów, jakie stawia sobie wychowawca[11]. Metody wychowania określa się również jako „świadomie i konsekwentnie stosowany sposób oddziaływania pedagogicznego na jednostkę, grupę lub zbiorowość, dla osiągnięcia zamierzonego celu wychowawczego[12]. Niektórzy cechę konstytutywną metod wychowania upatrują przede wszystkim w „wywieraniu określonego wpływu na aktywność wychowanka"[13].

---

[8] K. DĄBROWSKI, *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1975.

[9] Por. T. HEJNICKA-BEZWIŃSKA, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej polskiej pedagogiki (geneza i stan)*, Bydgoszcz 1989, s. 217–220.

[10] B. KAJA, *Problemy psychologii wychowania. Teoria i praktyka*, Bydgoszcz 2001.

[11] Por. W. OKOŃ, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 235; K. KONARZEWSKI, *O wychowaniu w szkole*, w: K. KRUSZEWSKI (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 1992, s. 36.

[12] B. MILERSKI, B. ŚLIWERSKI, *Pedagogika*, Warszawa 2000, s. 123.

[13] H. MUSZYŃSKI, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1981, s. 309.

K. Konarzewski określa metodę wychowania jako „powtarzane czynności zmierzające do celu". Zatem oczekiwane zmiany osobowości występują pod wpływem celowych działań wychowawczych. To ujęcie zmierza do wychowania z celem wychowania[14]. Przez to pojęcie rozumiemy ogół regularnie stosowanych sposobów postępowania wychowawczego lub powtarzanych czynności, zmierzających do osiągnięcia założonych przez wychowawcę celów.

Na klasyfikacje metod wychowania wpływają różne podejścia teoretyków pedagogiki. Autorzy mogą opierać się na różnych założeniach, np. funkcjonalnych w obrębie nauk społecznych (prakseologia, psychologia behawioralna), technicznych i cybernetycznych[15].

Metody wychowana pomagają osobom zaangażowanym w proces wychowania odnaleźć się w sytuacjach wymagających zaangażowania pedagogicznego. Nakreślają obraz, wskazują drogę, którą należy podążać w codziennej pracy pedagogicznej.

Generalnie wszyscy autorzy podejmujący zagadnienie metod wychowania zgadzają się w jednej sprawie. Występują metody indywidualne, czyli relacje interpersonalne: wychowawca – wychowanek, i metody wpływu poprzez grupę – kiedy wychowawca pośrednio oddziaływuje na wychowanka, dokonując restrukturalizacji pozycji socjometrycznych w grupie, zmieniając nastawienia poszczególnych osób w stosunku do danego wychowanka. Większość autorów wyróżnia następujące metody wpływu bezpośredniego, interakcji wychowawca – wychowanek: nagradzania i karania, modelowania, kształtowania zachowań wychowanka według przykładu osobistego lub innego wzoru wychowawczego, następnie metoda stawiania zadań do wykonania oraz perswadowania – tłumaczenia zasad postępowania moralnego[16].

Do metod grupowych, wpływu pośredniego, zalicza się takie, jak: kształtowanie norm i wartości grupowych w klasie szkolnej lub innej grupie wychowawczej, restrukturowanie powiązań interpersonalnych w grupie, kreowanie przywództwa w klasie lub innej grupie wychowawczej[17].

Metody wychowania mogą funkcjonować, w ocenie E. Piotrowiak, na trzech różnych poziomach:

– poziom pierwszy (zalicza się tu metody karania i nagradzania) opiera się na zgodności między efektem kształtowania zachowań a oczekiwaniami wychowawców;

– poziom drugi (metody: podporządkowanie – narzucanie, informowanie – perswazja, modelowanie – wzorowanie) wyznacza drogę pośrednią, uzależnioną od społecznych norm etyczno-moralnych;

– poziom trzeci (prowokowanie, motywowanie) stanowi skomplikowaną, lecz najbardziej akceptowaną przez wychowanków drogę dochodzenia do ak-

[14] K. KONARZEWSKI, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982, s. 326.
[15] M. NOWAK, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 442.
[16] L. ZARZECKI, *Teoretyczne podstawy wychowania*, s. 73.
[17] *Tamże*, s. 74.

tywnego działania. Warunkiem takich zachowań jest posiadanie przez wychowanka własnego systemu wartości[18].

Warto wspomnieć, iż metody nagradzania i metody karania często występują łącznie, gdyż stanowią jedne z najczęściej stosowanych metod oddziaływań wychowawczych. Istnieje bogata w treści teoria karania i nagradzania, którą wywodzi się przede wszystkim z psychologii behawioryzmu. Przedstawiciele tego właśnie nurtu w psychologii zajmowali się związkiem między wykorzystywanymi przez wychowawców stymulatorami a przejawianymi przez wychowanków formami zachowania. Metody nagradzania nazwano wzmocnieniami pozytywnymi, zaś metody karania – wzmocnieniami negatywnymi. Nagradzanie określamy jako metodę wychowawczą, polegającą na tworzeniu atrakcyjnych dla jednostek zdarzeń, takich jak np. dostarczanie nagród. Karą będziemy nazywać każdą działalność wychowawczą, polegającą na tworzeniu awersyjnych dla wychowanka zdarzeń pozostających w czasowym związku z jego określonym zachowaniem się. Wychowawca manipulował tymi wzmocnieniami w procesie edukacji. Kiedy zamierzał ukształtować określoną cechę osobowości, stosował na przemian wzmocnienia pozytywne – kiedy wychowanek przejawiał zachowanie świadczące o występowaniu tej właśnie pożądanej cechy osobowości, i wzmocnienia negatywne – kiedy wychowanek po okresie zachowywania się zgodnego z oczekiwaniami wychowawcy zmieniał je. Wzmocnienia negatywne, doświadczane kary miały skutecznie usunąć owe nie mieszczące się w założeniach pedagogicznych formy zachowania[19].

Wydaje się, że warto byłoby dokonać przeglądu i krótkiej charakterystyki poszczególnych metod wychowawczych według klasyfikacji spotykanej u wybranych autorów. I tak L. Zarzecki w pracy pt. *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*[20] wyróżnia dwie metody wychowania: oddziaływań indywidualnych i grupowych.

1. Metody oddziaływań indywidualnych

Jedną z najbardziej skutecznych metod wychowania jest metoda modelowania, czyli metoda przykładu („słowa uczą, a przykłady pociągają"). Przekonać się o tym można, obserwując ludzi pozostających ze sobą w bliskich i częstych kontaktach. Ludzie ci zaczynają z czasem zachowywać się w podobny lub zbliżony sposób. Postępowanie ich nierzadko znamionuje uderzające wręcz podobieństwo. Metodę modelowania nazywa się też uczeniem się przez naśladownictwo lub uczeniem się zastępczym, a niekiedy „zarażeniem", z uwagi na udzielanie się imitowanego zachowania. Spotykamy także inne określenia, takie jak: „metoda działania własnym przykładem", „metoda dawania dobrego przy-

[18] E. PIOTROWIAK, *Metody wychowania*, w: A. TCHÓRZEWSKI (red.), *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, Bydgoszcz 1993, s. 118.

[19] J. GÓRNIEWICZ, *Teoria wychowania (wybrane problemy)*, Olsztyn 2008, s. 88.

[20] L. ZARZECKI, *Teoretyczne podstawy wychowania*, s. 77–87.

kładu" lub „metoda przykładu". Modelowaniu podlegają również przybierane przez rodziców i nauczycieli postawy prospołeczne wobec innych osób z otoczenia; np. wysoko ceni się przyjazny i serdeczny stosunek rodziców do swych sąsiadów, osób ich odwiedzających, a także kolegów i koleżanek ich własnych dzieci. U nauczycieli docenia się ich dobry stosunek do grona pedagogicznego szkoły, w której pracują, jak również ich lojalną współpracę z rodzicami i opiekunami. Metoda modelownia skłania do zwykłego odwzajemniania różnych doświadczeń, do postępowania w podobny sposób w stosunku do innych ludzi. Mobilizuje do zachowania się zgodnie z określoną zasadą postępowania, np. o takim brzmieniu, jak: „Bądź wyrozumiały dla innych!" lub „Bądź dobry dla ludzi".

Metoda zadaniowa polega na powierzaniu dzieciom i młodzieży konkretnych zadań, których wykonywanie prowadzi zwrotnie do konstruktywnych zmian ich zachowań i postaw porządnych z wychowawczego punktu widzenia, a także wzbogacania ich wiedzy i doświadczeń w określonej dziedzinie działalności. Chodzi tu zwłaszcza o szeroką działalność prospołeczną, co znaczy, że w szczególności ceni się tu zadania służące dobru wspólnemu. Są to zadania moralnie i społecznie pożądane. Wykonując je, wychowankowie nabywają nie tylko umiejętność wykonania różnych czynności pożytecznych dla normalnego funkcjonowania wśród ludzi, lecz także uczą się wczuwania w ludzkie potrzeby i wychodzenia im naprzeciw. Uczą się przy okazji, jak żyć i być użytecznym dla innych. Metody te polegają w szkole m.in. na umożliwianiu wychowankom udzielania pomocy koleżeńskiej w nauce, na trosce o czystość w klasie, ścieraniu tablicy, odkurzaniu stolików i krzeseł, odwiedzaniu chorych kolegów itp. Zastosowanie w szkole metody zadaniowej w dużej mierze umożliwia organizowanie różnych uroczystości i imprez. Charakter tych uroczystości może być bardzo zróżnicowany – począwszy od uroczystości i imprez z okazji świąt narodowych i państwowych (Dzień Niepodległości, Konstytucja 3 maja itp.), Dzień Dziecka, Dzień Matki, Dzień Nauczyciela, „choinka" i inne. Niemała rola w organizowaniu tych uroczystości przypada nauczycielom, jak i samorządowi szkolnemu. Metoda zadaniowa znajduje swoje zastosowanie również w powierzaniu zadań w rodzinie, szkole, a także poza rodziną i szkołą.

Mniej skuteczną metodą wychowania niż metoda zadaniowa i metoda modelowania jest metoda perswazyjna. Polega na uświadomieniu wychowankom obowiązków i powinności, jakie mają wobec różnych podmiotów szczególnie w sferze moralnej. Podstawowym celem tej metody jest przyswojenie uznanych powszechnie norm, zasad i wartości moralnych, łącznie z ich wyjaśnianiem i uzasadnianiem. Perswadowanie to także przekonywanie wychowanków do własnego stanowiska wyrażanego w określonych, ważnych dla perswadującego sprawach. Wyjaśnianie złożonych kwestii moralnych dokonuje się przeważnie na przykładach możliwych do zrozumienia przez dzieci będące w różnych okresach rozwojowych. Wychowawca nawiązuje do obserwowanego przez niego i dziecko zachowania kogoś, a nawet samego zainteresowanego, wyrażanej opinii w jakiejś sprawie, czy sposobu wykonywania powierzonych zadań. Objaśnia, jak on sam

zachowałby się lub chciałby się zachować w określonej sytuacji, co myśli o danej sprawie, czy też o jakości wykonywanych działań przez jakąś osobę. Warto też wspomnieć o doniosłej roli perswazji, jaką odgrywa w warunkach atmosfery szkolnej. Poczesne miejsce zajmuje w nauczaniu poszczególnych przedmiotów, a także może być wykorzystywana na godzinach wychowawczych. Inną odmianą perswazji są aforyzmy, złote myśli, maksymy, sentencje. Często stają się one przedmiotem wspólnej debaty między nauczycielem a wychowankiem. Polega ona zazwyczaj na próbie zrozumienia i uzasadnienia zawartych w danym aforyzmie treści. W celu nadania większego znaczenia wychowawczego niektóre aforyzmy można zamieszczać w gazetkach klasowych, na planszach uwidocznionych na korytarzach czy w innych formach wizualnych, np.: „korzenie wychowania są gorzkie, ale owoce słodkie", „kropla drąży skałę", „niedaleko pada jabłko od jabłoni", „czym skorupka za młodu nasiąknie", „nie wszystko złoto, co się świeci".

Wspomniany autor wymienia jeszcze metody nagradzania i karania, o których wspomniałem wcześniej.

2. Metody oddziaływań grupowych

Oprócz indywidualnych metod wychowania, godne uwagi są metody grupowe, zwane inaczej metodami oddziaływań grupowych. Ich rola sprowadza się m.in. do aktywizowania dzieci i młodzieży w działalności zespołowej samorządowej, w tym w organizowaniu z ich pomocą różnego typu zajęć, łącznie z lekcjami.

Metoda organizowania działalności zespołowej polega na tworzeniu w klasie szkolnej lub grupie wychowawczej kilkuosobowych zespołów celem omówienia lub przedyskutowania interesujących dzieci i młodzież problemów oraz wykonania przez nich konkretnych zadań o użyteczności praktycznej. Omawiane i dyskutowane problemy mogą dotyczyć różnego rodzaju spraw związanych z nauką, kulturą, moralnością, polityką, organizowania czasu wolnego, wykonywania prac porządkowych i samoobsługowych itp. Wykonywanie zadań praktycznych wiąże się na ogół z powziętymi decyzjami w rozmowach i dyskusjach zespołowych, znajdujących przeważnie potwierdzenie na forum całej klasy lub grupy wychowawczej.

Metoda „organizowania działalności samorządowej dzieci i młodzieży" nazywana jest też „metodą rozwijania samorządności metodą samorządową" (wg. A. Kamińskiego). Polega na umożliwianiu wychowankom wzmożonego współudziału w decydowaniu o wspólnych sprawach i wykonywaniu przez nich konkretnych działań zgodnych z powziętą wcześniej decyzją. Jest ona na ogół realizowana w obrębie funkcjonowania samorządu na terenie szkoły lub klasy, czy też placówki opiekuńczo-wychowawczej.

Kolejną metodę współudziału uczniów w organizowaniu lekcji można potraktować jako pewną odmianę metody rozwijania samorządności. Zasługuje na uznanie z uwagi na to, że w niczym nie narusza struktur organizacyjnych samorządu i najczęściej bywa niejako poza ich obrębem. Ma zastosowanie zwłaszcza

w organizowaniu lekcji i to zarówno w ich planowaniu, przygotowaniu, jak i prowadzeniu i ocenianiu.

Po omówieniu poszczególnych metod nauczania można stwierdzić, że nauczyciel dysponuje bardzo szerokim wachlarzem środków metodycznych. Od niego zależy, jakiego dokona wyboru w konkretnym przypadku odnoszącym się do konkretnego ucznia – wychowanka.

W pracy M. Nowaka pt. *Teoria i koncepcje wychowania*[21] spotykamy podział na:

1) Metody bezpośrednie, które polegają na takim postępowaniu wychowawczym, w którym wychowawca działa sam, bezpośrednio, natychmiast w zaistniałej sytuacji. Literatura pedagogiczna mówi o tych metodach jako o sprawdzonym rodzaju działań, który ma zagwarantować uzyskanie natychmiastowego efektu zaplanowanego przez wychowawcę. Takich efektów oczekuje się w wyniku stosowania nagradzania i karania (działania regulujące). Zadaniem takich środków jest przeciwdziałanie zachowaniom negatywnym przez bezpośrednie sterowanie wychowanka dzięki odpowiednim dobranym wzmocnieniom.

2) Przez metody pośrednie rozumiemy oddziaływania, które w swoim zamierzeniu dotyczą wychowanka, ale docierają do niego drogą okrężną, nie bezpośrednio. Mamy tu do czynienia z działaniami skierowanymi na grupę społeczną lub zespół wychowawczy. To m.in. metody wpływu społecznego, których zadaniem jest kształtowanie dynamiki zespołu tak, aby dziecko zaaprobowało wszelkie poczynania zespołowe (grupa staje się punktem odniesienia dla osoby). Oczywiście, w takich grupach dominują zwykle silniejsze osobowości, stając się faktycznie przywódcami.

Metody informacyjno-perswazyjne należą do metod pośrednich: przez przekaz słowny wpływamy na wychowanka. Te metody, oparte na komunikatach językowych, wymagają szczególnych umiejętności wychowawcy – zarazem doświadczenia i intuicji pedagogicznej. Istotna jest zwłaszcza trafność oceny potrzeb i oczekiwań wychowanków oraz ich postaw i przekonań.

W metodach modelowania–wzorowania ważną rolę odgrywają procesy naśladownictwa. Modelem może być przypadkowo poznana osoba, bohater z opowiadania, zwierzątko lub postać z bajki, ale także wiedza przekazywana wychowankowi (np. w zakresie socjologii moralności, etyki czy religii).

Metody stosujące indukcję i dedukcję umożliwiają wychowawcy największą inwencję w zakresie oddziaływań. Sam wychowanek, jako podmiot, ma możliwość wnioskowania przez indukcję i dedukcję. Kształtujemy w nim w ten sposób refleksyjność, budzimy potrzebę namysłu i przemyśleń, zachęcamy do samodzielnego rozwiązywania problemów sytuacyjnych, nierzadko uciekając się do działania prowokująco-motywującego.

Ewaluacja to ciekawa i obecnie coraz bardziej znacząca metoda wychowania, która służy kształtowaniu u wychowanka umiejętności samooceny i samo-

[21] Por. M. NOWAK, *Teoria i koncepcje wychowania*, s. 442–444.

kontroli. Wychowanek w formie pisemnej może wyrazić swoją opinię o własnym rozwoju osobowym.

Powyższy przegląd metod nie jest na tyle wyczerpujący, aby nie można było napisać czegoś więcej i postawić nowych pytań. Metod i środków wychowawczych jest bardzo wiele. Do najczęściej stosowanych środków wychowawczych zaliczamy: pochwałę, nagrodę, zachętę, wyróżnienie, zainteresowanie się wychowankiem i jego postawą, dobry przykład, przyjaźń, zabawę, wspólną pracę, dialog, rozmowę, a także wyjaśnienie, przypomnienie, pouczenie, upomnienie, naganę, krytykę, karę[22]. Z czasem środków wychowawczych zapewne będzie coraz więcej – niemniej jednak wyróżnione przeze mnie są tymi podstawowymi, sprawdzonymi sposobami postępowania wychowawczego. Nie ma „złotej metody", która by pasowała do każdego ucznia. Im większą ilością metod nauczyciel dysponuje, tym istnieje większe prawdopodobieństwo sukcesu wychowawczego. Za każdym razem, gdy nauczyciel ma do czynienia ze swoim wychowankiem, musi dokonać przeglądu i weryfikacji swojej własnej wiedzy. Za każdym razem także nauczyciel musi stanąć przed dylematem wyboru i wyłonienia tych konkretnych metod i środków wychowawczych, które odniosą zaplanowany skutek. Niejednokrotnie będzie musiał przebudować swój model postępowania i zacząć wszystko od początku. To oddziaływanie wychowawca – wychowanek będzie odnosiło tym lepszy efekt, im bardziej zostanie wsparte jednokierunkowym, określonym postępowaniem przez dom rodzinny.

Methods and means of education in school theory and practice

There are numerous of methods and means of education. There is no „golden method" which would fit to each student. The more methods a teacher uses, the more probable is an educational success. Every time the teacher has to deal with his pupil, he must review and revise his own knowledge. Every time the teacher has to face also the dilemma of choosing and identifying such specific methods and educational means that will have a planned effect. Often he will have to rebuild his model of conduct and start all over again. The better the result of the teacher-pupil interaction will be, the more this interaction will be supported by a corresponding action of the parents.

[22] *Tamże*, s. 463.

Małgorzata Górka*

WYCHOWANIE REALIZOWANE NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO

W codziennej pracy nauczyciela wychowanie jest integralną częścią procesu dydaktycznego. To trudny proces, zwłaszcza na etapie edukacyjnym, jakim jest gimnazjum. Rodzice lub prawni opiekunowie liczą na pomoc szkoły w ujarzmieniu niepokornych dusz, w pokazaniu wartości i norm społecznych młodemu człowiekowi. Często są bezradni – sami nie potrafią przekazać wiedzy swoim dzieciom. Dlatego tak ważna jest rola nauczyciela w kształtowaniu psychiki, osobowości i charakteru wychowanków. Jest to również bardzo odpowiedzialne zadanie, które spoczywa na nim. Jednak, by wychowanie stało się sukcesem, muszą zostać spełnione liczne warunki. Najistotniejszym wydaje się osobowość nauczyciela, która powinna być wypadkową wielu cech niezbędnych w pracy z innymi ludźmi.

W książce *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej* W. Strykowski przedstawił rozważania nad pojęciem osobowości nauczyciela znakomitych psychologów i pedagogów, które skonsolidowane stanowią ideał nauczyciela[1]. Według J.W. Dawida, to „miłość dusz ludzkich", potrzeba doskonałości, poczucie obowiązku i odpowiedzialności, wewnętrzna prawdziwość i moralna odwaga. Z. Mysłakowski mówi o kontaktowości, ze szczególnym uwzględnieniem wyobraźni, instynktu rodzicielskiego oraz o uczuciowości. Osobiście najbliższe jest mi określenie W. Okonia, który twierdzi, że „bogata osobowość, dojrzały charakter, wielka wiedza i piękna dusza nie stanowią jeszcze talentu, podobnie jak umiejętność oddziaływania, zdolności agitacyjne lub kontaktowość. Dopiero harmonijne współwystępowanie obydwu elementów warunkuje pełną osobowość nauczyciela"[2]. Tylko, że jest to wzór cnót nauczycielskich, do którego wszyscy zmierzamy, a nieustanna praca nad sobą daje nam podwójne korzyści – czujemy się świetnie, wypełniając powinności nauczycielskie, i jesteśmy postrzegani przez uczniów jako wzór do naśladowania.

1. Wzorzec nauczyciela polonisty

Integralne cechy osobowości nauczyciela, o których pisał W. Okoń, doskonale wpisują się w model nauczyciela polonisty, postrzeganego przez rodziców, uczniów oraz innych nauczycieli jako osoba, która podczas swoich zajęć

* Małgorzata Górka, mgr, nauczyciel języka polskiego w Publicznym Gimnazjum nr 7 im. Generała Władysława Andersa w Opolu.

[1] W. STRYKOWSKI, J. STRYKOWSKA, J. PIELACHOWSKI, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003.

[2] *Tamże*, s. 22.

może więcej wnieść w proces wychowania młodego człowieka. Powyższe myślenie wynika ze specyfiki nauczanego przedmiotu. Kontakt z dziełem kultury, np. wytworem literackim, filmowym, teatralnym, malarskim, muzycznym, filozoficzne ujęcie treści, dyskusje związane z omawianym tematem, możliwość wypowiedzenia się w wielu kwestiach, to tylko nieliczne przykłady na to, że na lekcjach języka polskiego poloniści mają „ułatwiony" dostęp do uczniów i większe możliwości wpływu na proces wychowania w szkole. Jednak, aby tak się stało, nauczyciel języka polskiego, u którego uczniowie goszczą na lekcjach najczęściej, musi pokazać uczniom, że są dla niego najważniejsi. Podmiotowe traktowanie jest kluczowym sposobem na znalezienie kontaktu z młodzieżą, która zwłaszcza w wieku gimnazjalnym jest wyczulona na fałsz, autorytarne podejście do innych, egoizm. W pracy z uczniem należy być po prostu sobą, nie udawać kogoś innego. Pozbycie się maski, gombrowiczowskiej gęby, która być może niektórym nauczycielom ułatwia pracę, to już wielki sukces. Łatwiej przyjąć pozę tego, którego młodzież ma się bać i dlatego ma się uczyć, niż pozwolić na to, by uczniowie zobaczyli, jakim jest się człowiekiem. Nie wyobrażam sobie pracy polonisty bez pokazania uczniom tego, co mnie cieszy, smuci, pasjonuje. Jest to transakcja wiązana – daję im siebie, licząc na to, że odkryją się przede mną. Według mnie to warunek, który stanowi podstawę do procesu wychowania na lekcjach języka polskiego.

W realizacji wychowania na lekcjach języka polskiego nauczyciel musi liczyć się z tym, że dla wielu uczniów jest autorytetem. Oczywiście, nie należy się łudzić, że jest się nim dla całej społeczności uczniowskiej – jest o niemożliwe. Jednak należy pamiętać, że polonista powinien stać się przewodnikiem w drodze do poznania tradycji kultury, partnerem, który umiejętnie pokieruje uczniem, strażnikiem treści wpisanych w dzieło oraz refleksyjnym praktykiem. Powyższe elementy struktury wzorca nauczyciela polonisty spowodują, że wychowanie na lekcjach języka polskiego stanie się naturalne, wyniknie samoistnie, wkomponuje się w proces wychowawczo-dydaktyczny.

2. Wychowanie na lekcjach języka polskiego w praktyce

Współczesny nauczyciel polonista w swojej pracy wykorzystuje sposobność, by komentować zagadnienia etyczne, światopoglądowe, staje wobec konieczności oceny zjawisk dawnego i współczesnego świata. Cel jest jeden i skupia się na przygotowaniu młodego człowieka do życia w społeczeństwie w taki sposób, by humanistyczna postawa nie była mu obca. Do osiągnięcia tego celu ma wiele narzędzi. Wśród nich znajdują się m.in. odpowiedni program nauczania, podręcznik, wykaz lektur obowiązkowych i dodatkowych, konieczność interdyscyplinarnego podejścia do omawianych problemów, połączenia tekstu z muzyką, filmem, sztuką, zajęcia dodatkowe, projekty edukacyjne, zajęcia dodatkowe, realizacja projektów edukacyjnych.

3. Program nauczania

Wybór programu nauczania języka polskiego powinien być głęboko przemyślany. W swojej pracy korzystam z publikacji wydawnictwa „Nowa Era", która pozwala mi realizować materiał nauczania w sposób globalny. Poszerzam go o treści, które uważam za istotne w pracy z uczniem w gimnazjum, oraz o takie, które są mi bliskie. W programie nauczania wydawnictwa „Nowej Ery" przedstawione zostały następujące założenia wychowawcze: „ważnym składnikiem procesu kształcenia powinno być powiązanie wiedzy i umiejętności z działalnością wychowawczą. Dlatego niniejszy program nauczania proponuje założenia wychowawcze, kształtujące następujące postawy patriotyczne i społeczne: miłość do ojczyzny, poszanowanie tradycji, humanizm, uczciwość, odpowiedzialność, poszanowanie dla drugiego człowieka, kreatywność, kultywowanie wartości wyższych (przede wszystkim prawdy, dobra, piękna)"[3]. Program definiuje również powinności ucznia w sferze wychowawczej. Autorzy położyli szczególny nacisk na: poznanie i zrozumienie samego siebie, nauczenie się kształtowania własnego charakteru – w szczególności woli, wyobraźni, uczuć wyższych, zbudowanie własnego systemu wartości, przyjmowanie odpowiedzialności za swoje słowa i czyny, rozumienie i poszanowanie innych, zwłaszcza słabszych, wykształcenie empatii, budowanie więzi i właściwe relacje międzyludzkie, poszerzanie świadomości ekologicznej, cenienie i szanowanie wartości świata kultury, a także przyjmowanie odpowiedzialności za wspólne dziedzictwo kulturowe[4]. Powyższe wartości sformułowane są ogólnie. Uszczegółowienie ich, połączenie, odpowiednie wyeksponowanie na lekcjach języka polskiego, to gwarantowany sukces wychowawczy.

4. Podręcznik

Z programem nauczania skorelowany jest podręcznik do nauczania języka polskiego. Treści w nim zawarte stanowią podstawę do dyskursu nauczyciela z uczniami. Do realizacji celów wychowawczych, które stawiamy, niezbędne wydają się być teksty literackie (poezja, fragmenty prozy), które na przykładzie zdarzeń, działań, motywacji, postaw, poglądów bohaterów, autorów, są bodźcem do wnikliwego omówienia interesujących nas aspektów w połączeniu z wychowaniem. Jednak nie tylko literatura piękna stanowi bazę do dyskusji. Uczniowie bardzo chętnie sięgają do tekstów bliskich rzeczywistości, problemów człowieka i współczesnego świata. Podręcznik, z którego korzystam – *Słowa na czasie*, zawiera blok „Literatura bliska uczniom", który „koncentruje się wokół tekstów, po które uczniowie sami chętnie sięgają. Z jednej strony utwory te ujawniają dylematy młodych ludzi, a z drugiej – pozwalają im do-

[3] M. CHMIEL, W. HERMAN, Z. POMIRSKA, P. DOROSZEWSKI, *Słowa na czasie. Program nauczania języka polskiego w klasach I–III gimnazjum*, Warszawa 2009, s. 13–14.

[4] *Tamże*, s. 17.

strzec, że współczesne problemy nie różnią się od tych z minionych epok. W ten sposób prezentowane teksty mogą pomóc uczniom w zrozumieniu siebie i innych, a także zachęcić ich do traktowania literatury i sztuki jako źródła wiedzy o człowieku i świecie”[5].

Obecność współczesnych tekstów w podręczników jest istotna. To m.in. dzięki artykułom z czasopism (np. „Wprost”, „Victor Gimnazjalista”, „Gość Niedzielny”), felietonowi J. Szczepkowskiej, fragmentom wykładów filozoficznych prof. L. Kołakowskiego, reportażom R. Kapuścińskiego, uczniowie w klasie pierwszej i drugiej podejmują bardzo chętnie rozmowę o współczesnym świecie, często odnosząc się do kontekstów dawnych epok historyczno-literackich, wyrażają emocje, dyskutują.

5. Wykaz lektur

Jeśli zapytalibyśmy uczniów o najbardziej uciążliwy aspekt przedmiotu, jakim jest język polski, z pewnością odpowiedzieliby, że jest nim czytanie lektur. Wśród argumentów przemawiających za tym, że jest to uciążliwy obowiązek, znalazłyby się m.in. następujące: nuda, brak zrozumienia treści (ze względu na archaiczne słownictwo i konstrukcje zdaniowe), zbyt długie opisy, treść dotycząca dawnej rzeczywistości. To przeciwnicy, natomiast wśród młodzieży znajdują się tacy, którzy twierdzą, że lektury warto czytać. Ich motywacja jest czasami niezgodna z wyobrażeniem polonisty, np. wówczas, gdy czytają tylko po to, by nie uzyskać negatywnej oceny lub nie mieć problemów na egzaminie gimnazjalnym. O problemie czytania streszczeń lub oglądani, ekranizacji zamiast obcować z tekstem nie muszę wspominać. Jednak większość uczniów twierdzi, że obcowanie z lekturą szkolną przydaje im się. Mówią, że czytają, bo chcą poszerzyć swoją wiedzę, rozwijać wyobraźnię, kształtować sprawność językową. Po omówieniu *Krzyżaków* H. Sienkiewicza (poloniści wiedzą, jakim sukcesem jest to, że wszyscy uczniowie przeczytają tę pozycję), uczniowie klasy pierwszej powiedzieli, że dzięki lekturze mogli poznać zwyczaje, kodeks rycerski, historię Polski oraz archaiczne słownictwo. Każda z lektur ma przekazać młodzieży istotne dla wychowania kwestie, pokazać mechanizmy sytuacji, które od zawsze istniały w człowieku i rzeczywistości, która go otacza, np. *Romeo i Julia* – miłość, *Balladyna* – władzę, *Skąpiec* – chciwość, *Antygona* – problem powinności wobec religii i państwa, *Zemsta* – spór, *Syzyfowe prace* – patriotyzm.

Istnieją jednak pozycje, które są dla uczniów szczególnie interesujące i rzadko zdarza się osoba, która ich nie przeczytała. Wśród nich znajduje się książka A. de Saint-Exupéry'ego *Mały Książę*. Ze względu na treść, metafory, symbole, obecność prawd uniwersalnych, ponadczasowych, omówienie jej na lekcjach języka polskiego to prawdziwa przyjemność. Każdy z tematów bezpo-

[5] *Tamże*, s. 14.

średnio dotyka uczniów w większym lub mniejszym stopniu. Mówię o tej książce „lektura wytrych", bowiem można odnaleźć w niej tak wiele prawd o życiu człowieka bez względu na to, gdzie i kiedy przyszło mu żyć. Młodzież chętnie wchodzi w interakcję. Sama inicjuje tematy, szuka symboli, wyjaśnień, analogii. Wiele cytatów staje się ich mottem życiowym.

Inną lekturą, która zajmuje szczególne miejsce w preferencjach uczniowskich, jest niewątpliwie książka A. Kamińskiego *Kamienie na szaniec*, która pokazuje młodym ludziom XXI w., co znaczyły patriotyzm i przyjaźń podczas II wojny światowej. Niestety, przed omawianiem jej muszę przeprowadzić cykl lekcji, które wprowadzą uczniów w tematykę wojenną. Młodzież już coraz mniej wie o okresie 1939–1945. Jednak dzięki opowieściom o historii, filmom dokumentalnym i ekranizacji pt. *Akcja pod Arsenałem* cykl zajęć poświęconych powieści A. Kamińskiego stanowi piękną lekcję historii, przyjaźni i patriotyzmu, a przy tym tak bardzo wyeksponowany jest szeroki wachlarz realizowanych zagadnień wychowawczych.

6. Przekład intersemiotyczny

Powinnością nauczyciela polonisty, który świadomie realizuje aspekt wychowawczy na lekcjach języka polskiego, jest wykorzystanie przekładu intersemiotycznego, który dopełni treść omawianych zagadnień. Z. Uryga w książce *Godziny polskiego* potraktował ten sposób pracy z uczniem następująco: „Praktyka funkcjonowania mediów uintensywnia te sytuacje – i w sferze nadawania, i w sferze odbioru – rozciągając je na przekazy informacji estetycznych. Oczywisty wpływ obrazowych i akustycznych kodów przekazu treści kulturowych na charakter kontaktu uczniów z literaturą i właśnie na sposoby jej odbierania kieruje uwagę polonistów – nawet gdy pozostają oni wiernymi strażnikami wartości lektury – na metody, które otwierają się na aktualną praktykę uczestnictwa ludzi w kulturze, lecz zarazem wypracowują strategię obrony książki oraz pisanego i mówionego słowa literatury. Metoda przekładu intersemiotycznego mieści w sobie niewątpliwie te pierwiastki"[6].

Uczniowi polskiej szkoły XXI w. nie wystarczy tylko słowo – mówione lub pisane. Potrzebuje szerszego omówienia, innych kontekstów, źródeł związanych z omawianą kwestią. Utwór muzyczny, np. piosenka literacka, obraz, film, fotografia – to doskonałe formy dopełnienia treści również w aspekcie wychowawczym. Można wyliczyć wiele przykładów na lepsze, dogłębne dotarcie do ucznia dzięki przekazom intersemiotycznym. Wystarczy podać kilka:

– bitwa pod Grunwaldem (fragmenty powieści *Krzyżacy* H. Sienkiewicza, filmu w reżyserii A. Forda, reprodukcja obrazu J. Matejki),

[6] Z. URYGA, *Godziny polskiego*, Warszawa – Kraków 1996, s. 157.

– omówienie tekstu J. Kaczmarskiego *Rejtan, czyli raport ambasadora* (tekst, utwór w wykonaniu J. Kaczmarskiego, reprodukcja obrazu J. Matejki *Rejtan – Upadek Polski*),

– *Katyń* (film w reżyserii A. Wajdy, utwory poetyckie, np. K. Iłłakowiczówny, Z. Herberta, obraz *Matka Boża Katyńska*, utwór J. Kaczmarskiego *Ballada katyńska*, teczka IPN).

To tylko kilka przykładów, które urozmaicą lekcję, dostarczając nauczycielowi możliwości realizacji działań wychowawczych podczas jednostki lekcyjnej, uwrażliwią, pokażą emocje uczniowi, który często zaczyna poszukiwać dalej, drążyć we własnym zakresie omawiany temat. Zatem cele wychowawcze w pełni zostaną zrealizowane.

7. Polonista jako animator kultury

Z przekładem intersemiotycznym ściśle łączy się powinność nauczyciela polonisty, który w szkole najczęściej pełni rolę animatora kultury, spełniając powinności wychowawcze. Powinien postrzegać swoją pracę interdyscyplinarnie. Obecnie uczelnie wyższe oferują specjalizację na kierunku filologia polska – polonista jako lider i animator społeczności lokalnej. Wielu z nas – nauczycieli, którzy wcześniej uzyskali tytuł magistra filologii polskiej, jako odruch bezwarunkowy czuło potrzebę zajęcia miejsca animatora kultury w szkole. Organizacja wyjść do instytucji kulturalnych staje się istotnym aspektem pracy nauczyciela języka polskiego. Rzecz w tym, by w pełni wykorzystać możliwości, jakie daje nam teatr, kino, muzeum, galeria. Oczywiście łatwiej realizować współpracę z instytucjami kulturalnymi, jeśli mieszka się w większym mieście lub jego pobliżu. Jednak istnieje wiele możliwości, które skierowane są często do placówek mieszczących się daleko od ośrodków kultury – to np. teatry edukacyjne, możliwość obejrzenia spektakli w Internecie. Należy jednak pamiętać, że nie można skupiać się tylko na ekranizacjach czy sztukach wystawianych na deskach teatru, które dotyczą omawianych lektur. Polonista powinien poszukiwać również innych możliwości, które pozwolą uczniowi odkryć, poszerzyć wiedzę humanistyczną, wskazać interkulturowy sposób zrozumienia siebie, innych i świata. W Publicznym Gimnazjum nr 7 w Opolu organizowane są liczne wyjścia na spektakle w ramach zajęć lekcyjnych do opolskich placówek kulturalnych – Opolskiego Teatru Lalki i Aktora im. Alojzego Smolki oraz Teatru im. Jana Kochanowskiego. Nasza placówka współpracuje również z wrocławskim Narodowym Teatrem Edukacji. Wśród tytułów sztuk, które mogli obejrzeć nasi uczniowie w roku szkolnym 2012/2013 i 2013/2014, znalazły się: *Mały Książę*, *Mr Scrooge*, *Balladyna*, *Folwark zwierzęcy*, *Dziady cz. II*. Dobrze układa się także współpraca z kinem „Helios", Galerią Sztuki Współczesnej (wystawy *World Press Photo,* malarstwa J. Nowosielskiego *Byty subtelne*).

8. Projekty edukacyjne w realizacji zagadnień wychowawczych

Instytucje kulturalne Opola wychodzą naprzeciw placówkom oświatowym niezależnie od poziomu edukacyjnego. Polonista powinien poszukiwać możliwości, które ułatwią mu realizację treści dydaktyczno-wychowawczych. Zdaję sobie sprawę z faktu, że współczesna szkoła, w której istotna jest kwestia realizacji godzin zaplanowanych, utrudnia ten aspekt pracy nauczyciela polonisty. Często nie decydujemy się na wyjścia, ponieważ nauczyciele innych przedmiotów muszą „zrealizować swój temat". Warto jednak poszukać innych rozwiązań, które nie staną się uciążliwe dla pracy szkoły. Przykładem mogą być wyjścia do placówek popołudniami, w weekendy. Wiem, że to również rodzi pewien problem, ponieważ nauczyciel, tak bardzo zapracowany, powinien mieć czas dla siebie. Jednak moje doświadczenia pokazują, że uczniowie i ich rodzice wychodzą naprzeciw takim rozwiązaniom. W 2012 r. zorganizowałam w szkole grupę „Teatralnie zakręceni". Jej celem jest uwrażliwienie na sztukę teatralną. Członkowie grupy w wolnym czasie – popołudniami i w weekendy – uczestniczą w przedstawieniach teatralnych opolskich teatrów. W jej skład wchodzą przede wszystkim uczniowie, choć dołączają do niej nauczyciele oraz rodzice. Możliwość spędzenia wolnego czasu w teatralnym otoczeniu powoduje, że grupa rozrosła się z 30 osób do 60. „Teatralnie zakręceni" wzięli udział w projekcie Opolskiego Teatru Lalki i Aktora im. Alojzego Smolki w Opolu pod patronatem Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego *Dramat w akcji – Teatr. Poczuj to!* Na stronie internetowej OTLiA można przeczytać: „To nowy projekt z zakresu pedagogiki teatru, prowadzony przez Opolski Teatr Lalki i Aktora. Głównym założeniem spotkań, dyskusji i warsztatów jest traktowanie teatru jako przestrzeni wymiany emocji i doskonalenia umiejętności komunikacyjnych poprzez wspólną aktywność i zabawę. Teatr nie jest tylko statycznym budynkiem, lecz przede wszystkim miejscem, w którym dokonuje się ciągła wymiana energii pomiędzy sceną a widownią. Dlatego chcemy zaprosić naszych obecnych i przyszłych widzów do działań pozwalających na lepsze rozumienie, nazywanie i doświadczanie emocji. Projekt dzieli się na cztery cykle, które odnoszą się do tych samych zagadnień, poruszają podobną tematykę (świat emocji, tolerancja/inność, miłość, złość), lecz kierowane są do odbiorców w różnym wieku (dzieci, młodzież gimnazjalna, licealiści i dorośli)"[7]. Od marca do listopada 2013 r. czterdziestu uczniów klas II–III, popołudniami, w wolnym czasie, uczestniczyło w tzw. czytaniach sztuk teatralnych (*Pacamambo, W brzuchu wilka, M jak magia, 111*), po których dyskutowali z koordynatorem projektu – pedagogiem teatru Alicją Morawską-Rubczak oraz twórcami przedstawień – reżyserami i aktorami – o problematyce wystawionych tekstów. Warto zaznaczyć, że uczniowie naszego gimnazjum stanowili trzon publiczności podczas realizacji projektu, a dwa ostatnie czytania mieliśmy przyjemność obej-

[7] Por. http://www.teatrlalki.opole.pl/index.php?id=443 (26.01.2014).

rzeć sami. Od początku towarzyszyła nam absolwentka naszej szkoły, która publikowała recenzje na stronie internetowej projektu i dzięki jej uprzejmości zamieszczane były one na stronie PG 7.

Ogromnie cieszy również fakt, że podczas popołudniowych i weekendowych spotkań z teatrem obecni są rodzice i nauczyciele. Wyjścia na spektakle grupy „Teatralnie zakręconych" cieszą się ogromną popularnością. Zatem możliwa jest realizacja zagadnień wychowawczych połączona z przyjemnością oraz wzmocnieniem ze strony rodziców i nauczycieli.

Inną propozycją realizacji zagadnień wychowawczych stał się udział uczniów w projekcie *Byśmy rozumieli i pamiętali*. Obejmował on cykl warsztatów teatralno-historycznych, które odbywały się w Centralnym Muzeum Jeńców Wojennych w Łambinowicach – Opolu. „Nadrzędnym celem projektu było nabycie umiejętności powiązania teraźniejszości z przeszłością oraz sceniczna próba zbudowania tej relacji poprzez dialogi i monologi. Młodzież poprzez swoją twórczą pracę nad jego przygotowaniem zmierzyła się z najważniejszymi problemami wojny i niewoli: przemocą, strachem, izolacją, samotnością, stereotypami. Młodzi ludzie, odgrywając role, nie tylko stali się aktorami, lecz poprzez wniesienie do scenariusza swoich poglądów, refleksji i emocji, byli także jego współtwórcami"[8] – czytamy na stronie Centralnego Muzeum Jeńców Wojennych w Łambinowicach – Opolu. Bezpodstawne zatem wydaje się pytanie, czy cele wychowawcze zostały zrealizowane.

9. Innowacja pedagogiczna

W swojej długoletniej pracy polonisty zwróciłam uwagę na ogromne zainteresowanie uczniów tematyką związaną z teatrem oraz dziennikarstwem. Prowadząc od początku swojej pracy koło teatralne, obserwowałam duże zaangażowanie uczniów w realizowane projekty – apele, montaże słowno-muzyczne, akademie, formy kabaretowe czy gale podsumowujące całoroczną pracę uczniów PG nr 7 w Opolu – *Złote Klucze*. Młodzież chętnie uczestniczyła w zajęciach lekcyjnych, w których wykorzystywałam formy teatralne, oraz wykazywała zainteresowanie historią teatru od starożytności do współczesności. Także tematyka związana z dziennikarstwem cieszy się popularnością wśród uczniów. Tworzenie tekstów, które często były nagradzane w licznych konkursach na różnych szczeblach, pytania ze strony młodzieży o możliwość publikacji swoich wytworów, chęć pracy w gazetce szkolnej, utwierdziły mnie w przekonaniu, że warto bliżej przyjrzeć się zainteresowaniom uczniów, tworząc innowację dziennikarsko-teatralną.

Innowacja *Teatr i media – dawniej i dziś*, którą opracowałam i wdrożyłam, zakłada poszerzenie treści programowych dotyczących form dziennikarskich oraz wiedzy o teatrze i filmie. Jej realizacja na lekcjach języka polskiego umoż-

[8] Por. http://www.cmjw.pl/www/index.php?id=../newsy/wiecej&newsid=449 (26.01.2014).

liwia uczniom lepsze poznanie historii teatru, etapów jego rozwoju, zdobycie wiedzy o warsztacie pracy aktora, różnych technikach teatralnych oraz poszerza zainteresowania związane z pracą mediów, dziennikarza i umożliwia posługiwanie się gatunkami dziennikarskimi. Efektem wdrożenia innowacji będzie wzrost wiedzy i umiejętności uczniów w zakresie kształcenia kulturalnego i literackiego oraz wykorzystanie jej w praktyce.

10. Zajęcia dodatkowe

Polonista może w swojej pracy realizować treści wychowawcze na zajęciach dodatkowych, np. podczas zajęć koła teatralnego, literackiego, dziennikarskiego. To znakomity sposób na poznanie ucznia, jego wrażliwości, emocji, postaw, zainteresowań. Uczniowie chętnie uczestniczą w tego typu zajęciach oferowanych przez szkołę, są zainteresowani takimi formami. Widoczne jest ich nastawienie na świadomy, twórczy rozwój. Często w swojej praktyce polonisty obserwuję, że uczniowie mający trudności na lekcjach języka polskiego odkrywają się podczas zajęć teatralnych i literackich. To bardzo ważny aspekt pracy nauczyciela – dać szansę tym, którzy nie zawsze świetnie radzą sobie podczas zajęć lekcyjnych. Ta sytuacja powoduje, że młodzież otwiera się na treści polonistyczne, humanistyczne, często poprawiając swoje wyniki w nauce oraz zmieniając swoje nastawienie wobec siebie i innych.

11. Projekty edukacyjne związane z kształceniem polonistycznym

Zgodnie z wymogami Ministerstwa Edukacji od roku szkolnego 2010/2011 wszystkie gimnazja zobowiązane są do realizacji projektu edukacyjnego. W Publicznym Gimnazjum nr 7 w Opolu wśród bogatej i różnorodnej tematyki projektów znalazły się również te, które dotyczą treści polonistycznych. Zostały one zaproponowane przez uczniów, np. *Przestrzenie teatru – czy teatr jest potrzebny we współczesnym świecie?, W jaki sposób zmieniał się teatr na przestrzeni wieków?, Reklama i jej metamorfozy*, *Motyw śmierci w literaturze.* Tematyka projektów i sposób ich realizacji doskonale pozwala realizować treści wychowawcze, bowiem wśród celów znalazły się:

– zdobycie ogólnej wiedzy teoretycznej dotyczącej teatru, poznanie jego genezy, historii i rodzajów;

– zbadanie zainteresowania teatrem wśród młodzieży;

– budzenie zainteresowania teatrem, uwrażliwienie na sztukę;

– doskonalenie komunikacji językowej;

– pobudzanie postaw kreatywnych ucznia w procesie zdobywania umiejętności i gromadzenia wiedzy;

– przygotowanie do samodzielnego poszukiwania potrzebnych informacji i materiałów;

– przygotowanie uczniów do świadomego korzystania ze środków masowej komunikacji;

– rozwijanie postaw patriotycznych związanych z tożsamością kultury regionalnej;

– współuczestnictwo w działalności kulturalnej wspólnoty lokalnej;

– kształtowanie umiejętności współpracy, rozwijanie odpowiedzialności za siebie i zespół, umiejętności wspólnego tworzenia przedsięwzięcia;

– rozwijanie pozytywnych cech charakteru, takich jak: tolerancja, życzliwość w stosunkach międzyludzkich, szacunek dla pracy innego człowieka, uczciwość, odpowiedzialność za własne czyny i słowa, otwartość.

12. Wycieczka polonistyczna

Polonista, realizując zagadnienia dotyczące przedmiotu, może urozmaicić i wzbogacić treści omawiane na lekcjach wycieczkami polonistycznymi. Wiedza historyczno-literacka ucznia, którą nabywa i poszerza, uczestnicząc w tego typu przedsięwzięciach, pozwala utrwalić, przemyśleć treści, o których słyszał na lekcjach języka polskiego. Przykładem może stać się zorganizowanie wycieczki do Warszawy szlakiem Rudego, Alka i Zośki – bohaterów lektury szkolnej *Kamienie na szaniec* A. Kamińskiego. Obecność uczniów na Pawiaku, Powązkach, pod warszawskim Arsenałem, w Muzeum Powstania Warszawskiego, opowieści przewodnika i przygotowanie merytoryczne do spotkania historyczno-literackiego, pozwoliły uczniom na głębsze zrozumienie lektury, motywacji działań przyjaciół, historii okresu II wojny światowej. Warto zatem wykorzystać w swojej pracy i tę metodę, która jest dla uczniów atrakcyjna i interesująca.

Przedmiot, jakim jest język polski, stawia przed nauczycielem szereg wyzwań. Jego specyfika ze względu na wykorzystanie metod w pracy z uczniem oraz na interdyscyplinarny charakter wynika z obecności czterech wymiarów, o których pisał Z. Uryga[9]: instrumentalnego, historycznego, społeczno-filozoficznego, estetycznego, które składają się na całokształt przedmiotu. Wymiary powinny się przenikać, nie mogą być rozpatrywane w izolacji, co stanowi niezbędny warunek pracy nauczyciela polonisty. Celem jest młody człowiek, któremu należy pokazać wartości humanistyczne, realizując zagadnienia dydaktyczne wraz z wychowawczymi. Nie skupiajmy się w swojej pracy tylko na realizacji podstawy programowej. Pamiętajmy, że mamy do czynienia z uczniem – traktujmy go zatem podmiotowo. Dopingujmy do działania, rozwoju, zmian w duchu humanizmu. Odszukajmy złoty środek, który pomoże nam – nauczycielom polonistom – uzyskać cel.

Niech podsumowaniem rozważań nad pracą nauczyciela, w tym polonisty realizującego zagadnienia wychowawcze, staną się słowa T. Pilcha, który stwierdził, że „nauczyciel musi być twórczy, czynny w motywacji. Ogromnie

[9] Z. URYGA, *Język polski – wymiary szkolnego przedmiotu*, w: B. CHRZĄSTOWSKA (red.), *Kompetencje szkolnego polonisty*, Warszawa 1995, s. 28–31.

ważną rolę w kierowaniu osiągnięciami uczniów w nauce ma twórcza postawa nauczyciela. Twórcza postawa nauczyciela oparta powinna być na pogłębionym pod względem naukowym poznaniu, diagnozowaniu i rozumieniu zjawisk wychowawczych i osobowości uczniów. Nauczyciel twórczy, zanim podejmie określone działanie, musi najpierw wnikliwie określić aktualną sytuację wychowawczą, zbadać potrzeby psychiczne, wiadomości i umiejętności uczniów, uchwycić, jakie czynniki stymulują i jakie hamują rozwój uczniów. Każda twórczość wymaga kumulacji wielu różnorodnych informacji, analiz, syntez, aby w procesie tworzenia pomysłów wykorzystać je dla rozwiązywania problemów dydaktycznych i wychowawczych. Poznanie i rozumienie rzeczywistości wychowawczej i dydaktycznej powinno być oparte na wiedzy psychologicznej, socjologicznej i pedagogicznej. Na podstawie tej wiedzy przebiega proces tworzenia różnych rozwiązań praktycznych, oceny stopnia ich użyteczności, oryginalności i adekwatności, to znaczy dostosowania do realnych warunków i do zamierzonych celów. Aby nauczyciel mógł kształtować jednostki twórcze, sam musi posiadać w wystarczającym stopniu postawę twórczą do życia, swoich zadań zawodowych i głęboką życzliwość dla swoich uczniów. Dialog między nauczycielem a wychowankiem możliwy jest wówczas, gdy wychowawca «widzi» dziecko, jako odrębną indywidualność. Przy braku empatii dialog zmienia się w monolog oparty na perswadowaniu i tłumaczeniu. Poprawne działanie dla kierowania rozwojem ucznia jest możliwe, gdy wychowawca wyzwoli między sobą a podopiecznym szereg emocjonalnych zależności. Służyć temu może: twórczy styl kierowania klasą, dostarczanie wzorców osobowych, głęboka indywidualizacja wychowanka, wzmożona aktywność samowychowawcza nauczyciela”[10].

Zatem wypada życzyć wszystkim nauczycielom – nie tylko polonistom, by w swej trudnej pracy kierowali się sentencją *per aspera ad astra*, a wówczas będzie ona satysfakcjonująca dla wszystkich podmiotów szkoły – nauczycieli, uczniów i rodziców.

Education implemented on Polish lessons

In a daily work of Polish language teacher education is an integral part of the educational process. It is a difficult process, especially at the stage of learning in lower secondary school. That is why the role of the Polish teacher in shaping psyche, personality and character of the pupils is so important. Numerous conditions have to be fulfilled to become a successful education. The most important seems to be the teacher's personality, which should be the result of many qualities necessary to work with other people. Important are also other elements – curriculum, textbook, school reading, intersemiotic translation, which

[10] Por. T. PILCH, *Rozważania wokół etyki zawodu nauczyciela*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” (1996), nr 4, s. 25–29.

connects to the role of culture animator, educational projects, pedagogical innovations, additional activities, Polish language tours. Polish language as a school subject, methods used during the process of teaching and its interdisciplinary nature are a number of challenges the teacher has to face, which is mentioned in the article.

Marek Białokur*

WARTOŚCI WYCHOWAWCZE W EDUKACJI HISTORYCZNEJ

Francuski historyk Marc Bloch, współzałożyciel szkoły *Annales*, w książce *Pochwała historii, czyli o zawodzie historyka* napisał, że „z nieznajomości czasów minionych wypływa nieuchronne niezrozumienie teraźniejszości”[1]. Ta uniwersalna myśl, z którą zgadza się zdecydowana większość historyków, niestety, coraz rzadziej znajduje uznanie i akceptację większości współczesnych społeczeństw. Dotyczy to zarówno narodów europejskich, które są nam najbliższe, ale także nacji i społeczeństw na innych kontynentach. Dla takich osób nauka o przeszłości, a więc również kształtowanie wartości wychowawczych w toku szkolnej edukacji historycznej, stanowi zajęcie niepraktyczne. W efekcie, szczególnie młodzi Europejczycy, niezbyt chętnie uczą się historii w szkole i coraz rzadziej wybierają historię jako kierunek studiów. W tej sytuacji powstaje pytanie, w jaki sposób, a za jakiś czas zapewne, w ogóle kogo będziemy mogli kształcić historyczne, a tym samym wpływać przykładami postaw i wydarzeń z przeszłości na jego system wartości i funkcjonowanie w rodzinie, społeczności lokalnej i regionalnej, narodzie czy jakiejkolwiek ponadnarodowej wspólnocie.

Poruszony problem spędza historykom sen z powiek. I trudno się temu dziwić. Ale jednocześnie kreślone przez nich opinie, tak w kwestii przyczyn zjawiska oraz jego możliwych następstw, nie są już takie same. W tym miejscu przywołamy dwie z takich opinii, które – jak się wydaje – dość dobrze ilustrują najpopularniejsze opinie wyrażane przez środowisko historyczne. Pierwsza z nich to spostrzeżenia i opinie na temat brytyjskiego modelu edukacji historycznej, zamieszczone w wydanej w Polsce dwa lata po anglojęzycznej premierze (2011) książce N. Fergusona *Cywilizacja. Zachód i reszta świata*. Ferguson to autor już dobrze znany nad Wisłą m. in. dzięki bestselerowej *Potędze pieniądza. Finansowej historii świata* wydanej w 2010 roku[2]. Swoją przedostatnią książkę, *Cywilizacja. Zachód i reszta świata*, zapewne nie przez przypadek roz-

* Marek Białokur, dr nauk humanistycznych w zakresie historii, adiunkt w Katedrze Historii Europy Środkowej i Wschodniej w Instytucie Historii UO, nauczyciel historii w LO nr 3 w Opolu, członek m.in. Polskiego Towarzystwa Historycznego, Katolickiego Stowarzyszenia *Civitas Christiana*, redakcji „Polish Biographical Studies” oraz Rady Naukowej czasopisma „Historia i Polityka. Półrocznik poświęcony myśli politycznej i stosunkom międzynarodowym”. Problematyka badawcza: biografistyka XIX i XX w., historia polskiej myśli politycznej w XX w., stosunki polsko-ukraińskie i polsko-czesko-słowackie w XIX i XX w.

[1] M. BLOCH, *Pochwała historii, czyli o zawodzie historyka*, tł. W. Jedlicka, Warszawa 1960, s. 68.

[2] W Polsce ukazały się dotychczas cztery książki Fergusona. Obok wspomnianej *Potęgi pieniądza* i *Cywilizacji* także: *Imperium. Jak Wielka Brytania zbudowała nowoczesny świa* – dwa wydania 2007 i 2013 oraz *Kolos. Cena amerykańskiego imperium* (2010). Najnowsza książka historyka z Glasgow, *The Great Degeneration. How institutions decay and econiomies die*, ukazała się w 2012 r. w Anglii i Stanach Zjednoczonych.

począł od stwierdzenia, że współcześnie ludzie zbyt mało uwagi poświęcają zmarłym i dokonują fałszywego wyboru przyszłości, odrzucając przeszłość[3]. Profesor historii politycznej i gospodarczej na Uniwersytetach Oksfordzkim, Harvarda i Nowojorskim twierdzi: „Mniej więcej od trzydziestu lat młodzież zachodnich szkół i uniwersytetów kształciła się, nie ucząc się tego, co ważne w nauce historii. Zdobywała wiedzę na temat odizolowanych «modułów», niepołączonych żadną narracją, a tym bardziej chronologią. Została przeszkolona w standardowej analizie fragmentów dokumentu, a nie zdobyła istotnej umiejętności czytania większych partii tekstu mających swój kontekst. Zachęcano młodzież do empatii dla rzymskich setników lub ofiar Holocaustu, a nie do pisania esejów o tym, dlaczego i w jaki sposób te osoby znalazły się w niedogodnym położeniu”[4]. Argumentem, który przywołuje, jest stwierdzenie: „Istnieje wiele interpretacji historii, lecz żadna z całą pewnością nie jest ostateczna. Za to jest tylko jedna przeszłość. I choć przeszłość ta jest zamknięta, to z dwóch powodów powinniśmy ją poznać, jeśli chcemy zrozumieć to, czego doświadczamy dziś i co czeka nas w przyszłości. Po pierwsze, obecna populacja świata stanowi około siedmiu procent wszystkich istot ludzkich, które żyły do tej pory. Innymi słowy, liczba zmarłych przewyższa liczbę żyjących w stosunku czternaście do jednego, a my na naszą zgubę lekceważymy doświadczenia zebrane przez większość ludzkości. Po drugie, przeszłość jest tak naprawdę naszym jedynym wiarygodnym źródłem wiedzy o ulotnej teraźniejszości i wielu przyszłościach, z których tylko jedna nastąpi naprawdę”[5]. Wszystko to na podstawie obserwacji modelu kształcenia młodych Brytyjczyków. Nie tylko z perspektywy naukowca, ale także ojca czwórki dzieci w wieku szkolnym. Opinia Fergusona to naturalnie tylko jeden z wielu głosów, które z Zachodu docierają do Polski na temat kondycji współczesnej edukacji historycznej. Ale głos ważny i opiniotwórczy. Czy okaże się prawdziwy? Czas pokaże.

Spostrzeżenia Fergusona dla polskiego czytelnika, choć wydają się ważne, nie są jednak odkrywcze. Wystarczy sięgnąć, i to jest właśnie druga z opinii, do wydanej w 2007 r. książki J. Tazbira, w której ten ceniony polski historyk zastanawia się, czy i do czego historia będzie potrzebna Polakom, żyjącym w XXI w., gdy w krajach zachodniej Europy, do których Polska tak szybko się upodabnia, maleje zainteresowanie dawnymi stuleciami[6]. Tazbir sugeruje jednak,

[3] N. FERGUSON, *Cywilizacja. Zachód i reszta świata*, tł. P. Szymor, Kraków 2013, s. 11. Autor w oryginalny sposób zachęcił czytelników do lektury tej części jego pracy, pisząc, że zajmuje się w tym miejscu metodologią historii i proponuje, aby niecierpliwi czytelnicy pominęli ten fragment.

[4] *Tamże*. W dalszej części tekstu Ferguson zwraca uwagę na jeszcze jeden poważny problem, gdy pisze, że „Dzięki nowemu trendowi wśród nauczycieli historii do stawiania umiejętności prowadzenia badań historycznych ponad wiedzę (w połączeniu z niezamierzonymi konsekwencjami procesu reform w programie nauczania) zbyt wielu brytyjskich uczniów kończy szkołę, znając tylko niepowiązane ze sobą fragmenty historii Zachodu: Henryk VIII, Hitler, Martin Luther King junior” (*tamże*, s. 44).

[5] *Tamże*, s. 12.

[6] J. TAZBIR, *Długi romans z muzą Klio*, Warszawa 2007, s. 85.

inaczej niż Ferguson, że nie należy się tego zbytnio obawiać, gdyż doświadczenie „zdaje się wskazywać, iż czym naród jest szczęśliwszy, tym rzadziej spogląda w przeszłość”[7]. Różnica w ocenie problemu, jak widać, jest bardzo wyraźna. Nie mając podstaw do jednoznacznego rozstrzygania powyższego sporu, w dalszej części tekstu odwołamy się do klasycznego ujęcia tematu i spróbujemy, w oparciu o literaturę przedmiotu oraz własne doświadczenia dydaktyczne i wychowawcze, spojrzeć na problem wartości wychowawczych na gruncie szkolnej edukacji historycznej.

W dydaktyce historii od lat wyróżnia się wśród celów nauczania historii: poznawcze, kształcące, ideologiczno-światopoglądowe i propagandowo-polityczne oraz ideowo-wychowawcze, określane czasami także społecznymi. Zadaniem tych ostatnich w edukacji historycznej jest precyzowanie zamierzonych zmian w systemie wartości i postaw uczniów. Stykamy się z nimi każdorazowo, gdy odwołujemy się do wartości powszechnie akceptowanych, tj. takich, jak humanizm, tolerancja czy demokracja[8]. Dzieje się tak dlatego, gdyż człowiek jako istota ludzka nie podlega tylko prawom przyrodniczym i społecznym, ale także prawom wartości. Niestety, problematyka wartości w edukacji historycznej nie cieszy się szczególnym zainteresowaniem historyków, metodyków, dydaktyków oraz samych nauczycieli historii[9]. Sytuacja ta wydaje się o tyle dziwna i niezrozumiała, że w dydaktyce historii kształtowanie systemu wartości uczniów za pomocą wiedzy historycznej było i jest doceniane, a sam przedmiot dociekań historycznych wypełniony jest wartościami[10]. Krótko mówiąc, nie można zrozumieć minionych pokoleń – grup społecznych, narodowych i jednostek – bez stawiania pytań i szukania odpowiedzi o ich systemy wartości. Poszukując skutecznych narzędzi do poznania, opisu i przełożenia na grunt szkolnej edukacji historycznej, historycy szczególnie chętnie wykorzystują socjologiczną koncepcję wartości głównie dlatego, że zdecydowanie akcentuje

[7] *Tamże*. Autor książki zwraca jednocześnie uwagę, że „Doświadczenia Europy Zachodniej wskazują, że obecność w Unii Europejskiej nie tylko nie tłumi i nie wygasza konfliktów etnicznych, ale wręcz przeciwnie – roznieca je” (*tamże*, s. 91).

[8] M. BIENIEK, *Dydaktyka historii. Wybrane zagadnienia*, Olsztyn 2009, s. 13.

[9] Problem ten zasygnalizowany został m.in. w: J. MATERNICKI, C. MAJOREK, A. SUCHOŃSKI, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1994, s. 137. Kilka lat później na problem zwrócił uwagę również J. Rulka. Próbując go wyjaśnić, stwierdził: „Dzieje się tak dlatego, że rozwijanie wartości, w szczególności wychowawczych, wymaga od samych nauczycieli szerokich horyzontów poznawczych, estetycznych oraz doświadczenia i wyczucia” – J. RULKA, *Wartości w edukacji historycznej*, w: J. MATERNICKI (red.), *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny dla nauczycieli i studentów*, Warszawa 2004, s. 413.

[10] W opracowaniu zawierającym przemyślenia na temat historii wybitny polski historyk – Witold Kula napisał, że historia jest nauką o kulturze i częścią aktualnej kultury, a wszelka kultura jest wartościowaniem (W. KULA, *Rozważania o historii*, Warszawa 1958, s. 146). Rolę i znaczenie wartości w edukacji historycznej podkreślił m.in.: A. ZIELECKI, *Wprowadzenie do dydaktyki historii*, Kraków 2007, s. 143. Niezwykle cennym dla tematu artykułu opracowaniem jest także wydanie materiałów z konferencji zorganizowanej w Bydgoszczy w dniach 15–16 września 1997 r. Por.: J. RULKA (red.), *Wartości w edukacji* historycznej, Bydgoszcz 1999.

ona historyczną zmienność wartości społecznych[11]. Także sam termin „wartość", nie mając jednego, ściśle określonego znaczenia i będąc rozmaicie rozumianym, sprawia historykom i dydaktykom historii sporo problemów. Tu także z pomocą przychodzi socjologia i zaproponowana przez Jana Szczepańskiego definicja, w której czytamy, że wartością będziemy nazywali „dowolny przedmiot materialny czy idealny, ideę lub instytucję, przedmiot rzeczywisty czy wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu i dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus. Wartościami są te przedmioty, które jednostkom i grupom zapewniają równowagę psychiczną, dają zadowolenie, dążenie do nich lub ich osiągnięcie daje poczucie dobrze spełnionego obowiązku lub też, które są niezbędne dla utrzymania wewnętrznej spójności grupy, jej siły i znaczenia wśród innych grup"[12]. J. Rulka, posiłkując się słownikowym terminem wartości, określił wartość jako cechę lub zespół cech właściwych danej osobie lub rzeczy, stanowiących o jej walorach, które cenne są dla ludzi. Podkreślił, że pojęcie wartości cechuje wieloznaczność, a w polskich warunkach uniwersalne wartości wypływają ze źródeł judeochrześcijańskich (Dekalogu) oraz kultury śródziemnomorskiej – greckiej i rzymskiej. Pierwszej z nich zawdzięczamy m.in. wprowadzenie i upowszechnienie takich podstawowych wartości, jak prawda, dobro i piękno[13].

Wymieniona wśród naczelnych wartości prawda stanowi niezwykle ważny element w procesie edukacyjnym. Wychowywanie w prawdzie jest szczególnie ważne, ale jednocześnie trudne z uwagi na możliwe manipulowanie przeszłością w toku edukacji historycznej. Dlatego tak istotne jest, aby nauczyciel wychowawca przybliżał ucznia–wychowanka do prawdy, pomagał mu w odkrywaniu oraz kierowaniu się nią w życiu codziennym. O problemie poszanowania prawdy historycznej w edukacji historycznej historycy i dydaktycy historii wy-

[11] Autorzy akademickiego podręcznika *Dydaktyki historii* dokonali w tym kontekście trawestacji słów Pawła Rybickiego, który socjologię określił mianem „wiedzy o kształtujących świat społecznych wartościach" i napisali, że „historia jest nauką o powstawaniu i przemianach wartości społecznych w czasie" – J. MATERNICKI, C. MAJOREK, A. SUCHOŃSKI, *Dydaktyka historii*, s. 137.

[12] J. SZCZEPAŃSKI, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1963, s. 54. Z socjologii na grunt historii przeniesiono także podział, który wyróżnia dwa podstawowe aspekty funkcjonowania (istnienia) wartości: „Pierwszy – to istnienie wartości jako społecznych norm, mających (mówiąc najogólniej) gwarantować interes poszczególnych grup lub całego społeczeństwa. Drugi – to istnienie wartości jako obiektów (znowu mówiąc najogólniej) zainteresowania ze strony poszczególnych jednostek" – S. JAŁOWIECKI, *Wartość jako kategoria socjologiczna*, „Kultura i Społeczeństwo" (1976), nr 4, s. 213.

[13] J. RULKA, *Wartości w edukacji historycznej*, s. 412. Wartości uniwersalne, w zgodnej opinii pedagogów, stanowią źródło szczegółowych celów. Dotyczą one, jak wskazał R. Meigham, zrozumienia, jaki jest świat, a nie pouczania w sprawach sztuki życia, wyzwalania własnych możliwości i rozwijania autentycznych zdolności do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości, przygotowania do koniecznych zmian ustrojowo-społeczno-ekonomicznych, które mają często miejsce w bliżej nieokreślonej przyszłości, wprowadzania do życia społecznego, rozumianego jako obywatelska partycypacja w demokratycznym społeczeństwie oraz przygotowania do niezależności, racjonalnej aktywności konsumpcyjnej oraz rozwoju osobowego – por. R. MEIGHAN, *Edukacja elastyczna*, tł. A. Nalaskowski, Warszawa 1991, s. 57.

powiadali się już w okresie międzywojennym. Przykładowo: W. Moszczeńska akcentowała, że „Prawda naukowa i jej nienaruszalność nie są już nawet celem, ale podstawowym warunkiem wszelkiego nauczania”[14]. Podobną opinię kilka lat później wyraziła E. Maleczyńska, która zaznaczyła: „Prawda w nauczaniu historii jest podstawowym elementem wychowawczym”[15]. Ten sam problem w 1968 r. podniósł J. Maternicki pisząc, że zasadniczy cel edukacji historycznej może być zrealizowany tylko wówczas, gdy prawda historyczna zostanie w szkole uznana za wartość naczelną[16], oraz pod koniec XX w. A.M. de Tchorzewski, który podkreślił, że prawda leży u podstaw każdego procesu edukacyjnego, który można rozumieć jako działanie mające na celu wywołanie pożądanych zmian w postępowaniu, dyspozycjach i całej osobowości ucznia pod wpływem uczenia się i opanowywania wiedzy. Z tego też względu prawda traktowana jest jako fundament procesu, którego istotą jest stworzenie młodemu człowiekowi warunków do poznania podstawowych prawd należących do prawa naturalnego, prawa stanowionego i prawa absolutnego. W procesie edukacyjnym poznaniu tych praw służą, w stopniu szczególnym, lekcje historii, na których w wolnym i demokratycznym państwie przekazywane są treści zgodnie z rzeczywistym stanem rzeczy. Oznacza to więc, że jednym z bardzo ważnych zadań edukacji historycznej jest konsekwentne odwoływanie się do myślenia zgodnego z prawdą. Jak zaznaczył cytowany badacz: „Podstawową cechą myślenia zmierzającego ku prawdzie jest w każdym przypadku aktywność intelektualna (…). Niezbędna jest ona człowiekowi zwłaszcza w okresach wielkich przemian, gdyż dzięki niej może on lepiej zrozumieć, ocenić, zaakceptować lub odrzucić to, co niosą z sobą zmiany będące rezultatem sprzeciwu wobec istniejącego ładu”[17].

Przytoczone opinie i definicje jednoznacznie wskazują, że jednostka wrasta w świat wartości stopniowo, a obok wielu czynników szczególnie ważną rolę odgrywa proces wychowania. W tym kontekście znaczenie historii, w szerokim ujęciu obejmującym także szkolną edukację historyczną, która jest nie tylko nauką o wartościach, ale przede wszystkim środkiem ekspresyjnym służącym upowszechnianiu wartości, winno być szczególnie doceniane. Co szczególnie istotne, świadomość tego stanu rzeczy mają również luminarze socjologii. Przykładowo: J. Szacki w pracy poświęconej tradycji podkreślił, że historia dostarcza

[14] W. MOSZCZEŃSKA, *Swoistość metodyki historii jako konsekwencja swoistości metodologicznej nauk historycznych*, „Przegląd Historyczny” (1931), s. 23.

[15] E. MALECZYŃSKA, *Nauczanie historii w szkole średniej*, Lwów–Warszawa 1937, s. 14.

[16] J. MATERNICKI, *Literatura popularnonaukowa w nauczaniu historii*, Warszawa 1968, s. 41. Jerzy Maternicki jest również autorem powszechnie dziś przyjmowanej przez dydaktyków historii definicji prawdy historycznej. W zaproponowanym ujęciu czytamy, że prawdą historyczną jest „każde twierdzenie historyczne, a także każdy ciąg tych twierdzeń, zgodny z modelem rzeczywistości dziejowej możliwym do skonstruowania na podstawie istniejącej bazy źródłowej, w sposób respektujący powszechnie przyjęte zasady postępowania badawczego, a także wymagania warsztatu naukowego historii” – J. MATERNICKI, *Prawda historyczna jako zadanie dydaktyczne*, w: J. RULKA (red.), *Wartości w edukacji historycznej*, s. 33.

[17] A.M. DE TCHORZEWSKI, *Wartości jako wyznaczniki edukacji w okresie przemian*, w: J. RULKA (red.), *Wartości w edukacji historycznej*, s. 24.

legitymacji aprobowanym przez społeczeństwo wartościom oraz narzuca określone wzory zachowań i wymusza ich stosowanie. Stąd też wyprowadził pochodzenie wiedzy historycznej, która miała wyodrębnić się jako dziedzina świadomości społecznej będąca skarbnicą wartości, które powstały dawno temu i z punktu widzenia określonych grup winny być zachowane dla potomnych[18].

W dydaktyce historii wyróżnia się grupę wartości, które powinny znaleźć się w centrum zainteresowania każdego nauczyciela historii, zwracając jednocześnie uwagę, że jest to zadanie obarczone pewnym ryzykiem, gdyż świat wartości ze swej natury ma subiektywny charakter i jest przedmiotem licznych dyskusji i sporów. Autorem pierwszej z przywołanych propozycji jest J. Maternicki. Rozpoczyna je od stwierdzenia, iż najwyższą wartością dla człowieka jest sam człowiek, i wyprowadził z tego wniosek mówiący, że w toku nauczania historii należy silniej akcentować wszystko to, co zbliża do siebie różne narody i państwa, a nie to, co je dzieli. Szkolna historia powinna w tym kontekście ułatwiać zrozumienie innych kultur, a co za tym idzie, przybliżać świat ich wartości do naszego świata wartości, przekonywać młodych ludzi o szkodliwości uprzedzeń i potrzebie tolerancji, z wyłączeniem sił destrukcyjnych, które stanowią zagrożenie dla świata. Kolejną wartością, na którą zwrócił uwagę cytowany historyk, winno być nasycenie edukacji historycznej polskiej młodzieży elementami myśli państwowej. Nie ma to jednak oznaczać marginalizacji wysuwanego w polskiej tradycji wychowawczej na plan pierwszy pojęcia narodu, tylko bliższy, bardziej spójny, związek „narodu" i „państwa". W systemie wartości wielu Polaków wysokie miejsce od lat zajmuje Kościół katolicki, rozumiany jako wspólnota wiernych i zarazem instytucja życia religijnego i społecznego. Dlatego też cytowany badacz podkreślił, że w ramach szkolnej edukacji historycznej musi być podnoszona rola Kościoła i przekazywanych przez niego wartości: „Był czas, gdy negowano ten fakt lub wstydliwie go przemilczano, niewątpliwie z wyraźną szkodą dla edukacji historycznej i społecznej młodzieży"[19]. A to z kolei spowodowało nagromadzenie wielu krzywdzących dla Kościoła mitów i legend. Takiego statusu, nad czym ubolewa, nie mają na gruncie szkolnej edukacji historycznej w Polsce wartości „cywilizacyjne" i „kulturowe", w tym praca, gospodarka, oświata, nauka czy kultura[20].

Cytowany już J. Rulka zaproponował z kolei, jako najbardziej przydatną w edukacji historycznej, typologię wartości przedstawioną przez R. Ingardena i zmodyfikowaną przez A. Grzegorczyka, która wyróżnia wartości poznawcze, moralne, estetyczne i ontyczne (związane z bytem). Ten sam badacz zaznaczył jednak, że z psychologicznego i socjologicznego punktu widzenia bardzo ważny jest również podział wartości na deklarowane, uznawane i odczuwane, które u poszczególnych osób rozbudowane są w różnym stopniu[21].

---

[18] J. SZACKI, *Tradycja. Przegląd problematyki*, Warszawa 1971, s. 246.
[19] J. MATERNICKI, C. MAJOREK, A. SUCHOŃSKI, *Dydaktyka historii*, s. 139.
[20] *Tamże*, s. 140.
[21] J. RULKA, *Wartości w edukacji historycznej*, s. 413.

W klasyfikacji zaproponowanej w podręczniku akademickim z 2007 r., zatytułowanym *Wprowadzenie do dydaktyki historii*, A. Zielecki napisał, że wartości, choć poddają się klasyfikacji, to ich kryteria są jednak bardzo zróżnicowane. Jako najczęściej wyróżniane wymienił wartości deklarowane, uznawane i odczuwane. Zwrócił jednocześnie uwagę, że wartościowanie wydarzeń, zjawisk i procesów historycznych wspierane jest procesami emocjonalnymi[22]. Odnosząc się do problemu wartości w edukacji historycznej musimy pamiętać, że choć na ogół pojęcie „wartość" ma konotację pozytywną, to każdej z wartości towarzyszy antywartość. Przykładowo: prawda – fałsz, wolność – zniewolenie, demokracja – totalitaryzm[23]. Inni badacze zwrócili z kolei uwagę, iż pierwszoplanowym zadaniem edukacji historycznej winno być kształtowanie wśród jej uczestników wartości uniwersalnych. Za wartość uniwersalną uznają oni człowieczeństwo stanowiące źródło zarówno wartości naczelnych, jak i pochodnych. Do wartości naczelnych zaliczyli: bioetyczne, poznawcze, moralne oraz estetyczne. Opisując pochodne podkreślili, że występują tylko w antroposferze jako część pewnej całości, w której dokonuje się ich reinterpretacja w momencie akcjologizacji świata zastanego[24].

Dydaktycy historii podkreślają, że proces wartościowania ujawnia się u uczniów najmocniej, gdy są zaangażowani i mają emocjonalny stosunek do poznawanej wartości historycznej, tzn., że ją akceptują i aprobują lub też ostro krytykują i odrzucają jako sprzeczną z własnym systemem wartości. W pierwszym przypadku najczęściej prowadzi to do włączenia kolejno poznawanych wartości do posiadanego przez ucznia systemu. To z kolei może prowadzić do jego przebudowy. I właśnie na tym polega kształtowanie systemu wartości młodzieży szkolnej, rozumiane jako wychowawczy cel nauczania historii[25]. Pożądane jest, aby zachodzące w ten sposób zmiany miały pozytywny charakter i były społecznie akceptowane, gdyż wartości, ulegając w uczniowskiej świadomości zgeneralizowaniu, przejawiają się następnie w ogólnym nastawieniu do życia[26].

Na wskazane problemy uwagę zwrócił także J. Rulka, pisząc, że w warunkach zaniku wroga zewnętrznego, który nastąpił wraz z początkiem okresu transformacji systemowej, co jako zjawisko samo w sobie było pozytywnie i rzadkie w dziejach Polski, szkolna edukacja historyczna utraciła w znacznym stopniu możliwość kształcenia systemu wartości opartego na centralnym pojęciu patriotyzmu. Okoliczność ta – jak podkreślał – winna była skłonić historyków, dydaktyków, metodyków oraz nauczycieli historii, do podjęcia na nowo pro-

[22] A. ZIELECKI, *Wprowadzenie do dydaktyki historii*, s. 143.

[23] J. RULKA, *Wartości w edukacji historycznej*, s. 413.

[24] K. DENEK, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań – Toruń 1994, s. 27; M. GOŁASZEWSKA, *Istota i istnienie wartości*, Warszawa 1990, s. 129–130.

[25] Pomocne w rozwijaniu wartości wychowawczych, zdaniem części specjalistów z zakresu szkolnej edukacji historycznej, może być wykorzystanie humoru i satyry na lekcjach historii. Niestety, jak podkreślają, dzieje się tak bardzo rzadko – por. J. RULKA, *Wartości w edukacji historycznej*, s. 413.

[26] A. ZIELECKI, *Wprowadzenie do dydaktyki historii*, s. 144.

blematyki wartości w edukacji historycznej[27]. Tak się jednak nie stało, o czym w artykule była okazja już wspomnieć.

Zbliżoną opinię wyraził także A.M. de Tchorzewski, który podkreślił, że poważny problem współczesnej szkolnej edukacji historycznej w Polsce stanowi jej oderwanie się od konieczności szukania odpowiedzi na zasadnicze pytania egzystencjalne w rodzaju: „Kim jestem?", „Czym jest świat, do którego przynależę i który współtworzę?", „Jakie jest moje miejsce i rola w tym świecie?", „Ku czemu dążę?", „Jaki ma sens moja różnorodna aktywność?"[28]. Taka sytuacja sprawia, iż wiele młodych osób w stopniu zadowalającym opanowuje materiał pojęciowy, np. faktografię konieczną do zaliczenia testu z historii, ale ma poważny problem z napisaniem krótkiego eseju historycznego, w którym pokaże, w jaki sposób wartości, przekazywane w toku szkolnej edukacji historycznej, mają wpływ na ich codzienne życie. A to z kolei wiąże się z ich funkcjonowaniem w społeczności lokalnej, regionalnej, narodowej, państwowej czy ponadnarodowej, jak np. Unia Europejska[29].

Szkolna narracja historyczna, jak często można przeczytać w opracowaniach dydaktyków historii, nasycona jest wartościami w większym stopniu niż narracja naukowa. Decyduje o tym jej charakter oraz wypełniana funkcja dydaktyczna. Zdaniem J. Maternickiego, „jeśli historia ma czegoś uczyć, wpajać młodzieży pożądane wartości, kształtować jej postawy, a tego się od niej oczekuje, to nie może rezygnować z oceny przeszłości i składających się na nią wydarzeń i zjawisk"[30]. Wartościowanie w możliwie największym stopniu powinno stanowić rezultat własnej pracy ucznia. Zachęcając uczniów do formułowania własnych ocen, nauczyciel historii musi jednak pamiętać, że bardzo istotne zna-

[27] J. RULKA, *Wprowadzenie*, w: TENŻE (red.), *Wartości w edukacji historycznej*, s. 7.

[28] Wymienione w tekście pytania, w istocie od zawsze intrygowały młodych ludzi. Nie inaczej było także w okresie przemian, które zapoczątkowano 25 lat temu. Zwracano już wówczas uwagę, że w świecie pomieszanych pojęć, norm i niestabilnych układów nabrały one szczególnego znaczenia – por. M. JĘDRYCHOWSKA, *Najpierw człowiek*, „Przegląd Powszechny" (1990), nr 4, s. 84–95. Aktualnie, tj. w 2014 r., pomimo globalizacji i ogromnej popularności np. internetowych portali społecznościowych, sytuacja nie wydaje się zasadniczo odmienna w tej materii.

[29] A.M. DE TCHORZEWSKI, *Wartości jako wyznaczniki edukacji*, s. 21. Ten sam autor już kilka lat wcześniej zwracał uwagę, że w procesie edukacyjnym okresu przemian niezwykle istotną rolę odegrać musi kierowanie się myśleniem humanistycznym, gdyż świat zautomatyzowany, zinformatyzowany i zrobotyzowany w krajach wysoko uprzemysłowionych skoncentrował się na wartościach materialnych. „Tymczasem myślenie humanistyczne prowadzi ku kształtowaniu życia ludzkiego opierającego się na systemach wartości przedkładających orientację typu «być» nad orientację typu «mieć». Stąd nauczyciel w toku działań edukacyjnych, poprzez ukazywanie różnych wariantów związanych z moralnym, religijnym, czy ideowym aspektem życia człowieka, może umożliwiać tworzenie indywidualno-osobistej hierarchii wartościującej, której podstawy wyznaczone są poczuciem osobistej godności, tolerancji i przekonaniem o ważności wspólnotowego charakteru życia ludzkiego" – A.M. DE TCHORZEWSKI, *Możliwości i powinności nauczyciela w integrującej się Europie*, w: G. GERLACH, E. PODOSKA-FILIPOWICZ (red.), *Szkoła i nauczyciel a integracja Europy*, Bydgoszcz 1993, s. 54–55.

[30] J. MATERNICKI, *Wartościowanie w historii*, w: TENŻE (red.), *Współczesna dydaktyka historii*, s. 415.

czenie ma to, aby ujawniali i precyzowali przyjęte przez siebie kryteria ocen i posługiwali się merytorycznymi argumentami. Takie podejście stanowi warunek niezbędny wychowania w duchu poszanowania prawdy, na ludzi, którzy nie będą ulegać emocjonalnym argumentom. Szkolna edukacja historyczna praktycznie na każdej lekcji kreuje sytuacje, które mają wpływ na wychowanie młodego człowieka. Ważne jest, aby w tym procesie uczniowie uświadamiali sobie, jak wiele czynników i uwarunkować, zarówno merytorycznych, jak i pozamerytorycznych, wpływa na formułowane oceny. Dlatego też w odniesieniu do kształtowania wartości wychowawczych szczególna ostrożność zalecana jest wobec ocen odnoszących się do historii współczesnej, w przypadku której wiele z nich jest uzależnionych od bieżącej sytuacji politycznej[31].

Zamierzone zmiany w sferze emocjonalnej uczniów, ich postawach oraz systemie wartości to podstawowe cele wychowawcze, jakie stawia się szkolnej edukacji historycznej. Interesujące nas tu najbardziej zmiany w systemie wartości uczniów mogą być wywołane poprzez odpowiedni dobór treści kształcenia. Jak podkreślił A. Zielecki: „Wartość w odniesieniu do celów wychowawczych edukacji historycznej może być rozumiana jako cecha człowieka lub idei, odniesiona do osoby, jej potrzeb, dążeń, zainteresowań, bądź też jako znaczenie tej osoby czy rzeczy w sferze uczuć oraz potrzeb duchowych i materialnych”[32].

Z problemem wartości wychowawczych w edukacji historycznej ściśle związane jest zagadnienie, które dotyczy kształtowania przez nią postaw uczniowskich[33]. W opinii dydaktyków historii przedmiotowe bogactwo wiedzy historycznej stwarza liczne okazje do kreowania postaw w formie celów edukacji historycznej na wszystkich poziomach/etapach edukacyjnych. Szkolna edukacja historyczna umożliwia ujawnianie przez uczniów postaw rzeczywistych, a także reagowania na przyjmowane i wykorzystywane przekazy o przeszłości. Nauczyciel ma w tej sytuacji okazję do bieżącej obserwacji zmian zachodzących w osobowości poszczególnych uczniów. Płynące z nich obserwacje wskazują, że struktura postaw uczniowskich jest dynamiczna, a więc poprzez odpowiednio dobrane treści historyczne oraz sposób ich przekazu można wpływać na ich charakter oraz tempo. „Kierunek tym zmianom – jak czytamy w opracowaniu *Wprowadzenie do dydaktyki historii* – powinny nadawać założone cele

[31] *Tamże*, s. 416. W tym miejscu należy jednak odnotować opinie części historyków, których stanowisko wyraził m.in. Wojciech Wrzosek, mówiące, że w kształtowaniu myślenia historycznego, a więc również przekazywaniu wartości wychowawczych, znacznie ważniejszą rolę od edukacji historycznej odrywa „spontaniczne uczestnictwo w kulturze”. Cytowany historyk twierdzi, iż zasadniczy obraz myślenia historycznego kształtuje się w sposób żywiołowy w kulturze, a zinstytucjonalizowana edukacja historyczna w mocno ograniczonym zakresie narusza ten „mentalny bagaż”, a wręcz go utrwala, a nie zmienia – por. W. WRZOSEK, *Historia – wartości – edukacja*, w: J. RULKA (red.), *Wartości w edukacji historycznej*, s. 11–13.

[32] A. ZIELECKI, *Wprowadzenie do dydaktyki historii*, s. 143.

[33] W literaturze przedmiotu podaje się, że wiedza o postawach uczniów może być wykorzystywana przez nauczyciela historii do projektowania celów wychowawczych. Jako najczęściej kształtowane postawy wymienia się: patriotyczną, obywatelską, społeczną, humanistyczną i humanitarną – por. A. ZIELECKI, *Wprowadzenie do dydaktyki historii*, s. 149–158.

wychowawcze edukacji historycznej uczniów”[34], a sam proces winien mieć charakter permanentny i konsekwentnie realizowany przez cały okres kształcenia.

Rozliczając się z różnego rodzaju wypaczeniami i manipulacjami, jej badacze oraz specjaliści z zakresu szkolnej edukacji historycznej zwracają uwagę, że historia nigdy nie była wiedzą w pełni „głuchą na potrzeby życia”, przez co łączono z nią różne cele, również natury ideologicznej i politycznej. To z kolei spowodowało, że historię uznaje się za skuteczne narzędzie oddziaływania wychowawczego na uczniów. Prowadzi to do narzucania historykom, choć najczęściej robią to bez przymusu, konieczności wartościowania przeszłości, orzekania, co było w niej dobre, a co złe. Historycy, jak samokrytycznie zaznaczył J. Maternicki, robią to od dawna, ale niezbyt chętnie się do tego przyznają[35].

W dyskusjach poświęconych kondycji polskiej szkoły od kilkunastu lat pojawia się problem wyraźnego „wycofania się” szkoły z wychowywania młodzieży i skoncentrowania się na przekazywaniu wiedzy oraz kształceniu praktycznych umiejętności. Innym z problemów, który w ocenie autora ma wpływ na szkolną edukację historyczną w kontekście rozwijania wartości wychowawczych, jest powszechnie dostrzegany i szeroko opisywany brak wyrazistych i powszechnie uznawanych przez polskie społeczeństwo autorytetów[36]. Mam tu na myśli postacie, których życie mogłoby stanowić dla młodzieży wzór postaw i zachowań. Zapewne jest tak, że takich osób nie brakuje, ale niestety w medialnym szumie przebijają się głównie bohaterowie tanich skandali, a ludzie ciężkiej pracy i ważnych, choć nie spektakularnych czynów, często pozostają niezauważeni. Pocieszającym może być fakt, że w przyszłości historycy przypomną ich dokonania. O tym, że nie są to płonne nadzieje, świadczy obecna popularność nieobecnych przez wiele lat w świadomości Polaków bohaterów – Witolda Pileckiego, Ireny Sendlerowej czy Ryszarda Siwca.

W kontekście przywołanych powyżej uwarunkowań współczesnego świata warto przypomnieć, że świat ludzki jest światem wartości, a historia jako „nauka o ludziach w czasie” podejmuje próbę odkrycia systemu wartości dawnych kultur, społeczeństw i pokoleń. Działanie to jest niezbędne dla lepszego zrozumienia ludzi przeszłości oraz pełniejszego wyjaśnienia motywów ich działań. Bardzo ważne jest, aby pamiętać, że nie wolno zarówno historykowi, jak i nauczycielowi historii narzucać postaciom historycznym współczesnego systemu

[34] *Tamże*, s. 149.

[35] J. MATERNICKI, *Wartościowanie w historii*, s. 414.

[36] Z problemem tym związany jest wpływ, głoszonych od kilkudziesięciu już lat, poglądów postmodernistycznych, w których dominuje dekonstrukcja historii i będący jej najbardziej widocznym przejawem dyskurs o względności prawdy i innych wartości. Postmodernizm nie pozostaje więc bez wpływu na postrzeganie wartościowych z punktu widzenia młodzieży postaci historycznych. I choć nie zawsze przynosi to negatywne konsekwencje, o czym w dalszej części tekstu, to jednak zdecydowanie częściej prowadzi do powstania poznawczego chaosu w głowach młodych ludzi, którym brak wartości może w dorosłym życiu poważnie przeszkodzić w budowaniu relacji międzyludzkich na poziomie rodziny, środowiska zawodowego, społeczności lokalnej, regionalnej czy wreszcie narodu.

wartości, gdyż wartości, jako zmienne, ewoluowały pod wpływem zmieniających się warunków życia, prądów filozoficznych i religijnych, postępu oświaty oraz wielu innych czynników[37]. W tym kontekście warto zwrócić uwagę, iż współcześnie coraz większe grono zwolenników zyskuje pogląd, według którego poznanie historyczne to dialog historyka z przeszłością, w którym stronę dominującą stanowi współczesny interpretator. Oznacza to, że na przebieg jego działań wpływają metafory historiograficzne, a historyk „myśli" *de facto* „zastaną przez siebie historią i kulturą"[38].

W artykule poświęconym kształtowanym przez szkolną edukację historyczną wartościom wychowawczym osobne miejsce należy poświęcić określeniu warunków, które musi spełniać nauczyciel tego przedmiotu, aby prowadzony przez niego proces dydaktyczny miał szansę spełnić określone cele wychowawcze. Zadanie to wydatnie ułatwią nam wyniki badań przeprowadzonych, w drugiej połowie lat 90. XX w. na wszystkich polskich uczelniach wyższych, które kształciły wówczas nauczycieli historii. Pracami zespołu złożonego z dydaktyków historii kierował A. Zielecki, a sformułowane przez niego wnioski mówią jednoznacznie, iż nauczyciel historii, jeżeli ma dobrze kształcić młodzież, także w obszarze wartości wychowawczych, powinien posiadać: obszerną wiedzę historyczną, wiedzę z zakresu dydaktyki historii, zdolność wykorzystywania wiedzy z historii historiografii, umiejętność analizowania podstaw programowych, tworzenia programów nauczania historii i narracji lekcyjnej, a także swobodnie poruszać się w problemach teorii wiedzy historycznej oraz metodologii historii, stale rozszerzać zainteresowania merytoryczne i dydaktyczne, rozumieć konieczność kształtowania świadomości historycznej uczniów, umieć tworzyć środki kontroli wiedzy historycznej uczniów, upowszechniać własne osiągnięcia naukowe i metodyczne, traktować uczniów jak partnerów uczestniczących w realizacji procesu kształcenia, rozwijać swoją osobowość we wszystkich jej składnikach oraz doskonalić własne sprawności organizacyjne i kierownicze[39].

W procesie uświadamiania uczniom i kształtowania ich osobowości w duchu powszechnie akceptowanych wartości wychowawczych, o których wspominaliśmy powyżej, istotne jest uświadomienie i wyrobienie u nauczycieli historii także kilku bardzo istotnych cech, postaw i zachowań. I tak nauczyciel historii powinien: rozumieć emocje uczniów, pobudzać ich do przełamywania zniechęcenia i apatii intelektualnej, być odpornym psychicznie w sytuacjach rodzących zagrożenia i niepowodzenia, kontrolować własne emocje w trakcie prowadzenia zajęć, umieć koncentrować uwagę na jednym i na wielu zadaniach i tak samo w odniesieniu do jednego ucznia, jak i całej klasy, tj. być zdolnym do uwagi koncentrycznej i podzielnej, umacniać wolę pokonywania trudności, kierować się na wykonywanie zadań, rozwijać takt i kulturę pedagogiczną, wzbogacać system wartości i wreszcie przyjąć i respektować podstawowe reguły

[37] J. MATERNICKI, *Wartościowanie w historii*, s. 413–414.
[38] W. WRZOSEK, *Historia – wartości – edukacja*, s. 18.
[39] A. ZIELECKI, *Wprowadzenie do dydaktyki historii*, s. 370–371.

etyczne związane z wykonywaniem zawodu, tzn. być bezinteresownym, sprawiedliwym, obiektywnym, ufnym i dyskretnym[40]. Analiza tego zestawienia pokazuje, że zadanie, przed którym każdego dnia staje nauczyciel historii rozpoczynając lekcję, nie należy do prostych. Bez wątpienia jednak, gdy potrafi się do nich zastosować, stanowi dla uczniów najlepszy wzór wartości wychowawczych. Takich nauczycieli uczniowie wysoko oceniają, gdy są w szkole, oraz życzliwie i z szacunkiem wspominają po latach[41].

Na zakończenie warto przytoczyć dłuższy fragment z wydanego w 2008 r. podręcznika, prezentującego szkolny wymiar edukacji historycznej. Czynimy tak, gdyż wyrażona w nim opinia wydaje się być niezwykle ważna dla omówionego w artykule zagadnienia. „W ostatnich kilkunastu latach edukacja historyczna – czytamy w książce E. Chorąży, D. Konieczki-Śliwińskiej i S. Roszaka – przeszła rewolucyjne przeobrażenia od modelu scentralizowanej transmisji «wiedzy o świecie» do koncepcji emancypacyjnej «nauczania dla świata». Podobnie historiografia, wyzwalając się z tradycji pozytywistycznej i procesualno-ilościowej, poszukiwała coraz częściej nowych terenów i metod badawczych w nowej historii kultury, antropologii historycznej czy mikrohistorii. W toku wielu przemian edukacyjnych (polskich i europejskich) dało się również słyszeć postulaty poddania szczegółowych dyscyplin szkolnych prymatowi pedagogiki i psychologii. Z katedr historii pobrzmiewały zaś głosy o potrzebie przywrócenia priorytetu wiedzy historycznej nad pedagogicznymi eksperymentami. Wszelkie próby zawłaszczania edukacji historycznej kończyły się jednak fiaskiem. Najwybitniejszy historyk, erudyta i znawca źródeł nie poradzi sobie bowiem z procesem przekazywania wiedzy, umiejętności, postaw bez znajomości podstawowych wiadomości z psychologii rozwojowej czy zasad pedagogicznych. Pierwsze pozwolą na zrozumienie i upodmiotowienie ucznia w kolejnych fazach jego rozwoju intelektualnego i społecznego, drugie – na zrozumienie własnej roli w procesie nauczania. Z kolei doskonały psycholog i pedagog, wyposażony w wiedzę o rozwoju ucznia i potrafiący stosować odpowiednie techniki, metody i strategie nauczania, pozostanie bezradny wobec materii historycznej, z której będzie musiał wydobyć istotne fakty, procesy, miejsca pamięci, odkryć mity i stereotypy”[42]. Powyższe uwarunkowania i przemiany nie zmieniają jednak starej prawdy, która mówi, że edukacja historyczna stwarza ogromne pole do rozwijania wartości. A te z kolei, kształtowane w toku eduka-

[40] *Tamże*, s. 25.

[41] W tym kontekście należy pamiętać, że nauczyciel historii, tak jak historyk i każdy inny człowiek, jest ukształtowany przez swoje środowisko. Stanowi przez to swoisty „produkt” określonego kręgu cywilizacyjnego, epoki, rodziny, narodu, grupy społecznej, szkoły, środowiska zawodowego oraz wpływów poglądów religijnych, filozoficznych, społecznych i politycznych. Zob. na ten temat: J. KRASUSKI, *Zamiast wstępu. Zagadnienie względności ocen wartościujących w historiografii*, w: J. KRASUSKI, G. LABUDA, A.W. WALCZAK (red.), *Stosunki polsko-niemieckie w historiografii*, cz. I, Poznań 1974, s. 10–11.

[42] E. CHORĄŻY, D. KONIECZKA-ŚLIWIŃSKA, S. ROSZAK, *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2008, s. 9.

cji historycznej, pomagają funkcjonować młodemu człowiekowi w świecie. Nauczyciel nie może jednak zapomnieć, że wartościowanie, a zwłaszcza ocenianie postaci i wydarzeń z historii nie może przesłonić rzeczy najważniejszej, jaką jest zrozumienie przez młodego człowieka przeszłości i składających się na nią zdarzeń, zjawisk i procesów[43].

The education values in historical education

In times of rapid changes and large amount of information a lot of people, especially young, do not attach any importance to the past. This is despite the fact that historical education develops intellectually and spiritually, building the identity of the individual and the nation and helps to understand problems of the present. The historical education is the totality of the various elements of education and knowledge which is connected with the transfer of achievements of our ancestors and the evolution of attitudes. In the historical education these values occupy an important place. History allows us to understand the behaviour of other people, their emotions and needs. It is very important in history to respect norms and principles of tolerance and democracy. The values of historical education build the authority and respect for rulers, reinforce a sense of connectedness with their homeland, the place of birth and residence. Historical education teaches young people values such as responsibility for their actions, it mobilizes to work for their environment and creates the need for role models and authority figures. We have remember that education of young people in history classes help them function in the modern times and surrounding reality. A history teacher should implement the students to participate in the modern world by showing and shaping the educational values of well thought-out and accurately matched examples from the past to the age of the students.

[43] J. MATERNICKI, *Wartościowanie w historii*, s. 414.

ks. Paweł Mąkosa*

SZKOLNA LEKCJA RELIGII ISTOTNYM ELEMENTEM WYCHOWANIA W SZKOLE

Znaczenie nauczania religii w szkole dla wychowania religijnego, stanowiącego warunek integralnego rozwoju człowieka, jest oczywisty. Od początku obecności religii w szkole stawiane jest jednak pytanie o walory edukacyjne lekcji religii w kontekście poza *strice* religijnym. Warto rzetelnie odpowiedzieć na to pytanie, bowiem coraz częściej pojawiają się głosy, że religia w szkole stanowi jedynie pogłębianie wiary i przekonuje do udziału w praktykach religijnych. Z tego względu podważa się zasadność jej obecności w publicznym systemie oświaty i finansowanie tego rodzaju zajęć przez laickie państwo[1]. Niniejsza refleksja stawia sobie za cel dokonanie analizy tej materii i podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie: Czy i w jakim stopniu nauczanie religii w szkole publicznej wpisuje się w wychowanie dzieci i młodzieży, wspierając w tym szkołę, a w szerszym kontekście państwo polskie.

1. Oczekiwania wychowawcze pod adresem nauczania religii

Kiedy w 1990 r. nauczanie religii wracało do szkoły, ówczesny Minister Edukacji Narodowej w *Instrukcji* komunikującej tę decyzję napisał: „Katechizacja dzieci i młodzieży niesie ze sobą podstawowe wartości etyczne i moralne w procesie wychowania (…). Otwarcie się na religię oraz chrześcijańskie wartości etyczne będzie istotnym wzbogaceniem procesu wychowawczego młodego pokolenia”[2]. Państwo polskie przywracając lekcje religii do szkół publicznych oczekiwało zatem, że pomogą one w przyjęciu przez dzieci i młodzież wartości etycznych i moralnych. Wydaje się, że ukonkretnienie tych wartości, lub przynajmniej ich części, zawiera preambuła do *Ustawy o systemie oświaty* z 1991 r. z późniejszymi zmianami. Prawodawca wyjaśnia w niej, że „kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna za-

---

* Ks. Paweł Mąkosa, dr hab. nauk teologicznych w zakresie katechetyki, prof. KUL, kierownik Katedry Katechetyki Psychologiczo-Pedagogicznej. Zainteresowania naukowe: psychopedagogiczne uwarunkowania katechezy, wykorzystanie technologii informacyjnej w nauczaniu religii, różne wymiary katechezy młodzieży, prawne aspekty nauczania religii w polskim systemie oświaty, a także koncepcje edukacji religijnej w Europie i Ameryce Północnej.

[1] Por. A. KALBARCZYK. *Religia w szkole – edukacyjna wartość ujemna.* „Gazeta Wyborcza” 02.01.2013 – por. http://wyborcza.pl/1,126764,13132743,Religia_w_szkole__edukacyjna_wartosc_ujemna_list_.html#ixzz2twdlFPyb (21.03.2014).

[2] MINISTER EDUKACJI NARODOWEJ, *Instrukcja dotycząca powrotu nauczania religii do szkoły w roku szkolnym 1990/91*, w: S. ŁABENDOWICZ (red.), *Aspekty prawne nauczania religii rzymskokatolickiej w polskim systemie oświatowym*, Radom 2001, s. 8–11.

pewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne dla jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”[3]. Uogólniając, obecność lekcji religii w szkole miała być wzmocnieniem, a nawet wręcz gwarantem realizacji jej funkcji wychowawczej, która w dłuższej perspektywie miała przyczynić się do moralnej odnowy społeczeństwa[4].

Wychodząc naprzeciw tym oczekiwaniom, ale przede wszystkim będąc wewnętrznie przekonanym o konieczności przekazywania tych wartości, w dokumentach programowych nauczania religii Kościół zawarł liczne wytyczne dotyczące wartości etycznych i moralnych. Dokonując ich syntezy można powiedzieć, że wśród najważniejszych wartości ludzkich promowanych w nauczaniu religii znajdują się przede wszystkim szeroko rozumiane sprawiedliwość i miłość. Następnie są one adoptowane zarówno do życia indywidualnego, jak również społecznego.

Sprawiedliwość, do której wychowywać ma szkolna lekcja religii dotyczy przede wszystkim takich kwestii, jak szacunek do drugiego człowieka, bez względu na jego przekonania, unikanie dyskryminacji; obrona życia, zdrowia, godności każdego człowieka i jednoczesne unikanie jakiejkolwiek przemocy; prawdomówność i unikanie kłamstwa, oszczerstwa i obłudy; uczciwość w sprawach materialnych, polegająca na poszanowaniu cudzej własności, zarobkowaniu zgodnym z zasadami etycznymi, płaceniu podatków z jednoczesnym odrzuceniem kradzieży, niszczeniem cudzego mienia, oszukiwaniem w celu zdobycia pieniędzy, wykorzystywaniem innych ludzi.

Miłość, do której ma wychowywać nauczanie religii, to, po pierwsze, empatia okazywana każdemu człowiekowi, chęć wejścia w jego świat, wrażliwość na jego potrzeby i bezwarunkowa akceptacja. To altruizm, który każe stawiać dobro innych ponad własne i wyraża się w bezinteresownej pomocy każdemu człowiekowi, a szczególnie będącemu w potrzebie materialnej czy psychicznej. W tym kontekście warto przytoczyć słowa Jana Pawła II, który mówił: „W wychowaniu bowiem chodzi właśnie o to, aby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem, o to, aby bardziej «był», a nie tylko więcej «miał», aby więc poprzez wszystko, co «ma», co «posiada», umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, aby również umiał bardziej «być» nie tylko z «drugimi», ale także i «dla drugich»”[5].

---

[3] *Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty z późniejszymi zmianami*, Dz.U. z 1991 nr 56, poz. 458 z późn. zm.

[4] A. POTOCKI, *Polemiki wokół powrotu lekcji religii do państwowego systemu oświaty*, „Ateneum Kapłańskie” 84 (1992), z. 2, s. 229–231; K. MISIASZEK. *Wychowawcze wartości lekcji religii*. „Na Drogach Katechezy” (2011), http://www.ndk.archibial.pl/art.php?id_artykul=121 (21.03.2014).

[5] Por. JAN PAWEŁ II, *Wychowanie jest pierwszym i zasadniczym zadaniem kultury. Przemówienie w siedzibie Organizacji Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), Paryż 2.06.1980*, w: S. URBAŃSKI (red.), *Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II (1978–1999)*, Warszawa 2000, s. 130.

Wartości te aplikowane do życia szkolnego i rodzinnego mają przejawiać się także w poszukiwaniu wzajemnego zrozumienia i szukania kompromisów.

Dużo miejsca w założeniach programowych nauczania religii w Polsce dotyczy patriotyzmu. Ukazywany jest on jako miłość do ojczyzny, do ziemi, ludzi i szeroko pojętej kultury. Celem tego wychowania jest głębokie utożsamianie się z narodem i państwem, a także gotowość do podjęcia obowiązków wobec ojczyzny, takich jak obrona jej granic, tożsamości kulturowej, jak również płacenie podatków i udział w wyborach[6]. Wiele miejsca poświęca się też pokojowemu współistnieniu religii, narodów i państw.

2. Potencjał wychowawczy lekcji religii

Nauczanie religii w polskiej szkole podejmuje próbę wychowania opisanych wartości przez podwójne działania, ściśle ze sobą związane. Jest to przekazywanie wiedzy na temat wartości etycznych i moralnych, zarówno w kontekście życia indywidualnego jak i społecznego. Wiele godzin religii poświęconych jest więc sprawiedliwości i miłości wobec bliźnich, członków rodziny, kolegów i koleżanek, znajomych i sąsiadów, a także w wymiarze globalnym. Wiele miejsca poświęcone jest także patriotyzmowi w kontekście lokalnym oraz ogólnonarodowym i państwowym. Lekcje religii przekazują więc wiedzę na temat fundamentalnych zasad, tj. Dekalog, uszczegóławiają, wyjaśniają ich znaczenie oraz aplikują do współczesnej sytuacji i kontekstu życia uczniów.

Jako jeden z licznych przykładów można podać podręczniki do gimnazjum pt. *Z Tobą idę przez życie*. Już podczas omawiania przykazania „Nie będziesz brał imienia Pana, Boga swego, nadaremnie" jest mowa o szanowaniu imienia, godności każdego, bez wyjątku, człowieka. Z kolei w jednostce pt. „Czcij ojca swego i matkę swoją" uczniowie są informowani o konieczności odpowiedniego szacunku wobec rodziców, dziadków, nauczycieli, przełożonych, a także Ojczyzny. W katechezie „Nie zabijaj" jest mowa o obowiązku troski o życie od poczęcia do naturalnej śmierci. Akcent położony jest nie tylko na dbałość o życie innych ludzi, ale także swoje własne przez unikanie używek i wykonywanie koniecznych badań lekarskich. Jednostki lekcyjne zatytułowane „Nie cudzołóż" i „Nie pożądaj żony bliźniego swego" stoją na straży rodziny, podają argumenty za nierozerwalnością małżeństwa i zawierają rady pomagające pogłębiać więzy rodzinne. Katechezy „Nie kradnij" i „Ani żadnej rzeczy…" mówią o warunkach uczciwej pracy i zarabiania pieniędzy. W tym kontekście poruszają kwestię oszustw w handlu, przestępstw podatkowych, niesprawiedliwego wynagradzania pracowników, niszczenia cudzej własności, marnotrawstwa, plagiatów itp. Silny akcent położony został na przestrzeganie praw autorskich, szczególnie przy pobieraniu plików

[6] EPISKOPAT POLSKI, *List pasterski w sprawie powrotu katechizacji do szkoły polskiej*, „L'Osservatore Romano", wyd. pol., (1990), nr 6, s. 22, 27; A. ZELLMA, *Wychowanie patriotyczne współczesnej młodzieży polskiej w szkolnym nauczaniu religii*, „Studia Warmińskie" 40 (2003), s. 189.

i aplikacji z Internetu. Wiele miejsca poświęcono także prawdomówności i przestrodze przez kłamstwem, obmową i plotką[7].

Warto prowokacyjnie zapytać: Jaka z tych wymienionych wartości, do których stara się wychować nauczanie religii, nie służy życiu społecznemu, nawet w skrajnie laickim państwie? Która z nich jest edukacyjną wartością ujemną? Czy może są nimi uczciwość i przestroga przed kradzieżą? Czy raczej bezwzględne wezwanie do obrony życia? Oczywiście istnieją niektóre kwestie szczegółowe, co do których są różne opinie obywateli, takie jak aborcja czy eutanazja. Ale polskie prawo stoi na straży życia także zdecydowanej większości nienarodzonych, chorych i cierpiących. Można więc z całą odpowiedzialnością stwierdzić, że nauczanie religii w Polsce zakłada przekazywanie wartości etycznych i moralnych pożądanych przez społeczeństwo, co więcej – stojących na straży podstawowego porządku prawnego państwa polskiego. Odpowiedzialnie można twierdzić także, a wynika to także z analizy dokumentów oświatowych[8], programów i podręczników wielu przedmiotów szkolnych, że żadna inna lekcja w szkole nie mówi tak wiele i w tak zdecydowany sposób o tych wartościach. W żywotnym interesie państwa polskiego leży więc organizowanie lekcji religii.

Trzeba jednak zwrócić uwagę na jeszcze jedno: na unikalny walor wychowawczy lekcji religii, którego nie posiada żaden inny przedmiot szkolny, z lekcjami wychowawczymi włącznie. Chodzi tutaj o motywację. Doskonale bowiem wiadomo, że sama wiedza, choćby najbardziej gruntowna, na temat wartości etycznych i moralnych nie wystarczy do budowania właściwych postaw. Oprócz intelektu konieczne jest bowiem zaangażowanie emocji i woli. Potrzebna jest zatem motywacja do interioryzowania wartości i ich absolutyzacji, czyli postawienia na szczycie hierarchii wartości[9]. Bez odpowiedniej motywacji, choćby uczniowie nauczyli się na pamięć Dekalogu czy *Kodeksu karnego*, efekty wychowawcze w postaci ukształtowania postaw nie będą osiągnięte. Oczywiście nie można twierdzić, że jedyną motywacją do przyjęcia wartości i życia nimi na co dzień jest wiara religijna. Nie można bowiem odmówić ateistom tego, że mogą być ludźmi prawymi oraz zdolnymi do poświęceń dla drugiego człowieka i społeczności, w której żyją[10].

Nie zmienia to jednak bezdyskusyjnego faktu, że jednym z najsilniejszych czynników motywujących człowieka jest religia[11]. Istnieją opinie, że „gdyby zabrakło odniesień religijnych, wówczas wychowanie byłoby skazane na skar-

[7] P. MĄKOSA (red.), *Z Tobą idę przez życie. Podręcznik do religii dla II klasy gimnazjum*, Lublin 2013.

[8] MINISTER EDUKACJI NARODOWEJ, *Rozporządzenie z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.* Dz.U. z 2009 r. nr 4, poz. 17.

[9] Por. R. MURAWSKI, *Rozwój religijny*, w: TENŻE (red.), *Teoretyczne założenia katechezy młodzieżowej*, Warszawa 1989, s. 78–81.

[10] Wiele na ten temat pisał Richard Dawkins w książce *Bóg urojony* przedstawiając różnorodne argumenty. Zob. R. DAWKINS, *Bóg urojony*, tł. P. Szwajcer, Warszawa 2007, s. 128–132.

[11] Por. J. KULA-LIC, *Religijność człowieka w procesie psychospołecznego rozwoju*, „Pedagogika Katolicka" 2 (2010) nr 7, s. 158–163.

łowacenie”[12]. A. Just twierdzi wprost, że „autonomiczne sumienie moralne znajduje solidną podstawę i oparcie dopiero w religijnej formacji sumienia”[13]. Skuteczność motywacji religijnej dotyczy jednak bardzo wielu dziedzin życia. Istnieją konkretne badania dowodzące np. zależności altruizmu od religijności[14]. Wyniki badań „potwierdzają zasadność oczekiwania, że ludzi z religijnością personalną powinna charakteryzować wyższa gotowość do zachowań altruistycznych”[15]. Zapewne mniej dziwi fakt, że „przynależność religijna i wysoki stopień religijności są czynnikami stabilizującymi małżeństwo”[16], nieco bardziej to, że wpływ religii widoczny jest w zaufaniu do instytucji państwowych[17], a nawet skutkuje większą frekwencją w wyborach. Dużym zaskoczeniem może być jednak pozytywny wpływ religijności na zaangażowanie ekonomiczno-gospodarcze. Twierdził tak przed laty Leopold Caro, polski ekonomista zmarły w 1939 r., który mówił, że bez religijności „niemożliwe jest praktycznie realizowanie stosunków ekonomicznych – choćby w przypadku honorowania umów”[18]. Do podobnych wniosków dochodzą także współcześni badacze[19].

Okazuje się zatem, że potencjał wychowawczy lekcji religii jest ogromny. Jego wykorzystanie zależy jednak od wielu czynników tj. przekazanie rzetelnej wiedzy na temat wartości etycznych i moralnych, jak również argumentów za ich praktykowaniem; pomoc w ich zrozumieniu, uznaniu za istotne wartości i interioryzacji przez włączenie w strukturę osobowości; wzbudzenie motywacji do ich stosowania, życia nimi na co dzień. Chodzi tu przede wszystkim o motywację religijną.

---

[12] J. HOFMEIER, *Fachdidaktik Katholische Religion*, München 1994, s. 28–29; zob. R. CHAŁUPNIAK, *Religa w szkole czy poza szkołą?*, „Pedagogia Christiana” (2012), nr 1, s. 167.

[13] A. JUST, *Formowanie się sumienia. Szkic psychologiczno-pedagogiczny*, w: B. BEJZE (red.), *W kierunku człowieka*, Warszawa 1971, s. 283.

[14] J. ŚLIWAK, *Altruizm a religijność człowieka – badania empiryczne*, „Roczniki Filozoficzne” 41 (1993), nr 4, s. 41–52; J. ŚLIWAK, M. SZAFRAŃSKA, *Poziom altruizmu a przeżywane relacje religijne do Boga*, w: T. DOKTÓR, K. FRANCZAK (red.), *Postawy wobec religii. Psychologiczne uwarunkowania i konsekwencje*, Warszawa 2000, s. 161–185.

[15] J. SZYMOŁON, *Postawy prospołeczne a religijność*, „Roczniki Psychologiczne” 5 (2002), s. 189.

[16] M. STYRC, *Czynniki wpływające na stabilność pierwszych małżeństw w Polsce*, „Studia Demograficzne” (2010), nr 1–2, s. 32.

[17] M. MARODY, *Polak – katolik w Europie*, w: W. ZDANIEWICZ (red.), *Znaczenie Kościoła w pierwszych latach Rzeczypospolitej*, Warszawa 2002, s. 146–147; J. BANIAK, *Kościół rzymskokatolicki i jego medialny obraz w demokratycznym społeczeństwie obywatelskim w Polsce w ujęciu i ocenach katolików świeckich*, w: TENŻE (red.), *Religia i Kościół w społeczeństwie demokratycznym i obywatelskim w Polsce. Między losem a wyborem*, Poznań 2012, s. 14.

[18] L. CARO, *Liberalizm a kapitalizm*, „Ateneum Kapłańskie” 37 (1937), s. 101–103; C. JACHNIEWICZ, *Państwo według Leopolda Caro*, „Studia i Prace Kolegium Zarządzania i Finansów” (2009), s. 101–112.

[19] R. SMOCZYŃSKI, *Wpływ katolicyzmu na działanie gospodarcze w polskich małych firmach: wybrane wątki badania empirycznego i stan debaty akademickiej*, „Prakseologia” (2012), s. 99–100.

3. Egzemplifikacja efektywności wychowawczej funkcji lekcji religii

Po przedstawieniu potencjalnych możliwości wychowawczych lekcji religii w polskiej szkole, warto się przyjrzeć temu, na ile udaje się realizować ich funkcję wychowawczą. Badania na ten temat zostały przeprowadzone w 2012 r. wśród maturzystów Rzeszowa[20]. Przedmiotem badań były m.in. kwestie gotowości do zachowań altruistycznych, uczciwości, prawdomówności. Młodzież została także poproszona o własną ocenę skuteczności wychowawczej lekcji religii. Uzyskane wyniki tych badań prezentują niżej zamieszczone tabele.

Tab. 1. Gotowość maturzystów do udzielenia pomocy człowiekowi będącemu w potrzebie[21]

		Płeć		**Autodeklaracja wiary**			**Ogółem**
		kobieta	mężczyzna	wierzący	niezdecydowany	obojętny, niewierzący	**N=328**
		N=200	N=128	N=210	N=42	N=36	
Jak się zachowasz, jeśli się upewnisz, że jakiś człowiek potrzebuje pomocy?	Pomogę mu najlepiej jak potrafię	73,0	62,5	69,0	69,0	52,8	**68,9**
	Pomogę mu, jeśli nie będzie to zbyt trudne	23,0	28,1	25,7	19,0	36,1	**25,0**
	Nie udzielę mu żadnej pomocy	0,5	0,8	0,5	–	2,8	**0,6**
	Trudno powiedzieć	3,5	8,6	4,8	11,9	8,3	**5,5**
Ogółem		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	**100,0**

Uzyskane wyniki badań okazują się dość optymistyczne. Łącząc bowiem dwie pierwsze kategorie odpowiedzi, można stwierdzić, że prawie 94% badanych jest skłonnych do udzielenia bezinteresownej pomocy potrzebującym. Na szczególną uwagę zasługuje jednak wykazana zależność pomiędzy intensywnością przeżywanej wiary a postawami altruistycznymi. Widać bowiem, że wierzący i niezdecydowani w sprawach wiary są większymi altruistami niż obojętni i niewierzący.

Wyniki badań dotyczących uczciwości, wyrażanej przez zwrócenie znalezionych pieniędzy, ilustruje zamieszczona niżej tabela.

[20] J. WINIARSKI, *Realizacja funkcji katechezy w szkolnym nauczaniu religii. Studium katechetyczne w świetle badań maturzystów Rzeszowa*, (mps KUL), Lublin 2014. W badaniach wzięły udział 352 osoby z 16 losowo wybranych klas maturalnych, z czego do dalszej analizy zakwalifikowano 328 ankiet.

[21] *Tamże*, s. 91.

Tab. 2. Zachowanie maturzystów po znalezieniu dużej sumy pieniędzy[22]

		Płeć		**Autodeklaracja wiary**				**Ogółem**
		kobieta	mężczyzna	głęboko wierzący	wierzący	niezdecydowany	obojętny, niewierzący	**N=328**
		N=200	N=128	N=40	N=210	N=42	N=36	
Jak byś się zachował, gdybyś znalazł dużą sumę pieniędzy	Wziąłbym dla siebie	16,0	33,6	10,0	23,3	31,0	25,0	**22,9**
	Podzieliłbym się z przyjaciółmi	4,5	3,1	2,5	1,4	9,5	13,9	**4,0**
	Szukałbym właściciela, prosząc o pomoc np. policję lub księdza	52,5	35,9	70,0	48,1	31,0	25,0	**46,0**
	Trudno powiedzieć	27,0	27,3	17,5	27,1	28,6	36,1	**27,1**
Ogółem		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	**100,0**

Prawie połowa z badanych (46%) deklaruje, że po znalezieniu dużej sumy pieniędzy będzie starała się odnaleźć właściciela i ją zwrócić. Ta postawa jest jednak silnie uzależniona od deklarowanej wiary. Wśród osób głęboko wierzących chęć oddania pieniędzy deklaruje aż 70% młodzieży, a wśród osób wierzących – 48,1%. Analogiczną deklarację składa 31% niezdecydowanych w sprawach wiary i 25% obojętnych religijnie lub niewierzących. Różnice są bardzo znaczące, uprawniające do twierdzenia, że wierzący maturzyści są bardziej uczciwi.

Kolejna tabela przedstawia wyniki dotyczące prawdomówności młodzieży maturalnej.

Tab. 3. Stosunek maturzystów do prawdomówności[23]

		Płeć		**Autodeklaracja wiary**				**Ogółem**
		kobieta	mężczyzna	głęboko wierzący	wierzący	niezdecydowany	obojętny, niewierzący	N=328
		N=200	N=128	N=40	N=210	N=42	N=36	
Jeśli powiedzenie prawdy o jakiejś sytuacji może być dla mnie nieprzyjemne, wówczas	mimo wszystko mówię prawdę	33,5	33,6	47,5	33,3	33,3	19,4	33,5
	mówię półprawdę	41,0	42,2	27,5	42,9	42,9	47,2	41,5
	kłamię	2,5	8,6	5,0	3,8	7,1	8,3	4,9
	trudno powiedzieć	23,0	15,6	20,0	20,0	16,7	25,0	20,1
Ogółem		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

[22] *Tamże*, s. 95.
[23] *Tamże*, s. 97.

Podobnie jak to miało miejsce w odniesieniu do poprzednich kwestii, także w kontekście prawdomówności maturzyści okazali się dość odpowiedzialni. Zaledwie 4,9% z nich deklaruje bowiem gotowość do kłamstwa. Ciekawa jest jednak korelacja pomiędzy wiarą a prawdomównością młodzieży. Mówienie prawdy, bez względu na konsekwencje, deklaruje 47,5% osób głęboko wierzących, po 33,3% wśród osób wierzących i niezdecydowanych w sprawach wiary i tylko 19,4% obojętnych religijnie i niewierzących. Po raz kolejny dowodzi to zależności pomiędzy poziomem wiary a postawami pożądanymi społecznie.

Młodzież została zapytana także o własną ocenę wpływu lekcji religii na jej zachowanie. Uzyskane wyniki zawiera kolejna tabela.

Tab. 4. Autoocena wpływu lekcji religii na zachowanie maturzystów[24]

		Płeć		**Autodeklaracja wiary**				**Ogółem**
		kobieta	mężczyzna	głęboko wierzący	wierzący	niezdecydowany	obojętny, niewierzący	**N=328**
		N=200	N=128	N=40	N=210	N=42	N=36	
Jaki wpływ na Twoje zachowanie mają lekcje religii?	Dzięki lekcjom religii zachowuję się lepiej	22,5	31,3	42,5	30,5	7,1	2,8	**25,9**
	Lekcje religii nie mają żadnego wpływu na moje zachowanie	55,5	57,0	25,0	51,9	83,3	83,3	**56,1**
	Lekcje religii powodują, że zachowuję się gorzej	1,5	–	5,0	0,5	–	–	**0,9**
	Trudno powiedzieć	20,5	11,7	27,5	17,1	9,5	13,9	**17,1**
Ogółem		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	**100,0**

W odniesieniu do oceny wpływu lekcji religii na własne zachowanie pozytywny wpływ w tej materii zauważa 25,9% badanych. Warto jednak odnieść te wyniki do intensywności przeżywania wiary. Okazuje się bowiem, że wśród osób głęboko wierzących 42,5% dostrzega wyraźny, pozytywny wpływ religii w szkole na ich zachowanie, podobne oceny wyraża 30,5% osób deklarujących się jako wierzące. Na drugim biegunie znajdują się osoby niezdecydowane (7,1%) oraz obojętni i niewierzący (2,8%). Bardzo ciekawe jest więc to, że lekcje religii wpływają pozytywnie na zachowanie dużego odsetka młodzieży wierzącej i marginalnie na niewierzących. Może to świadczyć o negatywnym nastawieniu tych ostatnich do religii lub o ich małej podatności na zabiegi wychowawcze. Jednocześnie warto podkreślić, że tylko sporadycznie młodzież mówiła o negatywnym wpływie nauczania religii na jej zachowanie.

[24] *Tamże*, s. 116.

Dokonując podsumowania przedstawionych wyników badań, należy stwierdzić, że nie pretendują one do szerszych uogólnień. Niewątpliwie jednak stanowią silny argument za tym, że funkcja wychowawcza religii jest realizowana w zadowalającym stopniu. Badania potwierdzają także, że najmniej podatne na działanie wychowawcze są osoby niewierzące i obojętne religijnie. Zapewne posiadają one wiedzę na temat zasad i norm etyczno-moralnych, ale brakuje im silnej motywacji do ich życiowego zastosowania.

4. Próba diagnozy i perspektywy rozwoju

Przedstawione wyżej analizy dowodzą dużej, choć wciąż niewystarczającej, skuteczności wychowania w ramach nauczania religii w szkole. Podejmując próbę określenia przyczyn takiego stanu rzeczy, warto zaznaczyć najpierw, że lekcje religii są tylko jednym z wielu czynników edukacyjnych, a Kościół jednym z podmiotów wychowania. Jeśli więc nie będzie współdziałania wszystkich podmiotów odpowiedzialnych za wychowanie, w tym przede wszystkim rodziny i szkoły, jest ono z góry skazane na porażkę[25].

Warto przytoczyć także opinię Benedykta XVI, który zauważając współczesne problemy wychowawcze twierdzi, że jest to także wynik „powszechnie panującego klimatu, mentalności i rodzaju kultury, które prowadzą do zwątpienia w wartość osoby ludzkiej, w znaczenie prawdy i dobra, a w ostatecznym rozrachunku w dobro życia. W takiej sytuacji trudne staje się przekazywanie z pokolenia na pokolenie czegoś ważnego i pewnego, reguł postępowania, wiarygodnych celów, wokół których można budować własne życie”[26].

Potwierdzeniem tych słów są liczne głosy wzywające wręcz do zrezygnowania z wychowania. Wśród zwolenników tego typu rozwiązań są naturaliści czy modni w niektórych kręgach antypedagodzy[27]. Twierdzą oni wręcz, że „wychowanie to mord na człowieku”[28]. Tego typu poglądy i wprowadzanie ich w praktykę skutkuje podważaniem samych podwalin wychowania. W sukurs tym poglądom przychodzi współczesny postmodernizm ze swoją negacją prawdy obiektywnej[29] i rezygnacją z poszukiwania dobra moralnego[30]. Jak więc w świecie przepojonym takimi poglądami skutecznie wychowywać? Młodzież potrzebuje przecież bardzo jasnych kryteriów ocen moralnych.

Poważnym problemem, szczególnie w Polsce, jest także atakowanie nauczania religii w szkole i wzywanie do jego usunięcia. Choć najczęściej tego

---

[25] Por. A. DŁUGOSZ, *Miejcie odwagę wychowywać! Refleksje na temat wychowawczej misji współczesnej szkoły*, „Katecheta” 55 (2011), nr 10, s. 62.

[26] Por. BENEDYKT XVI, *List do Diecezji Rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania*, „L’Osservatore Romano”, wyd. pol., 29 (2008), nr 4, s. 4.

[27] Zob. H. VON SCHOENEBECK, *Wolność od wychowywania*, Kraków 2008.

[28] Zob. A. DŁUGOSZ, *Miejcie odwagę wychowywać!*, s. 60.

[29] Por. B. KOSTRUBIEC, *Obrazy postmodernizmu. Badania empiryczne obrazu siebie i obrazu Boga u zwolenników postmodernizmu*, Lublin 2004, s. 15.

[30] Z. SAREŁO, *Postmodernizm w pigułce*, Poznań 1998, s. 8–9.

typu wypowiedzi mają charakter czysto polityczny, wyrządzają niepowetowane szkody nie tylko samym lekcjom religii, ale również realizowanej w jej ramach funkcji wychowawczej, a nawet wychowaniu jako takiemu. Mówiąc o tych problemach, osłabiających lub blokujących funkcję wychowawczą nauczania religii w szkole, nie można oczywiście pominąć braków i błędów zależnych od jego realizacji. Nie chodzi tu jednak o założenia programowe czy podręczniki, ale o niedociągnięcia ze strony poszczególnych katechetów.

Wobec przedstawionych wyżej problemów można stwierdzić, że podstawowym warunkiem wzmocnienia funkcji wychowawczej nauczania religii w Polsce jest jeszcze większe wpisanie go w całokształt działań wychowawczych polskiej szkoły. Z tego powodu wszyscy powinni zrozumieć, że ten przedmiot szkolny służy dobru człowieka i społeczeństwa, kształtując sprawiedliwość, altruizm, patriotyzm i wiele innych pozytywnych postaw. Bez względu na osobiste poglądy i wyznawaną religię, są to fakty bezsporne.

Mimo tego, że polskie społeczeństwo staje się coraz bardziej pluralistyczne w kontekście światopoglądowym i religijnym, ważne wydaje się także dowartościowanie wychowania religijnego, oczywiście zgodnego z przekonaniami poszczególnych ludzi. Ono samo posiada bowiem nieoceniony potencjał wychowawczy, co potwierdzają przytoczone wyżej badania. Wszyscy powinni zrozumieć, że „wychowanie religijne nie znajduje się w żadnej sprzeczności z ideą wychowania ogólnego" i nie można go „oddzielać od zwykłych oddziaływań pedagogicznych", gdyż jest ono „zakorzenione w całościowym rozwoju osobowości człowieka"[31]. Chodzi jednak o to, aby przekazywać wartości etyczne i moralne, nie jako niezrozumiałe, bezduszne nakazy i zakazy, ale jako najlepszą receptę na szczęśliwe życie. Chodzi o to, aby ukazać ich piękno i w ten sposób wzbudzić motywację do życia nimi na co dzień. Dużo w tym względzie zależeć będzie od konkretnych katechetów, od ich wielowymiarowych kompetencji, wśród których na pierwszym miejscu powinna znaleźć się empatia[32].

Zakończenie

Wychowanie jest jednym z podstawowych zadań katechezy i nauczania religii w szkole. Jego skuteczność jest jednak uwarunkowana wieloma czynnikami, także zewnętrznymi. W niniejszym artykule skoncentrowano się na elementarnych aspektach wychowania młodych ludzi, bez odniesień do kształtowania postaw ściśle religijnych. Podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: Czy i na ile nauczanie religii w polskiej szkole wpisuje się w jej funkcję wycho-

[31] Por. G. HANSEMANN, *Wychowanie religijne*, tł. S. Szczyrbowski, Warszawa 1988, s. 16; W. OSIAL, *Misja wychowawcza lekcji relgii w szkole*, „Warszawskie Studia Teologiczne" 25 (2012), nr 2, s. 269–280; R. CHAŁUPNIAK, *Religa w szkole czy poza szkołą?*, s. 167.

[32] Por. P. MĄKOSA, *Podstawowe kompetencje komunikacyjne katechety młodzieży*, w: (brak red.), *Katecheta – wychowawca młodzieży*, Kraków 2008, s. 5–23; TENŻE, *Kompetencje ewangelizatorów fundamentem nowej ewangelizacji*, w: TENŻE (red.), *Nowa ewangelizacja w nowej katechezie*, Rzeszów 2013, s. 193–212.

wawczą w kontekście altruizmu, uczciwości i prawdomówności. Po przedstawieniu celów tego rodzaju wychowania, zostały zaprezentowane także wyniki badań empirycznych. Zwieńczeniem podjętej refleksji jest próba diagnozy aktualnej sytuacji i określenia perspektyw na przyszłość.

Religious Education as an essential part of the upbringing system in Polish schools

The teaching of religion in Polish schools has different functions, especially functions such as instruction and upbringing. Is not limited only to religious upbringing, but forms a positive ethical and moral attitudes both individually and socially. The positive impact of religious education for upbringing of the young generation of Poles is also confirmed by empirical research. For these reasons, it can be said that religious education serves as an indispensable part of the whole upbringing system in Polish schools.

ks. Janusz Podzielny[*]

SZKOLNE NAUCZANIE ETYKI I WYCHOWANIE

Organizowanie zajęć z etyki w szkołach publicznych w Polsce możliwe jest, podobnie jak w przypadku religii, na życzenie rodziców według zasad określonych w stosownym rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 1992 r., które podlegało jeszcze kilkukrotnym nowelizacjom[1]. Główny motyw wprowadzenia tego przedmiotu do szkół stanowiło, jak stwierdziła w 2012 r. radca ministra w MEN Grażyna Płoszajska, „zapewnienie zajęć o charakterze wychowawczym dla uczniów, których rodzice nie zobowiązują szkoły do zorganizowania dla ich dzieci zajęć wspomagających wychowanie religijne zgodnie z ich przekonaniami. W tym przypadku odpowiedzialnym za określenie treści nauczania jest minister właściwy do spraw oświaty i wychowania”[2].

Warto w tym kontekście wspomnieć, iż Ministerstwo Edukacji Narodowej zainicjowało w ostatnim czasie działania wspomagające organizowanie lekcji etyki. W tym celu Ośrodek Rozwoju Edukacji ogłosił m.in. w 2010 r. konkurs na opracowanie programu nauczania tego przedmiotu dla konkretnych etapów edukacyjnych[3]. Poza tym MEN zaproponowało ostatnio zmianę przepisów, które mają zapewnić naukę etyki każdemu uczniowi zainteresowanemu udziałem w tych zajęciach, obniżając próg wymaganej liczby uczestników tych lekcji z siedmiu do nawet jednego. Ministerstwo zamierza również wprowadzić możliwość kształcenia z etyki na odległość za pomocą *e-learningu*[4].

---

[*] Ks. Janusz Podzielny, dr nauk teologicznych w zakresie teologii moralnej, adiunkt w Katedrze Bioetyki i Etyki Społecznej Instytutu Nauk o Rodzinie na Wydziale Teologicznym UO.

[1] Por. MINISTER EDUKACJI NARODOWEJ, *Rozporządzenie z 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach*, Dz.U. (1992) nr 36, poz. 155. Uaktualnione rozporządzenie (wraz z dokonanymi później zmianami) można znaleźć pod adresem: http://www.portaloswiatowy.pl/akty-prawne/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-z-14-kwietnia-1992-r-w-sprawie-warunkow-i-sposobu-organizowania-nauki-religii-w-publicznych-przedszkolach-i-szkolach-dzu-z-1992-r-nr-36-poz-155-186587 (05.03.2014).

[2] G. PŁOSZAJSKA, *Materiał informacyjny na debatę na temat stanu, sytuacji i perspektyw nauczania religii i etyki w polskich szkołach*, http://www.kulturaswiecka.pl/node/651 (05.03.2014).

[3] W niniejszym konkursie nagrodzony został program nauczania etyki autorstwa A. Ziemskiej oraz Ł.Malinowskiego zatytułowany „Ludzkie ścieżki”. Por. A. ZIEMSKA, Ł. MALINOWSKI, *Ludzkie ścieżki. Kompleksowy program nauczania etyki na II, III i IV poziomie edukacyjnym*, http://www.bc.ore.edu.pl/Content/500/ludzkie+sciezki-kompleksowy+program+nauczania+etyki+na+ii+iii+i+iv+poziomie+edukacyjnym+%281%29.pdf (05.03.2014).

[4] Wydaje się, iż duży wpływ na ostatnie działania MEN odnośnie do lekcji etyki miał fakt, iż Europejski Trybunał Praw Człowieka w Strasburgu w 2010 r. w głośnym procesie „Grzelak przeciwko Polsce” uznał, że brak dostępu do takich lekcji stanowi naruszenie wolności wyznania oraz zakazu dyskryminacji. Zdarzały się bowiem sytuacje, w których szkoły odmawiały organizowania zajęć z etyki, tłumacząc się zbyt małą liczbą chętnych. Por. J. SUCHECKA, *Etyka w szkole bez przeszkód nawet dla jednego ucznia. Rząd kończy z wymówką zbyt małej liczby chętnych*, http://wyborcza.pl/1,75478, 15

Można więc zauważyć, iż obecnie próbuje się w Polsce różnymi sposobami (także poprzez działania MEN) promować zajęcia z etyki, które prezentowane są głównie jako tzw. „świecka alternatywa" dla wyznaniowych lekcji religii. Przeciwstawianie jednak zajęć z etyki lekcjom religii wydaje się nieuzasadnione oraz myląc. Taka alternatywa zakłada bowiem jakiś dystans pomiędzy doświadczeniem moralnym a doświadczeniem religijnym. Sugeruje, iż moralność jest dla niewierzących, natomiast religia (pozbawiona moralności?) dotyczy ludzi wierzących[5]. Stąd warto w tym kontekście ukazać potrzebę integralnego, komplementarnego podejścia do etyki oraz religii, co trafnie obrazuje wzajemne uzupełnianie się rozumu i wiary. Są bowiem obszary, gdzie etyka dobrze „radzi sobie" z wychowaniem moralnym młodego człowieka. Nie brakuje jednak miejsc, w których jej braki znakomicie może uzupełnić religia.

1. Wychowawcze możliwości etyki w szkole

W celu przedstawienia konkretnych perspektyw wychowawczych etyki w szkole należy na początku przypomnieć samą jej definicję, w myśl której etyka stanowi dyscyplinę filozoficzną, formułującą ogólne zasady moralne oraz szczegółowe normy ludzkiego postępowania za pomocą wrodzonych człowiekowi zdolności poznawczych – przede wszystkim rozumu (intelektu). Nauka ta obejmuje zatem szereg zagadnień związanych z określeniem istoty powinności moralnej[6], z determinacją jej szczegółowych treści (słuszności), jak również genezą zła moralnego oraz sposobami jego przezwyciężania. Najogólniej więc nazwą „etyka" (od gr. *ἔθος* – zwyczaj, obyczaj, lub *ἦθος* – domostwo, stałe miejsce zamieszkania) określa się teorię powinności moralnej ludzkiego działania bądź też naukę, wiedzę o moralności rozumianej jako dziedzina dobra i zła[7].

Oczywiście, istnieje dzisiaj – w dobie pluralizmu światopoglądowego – wiele różnych koncepcji etyki, które jednak odwołują się zazwyczaj do refleksji

430620,Etyka_w_szkole_bez_przeszkod_nawet_dla_jednego_ucznia.html (05.03.2014); A. GRABEK, *Lekcje etyki przez Internet*, http://www.rp.pl/artykul/1047145.html (05.03.2014).

[5] Z danych MEN oraz Systemu Informacji Oświatowej wynika, iż według stanu na 30.09.2012 r. liczba szkół z etyką w Polsce wynosiła 1230, co stanowi około 4,5% wszystkich placówek. W roku szkolnym 2012/2013 grupa szkół z etyką wzrosła o 110 oddziałów (najwięcej jest ich procentowo w województwach: zachodniopomorskim, mazowieckim, pomorskim oraz dolnośląskim). Por. L. ŻABIŃSKI, *Etyka w Polsce 2013*, http://kamplo.webd.pl/lne/articles.php?article_id=2 (08.03.2014); A. POTOCKI, *O nauczaniu religii i etyki w szkole*, http://www.kulturaswiecka.pl /node/644 (08.03.2014).

[6] Powinność moralna – jeden z podstawowych terminów dotyczących etyki, który oznacza sprawioną przez odpowiedni imperatyw (nakazy bądź zakazy) rozumu absolutną konieczność determinującą człowieka do spełnienia odpowiednich aktów dobrych, a zaniechania złych. Por. T. ŚLIPKO, *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 2004[4], s. 270; K. WOJTYŁA, *Elementarz etyczny*, Wrocław 1982, s. 47.

[7] Por. T. ŚLIPKO, *Zarys etyki ogólnej*, s. 35; T. STYCZEŃ, J. MERECKI, *ABC etyki*, Lublin 2005, s. 5; A. SZOSTEK, *Pogadanki z etyki*, Częstochowa 1993, s. 11; P. KOSMOL, *Zarys etyki ogólnej. Skrypt dla studentów I–II roku*, Opole 1999, s. 5.

nad moralnością wypracowanych w przeszłości. Występują więc obok siebie m.in.: etyka klasyczna (arystotelesowsko-tomistyczna), chrześcijańska, marksistowska, egzystencjalistyczna, utylitarna, empiryczna czy niezależna[8]. Teorii moralności jest zatem wiele, natomiast sama moralność – jako fenomen specyficznie ludzki – jest jedna. Trzeba zauważyć w tym kontekście, iż zdrowie moralne każdego człowieka, o czym nierzadko się dziś zapomina, jest niezwykle ważne. Ono bowiem warunkuje przetrwanie i rozwój całego narodu. Stąd nie powinno się nigdy szczędzić czasu ani wysiłku, by odbudowywać ład moralny i dobre obyczaje. Wymaga to z jednej strony posiadania solidnej wiedzy, jak również osobistego i zbiorowego zaangażowania w usuwanie wad społecznych czy moralnych, takich jak np.: alkoholizm, narkomania, przemoc, rozwody, kradzieże, nieuczciwość czy ogólne zakłamanie. Nieocenioną pomocą w tej kwestii jest etyka (zwłaszcza etyka klasyczna) starająca się ukazać człowiekowi drogę do osiągnięcia prawdziwego dobra, doskonałości, czyli cnoty (gr. *ἀρετή*). Warto podkreślić, iż tak ujmowana etyka zawsze zawiera w sobie wymiar wychowawczy, co trafnie zauważył przed laty J. Woroniecki (1878–1949), znany polski teolog, filozof i pedagog, stwierdzając, że istnieje nierozerwalna łączność między etyką a pedagogiką: „Pedagogika jako osobna nauka, obdarzona własną jasnością wewnętrzną, nie istnieje; ona jest – gdy idzie o wychowanie – jedną z głównych części składowych etyki, a jednocześnie jej sprawdzianem oraz ukoronowaniem”[9].

Trudno więc wyobrazić sobie etykę bez wychowania, wszak to ostatnie oznacza świadomie organizowaną działalność społeczną, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka. Zmiany te obejmują nie tylko sferę poznawczo-instrumentalną, związaną z wiedzą na temat rzeczywistości oraz umiejętnością oddziaływania na nią, lecz również płaszczyznę emocjonalno-motywacyjną, która polega na kształtowaniu relacji człowieka do świata oraz ludzi, formowaniu jego przekonań i postaw, hierarchii wartości czy też celów życiowych. Dość łatwo można dziś zauważyć duży zamęt w obrębie świata ludzkich wartości. Wielu ludzi nie potrafi odróżniać dobra i zła, ulegając nieraz zgubnym ideologiom, podsuwanym najczęściej przez środki społecznego przekazu, które łudząc pozorną wolnością, odbierają człowiekowi zdolność samostanowienia, sankcjonują zło bądź też wyolbrzymiają przyjemność. Prócz tego

[8] Warto wspomnieć, iż dość oryginalną próbę metodologicznego uprawomocnienia tzw. etyki niezależnej podjęto w Polsce wskutek sytuacji społeczno-politycznej zaistniałej po II wojnie światowej. Zdaniem twórcy tego kierunku, Tadeusza Kotarbińskiego (1886–1981), chodzi tu przede wszystkim o taki system norm etycznych, który jest niezależny od religii. Łatwo jednak zauważyć, iż ideały moralne etyki niezależnej (np. „spolegliwego opiekuna”) to po prostu zasady etyki chrześcijańskiej pozbawione tego wszystkiego, co w niej odnosi się do Boga. Por. K. WOJTYŁA, *Elementarz etyczny*, s. 131–132; P. BORTKIEWICZ, *W polu doświadczenia moralności. Wybrane zagadnienia etyki ogólnej*, Poznań 1992, s. 63–65.

[9] J. WORONIECKI, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, Lublin 1986, s. 7; por. P. KOSMOL, *Zarys etyki ogólnej*, s. 5–6; M.A. KRĄPIEC, *Przedmowa*, w: P. JAROSZYŃSKI, *Etyka. Dramat życia moralnego*, Warszawa 2002, s. 7–8.

wiele nauk społecznych (np. psychologia, socjologia) neguje niejednokrotnie samą wolność człowieka, sprowadzając ludzkie działania do układu determinacji biologiczno-psychicznych lub społecznych. Wszystko to powoduje, iż współczesny człowiek jest często nie tylko zdezorientowany, ale i bezradny. Tymczasem życie nieustannie zmusza go do podejmowania wielu niełatwych decyzji[10].

Właśnie dlatego tak potrzebne jest dziś wychowanie moralne człowieka, któremu w sposób szczególny służy etyka, także ta nauczana w szkołach. Nie chodzi tu jednak o jakąkolwiek, dowolną etykę, ale o teorię moralności opartą na prawdziwych wartościach, służącą człowiekowi. Zadanie to z całą pewnością spełnia etyka klasyczna (arystotelesowsko-tomistyczna), w której można odnaleźć racjonalne podstawy do wyjaśnienia istoty ludzkiego czynu, zwłaszcza zaś przyczyny, dla których może on być dobry albo zły. Poza tym dowartościowana tu została osoba ludzka, wskutek czego człowiek jest zawsze traktowany jako podmiot (cel), a nie jako środek działania (przedmiot). Niestety, nie jest to obecnie tak oczywiste, albowiem niejednokrotnie ludzie bywają redukowani do bycia częścią i niczym więcej. Tymczasem etyka, zwłaszcza personalistyczna, nieustannie podkreśla wyższość człowieka nad państwem, społecznością czy przyrodą, oraz konieczność afirmowania osoby dla niej samej, z racji posiadanej godności[11]. Kolejną istotną cechę etyki klasycznej, która z powodzeniem może być stosowana również w szkole, stanowi jej powiązanie z teorią cnót (aretologią). W wielu dziedzinach życia – zarówno w sztuce, nauce, jak i w moralności – człowiek potrzebuje bowiem nabycia pewnych sprawności, czyli po prostu cnót. Przykładowo: cnoty moralne (kardynalne), takie jak roztropność, sprawiedliwość, męstwo czy umiar, z całą pewnością pomagają współczesnemu człowiekowi rozpoznać dobro oraz podążać za nim. Przyczyniają się też do poprawy stosunków społecznych, ochrony środowiska oraz ogólnego wzrostu moralnego człowieka. Nie chodzi tu bowiem o żadną tresurę według z góry ustalonych przepisów prawnych, którym trzeba się niewolniczo podporządkować, ale o wolny wybór dobra, dzięki któremu człowiek integralnie dojrzewa[12].

Reasumując, należy stwierdzić, iż przed etyką w szkole stoi wiele różnych szans wychowawczych. Bardzo ważnym zadaniem, jakie może być spełnione dzięki tym zajęciom, jest po prostu troska o zdrowie moralne młodego pokolenia. Idzie tu zwłaszcza o uwrażliwienie człowieka na dobro, szczególnie dobro

---

[10] Por. W. OKOŃ, *Wychowanie*, w: TENŻE, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998[2], s. 444; M. BAŁA, J. JEZIORSKA, S. ZALEWSKA, *Pokochać mądrość. Zarys dydaktyki filozofii i etyki*, Warszawa 2009, s. 19; P. JAROSZYŃSKI, *Etyka*, s. 10.

[11] Znamienne jest to, że współczesna proklamacja personalizmu stanowi istotną treść programu etycznego znacznie różniących się od siebie kierunków filozoficznych (np. neotomizmu, fenomenologii, egzystencjalizmu czy neomarksizmu). Powszechna prawda o afirmacji wartości osoby ludzkiej stanowi więc swoisty test w sprawie właściwego przedmiotu, źródeł i charakteru wiedzy o powinności moralnej, czyli etyki. Por. T. STYCZEŃ, J. MERECKI, *ABC etyki*, s. 23–24; A. SZOSTEK, *Pogadanki z etyki*, s. 83–88.

[12] Por. P. JAROSZYŃSKI, *Etyka*, s. 9–12; J. BAGGINI, P.S. FOSL, *Przybornik etyka. Kompendium metod i pojęć etycznych*, tł. P. Borkowski, Warszawa 2010, s. 85–89.

osobowe, które rozum ludzki potrafi odczytać, a wola za nim pójść. Moralność jednak rozgrywa się zawsze wewnątrz ludzkich sumień. Jest to swoisty dramat, od którego nie ma ucieczki. Nieraz dostarcza on trudnych dylematów, wobec których sam rozum nie wystarcza, potrzebuje bowiem dopełnienia perspektywą wiary oraz doświadczeniem religijnym.

2. Ograniczenia szkolnej etyki w zakresie wychowania

Nietrudno zauważyć, iż, mimo olbrzymiego postępu naukowo-technicznego, współczesny człowiek, zwłaszcza młody, jest często egzystencjalnie słaby i zagubiony. Liczne zwątpienia, wahania, rozterki, niepewności czy potknięcia – to wszystko niesie ze sobą dzisiejsze życie. Niełatwo bowiem znaleźć, bazując wyłącznie na ludzkim intelekcie, satysfakcjonującą odpowiedź na fundamentalne pytania: Skąd jestem oraz dokąd podążam? Co stanowi źródło i ostateczny cel ludzkiego życia? Już sam fakt formułowania tych dręczących egzystencjalnie kwestii świadczy o tym, że są one dla człowieka ważne, istotne. Od trafnej odpowiedzi na nie bardzo wiele zależy, tymczasem rozum i bazująca na nim etyka filozoficzna napotykają w tym momencie na swoistą granicę, której nie da się przekroczyć[13].

Właśnie w tym momencie, gdy etyka i jej możliwości się kończą, wychodzi naprzeciw potrzebom człowieka religia, która nie deprecjonując poznania rozumowego, uzupełnia je Bożym Objawieniem. Nie jest przypadkiem, że etyka klasyczna, broniąca obiektywnej prawdy moralnej, rozwijała się zawsze w kulturze i cywilizacji wiary, zaś przeżywała kryzys w dobie sekularyzacji[14]. Stąd religia jak najbardziej wspiera etykę, zwłaszcza gdy analizuje z chrześcijańskiego punktu widzenia takie dylematy, jak np.: przejściowość sensu ludzkiego życia w obliczu cierpienia i śmierci, niemożność zupełnego decydowania o dobru, kłopoty w radzeniu sobie ze złem czy poczuciem winy oraz bezradność sumienia w obliczu emocji, mód lub nacisków społecznych. Przy rzetelnym podejściu do tych zagadnień wyraźnie widać, jak rozum nieustannie poszukuje wiary (łac. *intellectum quaerens fidem*), co trafnie podsumował Jan Paweł II, stwierdzając, iż „wiara i rozum (*fides et ratio*) są jak dwa skrzydła, na których duch ludzki unosi się ku kontemplacji prawdy. Sam Bóg zaszczepił w ludzkim sercu pragnienie poznania prawdy, którego ostatecznym celem jest poznanie Jego samego, aby człowiek – poznając Go i miłując – mógł dotrzeć także do pełnej prawdy o sobie”[15].

---

[13] Por. P. JAROSZYŃSKI, *Etyka.*, s. 104; J. MAJKA, *Wprowadzenie*, w: K. WOJTYŁA, *Elementarz etyczny*, s. 8–9.

[14] Przykładowo: wielkie systemy krytyki religii, których przedstawicielami są m.in. Karol Marks, Fryderyk Nietzsche czy Zygmunt Freud, kwestionowały zawsze samoistne znaczenie moralności. Por. A. ANZENBACHER, *Wprowadzenie do etyki*, tł. J. Zychowicz, Kraków 2008, s. 164.

[15] JAN PAWEŁ II, Encyklika *Fides et ratio*, Rzym 1998, *Wstęp*. Por. S. OLEJNIK, *Dar. Wezwanie. Odpowiedź. Teologia moralna. Wprowadzenie i idea wiodąca*, t. I, Warszawa 1988, s. 18; I. MROCZKOWSKI, *Teologia moralna. Definicja. Przedmiot. Metoda*, Płock 2011, s. 30.

Poznanie pełnej prawdy o człowieku to jedno z istotnych zadań wychowawczych etyki, które jednak nie do końca może być spełnione, bazując tylko na rozumie oraz ludzkim doświadczeniu. Oto bowiem zauważa się dramatyczne rozdarcie w człowieku, który niejednokrotnie wiedząc i uznając, co powinien czynić, z własnego wyboru postępuje inaczej. Jasno stan ten wyraził już rzymski poeta Owidiusz (43 przed Chr. –17 po Chr.), mówiąc: „Widzę i pochwalam to, co lepsze, ale skłaniam się ku gorszemu" (*video meliora proboque, deteriora sequor*). Stan negowania aktem wolności tego, co człowiek afirmuje aktem poznania, uwłacza w gruncie rzeczy godności osoby ludzkiej, stąd bywa określany mianem zła moralnego (upadku człowieka). Trudno ten fakt wyjaśnić, odwołując się wyłącznie do wiedzy rozumowej. Boże Objawienie natomiast i doświadczenie religijne dostarcza wielu cennych prawd na temat natury ludzkiej, zwłaszcza jej osłabienia poprzez grzech pierworodny oraz potrzeby interwencji Boga w los upadłego moralnie człowieka. Zgodnie z religią katolicką, Pan Bóg daje człowiekowi szansę moralnego wyzwolenia bez naruszania jego wolności. Możliwość tę Bóg stwarza ludziom, mobilizując ich nieustannie do wewnętrznej przemiany (nawrócenia) poprzez „przekonującą moc Miłości" (por. Flp 2, 1). Pan Bóg, kierując się tą właśnie Miłością, dokonuje nawet aktu Wcielenia, podejmując przez to ostateczną próbę moralnego wyzwolenia człowieka ze zła, jako jego Odkupiciel. Bóg ocala więc i umacnia w człowieku to, co stanowi fundament życia etycznego, czyli poczucie własnej wartości i godności oraz zagrożoną przez zło dobrą wolę. W ten sposób prawdy antropologiczne płynące z Objawienia chrześcijańskiego mogą znakomicie dopełnić wiedzę na temat człowieka opartą na ludzkim intelekcie, a dzięki temu przyczynić się do bardziej integralnego wychowania młodego człowieka[16].

Warto w tym kontekście zauważyć, iż etyka filozoficzna jest dość skuteczna w odkrywaniu samych zasad postępowania moralnego (np. złotej reguły: „Dobro czyń, zła unikaj"). Brakuje jej natomiast nieraz argumentów do ich ostatecznego uzasadnienia. I tu znowu niezwykle pomocna staje się religia, zwłaszcza religia chrześcijańska, która karmiąc się Pismem świętym oraz dbając o żywy kontakt z Bogiem przez wiarę, pozwala skutecznie uzasadniać normy moralne obowiązujące człowieka. Jeśli bowiem newralgicznym punktem moralności jest decyzja, to widzenie słusznego dobra w relacji do celu ostatecznego (Boga) utwierdza w prawdziwości dokonanego wyboru. Już nie żaden kodeks praw ludzkich ani nawet prawo naturalne, ale sam Bóg, jako najwyższa instancja, poświadcza słuszność wybranej drogi dobra. Dekalog jawi się w tym kontekście jako pewne rozwinięcie prawa naturalnego i objawionego. Wszystkie przykazania zaś (na czele z nowotestamentalnym przykazaniem miłości), dotykając najbardziej wrażliwych sfer życia człowieka, mają zasięg powszechny, uniwersalny. Odwołują się bowiem do tej zdolności rozumienia spraw Bożych oraz ludzkich (w tym także moralnych), którą Stwórca obdarzył ludzi wszystkich czasów i kultur.

[16] Por. T. STYCZEŃ, J. MERECKI, *ABC etyki*, s. 54–55; P. KOSMOL, *Zarys etyki ogólnej*, s. 28; J. GALAROWICZ, *Nowy elementarz etyczny*, Kraków 2011, s. 149–150.

Tak więc religia wraz z przykazaniami może bardziej efektywnie aniżeli sama etyka filozoficzna motywować młodego człowieka do postępowania moralnie dobrego, a zaniechania złego, co jak najbardziej stanowi integralny element jego wychowania[17].

Reasumując, trzeba zatem stwierdzić, iż z całą pewnością religia wzbogaca moralność człowieka. Uzupełnia w tym kontekście ograniczenia etyki klasycznej, potrafiąc uzasadnić konieczność zaistnienia jeszcze większego ładu w życiu moralnym, jak również ukazując sens ludzkiej ofiary, podjętej w imię dobra. Tak wysokich wymagań nie stawia się raczej, bazując tylko na ludzkim rozumie (np. miłość nieprzyjaciół, ochrona życia ludzkiego od poczęcia do naturalnej śmierci, nierozerwalność małżeństwa). Tu potrzebna jest wiara, czyli Boża łaska, pomoc, w której człowiek może mieć udział poprzez swój wysiłek (zwłaszcza modlitwę, przyjmowane sakramenty). To wszystko pomaga zaś zbliżyć się do Boga (ostatecznego celu), jak również innych ludzi. A zatem religia w odróżnieniu od etyki jaśniej pokazuje cel życia człowieka oraz w sposób nadprzyrodzony dodaje sił do pokonania drogi, która ku temu celowi prowadzi. Szlak ten wiedzie oczywiście poprzez moralność, której korzeń stanowi miłość Boga i bliźniego. Należy zdecydowanie podkreślić, iż Objawienie chrześcijańskie bynajmniej nie podważa możliwości zrozumienia moralności za pomocą naturalnego intelektu i doświadczenia. Raczej przeciwnie – zdolność tę zawsze potwierdza oraz nieustannie na niej buduje[18].

Podsumowując, warto zauważyć, iż obecnie – w dobie dość powszechnego zamętu etycznego – niezwykle potrzebna jest troska o zdrowie moralne młodego pokolenia. Służy temu z całą pewnością szkolne nauczanie etyki, zwłaszcza etyki klasycznej, która, opierając się na obiektywnej prawdzie moralnej, wskazuje człowiekowi drogę do dobra i szczęścia. Są jednak obszary, gdzie możliwości wychowawcze etyki się kończą, a doskonale uzupełnia ją wtedy religia, szczególnie religia chrześcijańska, bazująca na Bożym Objawieniu. W wychowaniu moralnym nie wolno więc rezygnować ani z etyki, ani z religii. Także w szkole nie należy traktować tych przedmiotów na zasadzie alternatywy. Albowiem ich wspólnym celem jest obrona prawdy moralnej oraz samego człowieka w obliczu współczesnych zagrożeń społecznych, politycznych, ekonomicznych czy naukowych.

[17] Por. I. MROCZKOWSKI, *Teologia moralna*, s. 28; P. JAROSZYŃSKI, *Etyka*, s. 105–106; A. SZOSTEK, *Pogadanki z etyki*, s. 31–32.

[18] Por. J. GALAROWICZ, *Nowy elementarz etyczny*, s. 149–150; P. JAROSZYŃSKI, *Etyka*, s. 105–107; A. SZOSTEK, *Pogadanki z etyki*, s. 34.

School's teaching on ethics and education

Nowadays, in the time of the fairly widespread confusion of ethics, the necessity for moral health of the young generation is even more apparent. Certainly it can be achieved by the school's teaching of ethics, especially in its classical form, which – based on the objective of moral truth – indicates to man the true way to goodness and happiness. However, there are some areas, where the educational possibilities of ethics achieve this end, and are perfectly complemented by religion, particularly the Christian religion based on the Divine Revelation. In moral education, one cannot to give up ethics or religion. Also in schools one should not regard those subjects as alternatives. For their common goal is the defence of the moral truth as man, himself, faces social, political, economical and scientific contemporary threats.

ks. Radosław Chałupniak[*]

WYCHOWANIE ESTETYCZNE W POLSKIEJ SZKOLE

Jednym z ważnych obszarów szkolnego wychowania jest przedmiot, który w swoistym „rankingu" ważności i życiowej przydatności zajmuje u wielu jedno z ostatnich miejsc. Zajęcia plastyczne zarówno w programowaniu, samym przekazie, jak i w odbiorze nie cieszą się, niestety, powszechnym zainteresowaniem. „Plastyka" pozostaje dla sporej grupy decydentów oświaty, rodziców, nauczycieli i uczniów przedmiotem drugorzędnym, który dość łatwo jest marginalizowany i omijany. Oczywiście, przykłady nauczycieli–entuzjastów i uczniów–pasjonatów, dla których sztuka niesie niezwykłe przesłanie i możliwości, zasługują na zauważenie, niemniej pozostają swoistym „głosem wołającego na pustyni".

Tymczasem warto wracać do założeń wychowania estetycznego, warto na nowo odkrywać nie tylko historyczne i teoretyczne podstawy, ale wskazywać cenne przykłady sytuacji, w których poprzez sztukę udało się rozwinąć i umocnić w uczniach wrażliwość na piękno, więcej – wnieść w ich życie sens, obudzić i podtrzymać pozytywny obraz siebie i świata, w którym żyjemy. Trzeba wskazywać na olbrzymi potencjał wychowawczy, jaki niesie ze sobą sztuka, i jednocześnie przekładać te możliwości na konkretne programy i pomysły edukacyjne. Wychowanie estetyczne realizowane przez różne skorelowane ze sobą przedmioty otwiera wciąż nowe horyzonty wychowawcze, których nie powinno się lekceważyć.

1. Od historii do współczesności – dzieła sztuki, ich twórcy i odbiorcy

Wychowanie estetyczne jest w pierwszym rzędzie spotkaniem z pięknem. W historii pojęcie piękna posiadało rozmaite odcienie znaczeniowe. Rozumiano je szeroko, utożsamiając nie tylko z przyjemnością, ale przede wszystkim z dobrem (gr. *kalon* oznaczało wszystko, co budzi podziw i uznanie w sferze zjawisk zmysłowych i duchowych), czy odnosząc do transcendentalnej własności bytu, który jako piękny powinien być także dobry i prawdziwy[1]. Z czasem okre-

---

[*] Ks. Radosław Chałupniak, dr hab. nauk teologicznych w zakresie katechetyki, prof. UO, wykładowca katechetyki, dydaktyki i metodyki na Wydziale Teologicznym UO, rzeczoznawca ds. oceny programów nauczania religii i podręczników katechetycznych, członek EEC (Europejskiej Ekipy Katechetycznej) i EuFRES (Europejskie Forum ds. Szkolnej Lekcji Religii). Zainteresowania naukowe: środowiska wychowania (rodzina, szkoła, parafia, media), prawne i teologiczne uzasadnienie oraz modele szkolnego nauczania religii, wychowanie religijne w różnych krajach, metodyka wychowania i nauczania, osobowość wychowawcy, badania empiryczne w pedagogice i katechetyce, korelacja wychowania religijnego i estetycznego.

[1] W historii przyjmowano trzy idee aksjologiczne, tzw. transcendentalia: dobro, prawdę i piękno. Niekiedy trudno było określić różnicę między nimi. Etyka zajmowała się dobrem, estetyka – pięknem, a ontologia – prawdą, tym, co naprawdę jest. W starożytności na określenie piękna

ślenie „piękny" stosowano także na oznaczenie tego, co doskonałe w zakresie pewnych możliwości („piękny czyn", „piękny wykład")[2]. Piękno klasyczne było pięknem „wiecznym", obligującym do uznania nawet wówczas, kiedy bezpośrednio nie porywa, nie wprawia w zachwyt, jest swoiście „chłodne i doskonałe", właściwe sprawom pozaludzkim, a jednocześnie dotykające spraw ludzkich, gdy zostają one ukazane jako przynależne do nieogarnionego kosmosu[3]. Estetyka nowożytna poszła w kierunku doświadczeń subiektywnych, pozostawiając poza swymi rozważaniami obiektywne kategorie dobra i prawdy[4].

Według niektórych badaczy estetyka piękna implikowała koncepcję wychowania opartego na oddziaływaniu idealnego piękna. Człowiek jako istota niedoskonała mógł być poddany kształtującemu i umoralniającemu oddziaływaniu piękna i w ten sposób, dzięki sztuce i wyrażanemu przez nią idealnemu pięknu, mógł realizować własną harmonię i doskonałość. Tak ujmowano rolę sztuki w wychowaniu człowieka w sensie bardziej tradycyjnym. Większość znanych teorii estetyki może być zaliczona do tego nurtu. Z kolei koncepcja wychowania, jaką można zarysować na podstawie estetyki jako nauki o sztuce, zrywa z ideałem piękna, zrywając także z ideałem człowieka i postulując możliwość wniknięcia dzięki sztuce w istotę losu człowieka, w jego najgłębsze przeżycia, zrozumienie jego uwarunkowań[5].

We wszystkich epokach sztuka jako czynnik wychowujący była akcentowana przez kierunki nowatorskie. Twierdzono, że sztuka służy przyszłościowym celom wychowawczym, że nie tyle ułatwia adaptację do istniejącej rzeczywistości, co raczej przygotowuje ludzi na to, co nowe[6]. Takie podejście wskazuje wyraźnie na potrzebę coraz głębszej refleksji nad wzajemnymi odniesieniami sztuki i wychowania, a także konieczność wprowadzania, odkrywania i przeżywania wartości, jakie niesie ze sobą sztuka. Wychowanie estetyczne zakłada formowanie całego człowieka, ale rozpoczyna się od wychowania jego wrażliwości na to, co piękne, co jest estetyczną wartością.

W terminologii pedagogicznej na określenie wychowania, które łączy się z estetyką i sztuką, stosuje się różne terminy, np.: wychowanie plastyczne, estetyczne, artystyczne, wychowanie przez sztukę, wychowanie do sztuki czy dla sztuki, wychowanie przez twórczość własną, kształcenie artystyczne. Samo określenie „wychowanie estetyczne" pojawiło się stosunkowo późno – wraz z rozwojem autonomicznej estetyki.

Wychowanie estetyczne w sensie węższym rozumiane jest jako kształcenie kultury estetycznej człowieka, jego wrażliwości na sztukę. Określane jest także

---

i dobra stosowano jedno wspólne: „piękno–dobro" (gr. *kalokagathia*), które znaczyło idealną wartość, jeden z najwyższych wyznaczników oceny człowieka – por. M. BAL NOWAK, *„Piękny i dobry" – normatywny wzorzec kultury?*, „Estetyka i Krytyka" (2004) nr 7/8 – (2005) nr 1, s. 37–46.

[2] Por. M. GOŁASZEWSKA, *Zarys estetyki*, Warszawa 1984, s. 351.

[3] Por. *tamże*, s. 359–361.

[4] Por. R. CHAŁUPNIAK, *Arcydzieła malarstwa w katechezie*, Opole 2013, s. 65–66.

[5] Por. I. WOJNAR, *Estetyka i wychowanie*, Warszawa 1964, s. 131.

[6] Por. *tamże*, s. 239.

„wychowaniem do sztuki". Z kolei wychowanie estetyczne w sensie szerszym jest identyczne z estetyczną orientacją wychowania integralnego, zwane „wychowaniem przez sztukę". Propozycja trzecia ma charakter bardziej filozoficzny i odwołuje się do określenia sztuki jako „podręcznika życia". Ma ona szczególną wartość dla samowychowania[7].

Wychowanie estetyczne rozwinęło się stopniowo w wychowanie przez sztukę, prowadząc do stwarzania uczniom różnych okazji spontanicznej ekspresji artystycznej[8]. Takie rozumienie bliskie jest określeniu „wychowanie artystyczne", które z jednej strony może oznaczać profesjonalną formację osób zajmujących się tworzeniem sztuki, z drugiej, w sensie szerszym, kształceniem wszelkich predyspozycji związanych z wyrażaniem określonych idei w postaci różnych dzieł sztuki, także w zakresie twórczości amatorskiej.

Jeszcze w latach 30. XX w. B. Suchodolski pisał, że wychowania estetycznego nie można sprowadzać jedynie do kształcenia kultury estetycznej. Jego zdaniem, „wychowanie estetyczne, lub mówiąc ogólniej, wszelka akcja mająca na celu zbliżenie ludzi do piękna jest nierozłącznie związana z dążeniem do odrodzenia całej kultury"[9]. Według niego, „przeżywanie sztuki jest nie tylko ustosunkowaniem się do piękna, do artysty, ale i do bliźnich"[10]. W poglądach tych mocno wybrzmiewał społeczny wymiar sztuki: „Głęboki stosunek do sztuki staje się dlatego przebudzeniem człowieka, przejrzeniem światła, które pozwala widzieć wielką łączność dusz ludzkich"[11]. Sztuka może być traktowana jako „porozumienie ludzi, dzięki któremu staje się możliwa ludzka wspólnota"[12].

W rozważaniach Suchodolskiego szczególnego znaczenia nabiera osobisty rozwój odbiorcy. Sztuka bowiem, „przenosząc człowieka w świat wyobrażeniowy, nie osłabia, ale przeciwnie, oddaje ich rzeczywistemu światu bogatszych, bardziej zrównoważonych, mądrzejszych, bardziej szczęśliwych"[13]. Sztuka budzi także niepokoje, ponieważ ukazuje zasadniczy rozdźwięk między człowiekiem a stworzonym przez niego światem[14]. Jako wielka „nauczycielka wyobraźni" i „szkoła kreatywności" – pisał B. Suchodolski – przywołuje „człowieka do egzystencji, w której chwile teraźniejsze są cenne same w sobie, a nie ze względu na przyszłość, do której prowadzą, takiej egzystencji, w której przeżycia są wartościowane dlatego właśnie, że są takimi, a nie dlatego, iż prowadzą ku czemuś innemu. Sztuka uczy życia jako zespołu wartości samoistnych, wartości nieinstru-

[7] I. WOJNAR, *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1976, s. 26. Por. H. HOHENSEE-CISZEWSKA, *Powszechna edukacja plastyczna*, Warszawa 1982, s. 10–11.

[8] Por. I. WOJNAR, *Estetyka i wychowanie*, s. 341.

[9] B. SUCHODOLSKI, *Uspołecznienie kultury*, Warszawa 1997[2], s. 199.

[10] *Tamże*, s. 204.

[11] *Tamże*, s. 205.

[12] Por. H. DEPTA, *O wychowanie estetyczne na miarę naszych czasów*, w: K. PANKOWSKA (red.), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, Warszawa 2010, s. 27.

[13] *Tamże*, s. 28.

[14] *Tamże*.

mentalnych”[15], „pozwala na niezwykłą intensyfikację przeżyć chwili”[16] – jakby „czas się zatrzymał”. Sztuka oprócz „życia chwilą” pozwala także „doznawać wartości wiecznych, świadczących o porządku wyniesionym ponad czas”[17].

Postacią, której w Polsce przypisuje się wiele zasług w upowszechnianiu wychowania powiązanego ze sztuką, jest Irena Wojnar. Już na przełomie lat 50. i 60. XX w. zajmowała się w swoich dziełach rolą sztuki w wychowaniu, ukazując wspólne pola zainteresowań kultury i pedagogiki. Odwołując się do różnych koncepcji filozoficznych, psychologicznych i socjologicznych, przede wszystkim do twórczości angielskiego estetyka i pedagoga H. Reada, podejmowała zagadnienia wpływu sztuki na człowieka oraz jej znaczenia w kształtowaniu integralnej i pełnej osobowości. Role wychowawców widziała w przygotowaniu do odbioru sztuki, a więc w budzeniu wrażliwości i własnej aktywności do odkrywania świata i samodzielnych poszukiwań na drodze wszechstronnego rozwoju. Sztuka wspiera zarówno rozwój indywidualny, jak i społeczny, pobudza refleksję i otwiera człowieka na konstruktywne działanie. Autorka wyróżniła trzy wymiary estetycznej samowiedzy: „widzieć, rozumieć, odsłaniać tajemnicę”[18]. Dla I. Wojnar wychowanie przez sztukę i wychowanie do sztuki są dwoma zakresami (ogniwami, drogami) wychowania estetycznego. W pierwszym sztuka to wynik ludzkiego działania – dzieła sztuki z określonymi walorami artystycznymi, w drugim – działanie, czyli pewien proces służący wyzwoleniu wyobraźni i zaspokojeniu potrzeby ekspresji[19].

Wychowanie estetyczne należy równocześnie do dziedziny estetyki i nauk pedagogicznych. Na jego koncepcję, a więc cele i zadania, treści i metody, wpływają zarówno rozważania estetyczne, jak i pedagogiczne. Wychowanie estetyczne jest, idąc za określeniem W. Okonia, jednym ze składników wychowania i wielostronnego kształcenia. Rozumiane jest jako „ogół świadomych oddziaływań na wychowanka i jego działań własnych, w których wartości estetyczne i artystyczne wykorzystuje się w pogłębianiu życia uczuciowego, rozwoju aktywności twórczej i samoekspresji wychowanka oraz do umożliwienia mu kontaktu z różnymi dziedzinami sztuki”[20].

Właściwym celem wychowania estetycznego nie jest obszerna i drobiazgowa wiedza o sztuce, ale umiejętność odbioru dzieł sztuki. Jak pisał S. Szuman: byśmy „nauczyli się wrażliwie, wnikliwie i umiejętnie oglądać i przeżywać obrazy oraz uprzytamniać sobie i doznawać ich piękno”[21]. Konsekwencją takiego wychowania, takiego „oglądania obrazów” i „docierania do ich piękna” mają być samodzielne próby odkrywania i cieszenia się sztuką. Chodzi raczej o „miłośników sztuki” niż ich „znawców”. Jak podkreślał S. Szuman, „wycho-

[15] B. SUCHODOLSKI, *Wychowanie i strategia życia*, Warszawa 1983, s. 175.
[16] TENŻE, *Kim jest człowiek*, Warszawa 1985[4], s. 146.
[17] *Tamże*, s. 147.
[18] Por. I. WOJNAR, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000, s. 215–230.
[19] Por. H. DEPTA, *O wychowanie estetyczne*, s. 31.
[20] W. OKOŃ, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992[5], s. 233–234.
[21] S. SZUMAN, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1990[4], s. 187.

wanie estetyczne, a szczególnie rozwijanie zamiłowań do poznawania dzieł wielkich artystów, do wnikliwego zgłębiania ich emocjonalnej i ideowej treści oraz do zdawania sobie sprawy z doskonałości ich ukształtowania i wyrazu, ma właśnie na celu rozszerzenie i pogłębienie świadomości istnienia każdego człowieka, a także nadanie właściwego kierunku jego działalności. Pogłębiając u widzów (…) stosunek do rzeczywistości, ukazując w swych arcydziełach szerokie horyzonty i dalekie perspektywy, światła i cienie, powaby i smutki, zmaganie się i zwycięstwa w życiu człowieka – sztuka wychowuje go w sposób swoisty, jedyny w swoim rodzaju”[22]. Wychowawca musi posiadać odpowiednie przygotowanie i zdolności. Przede wszystkim musi być człowiekiem, który sam otwarty jest na sztukę, zna ją i kocha, rozumie i przeżywa. Ponieważ wychowanie estetyczne jest istotne dla wielostronnego wychowania, stąd w ramach swoich studiów nauczyciele powinni być przygotowywani do pośredniczenia między sztuką i swymi wychowankami[23].

Pamiętając, że „sztuka jest jednym z narzędzi wychowawczych, jakimi posługuje się współczesna szkoła”[24], E. Kukuła pisze, że „umiejętne korzystanie z mocy ludzkiej wyobraźni, twórcze podejście do otaczającej rzeczywistości, wewnętrzna wrażliwość i otwartość na drugiego człowieka potrzebne są dzisiaj nie tylko artyście, ale także, czy może przede wszystkim wynalazcy, menedżerowi, politykowi i wszystkim, którzy codziennie stają wobec wyzwań codzienności”[25]. Współcześnie podkreśla się znaczenie, jakie w wychowaniu estetycznym posiadają wartości poznawcze i estetyczne: poszukiwanie prawdy, dobra i piękna konieczne jest dla pełnego, integralnego rozwoju osobowości. Obok podstawowego zadania wychowania, jakim jest rozwój człowieka jako osoby, zwraca się uwagę na potrzebę kształcenia uczuć, woli i charakteru, uczenia kontemplacji, formowania sumienia i wzmacniania postaw wobec innych. Kształtowanie wrażliwości estetycznej współczesnych dzieci i młodzieży winno dokonywać się w różnych środowiskach, choć istotną rolę będzie tu odgrywała szkoła, której podstawowym zadaniem jest troska o całościowy rozwój uczniów.

Sztuka w jej szerokim rozumieniu zaspokaja różne doniosłe potrzeby człowieka, ale także poszerza te potrzeby i umożliwia ich sublimowanie. Jak pisał D. Jankowski, „mechanizm obcowania ze sztuką jako składnik codziennego życia każdego współczesnego człowieka oraz jego treściowe bogacenie stanowi niezbywalny czynnik jego osobowego rozwoju i kształtu życia”[26]. Wychowanie estetyczne winno prowadzić do świadomego poznawania i doświadczania rzeczywistości w sposób całościowy na różnych poziomach percepcji: zmysłowym, intelektualnym i duchowym.

---

[22] *Tamże*, s. 17.

[23] R. CHAŁUPNIAK, *Arcydzieła malarstwa*, s. 106.

[24] E. KUKUŁA, *Sztuka w wychowaniu dawniej i dziś*, w: K. PANKOWSKA (red.), *Sztuka i wychowanie*, s. 49.

[25] *Tamże*.

[26] D. JANKOWSKI, *Podmiotowe uczestnictwo w sztuce a kreowanie tożsamości osobowej jednostki*, w: K. PANKOWSKA (red.), *Sztuka i wychowanie*, s. 148.

A. Malinowski podkreśla jednak, że mimo tak istotnych walorów pedagogicznych sztuki, w praktyce edukacyjnej ostatnich lat można zauważyć postępującą marginalizację zagadnień z nią związanych. Wobec nowych wyzwań pedagogiczno-estetycznych zaczyna brakować szerszej, dostosowanej do aktualnych realiów, refleksji nad znaczeniem sztuki w wychowaniu. Sztuka traktowana jest często jedynie jako swoisty „ozdobnik procesu nauczania", czasami jako „źródło technik rozwijających różne sprawności" czy okazja do „kształtowania postaw twórczych"[27].

Zdaniem H. Depty, współcześnie wobec kryzysu, a nawet chaosu podstawowych wartości, już tylko sztuka pozwala człowiekowi chociaż częściowo zaspokoić dręczący go głód sensu. Nie pomoże go bowiem odkryć nauka, choć dzisiaj tak bardzo jest rozwinięta, ani sama natura, w której także nie odnajdzie się sensu życia czy obiektywnych podstaw moralności. Również dla wielu ludzi odpowiedź o sens życia, którą udziela religia, stała się niewystarczająca i nieprzekonująca. Człowiek współczesny, „żyjący na ostrzu noża między rozpaczą a złudzeniem", zwraca się ku sztuce, ku przyjemności, którą czerpie z obcowania z nią, licząc, że ona pozwala znieść spokojniej swój los. Sztuka zarówno odbija, jak i odbija się od rzeczywistości. Ukazuje zarówno to, jaki człowiek jest, jak i to, jaki człowiek chciałby i mógłby być, na co go stać. Każde dzieło sztuki przez swą wieloznaczność daje wiele możliwości jego odczytania. Im bogatsze i głębsze jest to dzieło, tym większe otwiera się pole dla różnych interpretacji, tym większe są szanse, by także odbiorca stawał się współtwórcą tego dzieła. To dzięki odbiorcy określone dzieło sztuki „zaczyna żyć własnym życiem", to odbiorca „wieńczy dzieło" (*coronat opus*)[28].

2. Od teorii do praktyki – uwrażliwić i zaangażować wychowanka

Szeroko rozumiana sztuka, pozostając najbardziej naturalną manifestacją dyspozycji człowieka, nieustannie mobilizuje i zaprasza do rozwoju i wychowania, wciąż wraca do pytania o istotę człowieczeństwa i o rolę wychowania[29]. Prekursorzy wychowania estetycznego przypominali wielokrotnie, że dzięki niemu możliwa jest realizacja jednego z naczelnych postulatów pedagogiki – wszechstronnego, albo lepiej, wielostronnego, integralnego rozwoju człowieka. W różnych publikacjach dotyczących wzajemnej relacji sztuki i wychowania podkreślano, że taki rodzaj oddziaływań wychowawczych ma na celu szeroko rozumianą dojrzałość człowieka, zarówno w jego wymiarze umysłowym i emocjonalnym, jak również społecznym, moralnym czy religijnym. Sztuka niesie w sobie niezwykły potencjał

[27] Por. A. MALINOWSKI, *O sztuce w kontekście osobowego wymiaru człowieka*, w: K. PANKOWSKA (red.), *dz. cyt.*, s. 59.

[28] Por. H. DEPTA, *O wychowanie estetyczne*, s. 33–35.

[29] Por. K. PANKOWSKA, *Wstęp – Wychowanie estetyczne dziś – nowa rzeczywistość, nowe zadania*, w: TAŻ (red.), *Sztuka i wychowanie*., s. 9.

edukacyjny, dając człowiekowi doświadczenie sensu, budząc wrażliwość i otwartość, inspirując do refleksji i kreatywności we własnym życiu[30].

Zdaniem W. Tatarkiewicza, można wskazać trwałe i powszechne przekonania dotyczące sztuki, które – konsekwentnie – przenoszą się także na grunt pedagogiczny. Sztuka jest życiową potrzebą człowieka, jest twórczą ekspresją, która zawdzięcza swe istnienie konieczności wyrażania swych uczuć i myśli. W sztuce zawsze będzie istniał pewien element indywidualny – może być wykonywana, ale też odbierana na wiele różnych sposobów. W tym sensie zawsze pozostanie wolna, a jej samej nie można po prostu sprowadzić do zasad racjonalnego myślenia i działania. Sztuka, wymykając się ostatecznym opisom, zachowa pewien moment tajemnicy, misteryjności, zarówno na etapie tworzenia, jak i odbioru. W odróżnieniu od silnych przekonań dominujących w średniowieczu, to nie treść, ale forma jest ważna, a sztuka może i powinna przewyższać, a nawet deformować naturę, nie być jedynie odzwierciedleniem tego, co istnieje. Sztuka może być bezprzedmiotowa, niefiguratywna, abstrakcyjna, choć w jakimś sensie powinna pozostać również konstrukcyjna i funkcjonalna. Z drugiej strony sztuka jest swoistego rodzaju grą – swobodną, niczym nie skrępowaną czynnością ludzką, zabawą, a więc także czynnością nieużyteczną, potrzebną dla wypoczynku, ćwiczenia czy nabrania sił. Sztuka może więc istnieć dla sztuki. Jednocześnie jednak sztuka jest poznaniem i choć estetycy klasyczni uważali, że uczy, jak należy uzupełniać świat, niektórzy współcześni sądzą, że sztuka uczy, jaki jest świat. Sztuka do tego stopnia może być narzędziem poznania, że nawet – według mistycznej teorii teologów – przyjmowano, iż w obrazach malarz przedstawia samego Boga. O ile sztuka posługuje się intuicją, a nauka – intelektem, to przecież myśliciele średniowieczni opierali się zarówno na jednym, jak i drugim. Sztuka, według Tatarkiewicza, budzi wzruszenia i to jest jej właściwy cel – oddziaływanie na ludzkie uczucia. Bo piękno jest subiektywne, tzn. nie jest własnością rzeczy, ale reakcją człowieka na nie. Piękno występuje w różnych postaciach i można mówić nawet o pewnym pluralizmie estetycznym[31].

W tym miejscu należy zwrócić uwagę na powiązanie wychowania estetycznego z całokształtem oddziaływań pedagogicznych. Spotkanie ze sztuką „na swój sposób służy także poznawaniu rzeczywistości oraz moralnemu wychowaniu człowieka”[32]. Wielu autorów podkreśla, że dzieła sztuki nie tylko budzą określone przeżycia estetyczne, lecz także stanowią ważny czynnik wychowania moralnego, społecznego i światopoglądowego. Zdaniem S. Morawskiego, nie ma sztuki, „która by nie oddziaływała wychowawczo”[33]. Według S. Szumana, „każde prawdziwe, tj. wartościowe dzieło sztuki, gdy jest wrażliwie, wnikliwie, dokładnie i adekwatnie do swej struktury i wartości przez odbiorcę poznane, doznane i przeżyte, spełnia właściwą mu wychowawczą

[30] R. CHAŁUPNIAK, *Arcydzieła malarstwa*, s. 9.
[31] Por. W. TATARKIEWICZ, *Historia estetyki*, t. II, Warszawa 2009, s. 324–329.
[32] S. SZUMAN, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, s. 96.
[33] S. MORAWSKI, *Trojaka funkcja wychowawcza sztuki*, „Estetyka” 4 (1963) s. 26.

funkcję. (…) Aktualny, wrażliwy i wnikliwy odbiór dzieła pozostawia bowiem w osobowości twórców trwały ślad, a to właśnie jest istotnym dążeniem i wynikiem wszelkich procesów wychowawczych, w których przecież oddziałujemy na wychowanków zawsze jakimś aktualnie bezpośrednio lub pośrednio im zaprezentowanym i rozpatrywanym przedmiotem (…), by skupić ich uwagę i zainteresowanie. Liczymy na to, że nie pójdzie u nich w niepamięć to, z czym wtedy się zapoznali, to, co spostrzegli, zrozumieli i czego doświadczyli”[34].

W wychowaniu estetycznym „jedynie przez skupione, żywo zainteresowane, czynne, a zarazem dziełu sztuki uległe, przez dostatecznie wyraźne i pełne, a przejmujące nas, estetycznie wrażliwe i możliwie wyczerpujące, aktualne zareagowanie na dane indywidualne dzieło sztuki – potrafimy ogarnąć i uobecnić sobie i przeżyć jego artystyczną zawartość, jego treść oraz strukturę i kompozycję”[35]. W człowieku budzi się zarówno swoiste „zapotrzebowanie na sztukę”, „miłość i szacunek dla niej” (funkcja estetyczna), jak i określony pogląd na świat (funkcja moralna).

Tak rozumiane wychowanie, które odnosi się wyraźnie do wartości, jakie niesie ze sobą sztuka, stanowi „celowo zorganizowaną czynność pedagogiczną podjętą przez wychowawców, aby uwrażliwić wychowanków na piękno sztuki i pokierować ich czynnościami zmierzającymi do poznania i zrozumienia dzieł sztuki oraz do osobistego doznania i doświadczenia wartości tych dzieł. (…) Dla odbiorców niewrażliwych na piękno i potęgę sztuki, nie umiejących ich wnikliwie poznać, zrozumieć i zaznać ich głębokiej wartości – stają się potrzebne te rozmaite czynności i zabiegi wychowawcze wykwalifikowanych i zdolnych wychowawców, które w swoim zespole i celowej organizacji nazywamy wychowaniem przez sztukę”[36]. Celem wychowania estetycznego jest więc umiejętność percypowania, poznawania i rozumienia przez wychowanków różnych dzieł sztuki oraz przenoszenie zdobywanych doświadczeń estetycznych w swą codzienność Wychowanie estetyczne nie może więc zatrzymać się jedynie na jakimś, choćby najgłębszym, odbiorze dzieła sztuki, ale ma prowadzić do wychowawczej przemiany, do obudzenia, podtrzymania i realizacji nowych możliwości, przed którymi staje człowiek.

Choć na początku XXI w. sztuka jest ogólnie dostępna, to jednak ciągle „wychowanie do sztuki i wychowanie przez sztukę staje się pilną koniecznością”[37]. W dobie niezwykle szybkiego rozwoju technicznego, w świecie szybkiej komunikacji i rozwijających się mediów, przy ogromnej łatwości dostępu do dzieł sztuki tym bardziej potrzebne jest wychowanie, które współczesnemu człowiekowi umożliwi nie tylko kontakt ze sztuką, ale także pomoże odnaleźć się w wielu propozycjach, nie zawsze wartościowych. Współcześnie konieczne jest wychowanie estetyczne, które wyposaży odbiorcę w odpowiednią wrażli-

[34] S. SZUMAN, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, s. 99.
[35] *Tamże*, s. 100.
[36] *Tamże*, s. 101.
[37] E. KUKUŁA, *Sztuka w wychowaniu dawniej i dziś*, s. 46.

wość na piękno, ale także w krytyczny osąd otaczającej rzeczywistości, także tej estetycznej, odnoszącej się do szeroko rozumianej kultury.

Jednym z charakterystycznych symptomów społeczeństwa globalnego jest zjawisko tzw. kultury masowej (niskiej, popularnej, nierzadko prymitywnej i zwulgaryzowanej, kontrowersyjnej, pozbawionej wartości), z którą (zbyt) często przegrywa kultura wysoka. W tym kontekście sytuuje się także rozróżnienie na sztukę wysoką i niską. Pierwsza była zawsze synonimem pozytywnego, rozwijającego przesłania, druga – zjawisk pozaartystycznych, negatywnie wpływających na proces wychowania. Tymczasem, aby wychowanie było skuteczne, refleksja pedagogiczna winna towarzyszyć człowiekowi w różnych sytuacjach i uwarunkowaniach, także w jego coraz większych odniesieniach do tzw. „popkultury". Nowa sytuacja wymaga przygotowania do wzmożonego otwarcia na sztukę, by umieli z niej korzystać, a dokonując właściwych wyborów, wzbogacali swoje życie. Współczesna teoria wychowania estetycznego nie może ograniczać się jedynie do tradycyjnie rozumianej sztuki, gdyż „estetyczność" stała się cechą nie tylko wąskiego wycinka rzeczywistości, ale wkroczyła w ludzkie życie przez całą jego codzienność, także przez politykę, ekonomię, ekologię czy naukę. Współczesna teoria estetyczna musi jeszcze bardziej otworzyć się na interdyscyplinarną współpracę, odkrywając i korzystając z dorobku filozofii, psychologii, socjologii czy kulturoznawstwa[38]. Przemyślenia i doświadczenia pedagogów i estetyków mobilizują nie tyle do tworzenia kolejnych teoretycznych koncepcji, co raczej do wykorzystywania istniejących i przenoszenia ich na grunt pedagogicznej praktyki.

Polska teoria wychowania estetycznego znajdowała swoje praktyczne przełożenie w programach wychowania plastycznego i muzycznego, które obejmują zarówno zagadnienia wychowania przez sztukę, jak i wychowania do sztuki (percepcję sztuki i własną aktywność twórczą). Według I. Wojnar, jednak nawet takie ujęcie nie było jeszcze zadowalające. Tzw. „nurt nowego myślenia edukacyjnego" domagał się, by mówić szerzej o „edukacji estetycznej", czy nawet o „edukacji kulturalnej", która byłaby wielostronnym procesem kształtowania człowieka, obejmującym jego wiedzę (zachęcającą do pogłębiania ciekawości poznawczej i ciągłego samokształcenia), umiejętności (służące międzyludzkiemu współżyciu i uczestnictwu w kulturze) i postawy (związane z kierowaniem własnym rozwojem, wyborem drogi życiowej, umacnianiem wrażliwości społecznej, moralnej, estetycznej, uwewnętrznianiem i pomnażaniem wartości humanistycznych). Z kolei tak szerokie ujęcie niektórzy podważali, pytając, czy jego konsekwencją nie będzie utrata specyfiki wychowania estetycznego[39].

W edukacji szkolnej na określenie wychowania estetycznego posługiwano się nazwą „rysunek", którą później zamieniono na „wychowanie plastyczne". W tym brzmieniu miała obrazować nowe, podstawowe zadania przedmiotu: wychowanie osobowości przez sztukę, a więc zarówno rozwijanie zdolności

[38] Por. K. PANKOWSKA, *Wstęp – Wychowanie estetyczne dziś*, s. 12–13.
[39] Por. H. DEPTA, *O wychowanie estetyczne*, s. 32–33.

twórczych przez działalność plastyczną w różnych technikach i materiałach, jak również kształtowanie poczucia piękna oraz zaznajomienie z różnymi dziełami sztuki, zgodnie z postulatem łączenia aktywności twórczej z odbiorem sztuki. W końcu lat 70. powstała nazwa „plastyka", za którą pojawiły się tendencje do banalizacji całej koncepcji wychowawczej i powrotu do koncepcji mimetycznego przedstawiania świata i stosowania jej w nauczaniu od najmłodszych lat[40]. W nowszych dokumentach oświatowych w odniesieniu do wychowania estetycznego stosuje się terminy: „plastyka", „wiedza o kulturze", „historia sztuki", „zajęcia plastyczne" czy „zajęcia artystyczne"[41].

Współczesne założenia i postulaty pedagogiki, które wynikają z aktualnych potrzeb społecznych, akcentują przede wszystkim konieczność kształcenia permanentnego (ustawicznego), wielostronnego i wychowującego. Zadaniem szkoły, ale także innych placówek oświatowo-wychowawczych, powinno być: rozwijanie cech i dyspozycji potrzebnych człowiekowi do pełnego rozwoju na różnych płaszczyznach, przekazywanie ogólnych podstaw wiedzy właściwych dla poszczególnych dziedzin nauki, wdrażanie do samodzielnego wysuwania wniosków, praktycznego działania i samokształcenia, które trwać będzie przez całe życie[42].

Jak akcentuje H. Hohensee-Ciszewska, w wychowaniu estetycznym ważną rolę odgrywają wiadomości, jednak ich znaczenie nie jest centralne, ale pomocnicze. Można bowiem nauczyć się nazwisk artystów, nazw kierunków i stylów, dat powstania dzieł i ich przeróbek, a nie dostrzegać artystycznych i ideowych treści w nich zawartych, nie odkrywać ich właściwego sensu. Co więcej, często wiadomości zagłuszają zdolność intuicyjnego, a nawet rozumowego odbierania sztuki. Aby wiadomości nie przeszkadzały, ale rzeczywiście pomagały w zbliżeniu ze sztuką, proces ich przyswajania musi przebiegać w oparciu o podstawową zasadę dotyczącą struktury sztuki. Zagadnienia wiodące powinny być wyodrębnione z wiedzy teoretycznej i historii sztuki, by mogły pełnić rolę „przewodnika" w świecie sztuki dawnej i współczesnej[43]. Kolejne reformy programów nauczania miały zmierzać właśnie w tym kierunku, by nadmiar wiedzy nie niszczył, ale rozwijał w dzieciach i młodzieży zainteresowania obszarem sztuki.

W szkole więc w ramach spotkania ze sztuką powinno mieć miejsce nie tylko przekazywanie wiadomości czy kształtowanie określonych umiejętności uczniów, ale przede wszystkich szeroko rozumiane wychowanie, obejmujące wszystkie sfery ludzkiej osobowości, począwszy od czynności sensoryczno-

[40] Por. H. HOHENSEE-CISZEWSKA, *Powszechna edukacja plastyczna*, Warszawa 1982, s. 78–79.

[41] Por. MINISTER EDUKACJI NARODOWEJ, *Rozporządzenie z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego*, Dz.U. z 1999 r. nr 14, poz. 129; MINISTERSTWO EDUKACJI NARODOWEJ, *Podstawa programowa z komentarzami, t. VII. Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma /men_tomom_7.pdf (5.05.2013); E. SZARADOWSKA-ZAMIRSKA, *Wiedza o kulturze a edukacja plastyczna w szkole ponadgimnazjalnej – wybrane zagadnienia*, w: J. STALA (red.), *Wychowanie młodzieży na poziomie szkół ponadgimnazjalnych, cz. 1. Wychowanie ogólne*, Tarnów 2007, s. 111–131.

[42] Por. H. HOHENSEE-CISZEWSKA, *Powszechna edukacja plastyczna*, s. 6–9.

[43] Por. *tamże*, s. 87.

motorycznych, poprzez sferę wyobrażeń przedrefleksyjnych, intuicyjnych, aż do świadomej i zorganizowanej refleksji. Celem szkolnego wychowania estetycznego powinno być przygotowanie do uczestnictwa w kulturze, które możliwe jest dzięki takim cechom, umiejętnościom i postawowm wychowanka, jak: wrażliwość na piękno, spostrzegawczość, pamięć wzrokowa, wyobraźnia, pomysłowość kreacyjna i konstrukcyjna, zainteresowanie dorobkiem kultury oraz podstawowa wiedza z estetyki i sztuki[44]. Wychowanie estetyczne dokonujące się w szkole zakłada więc zarówno poznanie sztuki przez jej odbiór (percepcję), jak i działalność plastyczną (ekspresję) ucznia. Realizacja takich wizji wychowawczych możliwa jest jedynie w sytuacji głębokiego przeżywania bezpośrednich spotkań z różnymi dziełami sztuki, przez świadome i zamierzone odkrywanie wartości tych dzieł.

The asthetic education at Polish school

The present article raises the significant issue of the possibility to use the esteemed art in school upbringing. Masterpieces of art, created during centuries and expressing particular desires of their creators, still remain an important inspiration, among others, to educational search. Art give this possibility, and even – taking into consideration the present civilization context – impose the necessity to use them in order to effectively reach the present receiver. The author has presented how art, being the creation and specific maintenance of beauty, can be used in the widely understood process of education, how education via art was understood in history, what meaning is ascribed to it at present, and what its theoretical bases are.

Many students pass by beauty indifferently and true works of art often pass unnoticed, remain unknown or not understood. An overflow of all kinds of visual influences causes specific blindness – many look and do not see, cannot notice the beauty expressed in art. Specific pedagogical influence i.e. education through art assumes that receivers will be more sensitive to this beauty, willing to discover it and delight in it more often. An aesthetic experience is the aim of such education. Moreover, it is a specific way to discover significant questions, human talents, but also constraints. Under the unusual influence of beauty a sensitive man can go further – asking questions about his life, its sense and value.

[44] Por. *tamże*, s. 79.

Marian Biliński*

AKSJOLOGICZNY WYMIAR WYCHOWANIA MUZYCZNEGO

Muzyka jest częścią składową procesu ogólnego kształcenia i wychowania i zasługuje na szczególne podkreślenie w znaczeniu ogólnowychowawczym. Wychowanie muzyczne to bardzo ważna i unikalna forma kształcenia i wychowania, mająca wpływ na wszechstronny rozwój człowieka. Podstawowym celem przedmiotu „Muzyka" jest przygotowanie ludzi do świadomego korzystania z dorobku światowej i rodzimej kultury muzycznej, twórczego uczestnictwa w życiu muzycznym kraju oraz rozwijanie uzdolnień i zainteresowań muzycznych. „Przy formułowaniu celów wychowania muzycznego oraz przy decyzjach dotyczących wyboru treści i rozwiązań metodycznych istnieje potrzeba skorzystania z wiedzy i dorobku wielu różnych dziedzin nauki"[1].

Wychowanie muzyczne, a ujmując problem szerzej – wychowanie estetyczne zyskuje w różnych współczesnych systemach dydaktycznych i wychowawczych coraz wyższą rangę, adekwatną z wartościami humanistycznymi sztuki.

Codziennie w polskich szkołach odbywa się kilka tysięcy lekcji wychowania muzycznego. Ogromna liczba młodych ludzi obcuje z muzyką w innych placówkach i ośrodkach kulturalnych i rzeczą bardzo ważną jest jakość procesu wychowania oraz jakie treści w czasie tych godzin są uczniom przekazywane.

Codziennie w wielu wyższych uczelniach, które kształcą nauczycieli wychowania muzycznego, przeprowadza się setki godzin poświęconych zajęciom muzycznym i przygotowujących przyszłych nauczycieli do muzycznej pracy z dziećmi. Na pewno nie jest rzeczą obojętną, do jakich wartości są oni przekonywani i jaką świadomość swych powinności uzyskują w trakcie swoich studiów.

Co roku wiele tysięcy godzin poświęca się na doskonalenie kwalifikacji zawodowych już pracujących nauczycieli. Tu również jest bardzo ważne, aby ten proces doskonalenia kadr był wypełniony takimi treściami, które rzeczywiście wzbogacają wiedzę i umiejętności nauczycieli do pracy z dziećmi i młodzieżą[2].

---

* Marian Biliński, dr nauk humanistycznych, pracownik naukowo-dydaktyczny w Instytucie Studiów Edukacyjnych UO. Z wykształcenia jest nauczycielem wychowania muzycznego, dyrygentem i muzykoterapeutą. Jego zainteresowania dydaktyczne i naukowe koncentrują się wokół optymalizacji procesu dydaktyki muzyki, najnowszych metod kształcenia rozmaitych specjalizacji muzycznych, sztuki dyrygenckiej i prowadzenia zespołów muzycznych oraz wybranych technik muzykoterapii.

[1] M. PRZYCHODZIŃSKA, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989, s. 12.

[2] M. PRZYCHODZIŃSKA-KACICZAK, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*, Warszawa 1979, s. 10.

1. Struktura i status metodologiczny wychowania muzycznego

Wychowanie muzyczne w swym głównym założeniu ma prowadzić do potrzeby i umiejętności obcowania ze sztuką muzyczną, do rozumienia jej wartości, piękna i funkcji. Jest zatem rzeczą oczywistą że podstawą staje się przede wszystkim sama muzyka, jej literatura, teoria i praktyka wykonawcza. Ten zatem czynnik stanowi centrum wszelakich refleksji i rozważań nad wychowaniem muzycznym.

Ze swej istoty wychowanie muzyczne jest również funkcją wychowania estetycznego i odwołuje się często do teorii wychowania estetycznego. Wiele uwagi poświęcali tej tematyce: B. Suchodolski, S. Szuman, I. Wojnar. Ich koncepcje wychowania estetycznego łączy wielka idea kształcenia w rozumieniu piękna i roli sztuki w przekazywaniu treści najistotniejszych dla indywidualnego i społecznego życia człowieka. Skoro wychowanie muzyczne jest procesem kształcenia, to także dydaktyka powinna stanowić jego podstawę teoretyczną. Umożliwia ona np. profesjonalne zajmowanie się procesem kształcenia, analizę podstawowych form wychowania muzycznego, stawianie właściwych wymagań w stosunku do uczniów i w miarę obiektywne monitorowanie wyników ich rozwoju, a także pracy nauczyciela[3].

Bardzo przydatna do tworzenia podstawy naukowej wychowania muzycznego może być historia wychowania oraz pedagogika porównawcza. Obie te dziedziny nauk pedagogicznych tworzą jakby pewne tło potrzebne do analizy historycznej rozwoju koncepcji i organizacji wychowania muzycznego oraz dostarczają właściwych metod badawczych tej problematyki. Z racji tego, że głównym podmiotem wychowania muzycznego są dzieci i młodzież, ich motywacje, reakcje i zainteresowania, bardzo istotnym elementem podstawy naukowej powinna być psychologia i jej rozmaite subdyscypliny, takie jak: psychologia ogólna, rozwojowa, a obecnie również muzyczna i społeczna.

Ze względu na to, że wychowanie muzyczne powinno prowadzić do zrozumienia piękna utworów muzycznych oraz zawartych w nich emocji, czyli do percepcji estetycznej i emocjonalnej, do grona przedmiotów stanowiących jego podstawę naukową zaliczyć można również estetykę i estetykę muzyczną. W ogromnej liczbie prac poświęconych tematyce wychowania muzycznego znaleźć można twierdzenia, że zajęcia muzyczne powinny przygotowywać uczniów do aktywnego i wszechstronnego uczestnictwa w rozmaitych przedsięwzięciach kulturalnych. Dlatego teoria wychowania muzycznego powinna być wzbogacona wiedzą z dziedziny socjologii kultury i socjologii wychowania. Obie te nauki w sytuacji skomplikowanych struktur naszego społeczeństwa pokazują różne mechanizmy zachowań, wpływ grup społecznych na wychowanków i wynikające z tego problemy procesu kształcenia i wychowania. Etnomuzykologia z kolei to nauka, która zajmuje się kulturą ludową, folklorem i ich miejscem

[3] M. PRZYCHODZIŃSKA, *Wychowanie muzyczne*, s. 13–14.

w kulturze współczesnej, daje nam podstawy do zrozumienia kultury polskiej i innych narodów[4].

W poszukiwaniu jeszcze głębszego osadzenia problematyki wychowania muzycznego można sięgnąć do ważnego działu filozofii – do aksjologii.

Powstanie aksjologii jako nauki o wartościach zawdzięczamy filozofii XX-wiecznej. Nie oznacza to jednocześnie, że filozofowie nie interesowali się tą problematyką wcześniej. W antyku ceniono głównie wartości witalne (zdrowie, tężyznę fizyczną, sport, piękno zewnętrzne), wartości zewnętrzne (bogactwo) i społeczne (sławę, stanowisko w życiu publicznym). Wartości te uznane zostały za wtórne wobec wartości, które bezpośrednio wiązały się z elementem duchowym człowieka. Hierarchia wartości według Platona to: dobro, piękno, w tym piękno ludzkiego ciała, piękno szlachetnych czynów ducha ludzkiego, piękno idealne – najwyższe, wieczne, absolutne oraz miłość: miłość cielesno-zmysłowa, miłość sztuki, miłość mądrości, sprawiedliwości, platoniczna, duchowa, absolutnie piękna i dobra[5].

Dużą zasługą Arystotelesa dla aksjologii jest opis dobra znajdujący się w *Etyce nikomachejskiej*: „Wszelka sztuka i wszelkie badanie, a podobnie też wszelkie zarówno działanie, jak i postanowienie, zdają się zdążać do jakiegoś dobra i dlatego trafnie określono dobro jako cel wszelkiego dążenia". Najbardziej cenił sprawiedliwość i przyjaźń. Jako pierwszy jasno wyróżnił trzy podstawowe formy wartości: użyteczną, przyjemną, etycznie godziwą. Wartości użyteczne najczęściej są podstawą przyjaźni między ludźmi starszymi, którzy w sposób szczególny potrzebują opieki i pomocy. Wartości przyjemne: zabawa, towarzyskie kontakty, są podstawą przyjaźni, zwłaszcza ludzi młodszych. Dobro etyczne inicjuje przyjaźń najbardziej wartościową.

Św. Augustyn wśród wartości ważnych dla człowieka wyróżnił trzy grupy. Najniżej ocenił wartości zewnętrznie związane z człowiekiem, np. ziemię, pieniądze, sławę i zaszczyty[6]. Znalazły się one jednak wśród wartości. Drugą grupę stanowią dobra związane z pierwiastkiem materialnym człowieka, tj. ciałem (oraz jego władzami): zdrowie, kształt ciała, wrodzona inteligencja, przeżycia zmysłowo-emocjonalne. Wartości witalne i sensytywne winny być podporządkowane wartościom duchowym. Najwyższy stopień w hierarchii aksjologicznej zajmują dobra duchowe. Należą do nich wartości estetyczne (piękno twarzy, rytm poezji, struktura budynku), intelektualne (wiedza, mądrość) oraz etyczne (dobroć serca, przyjaźń, etyczne sprawności). Niezbędne są również cnoty, które u św. Augustyna oznaczają umiejętność dobrego życia opartego na miłości[7].

Aksjologia św. Tomasza z Akwinu koncentruje się na teorii transcendentalnych właściwości człowieka i jego odniesień do Boga. Znaczenie mają tu

[4] *Tamże*, s. 16.

[5] Z. STRUZIK, *Wychowanie do wartości – definicje, kwalifikacja, formacja*, http://www.kuratorium.waw.pl/files/f-1514-2-referat_ks_struzik.pdf (29.01.2014)

[6] A. SIEMIANOWSKI, *Szkice z etyki wartości*, Gniezno 2006, s. 57.

[7] Z. STRUZIK, *Wychowanie do wartości.*

wszystkie intelektualne zdolności człowieka. Filozofia XIX-wieczna, podążając za myślą Dawida Hume'a i Augusta Comte'a, sprowadziła wartości wyłącznie do sfery wyrażania uczuć spowodowanych kontaktem z rzeczą i wynikających stąd stopni zadowolenia bądź rozczarowania i zawodu. Konsekwentnie uważano, że wartości należą do sfery przeżyć psychicznych, co uzewnętrznia się w postaci uczuciowego stosunku do konkretnych przedmiotów, dlatego wykluczono aksjologię z obszaru nauki obiektywnej i doświadczalnie sprawdzalnej[8].

Nowe spojrzenie, które przywróciło wartościom statut nauki, przyniosła dopiero XX-wieczna szkoła fenomenologiczna. Fenomenologowie uznali wychowanie za pomocą wartości za najwyższy priorytet[9]. „To odniesienie analizujące problematykę wartości, w tym moralnych, estetycznych i społecznych, jest szczególnie ważne w procesie formułowania celów, treści i form wychowania muzycznego"[10].

Do najważniejszych celów wychowania muzycznego można zaliczyć:

1) Rozwój zainteresowań muzycznych – istotnymi czynnikami decydującymi o powodzeniu lub niepowodzeniu w rozwoju muzycznym są zainteresowania i motywy. Ze względu na fakt, że kształcenie muzyczne jest trudne, nużące i długotrwałe, bardzo ważne jest, aby w dydaktyce przedmiotu położyć akcent na atrakcyjność procesu dydaktycznego. Obcowanie z muzyką powinno wywoływać radość i poznawczą ciekawość.

2) Rozwój zdolności muzycznych, na które składają się zarówno czynniki: ogólne takie jak uwaga, wyobraźnia, pamięć, wola, inteligencja, i specjalne – poczucie wysokości dźwięków, wrażliwość na barwę dźwięków, wrażliwość na głośność dźwięków, poczucie wielogłosowości, poczucie rytmu, wyobraźnia muzyczna. O podstawowych zdolnościach muzycznych mówi się, że są powszechne, ale warunkiem ich ujawnienia jest ich ewokowanie, kształcenie i nieustanny rozwój.

3) Ogólny rozwój dziecka przez muzykę – muzyka jest przedmiotem zainteresowania w wielu różnych aspektach sztuki: tworzenia, technik wykonawczych, ścisłej teorii, refleksji estetycznej i historycznej. Natomiast muzyka w szkole interesuje nas głównie jako czynnik ogólnego wychowania i kształcenia. Oto główne jej funkcje:

– Rozwój procesów poznawczych – spostrzeganie jakości dźwięków, ich ruchu, rytmiki, dynamiki, tempa, wyćwiczone przez zadania muzyczne, wpływa na dokładniejsze spostrzeganie zjawisk akustycznych, angażuje wyobraźnię dziecka, aktywizuje myślenie konkretne i symboliczne.

– Rozwój myślenia dziecka poprzez naukę wartościowania muzyki – poprzez kontakt z utworem muzycznym dziecko wydaje o nim opinie estetyczne, co jest równoznaczne z osobistym wypowiedzeniem się za wartością lub jej brakiem.

– Rozwijanie wrażliwości uczuć – radość obcowania dziecka z muzyką jest wielostronna, powstaje podczas czynnego jej uprawiania jako satysfakcja

[8] A. SIEMIANOWSKI, *Szkice z etyki wartości*, s. 58.
[9] Z. STRUZIK, *Wychowanie do wartości.*
[10] M. PRZYCHODZIŃSKA, *Wychowanie muzyczne*, s. 16.

z działania podczas własnej ekspresji, jest też wynikiem słuchania i poznawania utworów muzycznych. Umiejętność estetycznego przeżywania muzyki ma bardzo szerokie znaczenie. Utwory muzyczne zawierają treści uczuciowe i intencje programowe często ściśle związane z bardzo ważnymi dla człowieka stanami lub sytuacjami. Przeżycie muzyczne ma też ogromny wpływ na kształtowanie się postaw moralnych dzieci i młodzieży. Treści muzyczne i tekstowe utworów muzycznych kształtują często poglądy młodych ludzi na istotne wartości dotyczące kontaktów społecznych, postaw patriotycznych i stosunków międzyludzkich. Zespołowe czynności muzyczne tworzą interakcje społeczne, w których dziecko zajmuje postawy prospołeczne, wykazuje zdyscyplinowanie i odpowiedzialność. Przeżycia muzyczne mogą budzić u dzieci i młodzieży szacunek dla twórczości artystycznej i zjawisk kultury[11].

2. Kryteria i cechy wartości w muzyce

W czasach współczesnych zakładane uczniom cele wychowania muzycznego są formułowane w bardzo szerokim zakresie. Konsekwencją takiego ich ujmowania jest tak samo szerokie wyznaczanie treści muzycznych, stanowiących osnowę procesu kształcenia. Jednym z naczelnych celów jest kształcenie kultury muzycznej słuchaczy, a mówiąc inaczej, umiejętności obcowania z wartościami muzycznymi.

Pojęcie „wartości w muzyce" może być używane w znaczeniu potocznym i jest wtedy mało precyzyjne, nastawione na intuicyjny sposób wyczuwania, czym jest owa wartość. Operując pojęciem tym w sposób potoczny, najczęściej wyczuwamy, że wartości te tkwią w tzw. „muzyce poważnej". Łączą się one z wielkimi nazwiskami twórców, ich wybitnymi dziełami. Kojarzą się również z mistrzostwem wykonawstwa i często przyjętym *a priori* prestiżem muzyki kreowanej w poważnych instytucjach typu opera, filharmonia, teatr muzyczny itp. Bardzo wielu badaczy tego zjawiska stawia przed sobą i odbiorcami muzyki pytanie, czy wartość jest cechą obiektywną dzieł muzycznych jak np. kształt i zapach rośliny, czy też cechą subiektywną: odbiorca te wartości dziełu nadaje. Problem ten ilustruje najlepiej pytanie św. Augustyna: „Czy coś się nam podoba, ponieważ jest piękne, czy też jest piękne, ponieważ nam się podoba". Wartości w muzyce mogą być i są kategorią zmienną, historyczną. To, co było piękne, np. w średniowieczu, nie musi być odbierane jako piękne dziś. Wartości te mogą być relatywne, różnie odbierane w różnych kręgach kulturowych. Dla Hindusa dzieła wielkich mistrzów europejskich mogą być niezrozumiałe i nużące. Podobnie dla słuchaczy europejskich długotrwałe śpiewy arabskie czy śpiewy chińskie, oparte na zupełnie innych schematach dźwiękowych pozostają poza obrębem percepcji i estetycznego wartościowania. Bardzo duże różnice w ujmowaniu i wartościowaniu muzyki istnieją w środowiskach, np. ludowym, inteligenckim, a nawet

[11] E. LIPSKA, M. PRZYCHODZIŃSKA, *Muzyka w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1991, s. 6–12.

pomiędzy różnymi pokoleniami. Różnice dotyczą również poszczególnych osób – co dla jednej jest piękne, dla drugiej osoby może być tylko uciążliwym hałasem[12].

W dziedzinie estetyki i aksjologii zajmowano się też istotą wartości estetycznej (muzycznej) i wyodrębniano ją z wartości użytkowych i moralnych a łączono z poczuciem piękna i swoistym aktem psychicznym – przeżyciem artystycznym[13].

Mimo tylu trudności i problemów, estetyka, aksjologia oraz historia muzyki nieustannie dążą do określenia istoty i kryteriów wartości w muzyce. Przyjąć za nimi można, że „wartość jest cechą wielostronnie złożoną: ma charakter obiektywno-subiektywny, składa się z wartości trwałych – obiektywnych i relatywnych”[14].

Walor dzieła może tkwić również w jego ekspresji, np. powaga chorału gregoriańskiego, tragizm *Requiem* Mozarta, groteska utworów Prokofiewa czy Szostakowicza. Wreszcie wartościując dzieło muzyczne, możemy mówić o jego stylu, a przede wszystkim o jego kreacji, czyli sposobie jego wykonania „Dziełem bowiem nie jest tylko to, co zostało zapisane w partyturze, a więc tylko jego idea, istnienie potencjalne, ale jego ożywiona, brzmiąca postać”[15].

3. Wartości zawarte w treściach i formach wychowania muzycznego

Poziom muzyczny i intelektualny dzieci w przedszkolu i szkole podstawowej pozwala im przede wszystkim na kontakt z muzyką elementarną. Jest to muzyka prosta w swej warstwie strukturalnej, możliwa do objęcia jej wyobraźnią dziecka i zrozumiała emocjonalnie. Mogą to być zarówno własne twórcze zabawy dzieci połączone z rozmaitą aktywnością (śpiew, taniec, gra na prostych instrumentach), jak i muzyka tworzona przez kompozytorów dla dzieci – piosenki, utwory instrumentalne i utwory do słuchania[16].

Muzyka elementarna towarzyszy też kształceniu muzycznemu w klasach I–III, IV–VI, a nawet gimnazjum. Jest ona jednak wzbogacana i rozbudowywana odpowiednio do możliwości starszych dzieci. „Poza funkcją dydaktyczną spełnia ona również ważną funkcję ekspresyjno-estetyczną. Mimo swej założonej prostoty muzyka elementarna nie powinna rezygnować z aspiracji jakościowych oraz z wartości, jakie niesie ze sobą jej różnorodność tematyczna, np. wprowadzanie różnych stylów oraz utworów współczesnych”[17]. W zakres treści wychowania muzycznego włączamy też folklor muzyczny polski i innych narodów. „W swej prostocie zawiera on niezaprzeczalne wartości muzyczne i ekspresyjne, zagwarantowane wielowiekową weryfikacją przez środowisko ludowych twórców i odtwórców, niezawodnym poczuciem formy, autentyzmem ekspresji i oryginalnością etniczną. (…) Pieśni ludowe mają wielostronne znaczenie kształcące:

[12] M. PRZYCHODZIŃSKA, *Wychowanie muzyczne*, s. 62–63.
[13] *Tamże*, s. 63–64.
[14] Z. LISSA, *Nowe szkice z estetyki muzycznej*, Kraków 1985, s. 60.
[15] R. INGARDEN, *Utwór muzyczny i sprawa jego tożsamości*, Kraków 1986 s. 46.
[16] E. LIPSKA, M. PRZYCHODZIŃSKA, *Muzyka w nauczaniu początkowym*, s. 12.
[17] M. PRZYCHODZIŃSKA, *Wychowanie muzyczne*, s. 67.

reprezentują wiele wartości muzyczno-dydaktycznych. Są też materiałem sprzyjającym rozwojowi poczucia tożsamości narodowej i zainteresowania kulturą polską i innych narodów”[18].

Bardzo ważną wartością, podkreślaną w wielu koncepcjach i programach wychowania muzycznego, jest kształcenie muzyczne przygotowujące do odbioru najwyższych wartości w muzyce artystycznej. Utwory muzyki „poważnej”, często zwanej muzyką artystyczną, są reprezentowane w wielkiej ilości w programach nauczania. Utwory te niosą ze sobą bardzo ważne i uniwersalne wartości obcowania ze sztuką na wysokim poziomie artystycznym, estetycznym i emocjonalnym. Jeżeli współczesny słuchacz miałby być świadomym odbiorcą muzyki (jest to jeden z najważniejszych celów wychowania muzycznego), musiałby z ogromnej masy utworów muzycznych, niosących mnóstwo rozmaitych treści, umieć wybierać, wartościować i estetycznie przeżywać wybraną muzykę. Tak rozumiejąc rolę zarówno muzyki naszych czasów, jak muzyki dawnej, uzasadniamy to m.in. wartościami muzycznej tradycji narodowej, będącej poważnym czynnikiem kształcenia świadomości narodowej. Uzasadnione jest to również obiektywnymi i relatywnymi, ale też i niepodważalnymi wartościami artystyczno-emocjonalnymi muzyki różnych epok i narodów[19].

W treściach wychowania muzycznego występować powinna także muzyka współczesna. W związku z nią powstaje jednak szereg pytań natury estetycznej i dydaktycznej. „Pytania natury estetycznej powstają dlatego, że nie istnieją jeszcze trwałe kryteria oceny nowych zjawisk muzycznych. Zanik formy, aleatoryzm, nowe źródła dźwięku, eksperymenty, trudno oceniać jako wartość. Wartością natomiast może być np. prawo artysty do eksperymentowania, poszukiwania nowych rozwiązań, ryzyka artystycznego. Obowiązkiem pedagoga jest więc odpowiedzialność za wybór przykładów tej muzyki i za autentyczną wartość sztuki przybliżanej uczniom”[20].

Bardzo ważnym i aktualnym problemem przy rozważaniu treści i form wychowania muzycznego jest tzw. „muzyka młodzieżowa”, często zwana także rokową lub rozrywkową. A przede wszystkim pojawia się pytanie, jakie wartości niesie ze sobą i jakie wartości przekazuje młodym ludziom ta dziedzina kultury muzycznej. Oczywiście prawda jest taka, że muzyka artystyczna, zwana często poważną, we wszystkich epokach zawsze była sztuką elitarną, a życie ludzi niewykształconych wypełniała muzyka prostsza, związana z modlitwą, obrzędami i rozrywką. Można jedynie oczekiwać, że w dobie rozbudowanych środków masowego przekazu, dobrze rozwiniętym szkolnictwie i ambicjach ludzi odpowiedzialnych za edukację uda się zrealizować te wielkie marzenia, aby wspaniałe i wielostronne wartości muzyki artystycznej przeniknęły do jak największej liczby ludzi. Równocześnie jednak to właśnie środki masowego przekazu pozwalają się rozwijać innej idei tzn. kulturze masowej. Niejedno-

[18] E. LIPSKA, M. PRZYCHODZIŃSKA, *Muzyka w nauczaniu początkowym*, s. 12–13.
[19] M. PRZYCHODZIŃSKA, *Wychowanie muzyczne*, s. 70.
[20] *Tamże*, s. 71.

krotnie poprzez analizę wartości, jakie propaguje, można nawet nazwać ją subkulturą. Bardzo niekorzystny jest fakt, że aktualnie muzyka rozrywkowa funkcjonuje nie jako wartość artystyczna, a bardziej jako towar, którym rządzą wszystkie reguły i prawa rynku. Zjawisko „muzyki młodzieżowej" rozwinęło się do ogromnych rozmiarów również ze względów psychologiczno-społecznych. Socjolodzy i psycholodzy skłonni są przyznać tej muzyce wartości typu: szczerość i autentyczność wypowiedzi oraz wielką ekspresyjność. Natomiast rodzi się pytanie o artystyczną i estetyczną wartość tej muzyki[21].

Wybór estetyczny rodzaju sztuki, z którą chcemy obcować, pozostaje i pozostać powinien w sferze naszej osobistej wolności. Takie są założenia i tak to najczęściej rozumieją młodzi ludzie. Z wolności wyboru może jednak sensownie korzystać tylko ten, kto ma odpowiednie kompetencje, tzn. wrażliwość i wiedzę, która pozwoli mu świadomie wartościować. Narzucanie młodym ludziom upodobań jest zarówno nieskuteczne dydaktycznie, jak i niesłuszne moralnie. Jedynie słuszną drogą wydaje się więc tworzenie młodym ludziom szansy poprzez ich kształcenie i ukazywanie treści wartych poznania.

Der axiologische Rahmen der musikalischen Ausbildung

Im Artikel stellt der Autor die Probleme und Aufgaben der musikalischen Ausbildung aus dem Blickwinkel zahlreicher Wissenschaftsdisziplinen dar: der Didaktik, der Psychologie, der Geschichte der Ausbildung, der Ästhetik, mit besonderer Berücksichtigung der Axiologie. Im Artikel angesprochen wird das Problem der Werte, welche die Musik vermittelt und zwar ästhetische, erkenntnisfördernde, geschichtliche, erzieherische sowie bildende Werte im Kontext der Ausbildung und Erziehung zukünftiger Rezipienten und Konsumenten von Kultur.

[21] *Tamże*, s. 73.

Aneta Rayzacher-Majewska*

WYCHOWAWCZE MOŻLIWOŚCI TZW. „GODZIN KARCIANYCH"

„Spośród wszystkich środków pomocniczych wychowania szczególne znaczenie ma szkoła, ponieważ mocą swego posłannictwa wytrwale i troskliwie kształtuje władze umysłowe, rozwija zdolność wydawania prawidłowych sądów, wprowadza w dziedzictwo kultury wytworzonej przez minione pokolenia, kształci poczucie wartości, przygotowuje do życia zawodowego, a tworząc warunki do przyjaznego współżycia wychowanków różniących się charakterem i pochodzeniem, kształtuje postawy wzajemnego rozumienia (…). Szlachetne i niezwykle ważne jest więc powołanie wszystkich, którzy pomagają rodzicom wypełniać ich obowiązki i w imieniu społeczeństwa podejmują w szkoach zadania wychowawcze"[1]. Kolejne reformy i nowe regulacje prawne w obszarze edukacji nie zmieniają faktu, iż podstawową misją szkoły niezmiennie jest troska o pełny rozwój człowieka. Szkoła nie tylko uczy, ale także wychowuje – troska o wychowanie jest zaś obowiązkiem każdego nauczyciela, choć w szczególności tego, któremu powierzono wychowawstwo danej klasy. Niezależnie od etapu edukacyjnego, w planie zajęć każdej klasy znajdują się przedmioty, w realizacji których założenia wychowawcze są szczególnie wyraźnie. Możliwości wychowawcze nauczycieli nie są jednak uzależnione od przedmiotów, których uczą. To nie programy i podręczniki wychowują, ale konkretni nauczyciele. Ich bogata osobowość, przykład i postawa oddziałują na wychowanków nierzadko z większym powodzeniem niż opracowane przez najlepszych specjalistów metody i środki. Trudno nie zgodzić się z A. Solakiem, który twierdzi, iż „na pewno większe efekty w dziedzinie wychowania przynosi szkoła, w której wychowawcy i nauczyciele są wzorami, którzy swoją osobowością i świadectwem życia fascynują swoich podopiecznych"[2]. Nie ulega wątpliwości, iż dobry wychowawca, odpowiedzialnie realizujący swe powołanie, nie czuje się zwolniony ze swych obowiązków po skończonych zajęciach. Przeciwnie wręcz – szuka wszelkich możliwości i sytuacji, w których z lepszym skutkiem niż na lekcji przyczyni się do pełnego rozwoju wychowanka.

Od roku szkolnego 2009/2010 pojawiła się kolejna możliwość oddziaływania wychowawczego na uczniów. Stało się tak za sprawą wejścia w życie przepisów w sprawie tzw. „godzin karcianych" („godzin kartowych"), czyli do-

* Aneta Rayzacher-Majewska, dr teologii w zakresie katechetyki, adiunkt w Katedrze Katechetyki Fundamentalnej i Historii Katechezy UKSW, katechetka, rzeczoznawca ds. oceny programów nauczania religii i podręczników katechetycznych, autorka podręczników i pomocy katechetycznych.

[1] SOBÓR WATYKAŃSKI II, Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*, Rzym 1965, 5.

[2] A. SOLAK, *Człowiek i jego wychowanie*, Tarnów 2001, s. 146.

datkowych zajęć, które nauczyciele mają obowiązek realizować w ramach swojego czasu pracy oraz ustalonego wynagrodzenia. Potoczne określenie tychże zajęć odnosi się do ich wymiaru, a także regulacji prawnej, nakładającej na nauczycieli ten obowiązek. Dodatkowe godziny wynikają z ustawy *Karta Nauczyciela* art. 42 ust. 2 pkt 2[3]. Stwierdza się tam, iż nauczyciel poza zajęciami dydaktycznymi, wychowawczymi i opiekuńczymi prowadzonymi bezpośrednio z uczniami lub na ich rzecz, niezależnie od przygotowania się do zajęć, samokształcenia oraz doskonalenia zawodowego, zobowiązany jest do prowadzenia innych zajęć i czynności wynikających z zadań statutowych szkoły, w tym zajęć opiekuńczych i wychowawczych uwzględniających potrzeby i zainteresowania uczniów. Zajęcia te dla nauczyciela pracującego w pełnym wymiarze w szkole podstawowej lub gimnazjum mają być prowadzone przez 2 godziny (zegarowe) w tygodniu, zaś w szkołach ponadgimnazjalnych – 1 godzinę tygodniowo. W sytuacji, gdy nauczyciel zatrudniony jest na część etatu, realizuje zajęcia w odpowiednio zmniejszonym wymiarze.

Choć w początkach obowiązywania regulacja prawna odnośnie do „godzin karcianych" wywołała poruszenie wśród nauczycieli, z czasem zajęcia dodatkowe wynikające z art. 42 ust. 2 pkt 2 ustawy *Karta Nauczyciela* zagościły na dobre w polskich szkołach. Nauczyciele zaś w sposób niezwykle kreatywny wypełniali ten czas, oferując uczniom coraz bogatszą ofertę zajęć. Sama regulacja była mocno niedookreślona, w związku z czym również realizacja przepisu w praktyce przedstawiała się dość różnorodnie. Istotnym wskazaniem odnośnie do omawianego zapisu było *Stanowisko MEN w sprawie sposobu wykonania przepisu art. 42 ust. 2 pkt 2 lit. a i b ustawy Karta Nauczyciela*. Sprecyzowane w nim zostały m.in. takie kwestie, jak: osoby, których dotyczy przepis, rodzaje zajęć, które mogą być prowadzone, wymiar czasowy oraz sposoby dokumentacji i rozliczania godzin[4]). W stanowisku podkreślono, iż w ramach „godzin karcianych" mogą być realizowane:

– zajęcia zwiększające szanse edukacyjne uczniów, przeznaczone na pracę z uczniem zdolnym lub z uczniem mającym trudności w nauce;

– zajęcia rozwijające zainteresowania uczniów;

– zajęcia wzbogacające ofertę świetlicy.

Jednocześnie stwierdzono, iż godzin tych nie można przeznaczyć na:

– zajęcia obowiązkowe;

– opiekę nad uczniami podczas ich dowozu do szkoły;

– doraźne zastępstwa;

– nauczanie indywidualne[5].

[3] Por. Ustawa *Karta Nauczyciela*, http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=2 (28.03.2014).

[4] Por. *Stanowisko MEN w sprawie sposobu wykonania przepisu art. 42 ust. 2 pkt 2 lit. a i b ustawy Karta Nauczyciela*, http://www.katecheza.koszalin.opoka.org.pl/index.php?site=6&sub=10&art=57 (27.03.2014).

[5] Por. *tamże*, nr 5.

Dokument uporządkował wiele zagadnień odnośnie do „godzin karcianych", jednak – jak podkreślili autorzy – nie stanowił wiążącej wykładni przepisów prawa. Ostateczne decydowanie o kwestiach szczegółowych pozostawiono w kompetencji dyrektora szkoły[6].

Praktyka szkolna dość szybko pokazała, iż zajęcia dodatkowe realizowane na podstawie art. 42 ust. 2 pkt 2 ustawy *Karta Nauczyciela* cieszą się dużą popularnością wśród dzieci i młodzieży. Dzieje się tak szczególnie wówczas, gdy nauczyciel podejmując decyzję w sprawie rodzaju zajęć i ich programu, kierował się zainteresowaniami uczniów. Jednocześnie jako osoba odpowiedzialna za przestrzeganie statutu szkoły i realizację planu wychowawczego, projektując zajęcia dodatkowe winien uwzględniać cele i założenia wspomnianych aktów prawa wewnątrzszkolnego. Niezależnie od typu szkoły, cele i założenia statutowe w znaczący sposób odnoszą się do wychowania. Z jeszcze większą precyzją zagadnienia te są podejmowane w programach wychowawczych każdej ze szkół. Nauczyciel posiada więc wyraźne wskazania do podjęcia działań na rzecz wspomagania ogólnego rozwoju uczniów i ich wychowania. Jednocześnie przybierające na sile współczesne trudności i zagrożenia wychowawcze zobowiązują do większych wysiłków na rzecz prawidłowego reagowania na problematyczne czy zaburzone zachowania uczniów.

Dobrze zaplanowane i przeprowadzone zajęcia w ramach „godzin karcianych" nie są pozbawione potencjału wychowawczego. Należy wręcz doszukiwać się w nich znaczących możliwości. Jak większość zajęć dodatkowych, nie są one obarczone przymusem uczęszczania, co w sposób istotny wpływa na atmosferę tychże zajęć. Spośród bogatej oferty „godzin karcianych" uczniowie zazwyczaj wybierają te propozycje, które wchodzą w obszar ich dotychczasowych zainteresowań bądź dotyczą dziedzin, które chcieliby poznać. Wreszcie grupa uczestników tychże zajęć znacząco różni się od zespołu klasowego na zajęciach przedmiotowych – przynależność do niej jest zwykle warunkowana podobieństwem upodobań, brak jest w niej osób niezainteresowanych, tworzą się nowe relacje zarówno z innymi uczestnikami, jak i z prowadzącym.

Wychowawcze możliwości „godzin karcianych" wynikają nie tylko z organizacji tych zajęć, odmiennej od zajęć przedmiotowych, podczas których

[6] Jedną z kwestii, odnośnie do których decyzję podejmuje dyrektor, jest miejsce realizacji „godzin karcianych". Za zgodą dyrekcji zajęcia te mogą odbywać się poza terenem szkoły (np. w parafii). Jeśli zaś chodzi o termin odbywania się zajęć, należy mieć na uwadze treść art. 42c ust. 3 i 4 *Karty Nauczyciela*, zgodnie z którym za zajęcia dydaktyczne, wychowawcze lub opiekuńcze wykonywane w dniu wolnym od pracy nauczyciel otrzymuje inny dzień wolny od pracy. W szczególnie uzasadnionych przypadkach *Karta Nauczyciela* dopuszcza zamiast udzielenia dnia wolnego wypłacenie nauczycielowi odrębnego wynagrodzenia. Wynagrodzenie powyższe przysługuje za każdą godzinę pracy i jest obliczane jak za godzinę ponadwymiarową. Zasadniczo więc zajęcia nie powinny odbywać się w sobotę. Szczegółowe ustalenia winny jednak każdorazowo być omawiane z dyrekcją (np. propozycja wycieczki z uczestnikami „godzin karcianych", którą w innym dniu tygodnia trudno by było zrealizować, bądź udział w spektaklu czy okazjonalnym wydarzeniu programowo związanym z prowadzonymi zajęciami).

wymiar dydaktyczny jest zazwyczaj pierwszorzędny. Z wiadomych względów zaleca się, by nauczyciel planował takie zajęcia, do prowadzenia których posiada kompetencje, umiejętności, a także – co równie istotne – uzdolnienia. Nie ma więc formalnych przeszkód, by polonista prowadził koło fotograficzne, katecheta – poetyckie, a nauczyciel matematyki proponował uczniom zajęcia filmowe. Tym samym więc nauczyciel niejako odsłania przed uczniami inny obszar swej aktywności, staje się dla nich przewodnikiem na nowej, wspólnej drodze. Takie relacje dostarczają nowych możliwości oddziaływania również wychowawczego – wszak człowiek, szczególnie młody, nie może być pozostawiony sam sobie, ale potrzebuje wychowawcy, który będzie ukierunkowywał go na urzeczywistnianie najwyższych wartości.

Nie bez znaczenia jest również fakt, iż podczas zajęć dodatkowych, organizowanych w ramach „godzin karcianych", ich zasadnicze zagadnienie czy przedmiot stają się swoistym „koniem trojańskim", za pomocą którego prowadzący kształtuje wrażliwość moralną uczniów czy przekazuje konkretne wartości. Niezależnie bowiem od tego, czy na zajęciach omawiane są utwory poetyckie lub pozycje książkowe, po które sięga młodzież, czy zgłębia się palące problemy ekologiczne bądź organizuje konkretne akcje w ramach wolontariatu, każda z tych aktywności rozwija uczniów i wyrabia w nich pewne umiejętności i zachowania, pomocne w dalszym kształtowaniu dojrzałej osobowości. Odpowiednio ukierunkowane wycieczki i wyjazdy organizowane w ramach przedstawianych zajęć również będą sprzyjały oddziaływaniu wychowawczemu. Był tego świadom Karol Wojtyła, który „jako duszpasterz akademicki, jeździł często na różnego typu wycieczki, spływy kajakowe ze studentami. Dla wychowawców jest to propozycja organizowania dzieciom i młodzieży wolnego czasu, co jest także niezwykle ważne w pracy wychowawczej: nauczyć młodych twórczego, dobrego, owocnego spędzania czasu wolnego, kultury czasu wolnego, umiejętności wypoczywania"[7].

Zależnie od etapu edukacyjnego, nauczyciele organizują wiele ciekawych zajęć dodatkowych, poprzez które mogą wspierać uczniów w rozwoju, „kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka oraz dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów"[8]. „Godziny karciane" rozliczane są w okresach półrocznych; po każdym semestrze nauczyciel dokonuje ewaluacji, dzięki czemu na bieżąco ocenia realizację założonych celów i przydatność zajęć.

Nauczyciele na forach w Internecie dzielą się pomysłami odnośnie do prowadzonych zajęć wynikających z art. 42 ust. 2 pkt 2 ustawy *Karta Nauczyciela*.

[7] S. ŁABENDOWICZ, *Wychowanie w katechezie*, „Zeszyty Formacji Katechetów" (2011), nr 4, s. 63.

[8] Takie obowiązki nakłada na nauczycieli ustawa *Karta Nauczyciela*, http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=2 (14.04.2014).

Wzajemnie służą sobie również opracowanymi programami „godzin karcianych” – szczególnie wówczas, gdy w swej praktyce przekonali się o ich skuteczności. W sposób szczególny wychowawcze możliwości stwarzają następujące zajęcia (przedstawione nazewnictwo jest jedynie propozycją):

1. Dla pierwszego etapu edukacyjnego:

– zajęcia związane z edukacją polonistyczną – koła poetyckie/czytelnicze, klub miłośników bajek (lub bardziej konkretnie, np.: fanklub Kubusia Puchatka itp.), koła teatralne – uczestnicy spotkań podejmują rozmaite zagadnienia znalezione w wybranych przez prowadzącego utworach oraz samodzielnie próbują tworzyć nowe teksty, wzorując się na podanych przykładach. Utwory literackie niezwykle często posiadają wymiar wychowawczy – zawierają wzory osobowe, są nośnikiem wartości, a przeżycie towarzyszące lekturze ułatwia internalizację tychże wartości. Z kolei wcielanie się w konkretne postaci i odgrywanie ról jest naturalną skłonnością dzieci. Zabawa w teatr służy nie tylko samym aktorom, ale również może oddziaływać na szersze grono, jeśli spektakle będą wystawiane na forum szkoły;

– zajęcia związane z edukacją społeczną – klub pomocnych dłoni; gry i zabawy – nie tylko poprzez konkretne działania na rzecz innych, ale również poprzez włączanie się w gry i zabawy uczniowie przyswajają zasady i uczą się współdziałania;

– zajęcia związane z edukacją plastyczną, muzyczną – niezależnie od konkretnej treści zajęć, twórczość dzieci może być upowszechniania np. poprzez organizowanie aukcji dzieł sztuki, loterii czy koncerty, z których dochód przeznaczony będzie na konkretne cele charytatywne;

– zajęcia związane z edukacją przyrodniczą – koła przyrodnicze, koła przyjaciół zwierząt/ kluby miłośników psów, kotów; mali ekolodzy – zajęcia nie tylko służą poszerzaniu wiadomości uczniów i rozwijaniu zainteresowań, ale także mogą obejmować współpracę ze schroniskiem, zbiórki pieniężne, organizowanie akcji.

2. Dla pozostałych etapów edukacyjnych:

– zajęcia odnoszące się do języka polskiego i przedmiotów związanych z uczestnictwem w kulturze – poza propozycjami analogicznymi do tych z klas I–III, można zaproponować uczniom koła filmowe, dziennikarskie, wolontariaty. Choć w odróżnieniu od zajęć obowiązkowych nauczyciel nie powinien narzucać uczniom omawianych tekstów kultury, otwierając się raczej na materiały przynależące do obszaru zainteresowań uczniów, to korzystając z funkcji koordynatora zajęć, może odpowiednio kierować przebiegiem spotkań, zachęcając dzieci i młodzież do dyskusji i poruszania istotnych kwestii, także wychowawczych;

– zajęcia odnoszące się do treści historycznych – „śladami historii/wielkich bohaterów”; badacze dziejów itp. - trudno przecenić walory wychowawcze wydarzeń z przeszłości, zarówno w Polsce, jak i na świecie. Również postaci znane uczniom z lekcji historii, jak i te mniej znane, np. związane z „małą ojczyzną”, dostarczają wzorów zachowania, nierzadko stojąc na straży wartości.

Wszelkie rajdy rowerowe czy gry miejskie organizowane w ramach „godzin karcianych" niewątpliwie przyczynią się do kształtowania postaw patriotycznych;

– zajęcia związane z innymi przedmiotami (m.in. geografią, biologią, nauczaniem języków obcych, wiedzą o społeczeństwie) – niezależnie od ich profilu i założeń programowych, w swym przebiegu stwarzać będą wiele okazji do podejmowania konkretnych działań na rzecz potrzebujących (szczególnie warto uwrażliwiać na potrzeby osób w lokalnym środowisku). Jednocześnie grupa uczęszczająca na takie zajęcia wskutek podjętej formacji niejednokrotnie zaczyna oddziaływać na swoje otoczenie. Warto zresztą umożliwiać im to oddziaływanie, podejmując rozmaite akcje na terenie szkoły, a także upowszechniając działalność za pomocą dostępnych środków społecznego przekazu.

Wśród powyższych propozycji nie ukazano możliwości wychowawczych zajęć realizowanych w ramach „godzin karcianych" w odniesieniu do konkretnej grupy nauczycieli, jaką są katecheci. Możliwości te można bowiem rozpatrywać również w perspektywie teorii katechezy i zadań katechetycznej posługi Słowa. „Wszyscy wiedzą, jak bardzo szlachetne i bogate w zasługi jest owo święte posługiwanie, które polega na wychowywaniu dzieci, zwłaszcza biednych, aby należycie ukształtowane mogły osiągnąć życie wieczne. Gdy bowiem ktoś troszczy się przez nauczanie, a zwłaszcza wychowanie w pobożności i nauce chrześcijańskiej, o zdrowie duszy, jak i ciała, spełnia względem dzieci niejako to samo zadanie, które właściwe jest ich aniołom stróżom"[9]. Tak pisał w jednym ze swych listów św. Józef Kalasancjusz. Porównanie zastosowane przez tego wybitnego świętego pedagoga – założyciela Zakonu Szkół Pobożnych i patrona katolickich szkół podstawowych – jest niezwykle nobilitujące dla wszystkich aktywnie włączających się w doniosłe dzieło wychowania w wierze. Jednocześnie takie postrzeganie roli katechetów może budzić w nich szereg obaw i niepokój sumienia, skoro postawiono przed nimi tak wielkie zadania, na których wypełnienie mają jedynie 90 minut w tygodniu. Dwie lekcje religii tygodniowo to zdecydowanie zbyt mało, by w pełni zrealizować wszystkie funkcje i zadania katechezy. Trzy podstawowe funkcje katechezy – wychowanie, nauczanie i wtajemniczenie – wyprowadzone są z próby definicji katechezy, jaką przedstawił Jan Paweł II: „Katecheza jest wychowaniem w wierze dzieci, młodzieży i dorosłych, a obejmuje przede wszystkim nauczanie doktryny chrześcijańskiej, przekazywane na ogół w sposób systematyczny i całościowy, dla wprowadzenia wierzących w pełnię życia chrześcijańskiego"[10]. Takie ujęcie zakłada konkretne wymagania względem pracowników katechetycznej posługi Słowa. Niezależnie od miejsca, w którym realizują swe powołanie, katecheci winni być wychowawcami, nauczycielami i świadkami wiary.

Dominującą formą katechezy w polskich realiach są szkolne lekcje religii. Katecheta, wkraczając na mocy misji kanonicznej do konkretnej szkoły jako

[9] E. POLAK-PAŁKIEWICZ, *Święto „Szkoły Pobożnej"*, http://www.pijarzy.pl/?strona,doc,pol,glowna,204,0,1491,1,204,ant.html (20.03.2014).

[10] JAN PAWEŁ II, Adhortacja apostolska *Catechesi tradendae*, 18.

nauczyciel religii, podejmuje działalność wychowawczą Kościoła. Jako pełnoprawny członek rady pedagogicznej jest jednocześnie włączony w odpowiedzialność za realizację programu wychowawczego szkoły[11]. Spoczywający na katechetach obowiązek wychowania nie powinien zatem być dla nich zaskoczeniem. Podejmując pracę na stanowisku nauczycieli religii, szczytem swych ambicji winni uczynić nie tylko jak najlepsze wyniki swych uczniów w nauce, ale także – czy wręcz: przede wszystkim – uczynienie z tych, których im powierzono, dobrych ludzi, żyjących na co dzień w ścisłej zażyłości z Chrystusem.

Spośród trzech funkcji katechezy, w warunkach szkolnych lekcje religii najpełniej mogą realizować funkcję dydaktyczną. Najmniejsze szanse realizacji ma chrześcijańskie wtajemniczenie – zespół klasowy nie zawsze stanowi wspólnotę wierzących, a szkolny przekaz może być jedynie teoretycznym przygotowaniem do sakramentów. Wychowawcza funkcja katechezy w szkolnych warunkach zdecydowanie ustępuje miejsca nauczaniu, a jednocześnie przekracza w sposób znaczący możliwości chrześcijańskiej inicjacji. Katecheci starają się spożytkować każdą okazję do spotkania z uczniami – szczególnie tymi, którzy domagają się bardziej intensywnych oddziaływań wychowawczych. Mogą więc służyć temu celowi dyżury międzylekcyjne, zastępstwa, czy też – w pewnym stopniu – zróżnicowane zadania domowe, zobowiązujące do konkretnych czynności bądź refleksji nad określonymi postawami. Katecheta jako wychowawca dzieci i młodzieży winien działać wielowymiarowo – nie każdy z wychowanków w równym stopniu otworzy się na jego działanie, jak również odmienne będą potrzeby poszczególnych uczniów i sytuacje, w których się znajdują[12]. Oczywiste stają się zatem pytania: Jak to uczynić? Co zrobić, aby być skutecznym wychowawczo, gdy z jednej strony potrzeby uczniów są tak duże i zróżnicowane, z drugiej zaś – czas i okoliczności spotkań z nimi są mocno ograniczone? Dwie godziny lekcyjne w tygodniu spędzane z całą klasą zdecydowanie nie umożliwiają zarówno rzetelnej oceny potrzeb i palących kwestii wychowawczych, jak i owocnego działania względem każdego z uczniów tak, jak życzyłby sobie tego katecheta. Warto zatem, by pracownicy katechetycznej posługi Słowa spojrzeli na „godziny karciane” jak na szansę do wykorzystania. To właśnie podczas tych zajęć dodatkowych mogą spotykać się z uczniami na nieco innej płaszczyźnie, niż ma to miejsce na lekcjach religii. Zasadniczo ograniczeniem możliwości odnośnie do rodzaju zajęć i przekazywanych nań treści jest – poza decyzją dyrekcji szkoły – kreatywność katechety i jego zdolności. Odpowiednio opracowany program zajęć dodatkowo umożliwia realizację zadań katechezy wynikających z *Dyrektorium ogólnego o katechizacji*,

[11] Odpowiedzialność ta dotyczy jedynie celów i zadań wychowawczych, niepozostających w sprzeczności z chrześcijańskimi założeniami formacji.

[12] Jak różnorodna jest wychowawcza posługa katechety, świadczyć może m.in. artykuł ks. bpa M. Mendyka, w którym pisząc o katechecie jako wychowawcy, wskazuje na konkretne postawy: katecheta–wychowawca na trzecie tysiąclecie, profilaktyk, ratownik, terapeuta, realista i personalista oraz ewangelizator. Por. M. MENDYK, *Katecheta – nauczyciel, wychowawca, świadek. Jego misja w warunkach nowej ewangelizacji*, „Perspectiva” (2007) nr 1, s. 109–116.

a szczególnie tych, które mają swój wyraźny wymiar wychowawczy: wychowanie liturgiczne, formacja moralna, wychowanie do życia wspólnotowego oraz wprowadzenie do misji[13].

Przykładowe możliwości wychowawcze „godzin karcianych" w odniesieniu do wychowawczych zadań katechezy są następujące:

– wychowanie liturgiczne – kółka katechetyczne/biblijne, scholka, chór, przygotowanie do I spowiedzi i Komunii św. czy bierzmowania; Żywy Różaniec. Choć pełne wychowanie liturgiczne winno wiązać się z parafią, to na gruncie szkoły można przygotować uczniów do podejmowania konkretnych funkcji liturgicznych w kościele parafialnym. O ile dyrekcja wyrazi zgodę na realizowanie zajęć poza szkołą, np. w salkach katechetycznych, bądź na wyjścia nauczyciela z grupą uczniów do kościoła, „godziny karciane" mogą być skorelowane z przygotowaniem do sakramentów;

– formacja moralna – wolontariat, „śladami świętych", „w trosce o życie"; zajęcia profilaktyczne, a także zajęcia czytelnicze, filmowe itp., jeśli spotkania będą koncentrowały się wokół wartości chrześcijańskich w literaturze, sztuce czy oparte będą na czasopismach katolickich;

– wychowanie do życia wspólnotowego – wolontariat, szkolne koła *Caritas*, adopcja na odległość/duchowa adopcja. Choć rys chrześcijański i podejmowanie aktywności winno być wyraźnie motywowane chrześcijańskim posłannictwem i zadaniami osób ochrzczonych, nie należy ograniczać możliwości udziału w zajęciach osobom, które na lekcjach religii zaliczylibyśmy do poszukujących czy wręcz deklarujących się jako niewierzące. W tym wypadku „godziny karciane" mogą mieć dodatkowo wymiar ewangelizacyjny i być może przyczynią się do odnalezienia wiary czy jej pogłębienia u uczniów;

– wprowadzenie do misji – koło/ognisko misyjne, szkolne koło apostolskie, teatr młodego chrześcijanina. To zadanie jest szczególnie często podejmowane w ramach „godzin karcianych", o czym świadczą m.in. głosy katechetów czy potwierdzenia ich aktywności nadsyłane do Papieskiego Dzieła Misyjnego Dzieci. Z tej racji PDMD od roku 2012/2013 wychodzi naprzeciw oczekiwaniom katechetów (i innych nauczycieli) i opracowuje program „godzin karcianych" do wydawanych co roku materiałów formacyjnych[14].

Obowiązek realizacji „godzin karcianych" wiąże się z nałożeniem na nauczycieli dodatkowych zajęć. Zrozumiałe jest zatem, iż wprowadzenie tej regulacji prawnej wzbudziło niezadowolenie pracowników oświaty, których dotyczy art. 42 ust. 2 pkt 2 ustawy *Karta Nauczyciela*. Wydaje się jednak, iż warto zmienić nieco optykę i spojrzeć na omawiane zajęcia dodatkowe jako na wielką szansę – szansę wychowawczą. Wobec bezradności, która niejednokrotnie po-

[13] Por. KONGREGACJA DS. DUCHOWIEŃSTWA, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Rzym 1997, 85–86.

[14] Por. http://www.pdmd.missio.org.pl/index.php?f01=3xxx366xxxxxxxxxx&idss=15266653s1225 (14.04.2014); http://www.pdmd.missio.org.pl/index.php?f01=3xxx469xxxxxxxxxx&idss=15266653s1225 (14.04.2014).

jawia się w polskich szkołach, „godziny karciane" jawią się jako cenna możliwość oddziaływania na uczniów i wspierania ich rozwoju. Z możliwości tej winni korzystać wszyscy nauczyciele, w sposób szczególny zaś katecheci, dla których ideałem wychowawczym i celem wszelkiej działalności jest doprowadzenie uczniów „nie tylko do spotkania z Jezusem Chrystusem, ale do zjednoczenia, a nawet głębokiej z Nim zażyłości"[15].

Education possibilities so-called of "card hours"

The school is not only teaching, but also is bringing up. Every teacher is a class tutor, although the scope of his education influences depends on the object which he/she is teaching. So-called card hours, i.e. additional classes organised according to valid regulations of education law are an education valuable opportunity. These classes should correspond to interests of pupils, as well as the school given to education needs. The participation of pupils in classes is creating additional possibilities of encouraging their development and formings of attitudes and the relationship to the value. "Card hours" are particularly valuable for teachers of the religion which through special interests groups and different taken initiatives are contributing to the not only general, but also Christian development of pupils. Thanks to additional classes teachers of the religion with the better effect can in this way fill tasks of the religious education, particularly liturgical education, moral formation, education for community life and missionary initiation.

[15] Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *Catechesi tradendae*, 5.

Magdalena Stach-Hejosz*

WSPÓŁCZESNA EDUKACJA SEKSUALNA – MIĘDZY PRAWDĄ A MANIPULACJĄ

Współczesna edukacja seksualna[1] w Polsce budzi wiele kontrowersji i emocji. Od lat 90. toczą się dyskusje na temat jej celów, doboru odpowiednich treści, właściwych podręczników, zakładanych efektów, nauczycieli prowadzących przedmiot, jak i jej modelu.

Seksualność człowieka jest najbardziej wewnętrznym obszarem ludzkiej egzystencji, wyznacznikiem jego natury, „podstawowym współczynnikiem osobowości, jednym ze sposobów jej istnienia, ujawniania, porozumiewania z innymi, odczuwania, wyrażania i przeżywania miłości ludzkiej"[2], dlatego pełni tak znaczącą rolę w procesie wychowania dzieci i młodzieży.

Współczesna edukacja seksualna, jeżeli ma prowadzić do rozwoju ucznia i traktować go podmiotowo, musi iść w kierunku integracji sfery seksualnej z całą jego osobowością, jego sferą psychiczną, społeczną, religijną – moralną oraz duchową. Integracja seksualna jest koniecznym elementem dojrzałej ludzkiej miłości, która z czasem zmienia się w dobrowolnie przyjęty akt zgody małżeńskiej ukierunkowanej na prokreację. Tak ukształtowana seksualność staje się istotnym elementem więzi międzyludzkich, także więzi z Bogiem"[3]. Wiedza przekazywana młodzieży na temat seksualności musi uwzględnić pełną prawdę o człowieku, jego naturze, istocie małżeństwa i płodności. Wycinkowość wiedzy i fragmentaryzacja sensu burzy jedność w człowieku[4]. Wierność prawdzie jest fundamentem budowania cywilizacji miłości i życia, do której w sposób szczególny na mocy chrztu świętego wezwany jest chrześcijanin.

Wydaje się zatem zasadne i potrzebne zwrócenie uwagi w niniejszym artykule na specyfikę współczesnej edukacji seksualnej, która pomija prawdę o roli i znaczeniu ludzkiej płciowości, czyniąc z niej przedmiot manipulacji. Obok

---

* Magdalena Stach-Hejosz, dr nauk teologicznych w zakresie katechetyki. Od 1998 r. pracuje w Instytucie Teologicznym im. św. Jana Kantego w Bielsku-Białej. Prowadzi wykłady z dydaktyki katechezy i praktyki pedagogiczne. Zainteresowania naukowe: dydaktyka katechezy oraz pedagogika małżeństwa i rodziny.

[1] Według Z. Izdebskiego, edukacja seksualna jest działaniem skierowanym do dzieci, młodzieży i dorosłych, związanym z płciowością człowieka, dotyczącą zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego. Działanie to polega na dostarczeniu wiedzy w różnych fazach życia człowieka, uczeniu umiejętności wartościowania postaw, kształtowaniu zachowań prozdrowotnych. Por. I. IZDEBSKI, *Edukacja seksualna*, w: T. PILCH (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa 2003, s. 997.

[2] KONGREGACJA DS. WYCHOWANIA KATOLICKIEGO, *Wytyczne wychowawcze w odniesieniu do ludzkiej miłości. Zasadnicze cechy wychowania seksualnego*, Poznań 1984, nr 4.

[3] J. AUGUSTYN, *Integracja seksualna*, Kraków 1998, s. 5.

[4] K. MAJDAŃSKI, *Wspólnota życia i miłości*, Łomianki, 2001, s. 102; G. KUBY, *Globalna rewolucja seksualna. Likwidacja wolności w imię wolności*, tł. D. Jankowska, J. Serafin, Kraków 2012, s. 18.

przeglądu polskiej literatury traktującej o tej problematyce, niezbędne okazało się przeanalizowanie projektów rządowych i stron internetowych Sejmu. Należy podkreślić, iż ze względu na zawężony zakres treści, opracowanie niniejsze posiada znaczny stopień ogólności.

1. Modele i typy edukacji seksualnej

Dla analiz dotyczących właściwego rozumienia współczesnej edukacji seksualnej kluczowe jest omówienie modeli i typów edukacji seksualnej.

Model wychowania seksualnego najczęściej jest rozumiany jako „ściśle określany sposób ujmowania i podejmowania zagadnień związanych z seksualnością”[5]. W literaturze przedmiotu wymienia się trzy zasadnicze modele edukacji seksualnej: restrykcyjny, permisywny i tzw. model „złotego środka”. Te trzy modele różnicuje optyka spojrzenia i oceniania seksualności człowieka.

Model restrykcyjny wychowania seksualnego polega na „odraczaniu” wszelkich przejawów aktywności seksualnej dzieci i młodzieży. Wychowawca ma za zadanie „integrować sferę seksualną z pozostałymi sferami osobowości, uczyć powściągliwości i poddawania instynktów seksualnych pod kontrolę rozumu. Model ten wychowuje do czystości jako cnoty, która doprowadza osobę do prawdziwej dojrzałości i uzdalnia ją do szanowania i rozwijania «oblubieńczego sensu» ciała”[6], wychowuje przede wszystkim do miłości – wówczas seks jest tylko jednym z jej znaków. Ten model, zwany też tradycyjnym, znajduje egzemplifikację w pedagogice chrześcijańskiej, gdzie wiąże szeroko pojmowane wychowanie seksualne z przygotowaniem do pełnienia poszczególnych ról małżeńskich i rodzicielskich[7].

Model permisywny, nazywany też liberalnym, przyzwalającym, jest przeciwstawnym do modelu restrykcyjnego. Afirmuje on seks w różnych jego przejawach, uznając jego wartość za nadrzędną. Aktywność seksualna jest rozpatrywana jako źródło satysfakcji, przyjemności i zdolność do wyboru zachowań seksualnych zapewniających dobrostan. Zdaniem E. Kasperek-Golimowskiej, zachowania seksualne w tym modelu są „autonomiczne, oderwane od małżeństwa, rodziny i prokreacji. Pominięty zostaje związek pomiędzy potrzebą więzi i emocjami a aktywnością seksualną, której oczekiwanym efektem jest pełna satysfakcja fizyczna. (…) stąd zaleceniem edukacyjnym jest «uświadamiać», mówić wszystko”[8]. Zadaniem nauczyciela jest dostarczyć jak najwięcej informacji na temat środków chroniących ich przed niepożądaną ciążą lub infekcją przenoszoną drogą płciową zwłaszcza przy podejmowaniu nietypowej aktywności seksualnej[9].

---

[5] K. WASZYŃSKA, *Przejawy seksualności dziecka w wieku przedszkolnym – kontekst edukacyjny*, w: Z LEW-STAROWICZ, K. WASZYŃSKA (red.), *Przemiany seksualności w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość*, Poznań 2012, s. 132.

[6] JAN PAWEŁ II, Adhortacja apostolska *Familiaris consortio*, Warszawa 1986, nr 37.

[7] KONGREGACJA DS. WYCHOWANIA KATOLICKIEGO, *dz. cyt.*, nr 94–100.

[8] E. KASPEREK-GOLIMOWSKA, *Edukacja seksualna jako forma ochrony i promocji zdrowia seksualnego*, w: Z. LEW-STAROWICZ, K. WASZYŃSKA (red.), *Przemiany seksualności*, s. 108.

[9] *Tamże.*

Trzeci model, złotego środka, prezentuje, według M. Chomczyńskiej-Miliszkiewicz, pozytywny stosunek do seksu, ale nie przypisuje mu głównej siły sprawczej w grupie czynników odpowiedzialnych za szczęście ludzi[10]. Wszelkie zachowania seksualne są wartościowane pozytywne o ile nie naruszają wolności i możliwości partnera. Sfera seksualna jest prywatną sprawą każdego człowieka, autonomiczną, świecko-liberalną, wolną światopoglądowo, ale nie jest też pozbawiona odniesień do ważnych dla człowieka wartości i norm społecznych. U podstaw tak realizowanego modelu istotnym jest takie ukształtowanie się cech psychoseksualnych, aby umożliwiały one jednostce rozwój. Postuluje się tolerancję wobec osób o odmiennej orientacji seksualnej i kształtowanie kompetencji niezbędnych do ochrony swojego zdrowia oraz zdrowia partnera[11].

Zaprezentowane modele wychowania seksualnego stanowią bazę programu standartów edukacji seksualnej w Europie. W podstawowych zaleceniach dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowiem można zauważyć wyraźny podział na trzy typy edukacji seksualnej: ABC, z wyraźną preferencją typu C i dezaprobatą edukacji seksualnej typ A.

Typ A (*abstinence − only education)* koncentruje się na wychowaniu do abstynencji seksualnej nastolatków, czystości przedmałżeńskiej i wierności w małżeństwie. W sposób rozumny i wolny integruje płciowość człowieka z miłością małżeńską, a przejaw seksualności jest rozumiany jako wyraz afirmacji godności własnej i drugiej osoby. Budząc szacunek do ludzkiego życia, wychowuje do odpowiedzialnego rodzicielstwa. Program sugeruje dążenie do abstynencji seksualnej, przesuwając wiek inicjacji seksualnej, a tym samym redukuje czynniki ryzyka zarażenia się chorobami przenoszonymi drogą płciową. Typ edukacji A realizowany jest w Polsce od 1999 r.[12]

Typ edukacji B (*biological sex education*) to biologiczna edukacja seksualna, która skupia się na encyklopedycznym przekazie wiedzy na temat anatomii narządów płciowych z instruktarzem ich zastosowania. Seks traktuje się w kategoriach popędowo-emocjonalnych jako źródło dobrostanu, przyjemności i satysfakcji własnej. „Jest ona oparta na tradycyjnym wzorcu szwedzkim i stanowi przygotowanie do życia seksualnego pojmowanego autonomicznie w oderwaniu od małżeństwa i rodziny. (…) Ten model wychowania w latach 1975–1977 uzyskał dodatkowe wzmocnienie na skutek alarmu wznieconego przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) z powodu wzrostu ciąż nieletnich dziewcząt”[13]. Dobrze dobrana antykoncepcja zabezpiecza przed niechcianą ciążą, dlatego szerokie opracowanie tematów dotyczących stosowania antykoncepcji jest ważną częścią tego programu. Masturbacja w edukacji seksualnej typu B jest przedstawiana dzieciom i młodzieży jako naturalny etap rozwoju psycho-

[10] M. CHOMCZYŃSKA-MILISZKIEWICZ, *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym*, Lublin 2002, s. 18.

[11] *Tamże*.

[12] K. WASZYŃSKA, *Przejawy seksualności dziecka*, s. 132–134.

[13] M. CHOMCZYŃSKA-MILISZKIEWICZICZ, *Edukacja seksualna*, s. 17.

seksualnego człowieka, a *petting* jako faza pośrednia pomiędzy masturbacją a rozpoczęciem współżycia[14].

Typ C jest to złożona edukacja seksualna, która zawiera oba powyższe podejścia: *comprehensive sex education.* Biuro Regionalne Światowej Organizacji Zdrowia dla Europy i Federalne Biuro ds. Edukacji Zdrowotnej (BZgA) zaznacza, że program ten zawiera elementy programowe typu B, ale przedstawia „je w szerszej perspektywie w odniesieniu do wzrostu i rozwoju osobniczego oraz seksualnego. Tego typu programy określane są w tym opracowaniu jako „holistyczna edukacja seksualna", obejmująca człowieka jako całość biopsychospołeczną[15]. Treści programu dostarczają uczniom nie tylko informacji na temat rozwoju płciowego i prokreacji, ale obejmują także kwestie psychoseksualne oraz społeczno-etyczne, które wyznaczają granicę pomiędzy ryzykownym zachowaniem seksualnym a zachowaniem przewidującym skutki swoich działań.

Jasne określenie granic (jak twierdzi samo Biuro Regionalne Światowej Organizacji Zdrowia) pomiędzy edukacją seksualną typu B a edukacją seksualną typu C jest trudne. Wyznaczenie zakresu odrębnych celów i treści dla programu B oraz C będzie w dużej mierze zależało od przyjętej definicji edukacji seksualnej, a ta z kolei do tej pory w literaturze przedmiotu, jak i przez Światową Organizację Zdrowia nie została dookreślona. Standardy edukacji seksualnej w poszczególnych krajach są narzucane przez Światową Organizację Zdrowia i usankcjonowane prawem w poszczególnych państwach.

2. Cele i treści polskiej edukacji seksualnej w ramach przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie"

W Polsce obecnie prowadzona jest edukacja typu A. w ramach przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie". Zgodnie z treścią nowego rozporządzenia, podpisanego 17 lutego 2012 r. przez Minister Edukacji Narodowej Krystynę Szumilas, zajęcia są realizowane na II etapie edukacji (w klasach V i VI) oraz na etapie III i IV w każdej klasie po 14 godzin w tym 5 godzin z podziałem na grupy: dziewczyny i chłopcy. Zajęcia mogą być organizowane również w grupach międzyoddziałowych, liczących nie więcej niż 28 uczniów, jednocześnie nie mogą być już realizowane z godzin do dyspozycji dyrektora szkoły[16].

Podstawa programowa wyznacza cele, zadania i treści, które powinny być realizowane w szkołach w ramach wymienionego przedmiotu. Szczegółowe

[14] GRUPA EDUKATORÓW PONTON, *Poradnik dla młodzieży. Jak dojrzewać i nie zwariować*, Warszawa 2008. http://comixgrrrlz.pl/2010/05/28/jak-dojrzewac-i-nie-zwariowac-kulisy-powstania/ (2.01.2014). Por. K. URBAN, *Edukacja seksualna typu ABC*, „Wychowawca" (2009), nr 5, s. 10.

[15] BIURO REGIONALNE ŚWIATOWEJ ORGANIZACJI ZDROWIA DLA EUROPY I FEDERALNE BIURO DS. EDUKACJI ZDROWOTNEJ (BZGA), *Standardy edukacji seksualnej w Europie. Podstawowe zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowiem. http://www.federa.org.pl/dokumenty_ pdf/edukacja/WHO_BZgA_Standardy_edukacji_seksualnej.pdf*, s. 15 (20.02.2014).

[16] MINISTER EDUKACJI NARODOWEJ, *Rozporządzenie z 12 sierpnia 1999 r.*, Dz.U. Nr 67, poz. 756 z późn. zm.

zadania wynikające z podstawy programowej obejmują m.in.: argumenty biomedyczne, psychologiczne i moralne za opóźnianiem wieku inicjacji seksualnej, integrację seksualną, komplementarność płci – wzajemne dopełnianie się płci w sferach fizycznej, psychicznej, emocjonalnej i społecznej, metody rozpoznawania płodności, metody i środki antykoncepcji, choroby przenoszone drogą płciową, AIDS, HIV, oraz ich profilaktyka, trudności w osiąganiu tożsamości, problemy wierności, zaufania i dialogu, wartość małżeństwa. macierzyństwo i ojcostwo, przygotowanie do ról rodzicielskich, adopcja, bezdzietność, samotne rodzicielstwo, aborcja jako zagrożenie dla zdrowia psychicznego i fizycznego – aspekty: prawny, medyczny i etyczny, wykorzystywanie seksualne, profilaktyka oraz możliwości uzyskiwania pomocy[17].

Należy jednak zaznaczyć, iż podstawa programowa przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie" posiada szereg organizacyjnych i dydaktyczno-metodycznych niedociągnięć. Treści są zbyt obszerne w stosunku do wymiaru proponowanych godzin. Prowadzi to do pobieżnej realizacji tematów, ich spłycenia i uproszczenia oraz zmusza nauczyciela do wyboru zagadnień mniej ważnych na rzecz, jego zdaniem, bardziej istotnych[18]. Dlatego należałoby rozszerzyć zakres godzin bądź zmniejszyć zakres treści. W obowiązujących podręcznikach do omawianego przedmiotu widoczna jest również przeważająca ilość metod podających w stosunku do poszukujących[19]. W małym stopniu uwzględnia się również teksty kultury masowej, z którymi styka się młodzież poza szkołą. Służyć one mogą nauczycielowi przedmiotu nie tylko do uatrakcyjniania zajęć, większego motywowania uczniów do udziału w zajęciach, ale również do omawiania, niewłaściwych zachowań seksualnych[20]. Istotnym też zarzutem wydają się być problemy organizacyjne: umieszczanie zajęć na pierwszych bądź ostatnich lekcjach wpływa znacznie na absencję uczniów. Dobór nieodpowiednio przygotowanych pod względem merytorycznym nauczycieli, za który jest odpowiedzialny dyrektor szkoły, czyni przedmiot mało atrakcyjnym.

3. Ideologiczne uwarunkowania edukacji seksualnej

Na mocy *Ustawy o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży*[21] 7 stycznia 1993 r. zostały wprowadzone do szkół treści dotyczące wiedzy o życiu seksualnym człowieka osadzone

[17] MINISTERSTWO EDUKACJI NARODOWEJ, *O wychowaniu do życia w rodzinie*, „Biblioteczka reformy", Warszawa 2001, s. 17–22.

[18] Por. *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół obowiązująca od roku szkolnego 2009/10*, Warszawa 2009.

[19] T. KRÓL, M. RYŚ (red.), *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, Kraków 2011; W.E. PAPIS, *Busola życia*, Warszawa 1998; M. RYŚ, *Wychowanie do życia w rodzinie. Książka dla młodzieży*, Warszawa 1997.

[20] Dobrym przykładem wykorzystywania polskich seriali do pracy na lekcji jest artykuł: A. ZELLMA, *Wizerunek małżeństwa i rodziny w popularnych polskich serialach telewizyjnych wyzwaniem dla szkolnych lekcji religii*, „Katecheta" (2013), nr 9, s. 6–13.

[21] Dz.U. z 1993 r., nr 17, poz. 78, z późn. zm.

w nurcie wychowania do życia w rodzinie. Koalicja SLD i PSL zmodyfikowała tę ustawę, a Ministerstwo Edukacji Narodowej dnia 21 kwietnia 1998 r. wprowadziło do nauczania szkolnego przedmiot „Wiedza o życiu seksualnym człowieka”[22]. Kolejny rząd (koalicja AWS i UW) powołał w 1998 r. zespół osób odpowiedzialnych za opracowanie treści programowych do przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie”[23]. 12 sierpnia 1999 r. ukazało się *Rozporządzenie Ministra Edukacji w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji*[24].

Obecnie w Polsce jest realizowana edukacja seksualna w ramach przedmiotu „Wychowanie do życia w rodzinie”. Z trzech możliwych typów (ABC) edukacji seksualnej zaproponowanej w dokumentach WHO Polska realizuje wariant A, edukację seksualną w ramach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa. Nie przystaje ona jednak do współczesnego modelu edukacji seksualnej wyznaczonej przez WHO, dlatego również i w Polsce następuje przegląd podręczników szkolnych do biologii, wiedzy o społeczeństwie i wychowania do życia w rodzinie pod kątem przedstawienia w nich problematyki LGBTQ (lesbijki, geje, osoby biseksualne, osoby transpłciowe, osoby *queer*) i treści homofobicznych. Uważa się, że podręczniki pomijają zagadnienia odnoszące się do problematyki homoseksualnej i przekazują je niezgodnie z ustaleniami nauki. Przeglądu podręczników dokonał Jacek Kochanowski, Robert Kowalczyk, Zbigniew Lew-Starowicz i Krzysztof Wąż. Opracowany przez autorów projekt pt. „Szkoła milczenia” stawia następujące wnioski i rekomendacje:

– wprowadzić do podręczników szkolnych treści oparte na ustaleniach nauki oraz usunąć treści homofobiczne z podręczników szkolnych, kształtując postawę akceptacji dla osób LGBTQ;

– usunąć treści homofobiczne z podręczników szkolnych;

– zmienić podstawę programową;

– wyeliminować nieaktualne podręczniki z obiegu[25].

Na podstawie powyższej analizy można postawić wniosek, iż program edukacji seksualnej, dobór treści, celów i kryteriów odzwierciedla dominujący aktualnie w danym społeczeństwie system aksjologiczny. Stąd widoczne są naciski obecnego liberalno-lewicowego rządu polskiego, organizacji pozarządowych, jak LGBTQ czy aktywistek genderowych, do zmiany modelu edukacji seksualnej z restrykcyjnego-prorodzinnego na permisywno-hedonistyczny. Wy-

[22] Podstawa prawna – por. Dz.U. z 1996 r., nr. 139, poz. 646.

[23] Dz.U. z 1998 r., nr 58, poz. 351.

[24] Por. Dz.U. z 1999 r. nr 67, poz. 756, z 2001 r. nr 79, poz. 845 oraz z 2002 r. nr 121, poz. 1037. Por. *Podstawa programowa*, s. 87.

[25] J. KOCHANOWSKI, R. KOWALCZYK, Z. LEW-STAROWICZ, K. WĄŻ, *„Szkoła milczenia”. Sprawozdanie z przeglądu treści szkolnych podręczników do biologii, wiedzy o społeczeństwie i wychowania do życia w rodzinie pod kątem przedstawienia w nich problematyki LGBTQ i treści homofobicznych*, Toruń 2013, s. 10.

razem tego był złożony przez posłankę W. Nowicką 12 listopada 2012 r. projekt ustawy wprowadzającej powszechną edukację seksualną. Posłowie uzasadniają jego złożenie koniecznością wprowadzenia do polskich szkół edukacji seksualnej, która byłaby „nowoczesną". Miałaby ona z jednej strony kształtować odpowiedzialność młodzieży za własne czyny, pomóc w budowaniu relacji, uczyć szacunku dla siebie i innych, a jednocześnie burzyć stereotypy i uprzedzenia na temat ról męskich i żeńskich, chronić młodzież przed przedwczesną ciążą i chorobami HIV, AIDS, udzielając im rzetelnej wiedzy na temat antykoncepcji. Posłowie powołują się na badania OBOP, według których aż 88% Polaków uważa, że zajęcia z wychowania seksualnego w szkole są potrzebne. Raport został opracowany przez Zbigniewa Izdebskiego i *Polpharmy* pt. *Seksualność Polaków*. Raport podaje tylko dane procentowe, brakuje w nim jasnego metodologicznego opracowania. Nie przedstawia pytań, jakie zostały postawione respondentom[26]. Z treści raportu można się domyśleć, że pytanie brzmiało: Czy uważa Pan/Pani, że w szkołach powinno się prowadzić zajęcia z zakresu wychowania seksualnego? Tak postawione pytanie jest manipulacją i wprowadza respondenta w błąd, sugerując, iż obecnie w polskich szkłach nie ma wychowania seksualnego.

Proponowany przez posłów przedmiot pt. „Wiedza o seksualności człowieka" miał być nowoczesny, aideologiczny, fachowo prowadzony, a tym samym miał stanowić odpowiedź na potrzeby zgłaszane przez społeczeństwo, w szczególności rodziców, młodzież oraz organizacje pozarządowe[27]. Powołując się na opinię SIECUS – amerykańskiej organizacji zajmującej się edukacją w zakresie seksualności (*Sexuality Information and Education Council of the United States*), posłowie są zdania, iż powinno wprowadzić się ją już w przedszkolu i kontynuować do osiągnięcia pełnoletności ucznia[28].

Ministerstwo Edukacji Narodowej zapewnia w sposób oficjalny, że nie planuje wprowadzenia edukacji seksualnej dla najmłodszych – uczniów przedszkoli oraz szkół podstawowych, nie przewiduje również zmian w zakresie treści nauczania i organizacji zajęć „Wychowanie do życia w rodzinie". Oficjalne zapewnienia MEN różnią się jednak od działań nieoficjalnych. Za przyzwoleniem Ministerstwa Edukacji Narodowej młodzież w szkołach jest edukowana seksualnie za pośrednictwem grup edukatorów seksualnych: „Ponton", „Nawigator", „Jaskółka", „Po Prostu", „Spunk". Grupy te są wymieniane w ministerialnych raportach jako jedne z organizacji, które uzupełniają działania państwowe w zakresie edukacji seksualnej[29].

Programy współczesnej edukacji seksualnej są dofinansowywane przez producentów środków antykoncepcyjnych. Uczniowie są potencjalnymi klientami,

---

[26] Z. IZDEBSKI, *Seksualność Polaków 2011*, http://www.termedia.pl/-Badanie-Zbigniewa-Izdebskiego-i-Polpharmy-Seksualnosc-Polakow-2011-,5152.html (4.12.2013).

[27] *Projekt ustawy o edukacji seksualnej*, http://search.sejm.gov.pl/SejmSearch/ ADDL.aspx?Query=edukacja%20seksualna#ADDL.aspx?DoSearchNewByIndex&_suid=1393075771553035 37501574954534, Druk 1036 (4.12.2013).

[28] *Tamże*.

[29] GRUPA EDUKATORÓW PONTON, *Poradnik dla młodzieży*.

którzy w przyszłości przyniosą określone korzyści. Raport z projektu „Antykoncepcja – masz prawo wiedzieć", został przygotowany we współpracy ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego, dofinansowany w ramach programu operacyjnego „Fundusz Inicjatyw Obywatelskich", wspierany również przez DUREX[30].

Celowe dążenie do obowiązkowej edukacji seksualnej w szkole ma dla propagatorów (bazując na praktyce innych krajów) istotne znaczenie, ponieważ umieszczenie jej wśród przedmiotów obowiązkowych ograniczy decyzyjność rodziców, wzrośnie zainteresowanie i frekwencja uczniów, a wystawiona ocena z przedmiotu wpłynie na rzetelniejsze przyswojenie treści, powodując promocję lub jej brak do następnej klasy.

Edukacja seksualna ma być uwolniona od światopoglądu chrześcijańskiego, a treści muszą być pozbawione aspektów religijno-moralnych. Uwalnianie edukacji seksualnej od światopoglądu chrześcijańskiego jest kolejną manipulacją. Słusznie zauważa znany polski dydaktyk, twierdząc, iż „u podstawy procesu kształcenia (procesu dydaktycznego) leżą zawsze jakieś założenia teoretyczne, niezależnie od tego, czy są przemilczane, czy też bezpośrednio wyłożone. Założenia te różnią się między sobą i to niekiedy tak dalece, że stanową przesłanki odmiennych koncepcji dydaktycznych. (…) znajdują one swoje odbicie w postawach dydaktycznych nauczycieli, niezależnie od tego, czy dzieje się to przez świadomy wybór, czy całkiem nieświadomie"[31].

Rezygnacja z edukacji seksualnej typu A, uwzględniającej światopogląd chrześcijański, i przyjęcie edukacji seksualnej typu B lub C jest równoznaczna z przyjęciem wychowania seksualnego w ramach światopoglądu liberalno-permisywistycznego. Tym samym program edukacji seksualnej, uwalniając się od światpoglądu chrześcijańskiego, jest konstruowany wedle dominujących partii politycznych i antycypowanych potrzeb różnych grup nacisku, odzwierciedlając ich system aksjologiczny. Istotne różnice pomiędzy wychowaniem seksualnym typu A a edukacją seksualną typu B i C zostały ujęte poniżej w sposób tabelaryczny.

[30] A. DEPKO, I. JĄDEREK (opr.), *Raport z projektu „Antykoncepcja – masz prawo wiedzieć"*, Warszawa 2013, s. 2. Por. http://ampw.home.pl/docs/AMPW_raport.pdf, s. 2 (2.01.2014).

[31] W. OKOŃ, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, s. 129.

Tab. Pojęciowe, treściowe, organizacyjne różnice pomiędzy przedmiotem „Wychowanie do życia w rodzinie" a współczesną edukacją seksualną.

Wychowanie seksualne typu A	**Współczesna edukacja seksualna typu B i C**
Jest wychowaniem (wszechstronny rozwój osobowości człowieka).	Jest edukacją (celem jest przekazanie wiedzy, która kształtuje odpowiednie postawy i zachowania).
Nieobowiązkowe w przedszkolach i szkole podstawowej.	Obowiązkowa już w przedszkolu i na pozostałych etapach edukacji.
Pierwszeństwo wychowania w zakresie edukacji przypisane jest rodzicom, a następnie innym instytucjom wychowawczym.	Obowiązek edukacji seksualnej spoczywa na nauczycielach i edukatorach seksualnych.
Podręczniki są dostosowane do odpowiedniego poziomu edukacji, uwzględniając wiek rozwojowy uczniów.	Edukatorzy seksualni nie uwzględniają poziomów edukacji. Z tych samych poradników szkolą młodzież zarówno w wieku 13, jak i 19 lat.
Nie ma w człowieku i w jego wolnym działaniu obszarów wyjętych spod praw moralnych.	Seksualność jest obszarem autonomicznym, jest wyłączona spod ocen moralnych.
Współżycie seksualne jest jednym ze znaków miłości.	Oddzielenie seksu od miłości.
Wychowanie do miłości. Współżycie seksualne jest wyrazem miłości, prowadzi do prokreacji.	Koncentracja na sobie. Uzyskanie dobrostanu satysfakcji, przyjemności z wszelkich działań seksualnych.
Promocja wstrzemięźliwości seksualnej, zachęcanie do opanowania instynktów seksualnych, poddając je pod kontrolę rozumu jako przywilej odróżniający człowieka od świata zwierząt.	Masturbacja jest ukazywana jako pożądane zachowanie każdego człowieka.
Preferowana jest naturalna regulacja poczęć.	Preferowana jest antykoncepcja.
Kobieta i mężczyzna są sobie równi. Z racji różnicy płci przypisywane są im w sposób naturalny role: kobiecie – macierzyństwo, a mężczyźnie – ojcostwo.	W ramach likwidacji stereotypów zmiana ról kobiecych i męskich. Maskulinizacja kobiecości, feminizacja męskości. Tendencja do tworzenia osobowości androgynicznej.
Naturalizacja związków heteroseksualnych nie dyskryminuje osób homoseksualnych (KKK 2358).	Naturalizacja miłości homoseksualnej.
Ukazuje potrzebę budowania stałych więzi pomiędzy kobietą i mężczyzną. Dowartościowuje małżeństwo. Przygotowuje do pełnienia ról rodzicielskich.	Możliwe są wszelkie kombinacje potrzeb seksualnych. Seksualny profil nie musi być stabilny, może być zmienny w czasie.
Holistyczna koncepcja wychowania seksualnego.	Redukcjonizm antropologiczny. Przez pryzmat nauk szczegółowych ujmują człowieka jako całość biopsychospołeczną, pomijając jego odniesienie ontologiczne.
Pomaga budować tożsamość kobiecą lub męską, ukazując komplementarność płci.	Dekonstruuje tożsamość płciową. „Jest wiele możliwości, wybierz najlepszą dla siebie".
Biologiczny mężczyzna, biologiczna kobieta w sposób naturalny pod wpływem działania hormonów ujawniają męskie lub żeńskie wzorce zachowań, a one są kulturowo wzmacniane.	Płeć jest konstruktem społecznym i przyjmuje zróżnicowane formy w różnych kręgach kulturowych.
Pomaga uczniowi w dokonaniu wyboru spośród różnych ofert kulturowych.	Pomaga uczniowi w rozumieniu wielości ofert kulturowych, pozostawiając go z możliwością wyboru; „Ty wybierz najlepszą według ciebie".
Kształtowanie postaw prorodzinnych.	Edukatorzy sprzyjają przygodnym związkom seksualnym.

Uwagi końcowe

Sfera seksualna przy całym swoim pięknie i sile jest niezwykle delikatna i podatna na różnego rodzaju deformacje. Do jej zaburzeń prowadzą wszelkie formy redukcjonizmu, jak naturalizm i genderyzm. Przekazywanie młodzieży zniekształconych bądź niepełnych informacji na temat ich seksualności jest manipulacją, która ma na celu zmianę ich myślenia, rewidowanie postaw oraz zmodyfikowanie postrzegania rzeczywistości. Manipulator dąży zwykle do osiągnięcia korzyści osobistych, ekonomicznych lub politycznych kosztem poddawanych jej osób. Wykorzystuje najniższe instynkty człowieka, ukazując powszechność stosowanych metod, osłabiając w ten sposób krytyczny zmysł odbiorcy.

Współczesna edukacja seksualna poddawana jest wszelkim naciskom ideologicznym. Zakładają one doprowadzenie do przyjęcia i zaakceptowania nowego światopoglądu, systemu wierzeń, przekonań, potrzeb i postaw seksualnych. Widoczne mechanizmy manipulacyjne można ująć w następujących punktach:

1) Akcentowanie w edukacji seksualnej tylko kultury i negacja natury jest manipulacją, która ma doprowadzić do zachwiania tożsamości płciowej. Skrajnym przykładem manipulacji jest wprowadzenie prawa dającego możliwość dowolnego ustanowienia własnej płci.

2) Przemilczenie, zniekształcanie czy nie podawanie pełnych informacji rodzicom na temat podejmowanych działań związanych z edukacją seksualną ich dzieci jest manipulacją w służbie ukrytych celów.

3) Seksualność odnosi się nie tylko do sfery biologicznej czy kulturowej człowieka, ale dotyczy jego wymiaru duchowego. Edukacja seksualna typu B fragmentaryzując wiedzę manipuluje uczniem w celu kształtowania odpowiednich postaw i zachowań.

4) Położony w edukacji seksualnej akcent na metody antykoncepcyjne, jako forma ochrony swojego zdrowia i zdrowia partnera uprzedmiotawia ucznia czyniąc z niego przedmiot manipulacji.

5) Programy, raporty i projekty na temat antykoncepcji, współfinansowane są przez firmy produkujące środki antykoncepcyjne. Edukacja seksualna nie jest wolna od manipulacji wówczas gdy ma przynosić określone korzyści finansowe.

6) W zakresie edukacji seksualnej nie ma treści neutralnych światopoglądowo, gdyż wiąże się ona ściśle z koncepcją człowieka. Widoczna tendencja do uwalnianiu edukacji seksualnej od światopoglądu chrześcijańskiego jest równoznaczna z przyjęciem światopoglądu liberalno-permisywistycznego.

7) Edukacja seksualna typu B przekazuje treści perwersyjne: masturbację traktuje jako naturalną metodę rozładowania napięcia seksualnego, a petting jako stan pośredni pomiędzy masturbacją a rozpoczęciem współżycia. Forma przekazu stwarza pozory czysto informacyjne.

8) Popęd seksualny pozostawiony samemu sobie nie poddany pod kontrolę rozumu i miłości małżeńskiej sprowadza się do erotyzmu, genitalności i dąży do wzięcia w posiadanie drugiego człowieka.

Contemporary Sex Education. Between the Truth and Manipulation

In the literature of the subject we can distinguish three basic models of sexual education: restrictive (Type A), permissive (Type B) and the so called "golden mean" model (Type C). The above models and types constitute the curriculum base of sexual education standards in Europe. In the document of World Health Organization: "Sexual Education Standards in Europe. Basic Instructions for Decision-Makers and Specialists Dealing with Education and Health" one can notice distinct preference of type C sexual education and disapproval of type A sexual education, which has been carried out in Poland since 1999.

Contemporary sexual education called "modern" based on Swedish pattern is to be neutral in terms of outlook, common and professionally conducted. Relieving sexual education from outlook on fife is a manipulation, since at the basis of education process there always lie some theoretical assumptions, which reflect axiological system in the given society.

If contemporary sexual education is to lead to the pupil's development and treat him subjectively, it must go towards integration of sexual sphere with his whole personality, his psychic, emotional, social, moral and spiritual sphere. Sexual integration is a necessary element of mature human love, which in the course of time changes into a deliberately accepted act of marital consent oriented to procreation.

mgr Magdalena Boniecka*

SAMORZĄD UCZNIOWSKI JAKO POMYSŁ NA SZKOLNE WYCHOWANIE

Podjęty temat narzucić może (ryzykownie) jedną relację, przyjętą od zawsze, że to nauczyciel wychowuje; tak było od lat i tak powinno zostać, a ja ryzykownie wysunę tezę, iż w kwestii samorządu szkolnego wychowywani są zarówno uczniowie, jak i opiekun. Ogólnie wiadomo, że istnieje wiele definicji wychowania. Większość z nich wyróżnia dwa wątki: biologiczno-pielęgnacyjny oraz społeczno-kulturowy. Mówiąc, myśląc czy też pisząc o samorządzie uczniowskim jako pomyśle na szkolne wychowanie, należy rozwinąć tę drugą kwestię. Najpierw jednak trochę teorii dotyczącej samorządu uczniowskiego: czym on jest, kto go tworzy i jakie są jego kompetencje.

Samorządność to inaczej decydowanie przez ludzi o sobie samych i swoim otoczeniu. Jej podstawą jest założenie, że decyzje powinny być podejmowane przez osoby, których bezpośrednio dotyczą. Mieszkańcy miasta lub gminy tworzą samorząd terytorialny, uczniowie szkoły – samorząd uczniowski. Nie każdy wie, że samorząd uczniowski to wszyscy uczniowie szkoły, a tak właśnie mówi art. 55 ustawy o systemie oświaty. Przyjęło się w mentalności uczniów, jak i wielu dorosłych, że samorząd to ścisłe grono kilku osób, których podstawowym zadaniem jest zorganizowanie kilku imprez dla urozmaicenia życia szkolnego pozostałej społeczności, co nie odpowiada prawdzie.

1. Samorząd uczniowski – istota i zadanie

Samorząd istnieje po to, żeby uczniowie mogli realizować swoje pomysły i potrzeby. Wykonuje swoje zadania poprzez organy i grupy uczniów. Członkiem samorządu staje się każdy uczeń automatycznie w chwili przyjęcia do szkoły. Przestaje nim być w momencie, gdy ją opuszcza. Niezależnie od tego, jak bardzo jest zaangażowany w życie szkoły, ma prawo wpływać na to, co się w niej dzieje. Może z tego prawa korzystać na różne sposoby – organizując szkolną drużynę piłki nożnej lub projekcje filmowe dla kolegów, uczestnicząc w spotkaniach koła miłośników przyrody czy gier komputerowych, dekorując salę gimnastyczną na imprezę karnawałową, pisząc artykuły do szkolnej gazetki, tworząc stronę internetową lub organizując wystawę fotografii. Te i wiele innych działań uczniowskich to właśnie aktywność samorządu uczniowskiego – możliwości jest tyle, że każdy może znaleźć coś dla siebie. Samorząd uczniowski jest organizacją działającą na rzecz uczniów i zarządzaną przez uczniów.

* Magdalena Boniecka, mgr teologii, nauczyciel religii w PG nr 7 w Opolu, opiekun samorządu uczniowskiego.

Jest organizacją niezależną od administracji oświatowej i jakiejkolwiek partii czy ugrupowania politycznego. To uczniowie decydują, jakimi sprawami samorząd będzie się zajmował. Dlatego pole działania samorządu jest właściwie nieograniczone. Samorząd reprezentuje interesy uczniów wobec nauczycieli, rodziców i administracji oświatowej. Poprzez swoje działanie wywiera wpływ na życie szkoły, może współdecydować o sprawach jej dotyczących. W *Ustawie o systemie oświaty* stwierdzono, że samorząd jest jedynym reprezentantem ogółu uczniów. Samorząd jest organizacją demokratyczną. Uczniowie w sposób nieskrępowany wybierają swoich przedstawicieli, mogą uczestniczyć w tworzeniu i realizacji programu pracy samorządu. Daje to każdemu uczniowi szansę znalezienia swojego miejsca w szkole[1].

Warto powołać się na jeden z największych autorytetów wśród pedagogów, jakim był Janusz Korczak. Wprowadzał on metody współzarządzania. Uważał, że samorząd powinien pełnić przede wszystkim funkcję wychowawczą, nie powinien być w żadnym wypadku zabawą w samorządność, lecz ciężką, solidną pracą. Sam określał samorząd w następujący sposób: „Samorząd to nie tylko praca, ale i walka. Samorząd – to walka w obronie porządnych, cichych i słabych przeciwko wrogom porządku i sprawiedliwości. Jeden nie da rady, ale z gromadą będą musieli się liczyć".

2. Wychowanie poprzez samorząd szkolny

Wychowanie jest możliwe na każdym etapie rozwoju człowieka, ale chyba najbardziej widoczne jest w wieku dorastania. Sama muszę przyznać, że jest to dla mnie, jako nauczyciela, coś fantastycznego, bo na etapie gimnazjum otrzymujemy najbardziej „plastycznego" młodego człowieka, którego kształtuje i formuje rodzina, szkoła i rówieśnicy. Nie jest prawdą, że mamy coraz gorsze pokolenie młodych ludzi. Cytując Jana Zamoyskiego: „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie", powinniśmy dojść do bardzo prostego wniosku: to, czy młodzież jest dobra, czy zła, zależy od nas, od tego, jakie wartości im przekazujemy i jakimi sami żyjemy. Działalność samorządu uczniowskiego na terenie szkoły przyczynia się do rozwijania wśród młodzieży umiejętności społeczno-obywatelskich, pozwalających na aktywne uczestnictwo w życiu publicznym, takich jak:

– przedsiębiorczość i inicjatywność, które oznaczają zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn. Obejmują one: kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów;

– kompetencje społeczne i obywatelskie, które obejmują zdolność do efektywnego zaangażowania, wraz z innymi ludźmi, w działania publiczne, wykazywania solidarności i zainteresowania rozwiązywaniem problemów stojących

[1] *Ustawa o systemie oświaty*, Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572, art. 55.

przed lokalnymi i szerszymi społecznościami na miarę swoich możliwości i słusznie do wieku[2].

Przedsiębiorczość i inicjatywność widoczne są już na samym początku, zanim jeszcze zostanie wybrane ścisłe grono prezydium samorządu uczniowskiego. W sposób naturalny musi zgłosić się jakiś uczeń, który widzi w sobie zdolności przywódcze, organizuje wokół siebie grono kilku uczniów, tworząc partię i wspólnie stają przed bardzo trudnym zadaniem. Powinni stworzyć swój program wyborczy, czyli co chcą zmienić, co nowego wprowadzić, w jaki sposób przekonać społeczność 500 uczniów do zagłosowania na tę, a nie inną partię. Przedstawiając konkretne przykłady działań, będę wspierała się przysłowiami, które w bardzo obrazowy sposób przedstawią działania samorządu w mojej szkole.

3. „Dla chcącego, nic trudnego"

Jedna z partii, startująca do samorządu szkolnego w 2010 r., zauważyła istotny problem swoich kolegów: brak stojaków na rowery. W swoim programie wyborczym zamieściła taką właśnie obietnicę. Spotkało się to z niedowierzaniem ze strony uczniów, nauczycieli, jak również dyrekcji. Wiadomo, że podstawowym problemem są fundusze, ale młodzież ma jedną podstawową zasadę: spróbuj im powiedzieć, że to nie wyjdzie, a udowodnią, że jest inaczej. Na samym początku zapytali dyrekcję, czy wyraża zgodę na zagospodarowanie terenu przed szkołą na owe stojaki. Po otrzymaniu pozytywnej decyzji zwrócili się do rady rodziców o pomoc i wsparcie. Tam również spotkali się z aprobatą. Pojawił się tylko jeden mały problem: ilość stojaków. Jak wiadomo, rozpoczęli działalność jak profesjonaliści, więc do tego zadania również podeszli w taki sposób i przeprowadzili ankietę wśród wszystkich uczniów naszej szkoły z zapytaniem, ile osób dojeżdża do szkoły rowerem. Później przy pomocy sponsorów oraz częściowym wsparciu rady rodziców mogli zrealizować swoją obietnicę wyborczą. Realizacja tego zadania nauczyła ich wyboru właściwego celu, wcześniej jeszcze dostrzeżenia problemu, podziału zadań i ścisłej realizacji podjętych działań, odpowiedzialności za powierzone im zaufanie w momencie wyborów, umiejętności pracy w grupie, a przede wszystkim wzrosła ich samoocena, dowiedli, że jeżeli tylko czegoś chcą, to poprzez ciężką pracę oraz wsparcie innych można to osiągnąć.

Inne działanie, potwierdzające słuszność powiedzenia, zostało zrealizowane w roku szkolnym 2012/13, przez grupę uczennic klasy III, nie będącą w prezydium samorządu, ale przecież należącą do grona samorządu. W ich głowach zrodził się pomysł szkolnej edycji programu „Mam talent". Oczywiście przy realizacji takich działań na początku pojawia się kilka problemów. Skąd weźmiemy pieniądze na nagrody, gdzie zgromadzić całą grupę uczniów i jaki termin będzie najbardziej dogodny na takie przedsięwzięcie? Uczennice

[2] A. OKOŃSKA-WALKOWICZ, *Poradnik dla opiekunów Lokalnych Zespołów Projektowych*, Warszawa 2010, s. 5-8.

zwrócił się z prośbą do jednej z organizacji działającej na terenie naszego miasta o sponsorowanie nagród, co spotkało się z pozytywnym przyjęciem. Później jednak okazało się, że uczestników jest znacznie więcej. Co zrobić, aby każdy mógł otrzymać coś chociaż symbolicznego? Uczennice wykazały się ogromną kreatywnością i z pobliskiej stadniny koni poprosiły o podkowy, które zostały pomalowane na kolory medali i wręczane uczestnikom. Czas trochę sprzyjał tym działaniom, dzięki czerwcowej pogodzie dogodnym miejscem na zebranie wszystkich uczniów było szkolne boisko. Ta grupa uczniów udowodniła, że potrafią wziąć odpowiedzialność za całą społeczność, nie siedzą z założonymi rękami, czekając, aż prezydium samorządu uczniowskiego coś zorganizuje. Potrafią jasno wyznaczyć sobie cel, poprosić o wsparcie, poświęcić swój czas wolny na organizację imprezy, scenariusz projektu oraz namówić nauczycieli na integrację i występowanie razem z nimi.

4. „Co za dużo, to niezdrowo”

Działania samorządu to nie tylko sukcesy, czasem trzeba zmierzyć się również z porażkami i wyciągnąć jakieś wnioski na przyszłość. Od samego początku roku szkolnego imprezą, na którą czeka duża grupa uczniów, jest szkolna dyskoteka. Opisywany przykład dotyczy obecnego roku szkolnego. Prezydium poprosiło panią dyrektor o wyrażenie zgody na zorganizowanie dyskoteki andrzejkowej. Otrzymali zgodę i zabrali się do pracy. Poprosili nauczycieli o pełnienie dyżurów w czasie dyskoteki, ogłosili w klasach wśród uczniów istotne informacje (czas trwania, obowiązek przyniesienia ze sobą legitymacji szkolnych, regulamin obowiązujący w czasie dyskoteki), zaangażowali DJ-a do prowadzenia imprezy. W czasie dyskoteki zajęli się sprzedażą wody oraz zbiórką dowolnej kwoty w ramach wstępów, za którą następnie zakupili karmę do schroniska dla zwierząt. Ten projekt okazał się sukcesem, więc stwierdzili, że z okazji walentynek można zorganizować następną dyskotekę. Niestety, ten pomysł nie zakończył się oczekiwanym sukcesem, ponieważ frekwencja uczniów już nie była tak duża, a uzyskana kwota ze wstępów nie pokryła poniesionych kosztów.

Uczniowie nauczyli się planowania działań, podjęli odpowiedzialność za społeczność szkolną, informując o konsekwencjach, które mogą ponieść za łamanie regulaminu w czasie dyskoteki, połączyli przyjemne z pożytecznym i wsparli schronisko dla zwierząt. Przy organizacji drugiej dyskoteki nauczyli się, że w każdym działaniu potrzebny jest umiar i przyjęcie nauki płynącej z jakiejś małej porażki.

5. „Każdy jest kowalem swego losu”

Zawsze powtarzam członkom prezydium, że swoją postawą muszą pokazywać innym uczniom szkoły, że są wzorem godnym do naśladowania, dokonują właściwych wyborów oraz ponoszą konsekwencje swoich decyzji. Kilka lat

temu na jednym z portali społecznościowych powstał fikcyjny profil na temat jednego z nauczycieli, na którym uczniowie w sposób obraźliwy wyrażali się na jego temat. Wśród uczniów, którzy zaakceptowali zaproszenie do tego konta, byli członkowie samorządu. Wcześniej postawione cele były jednoznaczne: „Ponosicie konsekwencje swoich działań, łącznie z opuszczeniem ścisłego grona prezydium". Tak też się wówczas stało. Muszę przyznać, że była to najtrudniejsza decyzja, jaką musiałam podjąć. Wiedziałam, że ten krok z ich strony był nieprzemyślany, może nawet potraktowali to jak dobry dowcip, ale musieli już w młodym wieku spotkać się z konsekwencjami. Strata dla prezydium była bardzo duża, bo osoby te miały mnóstwo pomysłów, wiele fantastycznych umiejętności, które sprawić mogły, że życie społeczności szkolnej przez ten rok byłoby o wiele ciekawsze i atrakcyjniejsze.

Opisana przeze mnie sytuacja nauczyła te osoby oraz wiele innych, że w każdym momencie są odpowiedzialni za swoje działania i powinni przewidzieć konsekwencje swoich decyzji, mając nawet 13 czy 14 lat. W następnym roku szkolnym osoby te wystartowały w kolejnych wyborach, zapewne wyposażeni w bagaż nowych doświadczeń i z nowymi pomysłami zrealizowały wiele ciekawych zadań.

6. „Pierwsze koty za płoty"

Uczniowie gimnazjum mają marzenia, raz większe raz mniejsze, ale w ich realizacji czasem może im przeszkadzać brak odwagi, obawa przed tym, jak zostaną ocenieni przez swoich rówieśników lub lęk przed publicznymi wystąpieniami. Każdego roku Centrum Edukacji Obywatelskiej wraz z Wszechnicą Sejmową organizują z okazji Międzynarodowego Dnia Dziecka sesję Sejmu Dzieci i Młodzieży. Aby móc zasiąść w tym dniu w ławach poselskich, trzeba przejść zadania eliminacyjne. Od kilku lat należy zorganizować debatę na podany temat przez organizatora. Uczniowie działający w samorządzie również zgłosili chęć wzięcia udziały w tym przedsięwzięciu. Temu ogromnemu wysiłkowi postanowiły podołać dwie uczennice klasy pierwszej. Przyznać muszę, że sama miałam obawy, ponieważ to bardzo ciche i spokojne dziewczyny, które nawet na lekcji bardzo rzadko zabierały głos. Temat był bardzo aktualny, ponieważ dotyczył ochrony środowiska, a w związku z mającą wówczas wejść w życie tzw. ustawą śmieciową uczennice zajęły się tematem: „Od recyclingu do segregacji…". Przygotowując się do debaty, podjęły temat jak profesjonalistki. Przygotowały i przeprowadziły ankietę na temat segregacji śmieci, zorganizowały debatę, na którą zaprosiły przedstawiciela Rady Miasta, dyrekcję, nauczycieli, koleżanki i kolegów, namówiły koleżanki do wystąpienia w pokazie mody przygotowanym z powtórnie przetworzonych śmieci oraz zainicjowały akcję „Drugie życie książki", która dałaby możliwość wymiany się książkami wcześniej już przeczytanymi. Ich trud i praca zostały docenione. Pomimo tego, że brały udział tam zespoły ze szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, to

właśnie one (uczennice klasy I) zajęły pierwsze miejsce w województwie opolskim i reprezentowały nasz region w komisjach pracujących jeszcze przed obradami dziecięcego Sejmu.

To przedsięwzięcie pomogło im uwierzyć w swoje możliwości, w to, że wiele potrafią i chociaż czasem drżą dłonie, to trzeba się spiąć i zaprezentować swoją pracę. Same wykreowały się na liderki i w 2013 r. to one wspierają kolejne grupy, które zgłosiły się do udziału w tegorocznej sesji. Podpowiadają, jak pewne kwestie rozwiązać, czemu bardziej się przyjrzeć i na czym skupić większą uwagę.

7. „Miej oczy szeroko otwarte"

Samorząd szkolny oprócz tego, że dostrzega potrzeby własnego podwórka, nie zamyka się przed innymi, nie patrzy tylko na czubek własnego nosa, ale również dostrzega innych. Nie chce się skupiać na akcjach charytatywnych organizowanych przez uczniów, ale na nauce, jaką wyciągają z tych przedsięwzięć. W 2008 r. powstała akcja organizowania paczek dla dzieci z Domowego Hospicjum Dziecięcego w Opolu. Z racji tego, że to mała instytucja, więc każda klasa przygotowywała paczkę dla jednego podopiecznego. Oczywiście organizacja prezentów zakończyła się sukcesem, a ja na koniec powiedziałam im, że mam nadzieję, że zostanie w nich coś więcej, niż tylko ta jedna akcja, tym bardziej, że sześć klas kończyło wtedy gimnazjum. Rok później moje zaskoczenie było ogromne, ponieważ przyszli absolwenci z informacją, że chcieliby zorganizować też paczki w swoich nowych szkołach i czy mogę przekazać im listę podopiecznych. Inna uczennice namówiła swoją mamę–nauczycielkę, na zorganizowanie takiej akcji u niej szkole.

W czasie szkolnych wywiadówek przeprowadzana była akcja pod hasłem „Nie mogę zostać jeszcze KREWNIAKIEM, lecz mogę namówić mamę i tatę". Była to swego rodzaju profilaktyka informująca o bezcennym darze w postaci krwi. Z racji tego, że w gimnazjum uczniowie nie są pełnoletni, chodziło o namówienie rodziców, nauczycieli, czy też starszego rodzeństwa. Moje zdziwienie było ogromne po kilku latach, kiedy ci uczniowie przyszli jako pełnoletni już absolwenci wesprzeć naszą akcję.

„Wszyscy wiedzą, że czegoś nie da się zrobić i przychodzi taki jeden, który nie wie, że się nie da, i on to właśnie robi" – ten cytat autorstwa A. Einsteina powinien być mottem każdego samorządu szkolnego. W tej ścisłej grupie powinni znaleźć się młodzi ludzie, pozytywnie „zakręceni", z mnóstwem pomysłów i niegasnącym entuzjazmem. Mający otwarty umysł, potrafiący wyciągnąć wnioski z sukcesów i porażek, przyjmujący konstruktywną krytykę, pozwalający na uczenie się i na wychowywanie oraz wychowujący innych. Doświadczenie przez nich zdobyte zaowocuje w przyszłości. Może nie każdy z nich będzie liderem w grupie, w której się znajdzie, ale będzie potrafił współpracować w zespole, podejmować odpowiedzialność za powierzone mu zadanie, w razie potrzeby poprosi o pomoc i wsparcie.

Podsumowaniem refleksji nad podjętym tematem niech będą wypowiedzi dwóch przewodniczących, obecnie już studentek:

„Decyzja, by w ogóle zainteresować się działalnością Samorządu Uczniowskiego, nie jest przypadkowa, dlatego osoby udzielające się w formie wolontariatu na rzecz szkoły są bardziej dojrzałe od reszty klasy, mają już cele na miarę swojego wieku oraz dążą do «czegoś więcej» niż tylko nauka na zajęcia i spotkania towarzyskie poza szkołą. Praca w Samorządzie Uczniowskim daje możliwość interakcji z wyjątkowymi osobami, które stymulują innych ludzi do angażowania się w życie społeczne nie tylko na terenie szkolnym, ale również poza nim. Udzielanie się w prezydium jest okazją do wykazania się w interesujący i atrakcyjny sposób, będąc jednocześnie wśród swoich przyjaciół, co podwyższa motywację ucznia. Niewątpliwie praca w Samorządzie Uczniowskim uczy samodzielności, punktualności, tego, jak należy się zachować w grupie, jak rozmawiać z innymi ludźmi, selekcji swoich pomysłów, przemyślenia aspektów «za» i «przeciw», ale przede wszystkim jest czynnikiem wywołującym u ucznia podjęcie decyzji o rezygnacji z pewnych przyjemności na rzecz wykonania zadania, którego się podjęto. Samorządy Uczniowskie w szkołach podstawowych i gimnazjalnych mają swego opiekuna, którym zazwyczaj jest nauczyciel, trzymający «rękę na pulsie» i zachęcający uczniów do działania. Taka osoba jest bardzo ważna, ponieważ młodzi ludzie, jeszcze niedoświadczeni, uczą się dopiero pewnych zachowań i nawyków, które są w pewien sposób kreowane przez takiego opiekuna. To on podsuwa pomysły, tłumaczy, wyjaśnia, stoi murem za samorządem, gdy wymaga tego sytuacja. W szkołach ponadgimnazjalnych rola takiej osoby jeszcze bardziej wzrasta. Jest trudniejsza, ponieważ nie powinna naciskać na uczniów, gdyż odbije się buntem i niezadowoleniem. O ile młodzież ze szkół gimnazjalnych z trudem, ale mimo wszystko przełknie trudności związane z niemożnością organizacji danego wydarzenia, o tyle np. licealiści nie widzą żadnych barier w swoich ideach i czują, że są w stanie zrobić wszystko, choćby mieli wywrócić kilka spraw do góry nogami, wierzą, że im się uda. Trzeba też zaznaczyć, że w przeciwieństwie do gimnazjum, w liceum nie zajmowaliśmy się organizacją dyskotek, na które każdy już mógł sobie chodzić we własnym zakresie, czy artystycznych występów z okazji «Dnia Chłopaka», które miałyby być prezentowane klasom w trakcie lekcji. Było wiele happeningów, konkursów, tematycznych dni, które były obchodzone na korytarzach w trakcie przerw. Z perspektywy dnia dzisiejszego naprawdę wiele rzeczy zrobiłabym inaczej, ale dojrzewania się nie przeskoczy, po prostu trzeba przez to przejść i tutaj właśnie istotnym jest funkcja opiekuna samorządu, który swoim doświadczeniem powinien pewnie pomagać swoim podopiecznym, a oni na pewno w końcu zrozumieją, na czym polega praca w Samorządzie. Działalność w Młodzieżowej Radzie Miasta uświadomiła mi, że bez chęci nie zdziała się nic. Mówimy już o spotkaniach pozalekcyjnych i wielu imprezach organizowanych w trakcie lekcji, do których realizacji przygotowywaliśmy się miesiącami. Nie jest to łatwe zadanie, dużo wyrzeczeń, odpowiedzialność,

tutaj już zaczynają się manewry z pieniędzmi, które wcześniej raczej nie miały miejsca.. Poznaje się przesympatycznych ludzi, pełnych marzeń, zainteresowań, hobby i chęci wyjścia poza schematy, co często utrudniało pracę w Młodzieżowej Radzie Miasta, ale mimo wszystko nie żałuję żadnych podjętych decyzji. Doprowadziły mnie do tego, kim jestem teraz, a z perspektywy dnia dzisiejszego, gdy patrzę wstecz i widzę te wszystkie uśmiechnięte twarze, to zadowolenie, kiedy udało nam się coś zrobić, ten wysiłek, jaki włożyliśmy w każdy mały szczegół wiem, że było warto. Jestem teraz na studiach i po tych wszystkich latach angażowania się w pracę samorządową, mija właśnie pierwszy, kiedy nie zerknęłam nawet w tym kierunku. Wiem, że wiele tracę, ponieważ z tego, co słyszę, samorząd studencki może zdziałać cuda, ale i na to przyjdzie czas. Tymczasem wszystkim polecam działalność w prezydium, ponieważ poza pracą jest to fajna przygoda, którą szkoda ominąć".

„Moja praca w samorządzie była bezcenną inwestycją w przyszłość, która z całą pewnością procentuje w dorosłym życiu. Nauczyła mnie ona współpracy i porozumiewania się z ludźmi o różnych charakterach, temperamentach oraz przekonaniach. Wykształciła we mnie umiejętność bronienia swoich pomysłów oraz wprowadzania ich w życie. Nauczyłam się również odpowiedzialności za siebie, drugiego człowieka oraz pracę, którą zobowiązałam się wykonać. Ukształtowała moją asertywność, zaradność i odporność na stres oraz umiejętność odnalezienia się w każdej sytuacji i podejmowania wyzwań, które budują mój charakter. Praca w samorządzie pozwoliła mi lepiej poznać samą siebie, być świadomą własnych zalet, wad i umiejętności, co z całą pewnością pomoże mi mądrze pokierować swoim przyszłym życiem zawodowym".

A student council as an idea for school education

A student council is an organization acting for students and managed by students. It is independent from the educational administration (authorities). It represents students' interests in front of teachers, head-teachers, and parents. It influences school life. Students choose their representatives in a democratic way. Active participation in a student council teaches responsibility, entrepreneurship, and initiative, develops social and citizen competences. An important educational role is of a teacher who is a sponsor (supervisor) of a student council.

Izabela Matuszewska[*]

SZKOLNE KOŁO *CARITAS* – MOŻLIWOŚCI WYCHOWAWCZE

W dobie hedonizacji człowieka i świata, który banalizuje ludzkie więzi i pozbawia je prawdziwych i autentycznych wartości wolontariat, jest postawą godną uznania i naśladowania. Współcześnie poświęca się wiele miejsca i uwagi tej formie działalności, dostrzegając w niej ogromny wkład w budowanie społeczeństwa obywatelskiego respektującego podstawowe wartości moralne. Zasługujące na uznanie jest przede wszystkim postawienie w centrum drugiego człowieka, zauważenie najsłabszych i najbardziej potrzebujących. Ową postawą wolontariat wychodzi naprzeciw szerzącemu się w świecie egoizmowi i panującemu wśród ludzi konsumpcyjnemu stylowi życia. Wśród młodych obywateli, zauważa się również zachowania wskazujące na gotowość młodych do podejmowania chrześcijańskiego wolontariatu. Stanowi on jedną z wielu metod wychowawczych współczesnej szkoły, której głównym celem jest kształtowanie w dzieciach i młodzieży umiejętności zespołowego działania, wdrażanie do aktywności społecznej oraz przyjmowanie odpowiedzialności za siebie i drugiego człowieka.

Specyficzną formą wolontariatu, który skupia młodzież i dzieci, stały się powstające w Polsce w ramach organizacji charytatywnej *Caritas* – Szkolne Koła *Caritas* (dalej: SKC). Niniejszy artykuł będzie stanowił próbę opisu wybranych form wychowania, jakie podejmowane są przez tę organizację. Punktem wyjściowym dla prowadzonych analiz będzie syntetyczne opisanie jej genezy, rozwoju, zadań i metod. W końcowej części zostaną wyakcentowane możliwości wychowawcze, które proponuje szkolny wolontariat *Caritas*.

1. Szkolne Koło Caritas – geneza i założenia

„Wychowanie do wiary musi polegać przede wszystkim na rozwijaniu właśnie tego, co jest w człowieku dobre. Wielką zatem szansą jest rozwój wolontariatu, który będzie inspirowany duchem ewangelicznym. Może warto byłoby tworzyć młodzieżowe zespoły *Caritas* w parafiach czy w szkołach" – te słowa skierował Benedykt XVI do biskupów polskich[1]. Kościół w Polsce od 1995 r. cieszy się rozwojem młodzieżowego wolontariatu działającego w formie Szkolnych Kół *Caritas*, które stanowią ewenement w skali światowej.

---

[*] Izabela Matuszewska, mgr teologii, doktorantka na Wydziale Teologicznym UO, nauczycielka religii i opiekun Szkolnego Koła *Caritas* w PG w Pokoju. Zainteresowania naukowe: wychowanie religijne w różnych środowiskach, system szkolnictwa w Słowacji, współczesne uwarunkowania wychowania dzieci i młodzieży, działalność różnych instytucji wychowawczych.

[1] BENEDYKT XVI, *Przemówienie do I grupy biskupów z Polski przybyłych ad limina. 26.11.2005*, „L'Osservatore Romano", wyd. pol. (2006), nr 2, s. 29.

Pierwsze Szkolne Koło *Caritas* w Polsce powstało dzięki staraniom młodzieży z II Liceum Ogólnokształcącego w Rzeszowie. Jego opiekunem była Maria Kowalska, która zaszczepiła w młodych ludziach ducha miłosiernej służby. Miało to miejsce 16 września 1995 r.[2] Zasadniczym celem pracy ówczesnych SKC była pomoc potrzebującym, ale już nie jedynie materialna, ale i duchowa. Równolegle z działalnością charytatywną, wolontariusze pogłębiali swoją formację religijną. Już działalność pierwszych SKC wskazuje na wielki wkład wolontariatu w wychowanie młodzieży poprzez kształtowanie w nich: wrażliwości, szlachetnych czynów, dostrzegania potrzeb drugiego człowieka, chęci poświęcenia własnego czasu.

Idea wolontariatu bardzo szybko znalazła naśladowców nie tylko w diecezji rzeszowskiej, ale i w całym kraju. Obecnie w Polsce działa 2300 Szkolnych Kół *Caritas*, w ich działalność angażuje się blisko 49 000 dzieci i młodzieży. W Polsce rozpoczęły swoją działalność również akademickie, a nawet przedszkolne koła *Caritas*. Powstały również Centra Wolontariatu, w których aktywnie uczestniczy ponad 4000 wolontariuszy[3].

Powstające Szkolne Koła *Caritas* są organizacjami Kościoła katolickiego, jednak ich działalność regulowana jest przez prawo oświatowe. Zasady funkcjonowania SKC określa statut diecezjalnej *Caritas* oraz przepisy prawne dotyczące działalności pozarządowej w środowiskach szkolnych. Podstawą prawną każdego SKC jest: *Konwencja o Prawach Dziecka*, *Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.*, *Rozporządzenie MENiS z dnia 21 maja 2001r.*, *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008* oraz *Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie*[4]. Dokumenty te zapewniają prawo uczniów do zrzeszania się i tworzenia własnych stowarzyszeń.

Powołanie Szkolnego Koła *Caritas* rozpoczyna się od dyrektora danej szkoły lub nauczyciela, który zwraca się do dyrektora *Caritas* z prośbą o powołanie SKC. Ten wyrażając zgodę powołuje i nadaje nowemu Kołu regulamin. W wielu szkołach z tej okazji organizowana jest uroczysta inauguracja, podczas której wolontariuszom zostają wręczone legitymacje członkowskie. Dyrektor *Caritas* wyznacza koordynatora diecezjalnego, który sprawuje nadzór nad kołami działającymi w diecezji.

Strukturę Szkolnych Kół tworzą: opiekun, asystent kościelny, przewodniczący, zastępca, sekretarz i skarbnik. Opiekunem najczęściej zostaje katecheta lub inny nauczyciel mianowany przez dyrektora szkoły. Jego rola w funkcjonowaniu SKC jest bardzo ważna. Opiekun oprócz zadań organizacyjnych, ma do wypełnienia zadania wychowawcze. Asystent kościelny przydzielony SKC

[2] Z. SOBOLEWSKI, A. SOCHAL, *By nie zabrakło miłości*, Warszawa 2011, s. 10.

[3] Por. http://www.caritas.pl/akcje-ogolnopolskie (23.02.2014).

[4] M. GAWEŁ (red.), *Podręcznik opiekuna Szkolnego Koła Caritas*, Białystok–Warszawa 2009, s. 12. Por. także: A. ZELLMA, *Szkolne Koło Caritas jako forma wychowania młodzieży do wolontariatu chrześcijańskiego*, „Katecheta" (2010), nr 12, s. 4–13.

dba o opiekę duchową członków i czuwa nad zgodnością ich działalności z nauczaniem Kościoła katolickiego i nadanym regulaminem.

Organizując działalność Szkolnego Koła, zarówno opiekun, jak i asystent, powinni pamiętać, by maksymalnie angażować w wyznaczone zadania dzieci, wykorzystywać ich potencjał do współorganizowania akcji charytatywnych. Istotne jest, by rola opiekuna i asystenta była bardziej towarzysząca i koordynująca, dzięki czemu wolontariusze nauczą się samodzielności, rzetelności, sumienności i współodpowiedzialności.

Poznanie i przyswojenie sobie powyższych umiejętności będzie decydowało o przygotowaniu wolontariuszy do współpracy, która stanowi podstawę ich wolontariackiej aktywności. Do obszarów współpracy Szkolnego Koła *Caritas* należy zaliczyć przede wszystkim dyrekcje szkoły, pedagoga szkolnego, samorząd uczniowski, samorządy terytorialne, parafie, sponsorów, lokalne media. Celem tej współpracy jest rozeznanie, kto jest potrzebującym, zaangażowanie innych osób w pomoc, wymiana informacji, tworzenie zintegrowanego systemu troski o potrzebujących.

Wolontariat młodzieżowy podejmuje działania, które znajdują uzasadnienie w rzeczywistych potrzebach ludzi. Najważniejszym jego celem jest formacja charytatywna, poprzez którą wychowuje się uczniów do poszanowania godności osoby ludzkiej i do praktykowania czynnej miłości bliźniego. Na owej płaszczyźnie wolontariat ma do spełnienia określone cele. Pierwszym z nich jest uwrażliwienie młodych na różne obszary ludzkiej biedy i odpowiednia motywacja do krzewienia ducha czynnej miłości drugiego człowieka. Zamierzeniem Szkolnego Koła jest również troska o podnoszenie kwalifikacji do niesienia pomocy innym oraz dbanie o to, by we wspólnocie panowała atmosfera mobilizująca do wymagania od siebie i do pracy nad sobą. Ważne jest, by wolontariusze dzięki działalności charytatywnej kształtowali swoją osobowość i dążyli do wszechstronnego rozwoju.

Zasadniczym celem istnienia SKC jest angażowanie młodych w działalność charytatywną i opiekuńczą wśród osób potrzebujących pomocy w środowisku szkolnym i najbliższym otoczeniu. Młodzi wolontariusze na płaszczyźnie działania realizują kolejne cele: rozpoczynając od rozpoznania potrzeb, zorganizowania pomocy, po współpracę z innymi organizacjami młodzieżowymi, Parafialnym Zespołem *Caritas* oraz z diecezjalną *Caritas*, włączając się w akcje przez nią prowadzone.

Podsumowując wolontariusze Szkolnych Kół *Caritas* wypełniają trzy zasadnicze zadania, które się wzajemnie uzupełniają: zaangażowanie w działania pomocowe w środowisku lokalnym, udział w akcjach i kampaniach społecznych prowadzonych przez *Caritas* oraz apostolstwo miłosierdzia i solidarności w środowisku szkolnym i wspólnocie religijnej.

Proponowaną metodą pracy wolontariuszy w Szkolnym Kole *Caritas* jest metoda „miłosiernego Samarytanina". Tworzy ją sześć elementów, które są odzwierciedleniem postępowania bohatera ewangelicznej przypowieści. W jego

zachowaniu dostrzegamy następujące działania: „zobaczył, wzruszył się, podszedł, udzielił pomocy, poprosił innych o pomoc, niósł w sercu”[5]. Wolontariusz swoją posługę rozpoczyna od dostrzegania w swoim otoczeniu osób potrzebujących, nabiera umiejętności zauważania potrzeb bliźnich. Następnym krokiem jest uwrażliwienie i nauka empatii, która jest warunkiem zaangażowania wolontariusza na rzecz innych. Dzięki opanowaniu zdolności współodczuwania młodzież uczy się stawiania siebie w sytuacji potrzebującego. Umiejętność ta pozwala im na kolejny krok – a mianowicie podejście do człowieka w potrzebie, zbliżenie się do jego problemów, rozeznanie sytuacji i odnalezienie najskuteczniejszego sposobu pomocy. Kolejno następuje podjęcie konkretnych działań na rzecz bliźniego i umiejętna współpraca z innymi. Wolontariusze powinni mieć świadomość, że najskuteczniejszym sposobem pomagania są zorganizowane i wspólnotowe działania, nie indywidualne. Ostatni element metody pracy w SKC jest dość nowatorski i charakterystyczny jedynie dla wolontariatu działającego w ramach Kościoła: jest nim niesienie w sercu, czyli pamięć o drugim człowieku, modlitwa za niego, dzielenie się z nim bogactwem swojej osobowości.

Naśladując Chrystusa – Dobrego Samarytanina, wolontariusze swoim działaniem ukazują tożsamość wolontariatu, którą charakteryzuje: całkowita dobrowolność, bezpłatność i bezinteresowność w działaniu, personalizacja z innymi ludźmi, diakonijny charakter pracy.

Doświadczenia nabyte w ciągu dziewiętnastu lat istnienia Szkolnych Kół *Caritas* w Kościele w Polsce pozwoliły wypracować stałe formy realizacji zamierzonych przez wolontariat zadań. Działania te podzielone są na poszczególne okresy roku liturgicznego.

Każdy nowy rok działalności rozpoczyna się wraz z Adwentem. Cztery tygodnie jego trwania to bardzo intensywny czas dla wolontariuszy. Pierwsza akcja, w którą SKC się czynnie włącza, jest Wigilijne Dzieło Pomocy Dzieciom – jej celem jest zebranie środków finansowych na pomoc dzieciom, ale i uświadomienie o potrzebie dzielenia się miłością z innymi. Zadaniem wolontariuszy jest rozprowadzenie wigilijnych świec na terenie parafii. W czasie Adwentu organizowane są również zbiórki żywności, odzieży i środków czystości, z których potem przygotowywane są paczki dla najuboższych. W ostatnim tygodniu młodzież pomaga Parafialnym Zespołom *Caritas* w przygotowaniu wieczerzy wigilijnych dla osób bezdomnych, samotnych. Wolontariusze oprócz czynnego włączania się w akcje organizowane przez diecezję, wychodzą sami z inicjatywą i realizują swoje pomysły. Do najbardziej powszechnych należą: odwiedziny osób starszych i samotnych, chorych w szpitalach, „mikołajki” dla przedszkolaków, paczki pod choinkę dla dzieci z Ukrainy, prezenty dla dzieci, których rodzice są w więzieniu.

Kolejny okres liturgiczny jest dla chrześcijan czasem radości z tajemnicy Wcielenia Słowa Bożego. W tym czasie także członkowie Szkolnych Kół *Cari-*

[5] *Tamże*, s. 22–23.

tas chcą dzielić swoją radość z innymi, dlatego przygotowują w tym czasie jasełka zarówno dla środowisk szkolnych, jak i lokalnych. Kolędują, odwiedzając domy spokojnej starości, hospicja, szpitale. Przy tej okazji wręczają podopiecznym drobne, własnoręcznie robione prezenty, czy upieczone pierniki.

Ustanowiony przez Jana Pawła II Światowy Dzień Chorego, który w Kościele powszechnym obchodzony jest 11 lutego, to wielkie wyzwanie dla całej *Caritas*. Wolontariusze w tym dniu odwiedzają chorych i niepełnosprawnych w szpitalach, domach prywatnych, hospicjach i innych stałych punktach opieki. Obchody Dnia Chorego są wielkim doświadczeniem dla młodzieży, dostarczają im silnych i głębokich wzruszeń. Spotkania z ludźmi cierpiącymi niejednokrotnie pomaga im zrozumieć i docenić wartość swojego życia i zdrowia.

Środa Popielcowa, rozpoczynająca kolejny okres liturgiczny w Kościele, jest również początkiem dorocznej akcji *Caritas* „Jałmużna Wielkopostna". Wolontariusze stanowią główną grupę zaangażowanych w akcję. Ich zadaniem jest dystrybucja skarbonek wśród swoich rówieśników w szkołach i parafii. W V Niedzielę Wielkiego Postu *Caritas* rozpoczyna akcję „Wielkanocne Dzieło *Caritas*". SKC, współpracując z młodzieżą działającą przy PZC, kwestują w sieciach dużych sklepów i zbierają dary. Z żywności i odzieży przygotowywane są paczki dla najuboższych, a także posiłki świąteczne dla bezdomnych. Do innych akcji wielkanocnych należą: sprzedaż palemek, paschalików i kartek świątecznych.

Okres zwykły w Szkolnym Kole *Caritas* jest równie aktywny i bogaty w działania. Młodzież wraz z opiekunami sama decyduje o akcjach charytatywnych. Uwarunkowane są one potrzebami środowiska szkolnego i lokalnego. Jest to czas pozyskiwania środków finansowych na działalność Koła poprzez organizację dyskotek, koncertów, zbiórkę makulatury, kiermasze. Wolontariusze nie rezygnują z odwiedzin swoich podopiecznych, a w szkołach udzielają korepetycji kolegom, którzy mają trudności z nauką. W czerwcu wolontariusze organizują festyny dla dzieci, odwiedzają je w szkołach i przedszkolach, prowadząc dla nich zabawy, czytając bajki, wręczając drobne upominki.

Rok liturgiczny, pełen duchowych treści, stanowi doskonały podział dla działań organizowanych przez Szkolne Koła *Caritas*. Dzięki niemu wolontariusze mogą pełniej przeżywać następujące po sobie okresy w Kościele i zrozumieć ich głębię.

2. Szkolne Koło *Caritas* – wychowanie w praktyce

Szkolne Koła Caritas działające w placówkach oświatowych i gromadzące w swoich szeregach około 50 tysięcy dzieci i młodzieży stanowią ogromną szansę wychowawczą dla współczesnego świata. Działalność Szkolnych Kół od samego początku spełnia funkcję wychowawczą, starając się wpajać w serca młodzieży troskę i odpowiedzialność za siebie i za swoich bliźnich. Wychowanie młodych dokonuje się przede wszystkim przez działanie, nie brakuje jednak

elementów formacyjnych. Analizując wychowawcze aspekty wolontariatu, dostrzegamy jego ogromne znaczenie socjalizujące i eklezjologiczne[6]. Wychowanie w Szkolnych Kołach *Caritas* rozpatrujemy w kilku aspektach: rozwojowym, społecznym, kulturowym i religijnym. Wolontariat wspomaga dzieci i młodzież w ich rozwoju fizycznym i psychicznym, pełniąc funkcję opiekuńczą, chroniąc przed stresem, frustracjami, zapewniając bezpieczeństwo i zdrowie fizyczne; pomaga rodzinie w przystosowaniu dziecka do warunków i sytuacji, w których żyje. Wolontariat umożliwia wychowankom przyswoić materialny i duchowy dorobek ludzkości i przede wszystkim stara się wspierać formację religijną młodzieży i dzieci.

O potrzebie wychowania dzieci i młodzieży do życia w sprawiedliwości i pokoju przypominał w swym orędziach Benedykt XVI, nazywając młodych cennym darem dla społeczeństwa, a ich opiekunów wzywając do wychowywania w prawdzie i miłości[7]. W epoce mass mediów coraz trudniej jest wychowywać dzieci i kształtować w nich prawidłowe postawy. Mając na uwadze właściwe wychowanie do życia w społeczeństwie, zgodnie z wartościami propagowanymi przez Kościół, opiekunowie Szkolnych Kół *Caritas* podejmują trud nad poprawnym ukształtowaniem postaw społecznych swoich podopiecznych.

Szkolne Koła *Caritas* propagują wśród młodzieży właściwe podejście do obowiązku pomocy drugiemu człowiekowi, patriotyzmu i koleżeństwa. Wolontariat chroni młodych przed bezczynnością, nie pozwala im się nudzić i przede wszystkim uczy ich realnego spojrzenia na otaczający świat, chroniąc tym samym przed dobrze znaną młodzieży postawą roszczeniową. Opiekunowie Szkolnych Kół podejmują się wyjątkowej, jak na współczesne czasy, formy wychowania do życia w społeczeństwie, mianowicie przygotowanie wolontariuszy do akceptacji trudności życiowych, ubóstwa i cierpienia. Dzieci i młodzież dzięki temu stają się wrażliwi na krzywdę drugiego człowieka, często dopiero wtedy uświadamiają sobie, jak cennym darem jest ich życie. Przebywając ze swoimi podopiecznymi, uczą się empatii, potrafią zrozumieć drugiego człowieka, trwać przy nim, pocieszyć go.

Podejmując wspólne działania, wolontariusze poznają zasady współpracy. Uczą się samodzielności w wykonywaniu powierzonych im obowiązków oraz współodpowiedzialności za podjęte razem zadania. Służba w SKC ubogaca w indywidualne sprawności: sprzyja kształtowaniu szacunku dla innych, pomaga dostrzec sens służenia bliźniemu, pozwala na przekraczanie samego siebie (wiara w swoje możliwości) i uczy samoodpowiedzialności.

Zauważając kryzys współczesnego społeczeństwa, uświadamiamy sobie, jak wielkim wyzwaniem jest wychowywanie młodzieży do wartości. Niedocenienie ich roli w pedagogice prowadzi do zjawiska brutalizacji życia, zaniku *sacrum* na rzecz szerzenia się *profanum*, a także innych przejawów patologii

[6] Z. SOBOLEWSKI, A. SOCHAL, *By nie zabrakło miłości*, s. 52.

[7] Por. http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/messages/peace/documents/hf_ben xvi _mes_20111208_xlv-world-day-peace_pl.html (6.03.2014).

społecznej: arogancji, pijaństwa, narkomanii, agresji. W czasach cyberkultury zapotrzebowanie na harmonijny rozwój osobowości dzieci i młodzieży jest ogromne. Naglącą potrzebą jest kształtowanie w nich wrażliwości na wartości moralne, postępowania zgodnego z pełnioną rolą społeczną, moralnych cech charakteru: uczciwości, sprawiedliwości, prawości, dzielności, odpowiedzialności, dobroci oraz właściwych przekonań etycznych. Dzisiejszy świat potrzebuje wartości moralnych, bez nich nie jest w stanie normalnie istnieć. Wychowywać do wartości znaczy urzeczywistniać wartości tak, aby stały się one integralnymi elementami osobowości jednostki. Człowiek musi odkryć, co dla niego jest ważne, konieczne, cenne i pożądane, następnie poznać, na czym te wartości polegają, by wreszcie mógł je realizować w swoim życiu.

Opiekunowie Szkolnych Kół *Caritas* zwracają uwagę na wychowanie wolontariuszy do wartości. Na każdym kroku wspólnego działania starają się ukazywać szlachetne wzorce postepowania. Zachęcają do wspólnego odkrywania świata wartości. Ważnym nauczycielem wartości jest dla wolontariuszy Jan Paweł II, którego słowa: „wymagajcie od siebie, choćby inni od was nie wymagali" skłaniają młodych, by stawiać sobie wymagania, dbać o swój rozwój intelektualny, moralny i religijny. Wychowawcy Kół podejmują trud wypracowania wśród młodzieży odpowiednich postaw ludzkich i chrześcijańskich, w których ogromną rolę odgrywają cnoty: uczciwość, odpowiedzialność, rzetelność, sprawiedliwość, bezinteresowność, prawdomówność, prawość, dobroć, altruizm.

Podejmowane przez opiekunów starania mają na celu wychować wolontariuszy na ludzi prawych, pozbawionych egoizmu i pychy, odpowiedzialnych, gotowych do dobrowolnego ponoszenia konsekwencji z własnego postępowania, sprawiedliwych, kierujący się prawdą i miłością. Ze wszystkich wartości moralnych najbardziej charakterystyczną dla SKC jest dobroć, która objawia się w serdeczności, gotowości służenia innym, byciu pracowitym, miłosierdziu i życzliwości. Wychowanie do wartości jest procesem, który trwa całe życie, dlatego ważnym zadaniem Szkolnych Kół *Caritas* jest uświadomienie młodzieży potrzeby ciągłego poszukiwania i samokontroli.

Kształtowanie w dzieciach postawy patriotycznej spoczywa na pierwszym miejscu przede wszystkim na rodzicach. W zadaniu tym wspierają ich Kościół oraz placówki oświatowe. Od momentu swego istnienia Szkolne Koła *Caritas* również starają się kształtować w młodych postawy patriotyczne.

Wolontariusze czynnie uczestniczą w uroczystościach patriotycznych – nie tylko tych organizowanych w szkole, ale i w parafii. Biorą udział, a często nawet są organizatorami pielgrzymek do miejsc ważnych dla historii Polski. Poznają etos bohaterów narodowych. Wolontariat uczy ich postawy szacunku dla państwa, prawa oraz symboli narodowych.

Zdrowie jest wartością nie zawsze docenianą przez dzieci i młodzież. Często nie zdają sobie oni sprawy z tego, że zdrowie można stracić i że należy o nie dbać. Kształtowanie umiejętności dbania o zdrowie własne i osób żyjących wo-

kół, a więc tzw. „wychowanie prozdrowotne", powinno być jednym głównych celów prawidłowo przebiegającego procesu wychowawczego.

Szkolne Koło *Caritas*, by kształtować w wolontariuszach postawy zdrowego stylu życia, podejmuje wiele działań prozdrowotnych. Przede wszystkim uczy ich szacunku wobec życia i zdrowia. Podejmuje trud, by kształtować w nich postawę respektowania zasad bezpieczeństwa oraz unikania działań ryzykownych. Opiekunowie Kół przypominają młodym, aby troszczyli się o swoje zdrowie i rozwój fizyczny. Starają się promować nawyki korzystne dla zdrowia. Wśród działań prozdrowotnych proponowanych przez SKC wiele związanych jest również z aktywnym spędzaniem wolnego czasu: wspólne wycieczki rowerowe, spacery, wyprawy górskie. Wolontariusze uczestniczą również w zawodach sportowych, grach zespołowych – dzięki temu uczą się zdrowej rywalizacji, rozładowują negatywne emocje, rozpoznają zachowania agresywne.

Wymagania etyczne kierowane pod adresem wolontariuszy Szkolnych Kół *Caritas*, posługujących w imieniu Kościoła, zakładają konieczność formacji serca, wychowania religijnego. Chcąc być wiarygodnymi świadkami, powinni reprezentować sobą wysoki poziom duchowy. Na rolę i konieczność formacji religijnej młodzieży działającej we wspólnotach kościelnych kładł nacisk Benedykt XVI: „Dla osób działających w kościelnych organizacjach nieodzowna jest formacja serca (…) głęboka formacja duchowa, dzięki której z osobistego spotkania z Chrystusem rodzi się wrażliwość serca"[8]. U podstaw właściwej formacji serc jest kształtowanie życia duchowego wolontariuszy. Istotną sprawę stanowi wskazanie odpowiednich motywów działania. Dzieci i młodzież od samego początku swej posługi w SKC powinni być świadomi, iż pierwszym i podstawowym motywem ich zaangażowania jest miłość Boża. Wyraźną wskazówką jest dla nich słowo *caritas* i przykazanie miłości, które stanowią podstawę każdego działania podjętego w SKC.

Działalność charytatywną Szkolnych Kół *Caritas* trudno sobie wyobrazić bez cnoty wiary, dlatego tak ważna jest formacja serca. Opiekunowie pomagają wolontariuszom podjąć trud wzrastania w wierze, jej poszukiwania i umacniania. Aby wesprzeć proces dojrzewania w wierze, nadziei i miłości, dla młodych wolontariuszy organizowane są spotkania formacyjne, które połączone są z adoracją Najświętszego Sakramentu i wspólną Eucharystią. Wolontariusze uczestniczą również w nabożeństwach religijnych. Stałym i niezmiennym elementem SKC jest wspólna modlitwa. Wolontariusze zapraszani są również do udziału w weekendowych rekolekcjach formacyjnych oraz dniach skupienia.

Szkolne Koło *Caritas* pragnie, by młodzież utożsamiającą się z wolontariatem charakteryzowała spójność między ich życiem osobistym, przekonaniami, wartościami a wyborem służby bliźniemu. Wolontariusz powinien być każdego dnia świadkiem miłości w swoim najbliższym środowisku, przede wszystkim w domu, szkole i w miejscach, do których jest posyłany. Pomocą w postawie

[8] BENEDYKT XVI, Encyklika *Deus caritas est*, Watykan 2005, 31.

świadectwa winny być ukształtowane w nim praktyki religijne: codzienna modlitwa, lektura słowa Bożego, udział w Eucharystii, adoracja.

„Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie" – ta myśl przyświeca działaniom Szkolnych Kół *Caritas*, które w swej misji przygotowują obywateli otwartych, wrażliwych i aktywnych. Dzięki temu, że miejscem funkcjonowania tej wspólnoty kościelnej jest teren szkoły, *Caritas* wspiera wszechstronny rozwój dzieci i młodzieży w wymiarze zarówno intelektualnym, psychicznym, społecznym, estetycznym, moralnym, jak i duchowym.

Doświadczenie pracy w Szkolnych Kołach *Caritas*, świadectwa wolontariuszy, opiekunów i ludzi związanych z działalnością wspólnoty, świadczą o tym, jak wielkim darem są one dla Kościoła, szkoły i społeczeństwa. Stanowią szczególną formę wychowania w duchu miłości bliźniego. Poprzez swoje działania pokazują, że warto inwestować w młodzież, która jest pełna energii i ma wiele pomysłów oraz odwagi do ich realizacji. Szkolne Koła są doskonałą propozycją na wykorzystanie potencjału dzieci i młodzieży.

Wychowankowie *Caritas* są budowniczymi Bożego Królestwa, gdyż w sposób widzialny dają świadectwo umiłowania wartości, na których się ono opiera. Dzięki swojej bezinteresownej pomocy przyczyniają się do wzrostu dobra w świecie i uzdrawiania społecznych relacji.

School Circle *Caritas* – educational opportunities

A special form of education in the spirit of charity in Poland are the School Circles Caritas, created by children and young people in primary schools, middle schools and high schools. They bring together young people, who under the care of teachers, educators and catechists undertake a systematic and organized activities of charitable care at schools and local levels. By showing the genesis and development of the School Circles Caritas in Poland, describing their main planks and the objectives pursued, this article aims to show the educational opportunities that exist in school volunteering activity.

Grzegorz Ptak*

HARCERSTWO JAKO AKTUALNA PROPOZYCJA WYCHOWANIA

Od ponad stu lat na ziemiach polskich działa ruch wychowawczy, którego podstawowym celem jest ukształtowanie światłego młodego umysłu gotowego do poświęceń, walki o potrzeby swoje i ojczyzny. ,,Atmosfera jest czymś najbardziej konkretnym w harcerskim wychowaniu, a zarazem czymś najmniej uchwytnym. Powstaje ona w drużynie harcerskiej wokół ciepła braterskiej życzliwości, wśród podniecających przeżyć gry i pod działaniem prawa harcerskiego. Atmosferę harcerską charakteryzuje to, że wzbudza pragnienie stawania się coraz lepszym harcerzem, tj. pobudza do pracy nad sobą”[1].

Harcerstwo polskie jest największą organizacją wychowawczą w kraju, zrzesza dzieci i młodzież w różnych pionach metodycznych w zależności od wieku i stopnia wtajemniczenia. Ks. podharcmistrz Janusz Strojny w swojej książce pt. *Harcerstwo w służbie Bogu* ukazał elementy wychowania chrześcijańskiego oraz wskazał na fundamentalne zasady i zagrożenia płynące z dzisiejszych systemów wychowania. Ważnym elementem w metodyce harcerskiej jest wychowanie poprzez działanie, stąd omówione zostaną elementy, które są nie tylko znakami świadczącymi o wyrobieniu osobistym, ale także posiadają głęboki sens symboliczny; jego celem jest doprowadzenie wychowanka do edukacji chrześcijańskiej i życia według zasad Ewangelii. „Harcerstwo od prawie stu lat pomaga młodym ludziom kształtować swoje charaktery w duchu chrześcijańskich wartości. Zachęca i zobowiązuje do podjęcia całym życiem służby Bogu, Polsce i bliźnim”[2].

Współcześnie istnieją w Polsce różne organizacje harcerskie: Związek Harcerstwa Polskiego, od 1989 r. Związek Harcerstwa Rzeczypospolitej lub takie, które określają swoje organizacje nazwą „skauci”. Typowo katolicka organizacja skautowa, która w Polsce nosi nazwę Stowarzyszenie Harcerstwa Katolickiego „Zawisza”, potocznie zwana „Skautami Europy”. „Skauting religijny, jeśli tak można powiedzieć, to kolejna odmiana ruchu wywodząca się od Baden-Powella, ale już z nim powiązana w zasadzie bardziej nazwą niż istotą. Tutaj bowiem na pierwsze miejsce wysunął się transcendentny cel człowieka, który miał się realizować na drodze młodego człowieka atrakcyjniej. Ale według wzorca ascezy katolickiej, względnie chrześcijańskiej”[3].

---

* Grzegorz Ptak, mgr teologii, od 1997 r. członek Związku Harcerstwa Polskiego, od 2001 r. instruktor w stopniu przewodnika, katecheta oraz drużynowy dwóch drużyn harcerskich: 1. Drużyny Harcerskiej ,,Skauci Gór Opawskich” oraz 2. Drużyny Harcerskiej „Riftia”, komendant Głuchołaskiego Związku Drużyn Harcerskich zrzeszającego ok. 100 harcerzy z gminy Głuchołazy.

[1] A. KAMIŃSKI, *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*, Warszawa 2001, s. 37.

[2] J. STROJNY, *Harcerstwo w służbie Bogu*, Warszawa 2005, s. 3.

[3] E. WALEWANDER, *Kontekst ideologiczny i społeczny powstania i rozwoju skautingu katolickiego*, w: B. MIGUTA (red.), *Skauting katolicki*, Tarnów 2002., s. 14.

Świadectwo życia spowodowało szybki wzrost liczebny organizacji i ukazało, że młodzi ludzie pragną dobrego życia wypełnionego konkretnymi zasadami oraz przewodnictwa autorytetu życiowego. Ważny element w kreowaniu postaw młodzieży stanowi fakt doświadczenia, nauki poprzez dotknięcie, poznanie, osobisty kontakt, zawsze jednak w towarzystwie kogoś, w atmosferze pomocniczości. „Sam fakt przyjścia na świat zakłada czyjeś pośrednictwo, dziedzictwo ludzkie i historyczne. Ponadto życie jest skierowane ku przyszłości, która się przybliża i staje dzięki zaangażowaniu życiem w teraźniejszości, a ta zakłada doświadczenie przeszłości. Historia ludzkości toczy się na bazie ciągłego doświadczenia istnienia i zmiany pokoleń. Każdy etap ludzkiego życia ma swoją ogromną wartość i niezbywalne miejsce w budowaniu i przekazie tego doświadczenia”[4], dlatego tak ważne jest przekazywanie młodemu człowiekowi zasad od najmniejszych lat. Od początku powinien być uczony szlachetnego życia, wtajemniczany w sakramenty, zachęcany w miarę swoich możliwości do służby dla innych. Błędne jest stwierdzenie: „Jak moje dziecko dorośnie, to sobie wybierze, czy chce”, gdyż zaangażowanie w przyszłości, jak stwierdził J. Strojny, zakłada doświadczenie przeszłości, stąd wejście w przyszłość bez zakorzenienia w pewne wartości staje się zwyczajnie trudne do wykonania, wymaga dodatkowo osobistego kroku, wzorem Zacheusza, który sam pierwszy wykonał krok. Młody człowiek potrzebuje wzoru do naśladowania, na nim buduje swoje przyszłe zainteresowania, umiejętności i sukcesy.

Kiedy wychowawca popełni błąd i nie będzie potrafił ujrzeć w młodym człowieku postaci stworzonej na obraz i podobieństwo Boga (Rdz 1,26-27), a jedynie dostrzegał będzie tylko niegrzecznego, dojrzewającego chłopca, może zaburzyć prawidłowy rozwój młodego człowieka. Wychowawca ma ważne zadanie ukierunkowania młodego człowieka w wyborze, nie może go pozostawić samemu sobie, odłożyć jego niepewności i pytania do momentu, kiedy rozwój osobowy w pełni się ukształtuje. Taka dydaktyka przypomina budowanie domu na piasku, gdzie fundamentem jest słabo ukształtowany młody człowiek, a kamieniami domu – ciężkie codzienne problemy, który nie utrzymają się na słabym fundamencie. „Sama natura, która zawsze ukierunkowana jest na rozwój, doskonalenie się, dąży do spełnienia się. Wyznacza go także pierwiastek duchowy, który w zamyśle Twórcy natury jest z nią skorelowany – to kierunek wzwyż i w głąb, prowadzący do osiągnięcia pełnego i doskonałego człowieczeństwa, do życia świadomego, poszukującego więzi i wspólnoty, godności, która jest dostrzegalna w zwierciadle drugiego człowieka, a zwłaszcza człowieczeństwa Jezusa Chrystusa, miary, która została postawiona na horyzoncie ludzkich zmagań i dążeń, wysiłku i cierpienia nagradzanego radością pełnego życia i woli służby”[5].

Harcerstwo to sposób na życie, to nie jest prosta zabawa, która służy tylko rozrywce. Sam fakt wstąpienia na drogę formacji harcerskiej oznacza chęć

[4] J. STROJNY, *Harcerstwo w służbie Bogu*, s. 13.
[5] *Tamże*, s. 5.

kształtowania się, choć mogłoby się wydawać, że młody chłopiec albo dziewczyna wstępują na tę drogę tylko dla zabawy. W wielu przypadkach jednak decyzja o wstąpieniu zainspirowana zostaje przykładem innego harcerza, co może oznaczać chęć uformowania właśnie do takiego stanu, bycia instruktorem, ratownikiem, przewodnikiem lub po prostu dobrym człowiekiem. Ważnym elementem sukcesu wychowawczego jest wzór samego wychowawcy, który jest świadomy celu, w jakim młodzi ludzie gromadzą się na zbiórce harcerskiej. Sam też żyjąc w taki sposób, jaki oczekuje od swojego harcerza, ,,wychowawca winien wiedzieć, dokąd prowadzi wychowanka, i że droga ich powinna być wspólna. Wiedzieli już o tym starożytni Grecy. Stąd też i kadra instruktorska musi się legitymować dobrą znajomością celów podążania razem z młodymi, mieć rzetelną i jasną wizję rzeczywistości, którą tworzą”[6].

Czym zatem jest współczesne harcerstwo, które w okresie swojego istnienia przybierało różne formy funkcjonowania? ,,Związek Harcerstwa Polskiego jest ogólnopolskim stowarzyszeniem, należącym do światowego ruchu skautowego. ZHP jest organizacją otwartą i apolityczną. Wychowuje młodych ludzi na prawych, aktywnych i odpowiedzialnych obywateli w duchu wartości, zawartych w Prawie Harcerskim. Wspieramy ich we wszechstronnym rozwoju i kształtowaniu charakteru przez stawianie wyzwań”[7]. Ważnym elementem w tej definicji jest fragment o otwartości, z którym już we wcześniejszej części pracy zmagał się A. Małkowski. Stanowiło to dla niego duży problem: do jakiej grupy społecznej zaadresować treść wychowawczą, czy otwartość tylko na chrześcijan nie ograniczy za bardzo możliwości skorzystania z tego systemu przez innych, wreszcie, czy jest to zgodne z jego sumieniem. Na ten temat rozmawiał m.in. z sam twórcą ruchu skautowego – R. Baden-Powellem. Dzisiejsza postawa zakłada ekumenizm oraz otwarcie na różne osoby i ich osobiste uświęcenie. ,,Harcerstwo każdemu daje szansę, nikogo nie skreśla na początku drogi. Rasa, wyznanie czy płeć, pochodzenie społeczne, stan zdrowia, możliwości ruchowe czy intelektualne – nie stanowią bariery w powiedzeniu «tak» harcerskiej przygodzie. ZHP jest dla każdego, ale nie jest dla wszystkich – każdy może spróbować, jednak być może nie wszyscy w tej próbie wytrwają”[8]. Te słowa przypominają ewangeliczne ,,jeśli chcesz” – każdy może wejść na tę drogę, ale aby móc na niej być należy przestrzegać swoistego dekalogu. Jest nim Prawo Harcerskie, które w pierwszym punkcie mówi o obowiązku przestrzegania przysięgi harcerskiej, przysięga ta natomiast mówi o służbie całym życiem Bogu.

Czy zatem można być harcerzem nie służąc Bogu? Za Andrzejem Małkowskim można stwierdzić, że tak, pod warunkiem, że w harcerzu dokona się swoiste uświęcenie i zmiana życia. Jeśli jednak harcerskie wychowanie nie wpłynie na pozytywny rozwój, wówczas należy zejść z tej ścieżki, która ,,jest dla każdego, ale nie dla wszystkich”. Karykaturalne wydaje się w tym aspekcie

[6] J. STROJNY, *Harcerstwo w służbie Bogu*, s. 7.
[7] *Tamże*, s. 9.
[8] *Tamże*, s. 10.

stwierdzenie władz PRL, że ,,ZHP jest instytucją świecką i nie organizuje życia religijnego”[9]. Jest to błędne stwierdzenie, gdyż fundamentem wychowania jest kreowanie ducha młodego pokolenia. Robert Baden-Powell określał to mianem zastąpienia swego ,,ja” służbą Bogu i ojczyźnie. Niezbędnym elementem w dorastaniu jest obecność drugiej osoby. ,,Dojrzewanie młodości nie dokonuje się w jakimś osamotnieniu, ale w naturalnym środowisku życia, a zwłaszcza w grupie rówieśniczej, bowiem młodzież, aby stała się dojrzałą, potrzebuje akceptacji, klimatu dobra i miłości, wzajemnej życzliwości i otwartości jak przyroda deszczu i słońca. Młodzi ludzie potrzebują jedności umysłu i serca, bezkompromisowości, wzajemnego szlifowania się w życiu jak kamienie w rzece, by ich człowieczeństwo stało się «gładkie» i pożyteczne jak chleb”[10]. J. Strojny ukazuje sens, w którym człowiek jako istota społeczna czuje się dobrze we wzajemnym oddziaływaniu. Potrzeba bycia dla kogoś, udzielenia pomocy, towarzyszenia jest zakorzeniona w każdym człowieku, w wielu, niestety, nie odkryta lub zatarta. Współczesny świat zupełnie zagubił sens bycia dla innych, człowiek jest potrzebny do zrobienia czegoś, nie liczy się już sama obecność, zwłaszcza godność osoby, z której robi się narzędzie do swojej kariery, zdobywania pieniędzy. Współcześnie hedonistyczne podejście do wolności wydaje się wyjątkowo groźne, gdyż używanie dnia często wiąże się z brakiem ograniczeń moralnych i jakichkolwiek zakazów.

Harcerstwo ukierunkowane jest na rozwój każdego i całego człowieka z nastawieniem na młodość, oznacza to bezpośrednie, czyli osobiste, indywidualne pochylenie się nad sprawami dziecka, rozwijanie cech i upodobań dzieci i młodzieży z różnych środowisk, z różnymi życiowymi doświadczeniami. Zwykły drużynowy w czasie swojej pracy wielokrotnie natrafi na momenty, które w sporcie określa się ,,złotym wiekiem sportowym”, oraz na takie, w których podopieczny mimo wcześniejszych pozytywnych postaw będzie sprawiał wrażenie osoby wymagającej szczególnej uwagi. Dziecko w okresie dorastania naturalnie przyjmuje różne postawy negacji i akceptacji rzeczywistości. Dlatego tak ważne jest dobre przygotowanie kadry pedagogicznej do pełnienia funkcji drużynowego; mimo że często wychowanie harcerskie kojarzy się raczej z prostą zabawą, to na barkach drużynowego spoczywa wychowanie, które jest bardzo szerokie, gdyż nie ogranicza się do jednego okresu szkolnego, ale toczy się w miarę wzrastania dziecka. Wychowawca harcerski prowadzi dzieci od 6. roku życia często do dorosłości, musi posiadać umiejętność prawidłowego odczytywania rozwoju psychofizycznego swoich podopiecznych. W każdej sytuacji może pojawić się element zagrożenia, odczucia alienacji, negacji. Dlatego ważna jest czujność drużynowego: ,,Czuwam – to znaczy, że staram się być czło-

[9] *Deklaracja Ideowa ZHP*, w: O. FIETKIEWICZ (red.), *Leksykon harcerstwa*, Warszawa 1988, s. 14.

[10] J. STROJNY, *Harcerstwo w służbie Bogu*, s. 14.

wiekiem sumienia, że tego sumienia nie zagłuszam i nie zniekształcam”[11]. W czasie obowiązkowego kursu drużynowych adept na drużynowego poznaje zasady pedagogiczne, metody aktywizacji oraz podstawowe zagrożenia wypływające z naturalnej przemiany dojrzewania. Idealnym staje się fakt bycia absolwentem studiów pedagogicznych przez drużynowego, często jednak dzieje się odwrotnie: praca wychowawcza w związku motywuje do ich podjęcia. W Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej znaczna część kadry pedagogicznej z mianowania władzy pełniła funkcję kadry harcerskiej. Często z tego powodu harcerski system wychowawczy był takim tylko z nazwy i niósł ze sobą zagrożenie indoktrynacji partyjnej. Długoletni naczelnik harcerzy, Stanisław Sedlaczek, otwarcie wyrażał swoje obawy o zideologizowanie polityczne organizacji, widział w tym upadek nie tylko tożsamości, ale pojedynczych elementów, głównie z zakresu wychowania etycznego. ,,Widząc, jaką rolę odgrywa harcerstwo w życiu młodzieży, ówczesne sfery rządzące zaczęły dążyć do zgarnięcia organizacji pod swoje wpływy i uczynienia jej narzędziem polityki rządowej, organizacji masowej i dostępnej również dla członków narodowości niepolskich: Żydów, Niemców, Rusinów. Z drugiej zaś strony konsekwencją tego było nieuniknione obniżanie wymagań etycznych”[12].

Samo zagrożenie może wynikać z nieprawidłowej postawy wychowawcy. J. Strojny ujmuje to w stwierdzeniu, że wychowanie harcerskie nie może być jałową zabawą, szukaniem okazji do rozrywki i ciekawego spędzania czasu wolnego (niejako przybrało ono tego typu formę w okresie „okupacji” Związku przez władze PRL). Wyjaśnia, że harcerstwo należy traktować głównie jako szanse rozwoju dla konkretnego młodego człowieka.

Kolejnym etapem w prowadzeniu wychowawczym młodego człowieka jest pomoc w akceptacji własnej osoby i umiejętności osobistej realizacji w danej społeczności. ,,Przystosowanie to modelowanie swoich działań i zachowań ze wzrokiem utkwionym w zwierciadło środowiska czy też społeczne”[13]. To swoista sztuka wychodzenia poza swoje własne, często hedonistyczne zamiary, to umiejętność akceptacji obowiązków wynikających z konkretnych praw. ,,Taka forma przystosowania świadczy o braku w rozwoju emocjonalno-osobowościowym”[14]. W tym miejscu powinna znaleźć się konkretna metoda wychowania – indywidualnego, osobistego podejścia do spraw i problemów młodego człowieka. Dlatego określono maksymalną liczbę członków danej drużyny, aby mogła zaistnieć interakcja harcerz – drużynowy. W okresie działania tzw. „klasodrużyn” drużynowy nie był w stanie prawidłowo reagować na problemy podopiecznych, harcerze nie mogli liczyć na pomoc niedostępnego nauczyciela. ,,Spotkanie grupowe mogą się niewątpliwie przyczynić do pogłębienia kontak-

[11] M. SZTABA, *„Czuwaj” – wewnętrznym programem wychowania chrześcijańskiego*, w: A. PETKOWICZ (red.), *Wychowanie chrześcijańskie metodą harcerską*, Lublin 2009, s. 247.

[12] A. WIŚNIEWSKI, *Korzenie harcerstwa polskiego*, Warszawa 1998, s. 14.

[13] J. STROJNY, *Harcerstwo w służbie Bogu*, s. 23.

[14] *Tamże*, s. 23.

tów osobowych. Wspólnotowe spotkania nie zastąpią jednak kontaktów indywidualnych”[15]. Drużynowy musi być ,,starszym bratem”, dziecko musi czuć, że może zwrócić się do swojego drużynowego w każdej okoliczności ze wszystkimi sprawami. Sama postawa odległości emocjonalnej i dyscypliny nie jest wymagana do posiadania autorytetu w drużynie. W czasach działania drużyn szkolnych w okresie PRL nie mogła zaistnieć prawidłowa metoda harcerska, gdyż nie nastąpiło wyjście poza partyjny przymus programowy. Wychowanie w takiej sytuacji nie spełniało właściwie swojej roli, ponieważ nie dotykało istoty, jaką jest człowiek. ,,Niewątpliwym zagrożeniem jest dla młodego człowieka brak samowychowania”[16]. Świadomość potrzeby samowychowania nakłada na organizatorów i wychowawców harcerskich potrzebę kreowania odpowiedniego obrazu wolności, która przekłada się na wybory życiowe. Jakie zatem istnieje rozwiązanie problemu braków w samowychowaniu? J. Strojny udziela odpowiedzi, która bezpośrednio odnosi się do wspomnianej świadomości obowiązków. ,,By przeciwstawić się uzależnieniu powodowanemu potrzebami, trzeba określić granice tych potrzeb, świadomie rezygnować ze zbędnego komfortu życia dla wolnego czasu, przebywania z przyjaciółmi, pogłębiania swojej osobowości czy duchowości”[17]. Granicę tego umiaru upatruje w prostym zrezygnowaniu z elementów, bez których człowiek zwyczajnie może żyć.

Na gruncie polskim byliśmy świadkami zawłaszczenia ideałów twórców harcerskich w celach ideologii politycznej. Polska Zjednoczona Partia Robotnicza na IX Plenum KC PZPR (15–16 lipca 1982 r.) przyjęła uchwały o zasadach pracy z młodzieżą, które były konsekwencją łódzkiego zjazdu działaczy harcerskich z 1956 r., w których związek uznał ideowe i polityczne kierownictwo PZPR. ,,We współczesnym ZHP, który jest organizacją świecką, nie ma funkcji kapelana”[18] – możemy wyczytać w leksykonie z 1988 r. Przemiany dotykały związek kilka razy, zawsze wiązało się to z próbą nadania nowego sensu organizacji, dokładniej rzecz, ujmując zmianą statusu związku, tego, do czego miało być przydatne partii komunistycznej po okresie wojennym ,,harcerstwo w Polsce Ludowej: ZHP w 1944–50, Organizacja Harcerska Związku Młodzieży Polskiej w 1951–56, Organizacja Harcerska Polski Ludowej 1956, odtworzony w grudniu 1956 samodzielny Związek Harcerstwa Polskiego”[19]. Praca nad przemianą ideologiczną przebiegała dość prężnie, zmieniano symbole, stroje, wykreślono z książek teksty, który by przypominały o korzeniach harcerstwa, sposób zachowania. Władza komunistyczna chciała zmienić także hymn harcerski autorstwa Ignacego Kozielewskiego.

W jakim zakresie partia przejęła inicjatywę nad chrześcijańskim ruchem wychowawczym? ,,Kierownicza rola partii wobec ZHP, jak i każdego związku

[15] M. KASZOWSKI, *Poradnik animatora*, Katowice 1990, s. 15.
[16] J. STROJNY, *Harcerstwo w służbie Bogu*, 24.
[17] *Tamże*, s. 24.
[18] *Kapelan*, w: O. FIETKIEWICZ (red.), *Leksykon harcerstwa*, s. 188.
[19] *Tamże*, s. 155.

młodzieży oraz ruchu młodzieżowego w Polsce jako całości, przejawia się w następujących płaszczyznach: ideologicznej (…) programowej”[20]. Ideologiczna polegała na kontroli organizacji harcerskiej w formie zamiany ideałów harcerskich na ideologię państwa socjalistycznego. Zanikło znaczenie indywidualnego pochylenia się nad człowiekiem, a podstawowym elementem była indoktrynacja socjalistyczna; ta forma harcerskiego wychowania nie miała nic wspólnego z pierwotnym założeniem twórcy, który w liście informował: „Jeśli wasze harcerstwo ma być bez Boga, lepiej aby go w ogóle nie było”. Czasy współczesne dobitnie pokazują bezsens, jakim była inicjatywa harcerstwa socjalistycznego. Programowa kontrola państwa to głównie rezygnacja z wychowania na rzecz trenowania w konkretnych potrzebach. Wymienione już słowo „indoktrynacja” doskonale pasuje do obrazu programu harcerskiego tamtego okresu. Pierwotna idea ukierowania na człowieka została zamieniona na służebność wobec państwa i partii, a także Związku Radzieckiego. Harcerstwo stało się swoistą „sprawną, partyjną młodzieżówką”. Duży wpływ na taki kierunek rozwoju miała państwowa polityka kadrowa Związku Harcerstwa Polskiego – ta była sterowana jednakowo we wszystkich dziedzinach życia w Polsce, starano się zniszczyć lub zmniejszyć znaczenie chrześcijańskiej tożsamości.

Ważnym okresem kierowania organizacją był czas II wojny światowej. Był to okres, w którym solidarność i świadomość patriotyzmu była nader widoczna i potrzebna, był to też ważny czas dla harcerstwa, które przeszło do konspiracji i przybrało nazwę Szarych Szeregów. Znaczenie Kościoła było w tym czasie wyjątkowo widoczne, co miało swój oddźwięk w decyzji: „We wrześniu 1939 w Warszawie zebrani działacze wybrali na Przewodniczącego ZHP ks. J. Mauersbergera jako zwierzchnika konspiracyjnego harcerstwa Szarych Szeregów i harcerstwa żeńskiego”[21]. Obecnie organizacja harcerska w Polsce stanowi atrakcyjną alternatywę dla młodych ludzi, gdyż skupia się na pierwotnym zagadnieniu wszechstronnego rozwoju bez ograniczenia duchowo-moralnego czasów minionych. Staje się mocniejszą i ciągle zmieniającą się, chcącą „dogonić” w zainteresowaniach współczesną młodzież. Choć jakby mniejsza ilościowo, staje się większa jakościowo swoją wyszkoloną i wykształconą kadrą i możliwościami współczesnego świata.

Scouting as an up-to-date proposal of education

Scouting is an educational movement for children and youth. Its basic task is to actively support its wards in their development and to shape their citizen and patriotic attitudes. Different scouting organizations (Polish Scouting and Guiding Association, Scouting and Guiding Association of the Polish Republic, Association of Catholic Scouting “Zawisza” – Scouts of Europe) offer not only an opportunity for young people to live their youth joyfully and fruitfully but also to serve others. This proposal has not lost its topicality.

[20] O. FIETKIEWICZ, *Leksykon harcerstwa*, s. 352.
[21] *Tamże*, s. 381.

V. DOŚWIADCZENIA EUROPEJSKIE

Magdalena Rynkal[*]

WYCHOWANIE W SZKOŁACH AUSTRIACKICH

W powszechnym przekonaniu większości ludzi podstawowym zadaniem szkoły jest nauczanie młodego pokolenia. Dokładna analiza ustaw dotyczących systemu szkolnictwa oraz programów pracy szkoły pokazuje jednak wyraźnie, że jej ważnym zadaniem jest również praca opiekuńcza i wychowawcza. Podejmując dyskusję na temat możliwości polskiej szkoły w tej dziedzinie warto przyjrzeć się rozwiązaniom stosowanym w innych krajach. Artykuł ten, będący próbą przedstawienia wychowania w szkołach austriackich, w kolejnych punktach zaprezentuje obowiązujące w tym kraju założenia ustawodawcze, osoby odpowiedzialne za wychowanie w tamtejszej szkole, realizowane w niej programy oraz, na koniec, kilka ciekawych pomysłów, które można by przenieść na grunt polski.

1. Wychowanie i szkoła

Jedną z charakterystycznych cech systemu oświatowego w Austrii, szczególnie dla polskiego obserwatora, jest niewątpliwe jego stabilizacja prawna. Do dziś podstawowe znaczenie dla kształtu szkolnictwa w Austrii mają ustawy uchwalone w 1962 r., wchodzące w skład pakietu ustaw szkolnych reformujących system szkolnictwa w tym kraju oraz regulujących obecność lekcji religii w szkole. W jego skład wchodzą: ustawa o nadzorze szkolnym, ustawa o obowiązku szkolnym, ustawa o organizacji szkolnictwa, ustawa dotycząca szkół prywatnych oraz nowelizacja ustawy dotyczącej lekcji religii[1].

Wprawdzie obecnie system ten jest w trakcie wprowadzania reformy, to jednak dotyczy ona jedynie zmian strukturalnych. Głównym motywem wprowadzenia tych zmian były niezadowalające wyniki Austrii w badaniach PISA oraz zaniżany, z powodu dużej ilości uczniów wywodzących się z rodzin emigrantów[2], którzy nie posługują się w wystarczającym stopniu językiem niemieckim, poziom nauczania w miejskich szkołach głównych (*Hauptschule*). Reforma ta nie wprowadza jednak zmian w pojmowaniu zadań szkoły – temat ten, przynajmniej na razie, nie jest podejmowany w żadnych ważnych dyskusjach dotyczących systemu oświaty w tym kraju, a najważniejsze założenia pozostają niezmienne od lat.

---

[*] Magdalena Rynkal, dr nauk teologicznych w zakresie katechetyki, nauczyciel dyplomowany religii w szkole podstawowej, w roku szkolnym 2008/2009 asystent nauczyciela w szkole podstawowej w Schwand w Austrii (ramach programu Asystentura Comeniusa).

[1] J. SCHEIPL, H. SEEL, *Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik 1945–1987*, Graz 1988, s. 45–66.

[2] Por. *Migranten*, http://www.migranten.at/schule.html (10.10.2012).

Wśród dokumentów oświatowych istotnych dla kwestii wychowania w szkole najważniejszą ustawą wydaje się być *Ustawa o organizacji systemu szkolnictwa* (*Schulorganisationsgesetz)* z 25 czerwca 1962 r. W dokumencie tym zostały określone zadania szkoły. Zgodnie z tą ustawą, zadaniem austriackiej szkoły jest rozwijanie zdolności uczniów w oparciu o wartości moralne, religijne oraz społeczne, jak również prawdę, dobro i piękno. Ma ona nie tylko przekazać uczniom wiedzę oraz umiejętności potrzebne w dorosłym życiu i pracy zawodowej, ale również wychowywać do samodzielnego zdobywania wiedzy. Zgodnie z założeniami ustawodawcy, młodzi ludzie w Austrii powinni być kształceni na zdrowych, świadomych swoich obowiązków, sumiennych i odpowiedzialnych obywateli. Szkoła powinna ich także przygotować do działania na rzecz wolności i pokoju, uczestniczenia w życiu kulturalnym i społecznych Europy i świata, ukazać różne światopoglądy oraz prowadzić do zrozumienia innych[3].

Do zagadnienia wychowania w szkole, choć w mniej wyraźny sposób, nawiązuje także nowelizacja konstytucji z 2005 r. Opisując wartości, które powinny być przekazywane uczniom przez szkołę, ustawodawcy wskazują, iż szkoła powinna umożliwiać uczniom taki rozwój, który pozwoli im w przyszłości podjąć socjalną, religijną i moralną odpowiedzialność za siebie samych, środowisko i następne pokolenia[4]. Podkreślają jednak również otwartość na tych, którzy myślą i wierzą inaczej.

Takie ustawienie zadań szkoły z jednej strony ukazuje wyraźnie, że jest ona miejscem wychowania młodego pokolenia, a z drugiej strony niejako domaga się obecności w niej lekcji religii. Opierając się więc na art. 2 *Ustawy o organizacji systemu szkolnictwa* oraz nowelizacji konstytucji z 2005 r., która wprawdzie nie domaga się wychowania zgodnego z wartościami religijnymi, wzywa jednak do takiego, które umożliwi samodzielny wybór tych wartości oraz przygotuje do odpowiedzialnego i świadomego działania, uwzględniającego dobro drugiego człowieka, lekcja religii na stałe odnalazła swoje miejsce w austriackim systemie oświaty i jest obecna w programach nauczania właściwie wszystkich typów szkół, nawet w części pomaturalnych. Lekcja ta bowiem poprzez wspieranie poszukiwania sensu, wskazywanie ideałów i udzielanie pomocy w odnalezieniu własnego miejsca w świecie, wspiera rozwój młodego pokolenia, co ma duże znaczenie także dla życia społecznego[5].

Wydaje się, iż właśnie argumenty natury pedagogicznej, które przyznają szkole obowiązek całościowego wychowania, mogą być uznane za podstawowe uzasadnienie obecności lekcji religii, a wręcz jej nieodzowności, w austriackiej szkole. Zgodnie z tym założeniem, szkoła ma bowiem wprowadzić uczniów we wszelkie

---

[3] *Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation*, § 2, cyt. za: H. SCHWENDENWEIN, *Das Österreichische Katechetenrecht. Religionsunterricht in der österreichischen Schule. Eine Handreichung für Religionslehrerinnen und -lehrer*, Wien 2009, s. 206.

[4] Por.: H. SCHWENDENWEIN, *Das Österreichische Katechetenrecht*, s. 25.

[5] CH. MANN, *Die Beiträge des Religionsunterrichts zur schulischen Integration von fremden Kindern*, „Christlich-Pädagogische Blätter" (2001), nr 2, s. 110.

aspekty rzeczywistości, a w naszych czasach ciągle jeszcze dużą rolę odgrywa w niej religia, i to nie w wydaniu ogólnym, ale każdego konkretnego wyznania[6].

Z punktu widzenia Kościoła jest ona również swego rodzaju posługą Kościoła w szkole i na rzecz szkoły[7]. Jak przypominają autorzy „austriackiego dyrektorium katechetycznego" (*Österreichisches Katechetisches Direktorium für Kinder- und Jugendarbeit*) rzeczywistość, w której żyją uczniowie, pełna jest religijnych odniesień i nie sposób zrozumieć jej bez pewnej otwartości na transcendencję i podstawową wiedzę religijną. W tej sytuacji szkoła pragnąca w pełni wypełnić swoją funkcję przygotowania uczniów do życia musi zmierzyć się z zagadnieniem Boga, a czyni to właśnie poprzez lekcję religii[8]. Biorąc pod uwagę argumenty kulturowo-historyczne, antropologiczne i społeczne, autorzy dyrektorium podkreślają, iż lekcja religii nie tylko może znaleźć swoje miejsce w szkole, ale jest ona w niej niezbędna[9].

Znaczenie szkolnej lekcji religii, jej wagę w wychowaniu młodych ludzi oraz swego rodzaju służebną rolę wobec szkoły ukazują także czołowi katechetycy austriaccy. E.J. Korherr podkreśla, że szkoła, które nie wprowadzałaby uczniów także w świat wiary, nie podejmowała pytań o sens życia, winna byłaby zaniedbania[10]. Jeśli szkoła ma dobrze przygotowywać do dorosłego życia społecznego, zawodowego i rodzinnego, obecność tej lekcji jest w niej koniecznością. Co więcej, jest także wyrazem troski o każdego młodego człowieka, realizacją jednego z głównych pryncypiów politycznych, dotyczących wyrównywania szans[11].

Przedstawione powyżej argumenty przemawiające za obecnością lekcji religii w austriackiej szkole są również w dużej mierze potwierdzeniem ważnej roli szkoły w wychowaniu młodego pokolenia. W ten sposób potwierdzają więc istnienie związku między szkołą a wychowaniem, zasugerowanego w tytule tej części artykułu.

2. Osoby odpowiedzialne za wychowanie dzieci i młodzieży

Zgodnie z założeniami austriackich ustawodawców, szczególne zadanie szkoły, jakim jest wychowanie, nie ogranicza praw rodziców. Oni pozostają niejako pierwszymi wychowawcami swoich dzieci. Szkoła jest powołana do tego, by

---

[6] Lekcja religii w Austrii ma charakter wyznaniowy. Prawo do szkolnej lekcji religii mają „prawnie uznane Kościoły i wspólnoty religijne" (*gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgesellschaften*). Dla ich wyznawców lekcja religii ma charakter obowiązkowy. Por. H. SCHWENDENWEIN, *Das Österreichische Katechetenrecht*, s. 30–34.

[7] ÖSTERREICHISCHE KOMMISSION FÜR BILDUNG UND ERZIEHUNG, *Österreichisches Katechetisches Direktorium für Kinder- und Jugendarbeit*, Wiedeń 1981, nr 3.1.

[8] *Tamże*, nr 3.

[9] Por. *Tamże*, nr 3.1.5.

[10] R. LEITER, H. FINK, H. LORENZ, A. SCHRETTLE, K. ZISLER, *Religionspädagogik 1. Theoretische Grundlagen und Arbeitsmaterialien*, Wiedeń 1991, s. 227.

[11] *Tamże*, s. 228.

współdziałać z nimi, wspierać ich wysiłki w wychowywaniu dzieci do wartości[12]. Zgodnie z *Ustawą oświatową* z 1986 r. (*Schulunterrichtgesetz*), rodzice i prawni opiekunowie uczniów mają nie tylko prawo, ale i obowiązek wspierać szkołę w wypełnianiu jej obowiązków dydaktycznych i wychowawczych. Zobowiązani są również do czuwania nad wypełnianiem obowiązku szkolnego, a także do zapewnienia swoim podopiecznym potrzebnych materiałów i przyborów szkolnych. Jednocześnie mają prawo do wyłonienia spośród siebie przedstawicieli, którzy będą ich niejako reprezentować, stanowiąc jeden z organów szkoły.

Ważnym prawem rodziców jest niewątpliwie prawo do informacji na temat postępów w nauce ich dzieci. Zgodnie z przepisami, w każdym semestrze powinny odbyć się przynajmniej dwie wywiadówki, spotkania wychowawcy z rodzicami (*Sprechtage*, *Elternabends*). W niektórych szkołach nauczyciele mają także ustalone konsultacje (jedna godzina w tygodniu), w czasie których są do dyspozycji rodziców (SchUG §19). Ważnym sposobem informowania rodziców o wydarzeniach z życia szkoły, postępach czy wymaganiach stawianych uczniom są również przesyłane bądź podawane przez uczniów listy pisane przez wychowawców klas (*Elternbriefe*).

Rodzice mają również prawo do przedstawienia swojej opinii na temat stosowanych w szkole środków nauczania. Rada rodziców (*Elternverein*) może także przedstawić dyrektorowi szkoły bądź wychowawcy swoje uwagi, propozycje oraz ewentualne skargi, które on powinien następnie, w uzasadnionych przypadkach, przedstawić organom szkoły (§63).

Wspomniana wyżej ustawa wymienia również inne osoby odpowiedzialne za wychowanie w szkołach. Do grupy tej należą niewątpliwie dyrektor szkoły oraz wychowawca klasy.

W przeciwieństwie do polskiego systemu, dyrektor szkoły w Austrii nie jest pracodawcą, a jedynie przedstawicielem szkoły, odpowiadającym za jej funkcjonowanie zgodne z przepisami prawa. W kwestii wychowania powinien on przede wszystkich dbać o kontakt rodziców ze szkołą oraz czuwać nad właściwą realizacją programów wychowawczych. Zgodnie z §48, ma on również prawo do wymierzania uczniom kar statutowych.

Wydaje się jednak, iż dużo ważniejszą rolę w wychowaniu spełnia w szkole nauczyciel–wychowawca (*Klassenvorstand*). Zgodnie z *Ustawą szkolną* wychowawca powinien być ustanowiony w placówkach, w których jedną klasę uczą różni nauczyciele przedmiotowi. §48, dotyczący oddziaływań wychowawczych szkoły, wymienia środki dyscyplinujące, jakimi może posługiwać się wychowawca, natomiast w §54 przedstawione zostały jego podstawowe zadania. Obok obowiązku prowadzenia dokumentacji głównymi zadaniami wychowawcy są: koordynacja pracy wychowawczej wszystkich nauczycieli uczących w danej klasie, dostosowanie pracy na lekcjach do sytuacji uczniów oraz odpo-

[12] Por. http://www.katholischer-familienverband.at/fileadmin/familienverband/pdf/Schulhandbuch /ELTERNRE CHT_UND_SCHULE.pdf (17.03.2014).

wiedzialność za kontakty szkoły z rodzicami[13]. On również ustala ocenę z zachowania oraz odpowiada za budowanie zespołu klasowego, ustanowienie wspólnych rytuałów oraz wystrój sali[14].

Wyżej wspomniana ustawa wspomina jeszcze o wychowawcy (*Erzieher*) i pedagogu (*Freizeitpädagoge*), którzy jednak powinni być zatrudnieni jedynie w szkołach zapewniających całodzienną opiekę nad dziećmi.

Wyliczając osoby odpowiedzialne za wychowanie w szkole, nie można pominąć jeszcze nauczyciela religii. Choć nie jest on wymieniony w ustawie różne badania wydają się potwierdzać jego ważną rolę. Pierwszym argumentem potwierdzającym tę tezę mogą być wnioski uczestników seminarium naukowego, które odbyło się w Vorau w 1995 r. Jednym z jego tematów była przyszłość lekcji religii w szkole. Zdaniem uczestników seminarium, gdyby w szkole zabrakło lekcji religii, nie mogłaby ona w pełni realizować swoich zadań w kilku obszarach. Dla tematu niniejszego artykułu szczególnie istotny wydaje się być wniosek, ujęty w dokumencie podsumowującym to seminarium, który wskazuje, iż z braku w szkole nauczyciela religii wiele akcji socjalnych wspieranych przez jego zajęcia mogłoby stracić na sile, a wręcz zaniknąć, gdyż to właśnie ta lekcja jest często ich propagatorką. Nauczyciele religii bowiem nie tylko uczą wrażliwości na potrzeby innych, ale są w szkołach często koordynatorami różnych akcji charytatywnych. Poza tym szkoła utraciłaby ważnego partnera do rozmów. Nauczyciel religii jest bowiem nie tylko dla uczniów, ale także dla całego grona pedagogicznego ważnym świadkiem wiary, bardzo często pierwszą osobą, do której kierują się z pytaniami dotyczącymi kwestii religii[15]. Nauczyciel religii jest często postrzegany, jako ekspert od spraw wiary i religii. Wynika to naturalnie z jego wykształcenia, ale zdarza się, że stawiane przed nim wyzwania wykraczają poza jego konfesję. Szczególną rolę może odegrać w sytuacjach ekstremalnych, w których uczniowie, ale także nauczyciele nie potrafią się odnaleźć, potrzebują wsparcia duchowego. I często właśnie w takich momentach rodzice, uczniowie, a nawet inni nauczyciele zwracają się do niego z prośbą o pomoc, interwencję czy choćby przeprowadzenie lekcji, dotykającej pojawiający się problem[16]. W świecie naznaczonym pluralizmem nauczyciel religii ma z jednej strony wyraźnie kreślić granice własnej wiary, pogłębiać poczucie świadomości religijnej swoich uczniów, a z drugiej strony poprzez właśnie te działania, prowadzić do dialogu z tymi, którzy wierzą inaczej. W ten sposób może także uwrażliwić wychowanków na podstawowe życiowe pytania: Skąd?, Dokąd? i Po co?, które otwierają nas na Boga. Dzięki temu będzie on

[13] Por. http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer =10009600 (13.03.2014).

[14] Por. http://www.schule.at/thema/detail/klassenvorstand.html (13.03.2014).

[15] Por. N. METTE, *Zum Beruf und Selbstverständnis von Religionslehrern und -lehrerinnen im Kontext aktueller Entwicklungen in Gesellschaft und schule sowie Religion und Kirche*, „Christlich-Pädagogische Blätter" (2004), z. 3, s. 134–136.

[16] *Tamże*.

mógł wychować uczniów do tolerancji i otwartości wobec innych[17], a to jest jednym z głównych zadań szkoły. W czasach, w których wszyscy o wszystko konkurują, ma on być tym, który pokaże dzieciom drogę solidarności i doda im odwagi do kroczenia tą drogą[18]. Szczególną rolę nauczyciela religii w szkole ostatecznie ukazują wyniki ankiety przeprowadzonej przez instytuty pedagogiki religii (*Religionspädagogische Institute*) w Linzu i Salzburgu w 2004 r. Zgodnie z nią, to, co jest powodem szczególnej radości i satysfakcji dla nauczycieli religii, a jednocześnie pokazuje ich wyjątkowość wśród pedagogów, to fakt, że wielu uczniów właśnie do nauczycieli religii przychodzi ze swoimi osobistymi problemami[19].

3. Programy

Swoje zadanie wychowywania uczniów austriacka szkoła wypełnia poprzez różne programy realizowane właściwie na wszystkich przedmiotach. Wśród tych najważniejszych, wymienianych przez ministerstwo, na szczególną uwagę zasługują: wychowanie prozdrowotne, czytelnicze, medialne, polityczne, komunikacyjne, przedsiębiorcze, środowiskowe, interkulturalne, seksualne czy europejskie. Większość z tych programów realizowana jest poprzez różne inicjatywy podejmowane w szkołach.

Na podstawie obserwacji stron internetowych szkół wydaje się, że szczególnie nagłaśniane są działania związane z edukacją prozdrowotną i kulturalną. Pierwsza związana jest programami uczącymi zdrowego odżywiania, właściwej postawy ciała, higieny jamy ustnej, propagującymi ruch. Druga dotyczy głównie uwrażliwiania na sztukę, zachęcania do obcowania z kulturą, czytania książek. Wiele z tych programów jest również obecna w mniejszym lub większym stopniu także w polskich szkołach, podobnie zresztą jak wychowanie komunikacyjne (zdobywanie karty rowerowej), seksualne (wychowanie do życia w rodzinie), czy pojawiające się coraz częściej również w szkołach polskich elementy przedsiębiorczości.

Szczególnie mocno akcentowane w pracy wychowawczej szkół austriackich jest kształtowanie właściwej postawy obywatelskiej. Wspomina o tym już sama *Ustawa o organizacji systemu szkolnictwa* (*Schulorganisationsgesetz)*, która przygotowanie uczniów do świadomego udziału w życiu społecznym, politycznym i zawodowym uważa za jedno z najważniejszych zadań szkoły. Aby osiągnąć ten cel, w pracy z uczniami podkreśla się sumienność, odpowiedzialność, obowiązkowość, umiejętność wyrażania własnych opinii, a także otwartość na ludzi o odmiennych poglądach. Zagadnienia związane z realizacją tego

[17] Por. A. PINZ, *Lehrer sein heißt: zeigen, was man liebt. ReligionslehrerInnen in der kulturellen und religiösen Vielfalt,* „Christlich-Pädagogische Blätter" (2004) z. 3, s. 142–145.

[18] *Tamże*.

[19] Por. R. LIEDL, *Kein Klagelied. Studie zum Befinden der ReligionslehrerInnen,* „Christlich-Pädagogische Blätter" (2004) z. 3, s. 169.

zadania szkoły obecne są w programach różnych przedmiotów. Za przykład potwierdzający istotną rolę tego wychowania w Austrii można niewątpliwie uznać obecność w programach nauczania religii na poziomie szkół zawodowych i maturalnych wielu tematów związanych z katolicką nauką aspołeczną. Na zajęciach religii poruszane są kwestie dotyczące: liberalizmu, kapitalizmu, indywidualizmu i solidarności, ekonomii, gospodarki, konsumpcjonizmu, roli pieniądza, biedy, odwagi cywilnej w świecie polityki i gospodarki, relacji społeczeństwa i Kościoła, religijnie uzasadnionego oporu, przyszłego życia zawodowego uczniów, manipulacji w życiu społecznym i politycznym, etycznych aspektów płacenia podatków oraz innych zagadnień gospodarczych, nadużyć wobec pracodawców, dążenia do zrobienia kariery[20].

Wydaje się, iż wiele z tych treści należy wprost do programu zajęć z wychowania obywatelskiego czy etyki zawodowej. Podejmowanie ich na lekcjach religii z jednej strony ukazuje ich istotną rolę w wychowaniu młodego pokolenia, a z drugiej może być także doskonałą okazją do ukazania młodzieży związku wiary z codziennym życiem, połączenia tych dwóch elementów, światów, które często, niestety, dla wielu chrześcijan idą dwoma różnymi torami.

4. Ciekawe pomysły

Wydaje się, że to, co w realizacji programów wychowawczych w Austrii jest najcenniejsze, a jednocześnie warte przeniesienia na polski grunt, to specyficzna współpraca różnych środowisk, wyjście poza mury szkolne bądź zapraszanie gości do szkoły. Ta swoista metoda widoczna jest na wielu płaszczyznach i dotyczy niemal każdego programu wychowawczego. Szczególną rolę odgrywa niewątpliwie na płaszczyźnie kulturalnej w mniejszych miejscowościach, a nawet wiejskich szkołach, gdzie uczniowie nie mają tak wielu możliwości kontaktu ze sztuką. Dlatego właśnie w szkołach odbywają się liczne spotkania z pisarzami, aktorami, organizowane są wystawy książek, spektakle dla dzieci, warsztaty muzyczne czy „spotkania" z egzotycznymi zwierzętami. Dlatego w tym miejscu bardziej szczegółowo zostaną przedstawione tylko trzy projekty chyba jeszcze nie rozpowszechnione w Polsce, a warte zauważenia.

Pierwszy ciekawy pomysł na pracę wychowawczą w szkołach odnajdujemy w wychowaniu religijnym. Zajęcia lekcji religii w szkole są dopełniane przez tzw. ćwiczenia religijne (*religiöse Übungen*), czyli wszelkie spotkania, organizowane zazwyczaj w czasie dwóch pierwszych godzin lekcyjnych, w których do głosu dochodzi wiara, oraz takie, które służą jej pogłębianiu i umacnianiu, a także są związane z praktykowaniem wiary[21]. Zasady ich organizacji, z wyszczególnieniem liczby godzin oraz okoliczności ich przeprowadzania, są

[20] Programy nauczania religii dla poszczególnych typów szkół por.: http://www.dioezese-linz.at/redsys/index.php?page_new=4106 (17.03.2014).

[21] Por. LANDESSCHULRAT FÜR OBERÖSTERREICH, *Erlass Religiöse Übungen vom 16.10.2002*, http://www.lsr-ooe.gv.at/erlass/default.htm (02.08.2012).

szczegółowo regulowane przez poszczególne kraje związkowe. Ogólnie można powiedzieć, że umożliwiają one uczniom przeżywanie najważniejszych świąt oraz wydarzeń kościelnych we wspólnocie parafialnej.

Innym interesującym i wartym przeniesienia na grunt polski pomysłem wydaje się być sposób przygotowywania uczniów szkół głównych (*Hauptschulen*) do wyboru dalszej drogi życiowej, właściwego zawodu oraz podjęcia pracy zawodowej. Od trzeciej klasy prowadzone są zajęcia z orientacji zawodowej. W ich ramach organizowane są wycieczki i specjalne dni praktyki zawodowej (*berufspraktische Tage*), podczas których uczniowie odwiedzają różne zakłady pracy, a nawet mają możliwość podjęcia pewnych obowiązków na wybranym przez siebie stanowisku, oczywiście tylko przez kilka godzin i pod opieką wyznaczonego pracownika[22].

Z pewnością cenną i chyba niespotykaną w Polsce wydaje się być także współpraca szkoły z bankiem, np. *Raiffeisenbank*. Oczywiście jej ważnym aspektem jest udzielanie wsparcia finansowego szkołom przez tę instytucję, wyrażającą się np. w fundowaniu dzieciom plecaków, śniadaniówek czy innych przyborów szkolnych, bądź sponsorowanie imprez szkolnych. Istotniejsza wydaje się jednak być współpraca w procesie wychowania do oszczędzania. Wiele dzieci już od urodzenia ma swoje konta w banku i od najmłodszych lat uczy się oszczędzania, wpłacając nawet niewielkie sumy na to konto. Może mieć to oczywiście różne formy. Na przykład w szkole podstawowej w Schwand (Górna Austria) dzieci już z wyprzedzeniem wiedzą, w jakim dniu udadzą się w ramach lekcji wspólnie do banku na spotkanie z jego pracownikami oraz by wpłacić na swoje konto zebrane wcześniej kieszonkowe[23]. W banku dzieci mogą poczuć się jak prawdziwi klienci, uczą się więc nie tylko oszczędzania, ale również nabywają obycia z tego typu placówką. Inną inicjatywą tego banku jest zaproszenie uczniów do konkursu inwestycyjnego, w ramach którego zgłoszone klasy obracają fikcyjnymi pieniędzmi na giełdzie[24].

Z całą pewnością niniejszy artykuł nie wyczerpuje tematu wychowania w austriackich szkołach. Przedstawione w nim jednak założenia ustawodawcze oraz proponowane rozwiązania pozwalają z pełnym przekonaniem stwierdzić, iż praca wychowawcza ma w tym kraju duże znaczenie, a jej podstawowym założeniem jest przygotowanie młodych do dorosłego życia w każdym jego aspekcie. Niezaprzeczalnie znaczącą rolę w tym procesie odgrywa mocno zakorzeniona w systemie szkolnictwa lekcja religii. Natomiast efektywność tej pracy, jak się wydaje, zapewniają wspólne inicjatywy szkoły z innymi instytucjami.

[22] Por. *Hauptschulen*, http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/hs.xml (12.12.2012).
[23] Por. http://vsschwand.jimdo.com/ (10.03.2014).
[24] Por. http://www.school-investor.at/ (17.03.2014).

Erziehung in der österreichischen Schule

Jede Schule ist ganz natürlich mit den didaktischen Aufgaben assoziiert. Wie die verschiedenen Gesetze zeigen, soll sie aber auch die Schüler erziehen. Bei diesem Thema, besondere Bedeutung für Schulsystem in Österreich haben zwei Gesetze: *Das Schulorganisationsgesetz* vom 25. Juli 1962 und *Das Schulunterrichtsgesetz* vom 1986. *Das Schulorganisationsgesetz* hat festgestellt, dass die Aufgabe die österreichischen Schule ist „an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken“. *Das Schulunterrichtsgesetz* nennt Personen, die bei der Erziehung den Schülern eine wichtige Rolle spielen, dazwischen besondere Aufgaben der Klassenvorstand hat. Bemerkenswerte ist aber auch die Position des Religionslehrers, dessen Fach integrierter Bestandteil des österreichischen Schulwesens ist, und seine Berechtigung und Notwendigkeit von der ganzheitlichen Erziehungsaufgaben der Schule begründet ist. Verschiedene Studien zeigen auch, dass viele Schüler ihrem Religionslehrer viel vertrauen entgegen bringen und auch mit persönlichen Problemen zu ihnen kommen. Um ihre Aufgaben auszufüllen, brauch die Schule, neben die Lehrer auch die verschiedenen Programme, die erzieherischen Ziele realisieren helfen. Zwischen den Unterrichtsprinzipien sehr wichtige Rolle spielen in Österreich Gesundheitserziehung, Leseerziehung, Medienbildung, Politische Bildung, Umweltbildung und Verkehrserziehung. Besonders interessant können aber für polnischen Leser eine Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt durch die verbindliche Übung „Berufsorientierung“ sowie durch berufspraktische Tage, Lehrausgänge oder Exkursionen und auch religiöse Übungen sein.

Elżbieta Osewska[*]

WYCHOWANIE W SZKOŁACH BRYTYJSKICH

Znane szkoły brytyjskie zachowują swój elitarny charakter zarówno poprzez elementy zewnętrzne: budynki, sale szkolne, mundurki, jak i określony program edukacyjny. Zazwyczaj znajdują się w tradycyjnych, starych obiektach z pięknymi salami, i podobnie jak sławne angielskie uniwersytety zachowują wypracowane przez wiele pokoleń zasady, ze szczególnym odniesieniem do dyscypliny. Uczeń uczęszczający do takiej szkoły z dumą nosi swój mundurek, świadczący o przynależności do grupy wybranych osób, a jednocześnie on sam i jego rodzice mają świadomość, iż dobre imię szkoły i jakość kształcenia będą decydować o jego przyszłości. Opisany obraz brytyjskiej szkoły jest mocno utrwalony w świadomości wielu Polaków, zaś na tym wyobrażeniu bazują często szkoły językowe, które odwołując się do takich miejsc, jak Oxford czy Cambridge, zachęcają młodych Polaków do przyjazdu na kursy językowe, chociaż niejednokrotnie ich jakość kształcenia ma niewiele wspólnego ze sławnymi uniwersytetami. Podobnie jak w innych placówkach jakość kształcenia i wychowania w szkołach brytyjskich jest bardzo zróżnicowana, a najwyższe noty zdobywają zazwyczaj prywatne szkoły wyznaniowe[1]. W niniejszym artykule zostanie przedstawione zagadnienie wychowania w szkole w Zjednoczonym

---

[*] Elżbieta Osewska, dr hab. nauk teologicznych w zakresie katechetyki, profesor nadzwyczajny UKSW. W latach 1990–1993 wykładowca w centrach katechetycznych na terenie byłego ZSRR. W latach 1998–1999 naczelnik Wydziału ds. Rodziny w Kancelarii Prezesa Rady Ministrów w Warszawie. Od 1999 r. konsultant ds. katechezy w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Łomży. Prowadzi zajęcia na Wydziale Studiów nad Rodziną UKSW w Warszawie (od 1995), w Instytucie Teologicznym w Łomży, Katolickim Uniwersytecie w Leuven, Centrum Pastoralno-Katechetycznym *Lumen Vitae* w Brukseli. Członek Polskiej Komisji Akredytacyjnej, Europejskiej Ekipy Katechetycznej (EEC), Europejskiego Stowarzyszenia Teologii Katolickiej (ESTK), *European Forum for Religious Education in Schools* (EuFRES), Sekcji Wykładowców Katechetyki w Polsce i Polskiego Stowarzyszenia Familiologicznego. Jest rzeczoznawcą ds. oceny programów nauczania religii i podręczników katechetycznych. Autor publikacji z zakresu katechetyki, pedagogiki, edukacji, dydaktyki, teologii pastoralnej, komunikacji interpersonalnej, polityki rodzinnej, współredaktorką i współautorką podręczników do nauczania religii, uczestniczką i organizatorką wielu konferencji i kongresów katechetycznych w Polsce i za granicą.

[1] Por. CATHOLIC EDUCATION SERVICE, *The Education Act 1980 & Catholic Schools – A Guide to the Act*, London 1981; CATHOLIC EDUCATION SERVICE, *The Education (No. 2) Act 1986 & Catholic Schools - A Guide to the Act*, London 1987; CATHOLIC EDUCATION SERVICE, T*he Education Reform Act 1988 & Catholic Schools – A Guide to the Act*, London 1989; CATHOLIC EDUCATION SERVICE, *The Education Act 1993 & Catholic Schools – A Guide to the Act*, London 2000; CATHOLIC EDUCATION SERVICE, *Learning from OFSTED and Diocesan Inspections: the Distinctive Nature of Education in Catholic primary and secondary schools*, London 1996; CATHOLIC EDUCATION SERVICE, *Principles, Practices and Concern*, London 1996; CATHOLIC EDUCATION SERVICE, *The Common Good in Education*, London 1997; CATHOLIC EDUCATION SERVICE, *Partners in Mission*, London 1997; Catholic Education Service, *Partners in Mission: a collection of talks, Catholic Education Service* 1997; CATHOLIC EDUCATION SERVICE, *Governing a Catholic School*, London 1998; CATHOLIC EDUCATION SERVICE, *School Improvement through Inspection*, London 1998.

Królestwie Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej ze szczególnym uwzględnieniem szkoły katolickiej w Anglii i Walii. Aby lepiej zrozumieć kontekst i uwarunkowania nauczania i wychowania w szkole brytyjskiej, najpierw zostanie naszkicowany zarys ogólnych uwarunkowań dydaktyczno-wychowawczych, następnie zróżnicowanie szkół na tym terenie, zaś później założenia wychowania w szkole katolickiej, ze szczególnym uwzględnieniem wychowania religijnego.

1. Ogólne uwarunkowania wychowania w szkole

Warto na początku wyjaśnić, iż Zjednoczone Królestwo Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej bardzo ceni różnorodność i autonomiczność edukacji, w związku z czym na jego terenie występują różne systemy edukacyjne. Poszczególne regiony: Anglia, Walia, Szkocja i Irlandia Północna odpowiadają za organizację swoich systemów oświatowych oraz treści programów nauczania[2]. Chociaż podejmowane są inicjatywy dążące do bliższej współpracy między regionami, dotyczące np. kwestii mobilności uczniów, oceny jakości osiągnięć szkół, praw rodziców, to jednak poszczególne regiony zachowują swoją samodzielność edukacyjną. Dodatkowo edukacja na tym terenie w dużym stopniu odzwierciedla przemiany etniczne, społeczne, kulturowe oraz religijne dokonujące się na terenie Wysp Brytyjskich i Irlandii. Mimo iż zasadnicze etapy kształcenia w Anglii, Walii i Irlandii Północnej (Szkocja ma odmienny układ systemu szkolnego) pozostają zbliżone, to jednak czynią to w sposób zdecentralizowany, a funkcję standaryzującą pełni system egzaminów końcowych[3]. Z punktu widzenia prawnego w Zjednoczonym Królestwie istnieją trzy odrębne systemy edukacyjne: Anglii i Walii, Szkocji oraz Irlandii Północnej. Każdy z tych systemów jest kierowany i zarządzany przez odrębne administracje, jednak Anglia w znacznym stopniu wpływa na pozostałe. Podczas wielu zagranicznych konferencji edukacyjnych, kiedy przedstawiciele Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej prezentowali system oświatowy swojego kraju, rozpoczynali najczęściej od stwierdzenia, iż jest on tak dalece zdecentralizowany, iż nikt dokładnie nie potrafi go opisać.

Niestety, decentralizacja systemu edukacji powoduje, iż przede wszystkim zasób wiedzy, umiejętności oraz postawy absolwentów szkół są w znacznym stopniu zależne od jakości szkoły, którą ukończyli. Zakres programowy i wymagania egzaminacyjne są bardzo wybiórcze, a typowy maturzysta zna tylko swoje zagadnienia specjalistyczne, nawet bez szerszego odniesienia do danego przedmiotu, co prowadzi niekiedy do kompromitujących sytuacji. Przeniesienie się ucznia z jednej do drugiej szkoły powoduje zerwanie ciągłości i spójności procesu dydaktycznego i wychowawczego. Dodatkowo w Wielkiej Brytanii oraz Irlandii Północnej, podobnie jak w całym globalizującym się świecie, edu-

[2] Por. D. DZIEWULAK, *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Warszawa 1997, s. 110–111.

[3] Por. E. OSEWSKA, *Edukacja religijna w szkole katolickiej w Anglii i Walii w świetle „Living and Sharing Our Faith. A National Project of Catechesis and Religious Education”*, Tarnów 2008, s. 31–65.

kacja stopniowo staje się towarem, a tradycyjne podejście do zdobywania wiedzy i kwalifikacji ustępuje miejsca idei kształcenia do przyszłej pozycji zawodowej i społecznej. Już w latach 80. i 90. XX w. edukacja została uznana w Zjednoczonym Królestwie za ważny instrument rozwoju gospodarczego, co w konsekwencji prowadziło do sprawnego określania możliwości uczniów jako przyszłych pracowników i przeorientowania szkolnictwa bardziej rynkowo i korporacyjnie. Racjonalizm ekonomiczny i menedżeryzm korporacyjny zdominowały politykę edukacyjną i praktykę szkolną. Przyjęto kryterium użyteczności oświaty – jako przygotowanie do przyszłej pracy, gdzie liczy się przedsiębiorczość i efektywność. Edukacja została po prostu wykorzystywana jako narzędzie tworzenia „kapitału ludzkiego" gospodarki. Nastąpiła mocna komercjalizacja placówek oświatowych oraz segregacja edukacyjna, opierająca się na fakcie, że rodzice o wyższym statusie społecznym, posiadający większe środki finansowe, wysyłali swoje potomstwo do szkół o lepszej reputacji, które zapewniały przyszły wyższy status zawodowy i społeczny ich dzieci. Dodatkowo niektóre placówki edukacyjne przyjmowały uczniów, których edukacja budowała ich pozytywny wizerunek, a wykluczały uczniów trudnych[4].

2. Zróżnicowanie placówek edukacyjnych

System edukacji w Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej był i nadal pozostaje polem walki, w którym uczestniczą partie polityczne niejednokrotnie dostosowując się do oczekiwań społecznych, pozostając pod kontrolą państwa, władz lokalnych, a w przypadku szkolnictwa zawodowego – również organizacji pracodawców i pracowników. Rola państwa polega przede wszystkim na opracowywaniu głównych kierunków polityki oświatowej i ustaleniu minimalnych norm wspólnych dla wszystkich instytucji edukacyjnych. Państwo nie ingeruje bezpośrednio w sprawy administracji szkół, zatrudniania nauczycieli i organizację egzaminów. Przede wszystkim na władze lokalne odpowiadają za dobre funkcjonowanie systemu oświatowego, w tym zapewnienie każdemu dziecku ze swojego terenu odpowiedniej jakości nauczania w szkole, stosownie do wyboru dokonanego przez rodziców[5].

Podstawą prawną obecnego systemu szkolnego w Anglii i Walii jest ustawa o oświacie z 1944 r., która wprowadziła szereg znaczących zmian, w tym bezpłatną edukację w gimnazjach oraz zasadę równości szans w oświacie. Kolejna reforma systemu edukacji, w 1988 r., wprowadziła do systemu oświaty

[4] Por. J. POTWOROWSKI, *Pierwiastek angielski w transformacji polskiej oświaty*, w: K. KRUSZEWSKI (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa 2000, s. 54; E. POTULICKA, *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, Poznań 2001, s. 142–162.

[5] Por. W. RABCZUK, *Szkolnictwo prywatne w Europie Zachodniej i w Polsce*, Warszawa 1992; E. POTULICKA, *Nowy kanon edukacji obowiązkowej w Anglii*, w: W. RABCZUK (red.), *Z problematyki pedagogiki porównawczej*, Warszawa 1998, s. 11–31; E. OSEWSKA, *Edukacja religijna*, s. 50-69; S. DOBRZELEWSKI, *Brytyjski system szkolny i informacja edukacyjna*, http://bbc.uw.edu.pl/ Content/41/14.pdf (4.05.2014).

element konkurencji rynkowej. Szkoły w Anglii i Walii są niezwykle zróżnicowane ze względu na otrzymywane dofinansowanie. Placówki edukacyjne finansowane przez państwo i władze lokalne noszą nazwę *maintained schools* (szkoły wspierane, dofinansowane), natomiast te, które nie otrzymują bezpośrednich subwencji od państwa lub władz lokalnych, określane są jako *independent schools* (niezależne). Sytuację komplikuje jeszcze fakt rozróżnienia szkół w zależności od stopnia finansowania oraz sprawowanej kontroli przez władze lokalne lub państwo. *Maintained schools* dzielą się na *county schools* (szkoły hrabstwa) i na *voluntary schools* (wolne). Pierwsze są zakładane i administrowane przez lokalne władze edukacyjne, natomiast *voluntary schools* są zazwyczaj organizowane przez instytucje religijne czy społeczne, a w zależności od wielkości uzyskiwanej pomocy finansowej ze środków publicznych, dzielą się na: *aided schools* (pozostających pod zarządem mieszanym – 2/3 członków zarządu pochodzi z nominacji organizacji i instytucji założycielskich), *controlled schools* (całkowicie finansowanych przez władze lokalne, które mianują 2/3 członków zarządu), *special agreement schools* (władze lokalne na mocy porozumienia finansują od 50% do 70% kosztów budowy nowej szkoły powstającej w ramach prywatnej fundacji, 2/3 zarządu wyznaczają organy założycielskie, a 1/3 lokalne władze szkolne). Odrębną grupę stanowią *self governing grant-maintained schools – GM schools* (szkoły autonomiczne bezpośrednio finansowane przez rząd centralny)[6].

Każda szkoła posiada swoją radę zarządzającą, w której skład (w przypadku szkół utrzymywanych przez lokalne władze oświatowe) wchodzą zarówno jej przedstawiciele, jak i przedstawiciele społeczności lokalnej, rodziców i kadry nauczycielskiej. Natomiast rodzice, nauczyciele, członkowie rady zarządzającej mogą przedstawiać rządowi swoje uwagi za pośrednictwem organizacji krajowych. Regularnie są publikowane raporty prezentujące różne aspekty kształcenia i wychowania w szkole, chociaż należy stwierdzić, iż dużo większy nacisk został położony na nauczanie i zdobywanie umiejętności niż formowanie postaw.

Natomiast *independent schools* to prywatne instytucje edukacyjne o zróżnicowanym charakterze i poziomie nauczania – od małych przedszkoli po renomowane instytucje. Każda szkoła niezależna musi zarejestrować się w Ministerstwie Edukacji i spełniać minimum standardowych wymogów. Funkcjonowanie szkół niezależnych zabezpiecza w całości właściciel – osoba fizyczna lub prawna, prowadząca działalność dochodową lub niedochodową. Większość z nich posiada internaty, chociaż są one raczej niewielkie (około 200 uczniów) z bardzo dobrymi proporcjami nauczyciel – uczeń (l:12). Do tej kategorii należą renomowane *public schools* – angielskie „szkoły prywatne", które są kontynuacją klasycznej szkoły fundacyjnej z internatami pozostają ostoją łaciny i nauk humanistycznych. Zazwyczaj uczniowie rekrutują się z całego kraju, stąd nazwa „publiczne". Niniejsze szkoły kładą nacisk na wychowanie, uznając, iż

[6] Por. KRAJOWE BIURO EURYDICE, *Anglia i Walia*, w: *Struktury systemów kształcenia ogólnego i zawodowego w Unii Europejskiej*, Warszawa 1998, s. 459; J. GALLAGHER, *Our Schools and Our Faith*, London 1988, s. 8–9.

dokonuje się ono podczas całego pobytu ucznia w szkole i internacie, w tym podczas zajęć pozalekcyjnych, dlatego promują zespołowe gry sportowe[7].

W 2002 r. nastąpiły zmiany w nazewnictwie istniejących typów szkół publicznych ze względu na stopień finansowania i kontroli. Dotychczasowe *county schools* zostały najczęściej zamienione na *community schools* (lokalne szkoły), zaś obok *voluntary schools* pojawiły się również *foundation schools* (szkoły fundacyjne), które chociaż finansowane przez lokalne władze, jednak stanowią zazwyczaj własność organu zarządzającego szkołą lub fundacji charytatywnej. Odrębne przepisy obowiązują w Irlandii Północnej, gdzie w systemie szkolnym nadal występuje segregacja placówek według podziałów religijnych[8]. Natomiast w 2012 r. przeprowadzono kolejną reformę systemu szkolnego, który przyczynił się do powstania nowego typu szkoły, zwanej akademią. Niniejsze placówki edukacyjne mają dużą autonomię i ściśle współpracują ze środowiskami biznesu.

Ze względu na duże zróżnicowanie szkół trudno odpowiedzieć na pytanie o społeczne postrzeganie szkoły, jej kondycję, ocenę, a także jakość edukacji. Wszystko zależy od typu szkoły i jej zarządu. Do renomowanych szkół rodzice zapisują dzieci z dużym wyprzedzeniem, w innych zostają wolne miejsca.

Warto także pamiętać, iż na terenie Wielkiej Brytanii rodzice mają prawo samodzielnego nauczania dzieci w domu (*homeschooling*), co nie wymaga pozwolenia władz lokalnych, jednak mogą one sprawdzać, czy osiągnięte rezultaty nauczania są adekwatne do obowiązujących wymagań[9].

3. Reformy systemu oświaty a rola rodziców w życiu szkoły

W latach 80. XX w. w Wielkiej Brytanii podjęto debatę nad edukacją, która wyodrębniła dwa główne ujęcia tego zagadnienia. Pierwsze – „prywatyzujące", którego zwolennicy uważali, że rodzice powinni wybierać dla swoich dzieci szkoły i wnosić opłatę za naukę, co w konsekwencji prowadziło do prywatyzacji szkół. Drugie – „minimalne", uznawało, iż państwo winno zapewnić tanią podstawową edukację, a rodzice musieliby dopłacać jedynie za dodatkowe elementy[10]. Reforma systemu oświaty w Wielkiej Brytanii w 1988 r. spowodowała m.in. radykalizację prawa o radach szkół w kierunku przyznania rodzicom jako klientom edukacji większych uprawnień w radach szkół. Uprawnienia rad dotyczą m.in. decydowania o sprawach polityczno-społecznych, np. wychowania seksualnego i nauczania religii. Niezależnie od liczebności uczniów, zarówno rodzice, jak i inni członkowie rady szkoły stanowią większość w stosunku do nauczycieli. Kadencja trwa 4 lata i nie można tej funkcji pełnić w więcej niż dwóch szkołach. Uchwały podejmowane przez radę szkoły muszą być publikowane. Rada szkoły m.in. gwarantuje realizację państwowego programu kształ-

[7] Por. A. DINIEJKO, *English Speaking Countries. Volume One. The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. The Republic of Ireland*, Warszawa 1994, s. 92.

[8] Por. E. OSEWSKA, *Edukacja religijna*, s. 55–63.

[9] Por. *A home education*, http://www.ahomeeducation.co.uk/ (4.05.2014).

[10] Por. T. COPLEY, *Teaching Religion*, Exeter 1997, s. 119–120.

cenia, określanie zasad dyscyplinujących wszystkich członków społeczności szkolnej, przyjmuje skargi i zażalenia personelu szkoły, rodziców, sponsorów, przyjmuje roczne sprawozdania szkoły i przedstawia je rodzicom, organizuje spotkania rodziców, określa cele i politykę szkoły, sposób zarządzania placówką, opracowuje plan rozwoju szkoły. Rada szkoły odpowiada przed rodzicami i lokalnymi władzami oświatowymi za zarządzanie szkołą[11]. Członkowie pełnią swe funkcje społecznie, pokrywane są tylko koszty dojazdu, ubezpieczenia i posiłków, natomiast uczestniczą bezpłatnie w kursach i szkoleniach. Poprzez radę szkoły rodzice mają znacznie większy wpływ zarówno na zarządzanie placówką, jak i jej program kształcenia.

Zgodnie z obowiązującymi aktami prawnymi, wszyscy uczniowie powinni mieć zapewniony obszerny i wyważony program kształcenia, odpowiedni do ich wieku, zdolności, umiejętności i specyficznych potrzeb edukacyjnych[12]. Stopniowe zainteresowanie procesem wychowania w szkole ujawniało się podczas kolejnych reform oświatowych. Od 1988 r. przyjęto, iż celem wychowania jest umacnianie nie tylko umysłowego i fizycznego, ale również społecznego, moralnego, kulturowego, duchowego i religijnego rozwoju uczniów. Jednak dopiero od 1992 r. postanowiono sprawdzać realizację wychowania społecznego, moralnego, kulturowego oraz duchowego uczniów w ramach wizytacji OFSTED (*The Office for Standards in Education* – Urząd ds. Standardów w Edukacji) i przedstawiać efektywność rozwoju moralnego, duchowego, kulturowego oraz społecznego w raportach szkolnych. Natomiast ustawa o szkolnictwie z 1996 r. skonsolidowała wcześniejsze założenia ustawodawcze, przypominając, iż: uczeń winien otrzymać pełny, szeroki i zbalansowany program nauczania, obejmujący rozwój psychofizyczny, moralny, kulturowy oraz duchowy, w ten sposób przygotowując dziecko do przyszłego, dorosłego życia[13]. Później w Anglii ustawa z 2004 r. (*Children Act*) spowodowała integrację wszelkich działań edukacyjnych świadczonych na rzecz dzieci z odniesieniem do ich realnych potrzeb oraz sytuacji ich rodzin. Natomiast opublikowany w 2007 r. program działań na rzecz dzieci (*Children's Plan*) przyjął założenie zintegrowanego wsparcia rodziny do 2020 r. Sama szkoła miała być centrum lokalnej wspólnoty i pośrednikiem między uczniami, rodzicami oraz wszelkimi instytucjami świadczącymi usługi na rzecz dzieci (od zdrowotnych po wychowawcze). W oparciu o *Children's Plan* przygotowano *Białą księgę*, ukazującą rządową wizję szkoły XXI w., która jest przede wszystkim centrum społeczności lokalnej, sprzyja indywidualnemu rozwojowi ucznia oraz sprawnie podejmuje niezbędne interwencje

[11] Por. E. OSEWSKA, *Edukacja religijna*, s. 50–65; T. MCLAUGHLIN, J. O'KEEFE, B. O'KEEFFE, *Setting the scene: current realities and historical perspectives*, w: T. MCLAUGHLIN, J. O'KEEFE, B. O'KEEFFE (red.), *The Contemporary Catholic School: context, identity and diversity*, London 1996, s. 1–22; T. MCLAUGHLIN, *Parental rights in religious upbringing and religious education within a liberal perspective*, mps, University of London 1990.

[12] Por. KRAJOWE BIURO EURYDICE, *Anglia i Walia*, *dz. cyt*., s. 470–471.

[13] Por. G. GRACE, *Catholic Schools. Mission, Markets and Morality*, London 2003, s. 42–82; M. GREY, R. ZIPFEL, *From Barriers to Community*, London 1991; CATHOLIC EDUCATION SERVICE, *Spiritual and Moral Development Across the Curriculum*, Northampton 1995, s. 6.

kryzysowe. Podobną strategię na rzecz rozwoju dzieci i młodzieży (*Our Children and Young People – Our Pledge*) opublikowano w 2006 r. w Irlandii Północnej[14].

Szkoła jest zobowiązana do stałego kontaktu z rodzicami ucznia, dostarczając im roczny *Reports on Individual Pupil's Achievements* (raport zawierający opis postępów uczniów z każdego przedmiotu), a także wydać każdemu uczniowi opuszczającemu szkołę *National Record of Achievement* (krajowe zaświadczenie kompetencji), w którym odnotowuje się wyniki z poszczególnych przedmiotów nauczania oraz uzyskane kwalifikacje[15]. Zgodnie z prawem rodzica do wyboru szkoły swojego dziecka, placówka edukacyjna jest zobowiązana do przedstawienia dokładnych informacji o szkole, łącznie z jej etosem i przyjętymi wartościami. Natomiast *Karta Rodzica dla Anglii i Walii* (*Parent's Charter for England and Wales*) oraz *Karta Rodzica dla Irlandii Północnej* (*Parents' Charter for Northern Ireland*) jasno określa prawa i obowiązki rodziców we współpracy ze szkołą[16].

4. Wychowanie w szkole katolickiej

Podczas gdy niemożliwe jest dokładne wyjaśnienie założeń wychowawczych w każdej szkole na terenie Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej, pozostaje faktem, że większość szkół katolickich tworzy swoją misję i strategię oraz stara się funkcjonować w oparciu o założenia wynikające z nauczania Kościoła, chociaż niektóre, obawiając się zarzutu indoktrynacji religijnej, koncentrują się bardziej na kwestiach związanych z wychowaniem społeczno-moralnym niż religijnym[17].

Szkoły katolickie na terenie Wysp Brytyjskich i Irlandii Północnej powstawały jako wsparcie wychowania katolickiego podejmowanego w rodzinie oraz przeciwstawienie się hegemonii protestanckiej, przy czym w poszczególnych regionach zmagały się z odmiennymi wyzwaniami. W sytuacji pluralizmu kulturowego i religijnego szkoła katolicka w Anglii i Walii kładzie nacisk na całościowy, pełny oraz integralny rozwój ucznia. Przyjmowany w szkole ideał wychowawczy wskazuje na wychowanka jako osobę, która potrzebuje formacji osobowej i chrześcijańskiej[18], z jej odniesieniem do ostatecznego celu życia. Działalność wychowawcza szkoły katolickiej ma pomóc uczniowi w kształtowaniu postawy zgodnie z zasadami godności osoby, sprawiedliwości i świętości, przy czym dążenie do świętości, nie może osłabiać wychowania do

[14] KRAJOWE BIURO EURYDICE, *Zjednoczone Królestwo. Anglia, Walia i Irlandia Północna*, http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/anwair09.pdf (4.05.2014).

[15] Por. KRAJOWE BIURO EURYDICE, *Europejska sieć informacji o edukacji. Rola rodziców w systemach edukacyjnych Unii Europejskiej*, Warszawa 2007, s. 84.

[16] *Tamże*, s. 84–88.

[17] Por. R. JACKSON, *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy*, London 2004; W.K. KAY, *Rethinking Primary Religious Education*, "Journal of Beliefs and Values" 23 (2002) nr 2, s. 203–216; E. KITT, *Between two worlds: The Catholic educational dilemma in 1944*, „History of Education" 33 (2004) nr 6, s. 661–682.

[18] Por. P. PURNELL, *Our Faith Story*, s. 35–42.

prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie[19]. Dlatego często powraca odniesienie do „harmonijnego rozwijania wrodzonych właściwości fizycznych, moralnych i intelektualnych”[20], co pozostaje w zgodzie z dokumentami Kościoła i założeniami prawa oświatowego. Podmiotowość osoby wymaga, by doskonaląc jej rozwój, brać pod uwagę złożoność jej natury, wieloaspektowość, a zarazem integralność, oryginalność oraz niepowtarzalność. Uczeń winien być postrzegany całościowo, przy równoczesnym uwzględnieniu wszystkich aspektów rozwojowych i wychowawczych. Wychowanie ma obejmować rozwój całej osoby, by wychowanek był zdolny do spójności ducha, woli, myśli, słów i czynów[21]. Zgodnie z misją i wizją wielu szkół katolickich w Anglii i Walii, mają one uczestniczyć w rozwoju wychowanka, dając mu możliwość formowania osobowości, życia społecznego, moralnego i religijnego. Szkoła nie może pozostać tylko na płaszczyźnie usprawniania intelektu, ale ma przyczyniać się do formowania umiejętności krytycznego myślenia, wydawania prawidłowych sądów, kształtowania hierarchii wartości, komunikacji interpersonalnej oraz prowadzić do wzajemnego szacunku i zrozumienia się[22].

Dlatego szkoły katolickie w Anglii i Walii starają się w pluralizmie teorii wychowania zachować odniesienie do personalizmu pedagogicznego, akcentując godność, wartość i wolność osoby. Zgodnie z personalizmem pedagogicznym, w relacjach między występującymi w procesie wychowania nauczyciele nie mogą narzucać swojego ideału wychowawczego, ale uznają, iż wychowanie jest wspólnym, trójstronnym projektem: rodziców, uczniów i nauczycieli. Tworzenie programu wychowawczego jest przykładem autentycznego zaangażowania wszystkich podmiotów wychowania. Wszystkie strony zobowiązań wychowawczych: nauczyciel i inni pracownicy szkoły katolickiej, uczeń i jego rodzice muszą w niej uczestniczyć. Inaczej rodzice i uczniowie będą tylko klientami domagającymi się gotowego produktu.

W kontekście przyjętej w szkole katolickiej personalistycznej antropologii, wychowanie winno być integralnie połączone z egzystencją człowieka. Stanowi ono jedno z wielu oddziaływań międzyludzkich, składnik współtworzący całą rzeczywistość człowieka, wpływający na to, kim człowiek jest i w jakim środowisku żyje. Wychowanie jawi się jako warunek odnalezienia przez człowieka jego prawdziwego oblicza, pozwalający mu działać harmonijnie, sensownie i zgodnie z jego przeznaczeniem. Wychowanie nie może być pracą nad uży-

[19] Por. CH. JAMISON, D. LUNDY, L. POOLE, *To live is to change. A way of reading Vatican II*, Chelmsford 1995, s. 124–126.

[20] SOBÓR WATYKAŃSKI II, Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*, Watykan 1965, 1.

[21] Por. P. PURNELL, *Looking to the Future. Primary Religious Education in Home, School and Parish*, London 1982; J. GALLAGHER, *Our Schools and Our Faith. A pastoral concern and challenge*, London 1988.

[22] Por. E. OSEWSKA, *dz. cyt*., s. 233–240.

tecznym przedmiotem, ale budzeniem w młodym człowieku tego, co ludzkie[23]. Wychowanie to nie tylko wysiłek wychowawcy czy instytucji wychowawczej, ale również aktywność własna każdego wychowanka, cieszącego się godnością osoby i kształtującego swoją odpowiedzialność[24]. Nie można przy tym zapomnieć, iż osoba ludzka nie jest doskonała, ale z perspektywy teologicznej jest raczej osłabiona, zraniona i zagrożona, dlatego wychowanie nie może być tylko procesem spontanicznym, lecz wymaga dojrzałej obecności ze strony wychowawców oraz wewnętrznej dyscypliny i wysiłku ze strony wychowanka. Zadaniem wychowawcy jest więc nie tylko wyposażenie uczniów w wiedzę czy umiejętności, ale również przygotowanie ucznia do samodzielnego kierowania swoim rozwojem oraz do podejmowania wartościowych zadań życiowych[25]. Wychowanie analizowane w perspektywie relacji: „ja" – inni ludzie pomaga wychowankowi przekraczać swoje ograniczenia i otwierać się na innych. W tym kontekście bardzo ważne jest wspieranie ucznia w tworzeniu i wyjaśnianiu hierarchii wartości, budowaniu światopoglądu i odkrywaniu sensu życia[26].

Wychowanie podejmowane w szkole katolickiej ma przygotować uczniów do kształtowania bardziej ludzkiej rzeczywistości społecznej, budowanej na szacunku wobec ludzi różnych ras, kultur, religii[27]. Szkoła katolicka ma być środowiskiem odkrywania człowieczeństwa i doświadczenia godności każdej osoby ludzkiej, niezależnie od płci, wieku, koloru skóry, pochodzenia, statusu społecznego, filozofii życia i wyznawanej religii[28]. Wielu pedagogów brytyjskich, uznając, iż imperializm kolonialny powodował, iż wielokrotnie w przeszłości nie doceniano w Zjednoczonym Królestwie wartości zawartych w przekonaniach, kulturach, wierzeniach i tradycjach innych grup etnicznych podjęło działania zmierzające zarówno do rewizji treści podręczników szkolnych, jak

[23] Por. I. BERTOCCO, *Wychowanie integralne*, w: A. SOLAK (red.), *Wychowanie chrześcijańskie*, Warszawa 2004, s. 124–127; D. LUBER, *Wychowanie chrześcijańskie wobec współczesnego dyskursu o istocie wychowania*, w: A. RYNIO (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin 2007, s. 643–644; J. STALA, *W kierunku integralnej edukacji religijnej w rodzinie*, Tarnów 2010; J. STALA, E. OSEWSKA, *Anders erziehen in Polen. Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im Kontext eines sich ständig verändernden Europas des XXI. Jahrhunderts*, Tarnów 2009; E. OSEWSKA, J. STALA (red.), *Religious Education / Catechesis in the Family. A European Perspective*, Warszawa 2010.

[24] Por. E.N. CHAPMAN, *Postawa życiowa twoją najcenniejszą wartością. Praktyczny poradnik stosunków międzyludzkich*, tł. H. Rudowicz, Warszawa 1995; S. HESSEN, *O sprzecznościach i jedności w wychowaniu*, Warszawa 1997, s. 12.

[25] Por. JAN PAWEŁ II, Encyklika *Redemptor hominis*, Watykan 1979, 10; TENŻE, Encyklika *Veritatis splendor*, Watykan 1993, 101; J. TARNOWSKI, *Człowiek – dialog – wychowanie. Zarys chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej*, „Znak" 436 (1991), s. 69; M. SAWICKI, *Rozważania o szkole*, Warszawa 2005, s. 27–29.

[26] Por. D. SULLIVAN, J. GALLAGHER, *R.E. The Primary Years. Promise and Potential for The Way Ahead*, London 1987, s. 30–31.

[27] Por. M. GREY, R. ZIPFEL, *From Barriers to Community*, London 1991, s. 42–63.

[28] Por. *tamże*, s. 52–59; R. ZIPFEL, *Anti-racist education: an educational task for state and church?*, w: J. ASTLEY, D. DAY (red.), *The Contours of Christian Education*, Great Wakering 1992, s. 279–293.

i promowania wychowania pełnego szacunku wobec osób należących do odmiennych grup etnicznych. Wychowanie realizowane w szkole katolickiej ma przeciwdziałać egocentryzmowi, budować wspólnotę[29] oraz wskazywać, że drugi człowiek ubogaca nie tylko lokalną wspólnotę, ale także doświadczenie ucznia. Wychowanie ogólnoludzkie znaczy również wdrażanie do życia z innymi ludźmi: rodzinnego, społecznego i narodowego[30].

W szkole katolickiej ważne miejsce zajmuje także kwestia formowania postawy patriotycznej, opartej na aktywnym działaniu, dążącym do lepszego rozumienia i realizacji swoich zadań oraz rozwijania określonych cech osobowości. Dzięki poznawaniu kultury narodowej i ludzi, którzy ją tworzyli, kształtuje się poczucie szacunku do niej i więzi z nią. Stałe obcowanie z dobrami kultury narodowej przyczynia się do pojawienia i ugruntowania poczucia tożsamości narodowej. Warunkiem koniecznym do prawidłowej realizacji procesu wychowania patriotycznego jest wdrażanie ucznia do samodzielnego myślenia, stawianie przed nim problemów i skłanianie do ich rozwiązywania. Łączy się to z podejmowaniem odpowiedzialności za sprawy społeczeństwa, państwa i narodu[31].

5. Wychowanie religijne

Zazwyczaj w szkole katolickiej nauczanie ma być ściśle powiązane z wychowaniem, zwłaszcza wychowaniem religijnym[32], które ze względu na dynamiczne przeobrażenia społeczno-kulturowe rodziny, potrzebuje mocniejszego osadzenia we wspólnocie szkoły katolickiej[33]. Nauczyciele i wychowawcy katoliccy traktują wychowanie religijne uczniów jako zespolone z ich wychowaniem ogólnym i procesem humanizacji, stąd pojawiające się w dokumentach szkoły katolickiej odniesienia do formacji ludzkiej. U początków wychowania religijnego znajduje się wychowanie do wartości[34] oraz towarzyszenie młodemu człowiekowi w dążeniu ku pełni człowieczeństwa[35] (zawierające poszukiwanie i odkrywanie prawdy, zdolność krytycznej oceny sytuacji, koncepcji życiowych i ideologii proponowanych w społeczeństwie). Otwarcie na prawdę i gotowość jej poszukiwania ma znaczenie dla każdego człowieka, jednakże wychowanie do służby prawdzie staje się możliwe, dopiero wtedy, kiedy przyjmie się koncepcję rozwoju społeczno-moralnego i religijnego[36].

---

[29] Por. D. SULLIVAN, J. GALLAGHER, *R.E. The Primary Years*, s. 72–75.

[30] Por. M. GREY, R. ZIPFEL, *From Barriers to Community*, London 1991, s. 25–35; E. OSEWSKA, *Edukacja religijna*, s. 233–240.

[31] *Tamże*.

[32] G. GALLAGHER, *Guidelines*, London 1986, s. 12; TENŻE, *Our Schools and Our Faith*, s. 15.

[33] Por. G. GALLAGHER, *Guidelines*, s. 12–21; J. GALLAGHER, *Our Schools and Our Faith*, s. 24–43; TENŻE, *Serving the Young*, Bolton 2003, s. 49–68; P. PURNELL, *Our Faith Story*, s. 119–133.

[34] JAN PAWEŁ II, Adhortacja apostolska *Christifideles laici*, Watykan 1988, 60

[35] TENŻE, Encyklika *Evangelium vitae*, Watykan 1995, 97; Por. D. SULLIVAN, J. GALLAGHER, *R.E. The Primary Years*, s. 67–69.

[36] Por. G. GALLAGHER, *Guidelines*, s. 12–13; J. GALLAGHER, *Our Schools and Our Faith*, s. 15; P. PURNELL, *Our Faith Story*, s. 126–127.

Należy jednak zauważyć, że szkoła katolicka nie koncentruje się na samej egzystencji człowieka i jego prawie do wychowania, ale opierając się na naturalnych uwarunkowaniach ludzkiego rozwoju, służy kształtowaniu postawy religijnej wychowanka. Chrześcijanin na mocy wiary i przyjmowanych sakramentów nie dąży już tylko do ludzkiej doskonałości, ale poprzez ciągłe nawrócenie i wzrastanie w wierze, nadziei i miłości stara się osiągnąć doskonałość na miarę Jezusa Chrystusa – świętość[37]. Szkoły katolickie w Anglii i Walii dzięki długotrwałym wysiłkom wywalczyły sobie prawo realizacji katolickiej edukacji religijnej, która niejednokrotnie jest bliższa formacji chrześcijańskiej niż edukacji multireligijnej. W *maintained schools* edukacja religijna musi być podejmowana zgodnie z *Religious Education. Curriculum Directory for Catholic Schools*, gdzie jako główne cele edukacji religijnej podano: rozwijanie świadomości i umiejętności doceniania i promowania wiary katolickiej, dostrzeżenie wpływu, jaki ma ona na postawy osobiste i społeczne, a także kształtowanie żywej relacji pomiędzy wiarą i życiem, rozwijanie umiejętności sprzyjających nabyciu zdolności do słuchania, do krytycznej refleksji, do formułowania własnych sądów, podejmowanie zagadnień dotyczących duchowości, teologii i etyki, promowanie chrześcijańskich postaw szacunku wobec prawdy i poglądów innych ludzi, świadomość duchowej i moralnej odpowiedzialności, a także udzielanie odpowiedzi na wyzwania związane z życiem religijnym, dokonującym się w społeczeństwie wielokulturowym i wieloreligijnym[38]. Zatem edukacja religijna jest wyraźnie ukierunkowana na proces wychowanie ucznia, odwołując się nie tylko do wiedzy teologicznej, ale również wychowania wspólnotowego, moralnego, duchowego oraz formacji dojrzałości osobowej[39]. Dojrzałość ludzka jest podstawą do kształtowania autentycznej dojrzałości chrześcijańskiej, stosowanie do wieku i możliwości ucznia. Wychowanie w wierze to proces trwający całe życie chrześcijanina, opierający się na naturalnych uwarunkowaniach ludzkiego rozwoju. Wychowanie chrześcijańskie podejmowane w procesie edukacji religijnej stawia w centrum osobę Jezusa Chrystusa, który nie jest jedynie wzorem do naśladowania, ale stanowi źródło jego mocy i dojrzałości chrześcijańskiej. Wychowanie chrześcijańskie nie tylko czerpie z siły udzielonej przez Jezusa Chrystusa, ale prowadzi do spotkania, zjednoczenia, a nawet głębokiej zażyłości z Nim, a przez Niego pozwala uczestniczyć w życiu Trójcy Świętej[40].

Specyficzna historyczna sytuacja Kościoła katolickiego na Wyspach Brytyjskich spowodowała, iż szkoła katolicka kładła duży nacisk na wdrożenie ucznia w życie religijne w sytuacji pluralizmu religijnego[41], ale także na jego włączenie we wspólnotę eklezjalną. W związku z niniejszym założeniem szkoła

[37] Por. F. ADAMSKI, *Edukacja, rodzina, kultura. Studia z pedagogiki społecznej*, Kraków 1999, s. 110–111.

[38] Por. BISHOPS CONFERENCE OF ENGLAND AND WALES, *Religious Education. Curriculum Directory for Catholic Schools*, Chelmsford 1996, s. 10.

[39] Por. *tamże*; E. OSEWSKA, *Edukacja religijna*, s. 236–240.

[40] Por. JAN PAWEŁ II, Adhortacja apostolska *Catechesi tradendae*, Watykan 1979, 5.

[41] Por. J. GALAGHER, *Guidelines*, s. 11–12.

stała się miejscem socjalizacji religijnej i eklezjalnej[42], obejmującej wychowanie sakramentalne, liturgiczne, modlitewne oraz posługę charytatywną.

Wychowanie religijne powinno także przygotowywać chrześcijanina do właściwego osądzania rzeczywistości i samodzielnych wyborów moralnych. Chodzi tu o pobudzanie motywacji do szukania odpowiedzi na nowe problemy, kształtowanie stałych postaw moralnych, właściwego stosunku do osób i sytuacji. Wychowankowie są w znacznym stopniu kształtowani przez media, dlatego zadaniem wychowania religijnego jest podjęcie dyskusji z treściami proponowanymi przez środki przekazu oraz wzmacnianie krytycznego myślenia.

Inspekcje szkół na terenie Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej promowały szkoły osiągające najlepsze wyniki na egzaminach, z drugiej strony ujawniała się krytyka, iż rezultaty egzaminów nie mogą być jedynym kryterium stanowiącym o jakości szkoły, ale trzeba brać pod uwagę także inne wartości, które szkoły wnoszą do już posiadanej przez ucznia wiedzy i umiejętności. Szkoła katolicka nie może koncentrować się wyłącznie na jakości kształcenia, pomijając proces wychowania. Nauczanie i wychowanie muszą pozostawać zespolone ze sobą, bowiem szkoła nie tylko kształci, ale wychowuje, pomaga uczniowi, by stał się mądry, twórczy, samodzielny, odpowiedzialny, przygotowany do funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie, stąd winna opierać się na programie, czy strategii wychowawczej, przygotowanej przez całą wspólnotę szkolną wraz z rodzicami oraz przedstawicielami władz lokalnych. Podając swój program nauczania i wychowania, szkoła katolicka integruje się wewnętrznie, zaś rodzice i uczniowie mogą dokonać świadomego i odpowiedzialnego wyboru instytucji edukacyjnej, która najlepiej odpowiada ich oczekiwaniom i potrzebom. Szkoły katolickie w Anglii i Walii słyną zarówno z wysokiej jakości kształcenia, jak i przyjętego etosu, opierając proces wychowania na jasno określonych wartościach: godności osoby, wspólnym dobru, mądrości, odpowiedzialności, prawdzie, wolności, szacunku, miłości, sprawiedliwości i wierze.

Education in the British schools

This article presents upbringing in the Catholic school in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland with the special attention to the school in England and Wales. The author refers to a whole range of aspects, which may be identified as crucial for education/upbringing in Catholic schools, but concentrates on the general settings, the aims, and role of parents in a Catholic school based upon the presupposition that a Catholic school is a community. Therefore, helping youngsters to grow up and be mature members of society and the Roman Catholic Church is as important as teaching the knowledge and to developing the skills for dealing intelligently with challenges.

[42] Por. D. SULLIVAN, J. GALLAGHER, *R.E. The Primary Years*, s. 22–25.

ks. Bogdan Skłodowski[*]

WYCHOWANIE W SZKOŁACH FRANCUSKICH

Szkoła we Francji podlega nieustannym reformom. Wraz ze zmianami na scenie politycznej powracają debaty na temat kształtu francuskiego szkolnictwa. Aktualne dyskusje odbywają się na kanwie polityki prezydenta François Hollanda. Wymownym jest fakt, że rozpoczynając prezydenturę w dniu 15 maja 2012 r., udał się on pod pomnik Julesa Ferry'ego, by uczcić tego, który uznawany jest we Francji za ojca współczesnego szkolnictwa[1]. Ten gest wielu odczytało jako manifestację przekonań nowo wybranego prezydenta, który z jednej strony wskazał na szkolnictwo jako istotny obszar swojej polityki, z drugiej zaś strony opowiedział się pośrednio za jego koncepcją. Na mocy praw J. Ferry'ego (1881–1882) szkoła we Francji stała się bowiem szkołą obowiązkową, darmową i laicką[2].

Niezależnie od dominującej opcji politycznej, Francuzi posiadali i posiadają świadomość znaczenia szkoły dla państwa i społeczeństwa. W dziejach narodu szkoła zawsze miała formować młode pokolenie, przekazując mu wspólną kulturę, ponad różnicami[3]. Ta formacja w szkole francuskiej odbywała się i odbywa nie tylko przez nauczanie, lecz również – i to w sposób szczególny – przez wychowanie[4].

1. Wychowanie i szkoła

Na mocy praw konstytucyjnych[5] Francja jest „republiką niepodzielną, laicką, demokratyczną i socjalną". Wszystkim zagwarantowane jest prawo dostępu do „oświaty, kształcenia zawodowego i kultury" oraz „nauczania publicznego, bezpłatnego i świeckiego wszystkich szczebli"[6]. W sposób szczegółowy funkcjonowanie francuskiego systemu szkolnictwa reguluje *Kodeks edukacji*[7]. Stanowi on zbiór dokumentów, ustaw (bądź fragmentów ustaw) i rozporządzeń z zakresu szkolnictwa podstawowego, średniego i wyższego.

---

[*] Ks. Bogdan Skłodowski, dr teologii w zakresie katechetyki, absolwent Instytutu Katolickiego w Paryżu (*Institut Catholique de Paris*), członek Stowarzyszenia Katechetyków Polskich, wykładowca katechetyki w AWSD w Białymstoku, zastępca dyrektora Wydziału Katechetycznego Kurii Metropolitalnej Białostockiej.

[1] Por. G. FELOUZIS, *Parlons école en 30 questions*, Paris 2012, s. 7–8.

[2] Por. J.O. BOUDON, *Religion et politique en France depuis 1789*, Paris 2007, s. 107–110.

[3] Por. G. FELOUZIS, *Parlons école*, s. 7.

[4] Por. M. MANDOLA, *Po pierwsze, wychowanie*, http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/2440-po-pierwsze-wychowanie (18.02.2014). Francuskie *éducation* oznacza wychowanie; edukacja w sensie nauczania to *enseignement*. Słowo *éducation* można niekiedy oddać również za pomocą rzeczowników „kształcenie" lub „edukacja", w zależności od kontekstu.

[5] Tzw. blok konstytucyjny obejmuje *Konstytucję* (1958), *Deklarację praw człowieka i obywatela* (1789), *Preambułę Konstytucji* z 1946 roku oraz *Kartę środowiska naturalnego* (2004). Por. http://www.assemblee-nationale.fr/connaissance/constitution_11-2011.pdf (18.02.2014).

[6] *Tamże*, s. 7, 42.

[7] *Code de l'éducation*, http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191 (18.02.2014).

Już z pierwszych artykułów *Kodeksu* wynika, że kwestie szeroko rozumianego wychowania są dla państwa istotne. Edukację uznaje się bowiem za „pierwszy z priorytetów narodowych”[8]. Prawodawca wyraża przekonanie, że wszystkie dzieci są w stanie się uczyć i rozwijać. Nauczanie stanowi jednak tylko jeden z aspektów formacji szkolnej i rola szkoły nie ogranicza się do przekazywania wiadomości. Formacja szkolna ma bowiem sprzyjać całościowemu rozwojowi dziecka. Jej celem jest przygotowanie ucznia do przyszłego życia zawodowego i funkcjonowania w społeczeństwie demokratycznym, stąd konieczność wychowywania do wolności i odpowiedzialności ludzkiej i obywatelskiej, do poszanowania godności każdego człowieka, do znajomości i respektowania praw człowieka, do uznania równości mężczyzn i kobiet, do poszanowania wolności sumienia i laickości. Uczeń zdobywa więc w szkole wiadomości, kompetencje i kulturę[9] oraz przyswaja wartości Republiki. Wartości te to przede wszystkim widniejące na budynkach publicznych hasło: „wolność, równość, braterstwo” (*liberté, égalité, fraternité*) oraz wspomniana już niepodzielność, laickość, demokracja i socjalność[10].

Wydaje się, iż warto dłużej się zatrzymać nad zasadą laickości (*laïcité*) – tak uwypuklaną w prawodawstwie francuskim, również w tym, co dotyczy wychowania w szkole[11]. Od wprowadzenia wspomnianych ustaw J. Ferry’ego i definitywnego rozdziału Kościoła od państwa w 1905 r., nie ma nauczania religii w szkołach publicznych. Ciekawostką jest wyjątek, jaki stanowią Alzacja i Lotaryngia, z racji na uwarunkowania historyczne, a także szkoły katolickie – prywatne[12].

W *Kodeksie edukacji* poświęcono laickości kilka artykułów. Prawodawca przypomina, że obowiązkiem państwa jest organizacja nauczania darmowego i laickiego. Państwo zapewnia o poszanowaniu wszystkich wyznań oraz podję-

[8] *Tamże*, art. L111-1.

[9] Zasób wiadomości, kompetencji i kultury, który powinien zdobyć każdy uczeń, we francuskiej terminologii oświatowej określa się mianem „wspólnej podstawy” (*socle commun*). Por. J.L. AUDUC, *Le système éducatif français aujourd’hui. De la maternelle à la Terminale*, Paris 2013, s. 53–70.

[10] Por. *Code de l’éducation*, art. L111-1, L111-2, L121-4-1.

[11] Warto zapoznać się z tekstem: J. PROKOP, *Ku laickiemu wychowaniu: walka o szkołę*, w: J. KOWALSKI, A. I M. LOBA, J. PROKOP (red.), *Dzieje kultury francuskiej*, Warszawa 2007, s. 522–532.

[12] W 1905 r., gdy Francja zerwała konkordat i uchwaliła rozdział Kościoła od państwa, Alzacja i część Lotaryngii (Alzacja–Mozela) znajdowały się na terytorium Cesarstwa Niemieckiego (wskutek klęski w wojnie francusko-pruskiej, 1870–1871). Francja odzyskała te ziemie po pierwszej wojnie światowej, jednak zachowały one własne prawa (wprowadzone przez władze niemieckie lub te, które wcześniej obowiązywały we Francji, lecz w międzyczasie zostały zmienione albo anulowane). Zob. J. BASZKIEWICZ, *Historia Francji*, Wrocław 2008, s. 477nn. Obowiązkowe i konfesyjne nauczanie religijne w szkołach Alzacji-Lotaryngii nie jest jednak katechezą w ścisłym sensie, lecz lekcją o charakterze religijno-kulturowym. Poza Alzacją-Lotaryngią szkoła francuska nie neguje istnienia religii, a nawet uznaje konieczność posiadania wiedzy o tym zjawisku. Wiedzę z zakresu religii szkoła przekazuje nie poprzez wprowadzenie odrębnego przedmiotu, lecz przy okazji nauczania istniejących dyscyplin, zwłaszcza literatury, historii, czy filozofii. Na początek roku szkolnego 2015/2016 przewidywane jest natomiast wprowadzenie „świeckiego nauczania etyki” (*enseignement laïque de la morale*). Możliwość katechizowania istnieje w szkołach prywatnych, przy czym udział w katechezie jest dobrowolny. Religijno-wychowawczy charakter tej katechezy jest niepodważalny.

ciu niezbędnych środków, by uczniowie szkół publicznych cieszyli się wolnością kultu i nauczania religijnego. Z tego względu dzieci ze szkół podstawowych otrzymały jeden dzień w tygodniu wolny od zajęć szkolnych, aby mogły – według uznania rodziców – korzystać z katechezy w parafii[13]. Przy gimnazjach i liceach funkcjonują na ogół tzw. *aumôneries*, czyli kapelanie (duszpasterstwa), które proponują katechezę i wychowanie religijne[14]. W szkołach prywatnych nauczanie religijne jest fakultatywne. Prawodawca dodaje, że w szkołach publicznych pierwszego stopnia personel musi być świecki. W tym, co dotyczy szkolnictwa wyższego, również zostaje podkreślony jego laicki charakter i niezależność od wpływów politycznych, ekonomicznych, religijnych i ideologicznych[15].

Na uwagę zasługuje artykuł L141-5-1 *Kodeksu*, obowiązujący od 1 września 2004 r. Na jego mocy zabrania się noszenia znaków lub strojów, „poprzez które uczniowie manifestują ostentacyjnie przynależność religijną”[16]. Prawo wywołało żywe dyskusje, a wątpliwości dotyczyły m.in. kryteriów uznania danego symbolu religijnego lub stroju za „ostentacyjny”. G. Felouzis jest zdania, że od 2004 r. szkoła nie idzie na kompromis co do treści nauczania i noszenia znaków religijnych. Jednak w innych kwestiach, jak np. w kwestii posiłków w szkolnych stołówkach, jest pewna elastyczność. Uczniowie wyznający judaizm albo islam mogą liczyć na zastąpienie dań z wieprzowiny innym rodzajem potraw; katolikom stołówki mogą serwować w piątki potrawy rybne, choć praktyka bywa różna[17].

Praktyka nie tylko w tej kwestii nie zawsze pokrywa się z teorią. J.L. Auduc stwierdza, że – mimo odmiennych deklaracji – szkoła często nie jest w stanie pokonać różnic wynikających ze statusu społecznego czy miejsca zamieszkania poszczególnych uczniów. Walka z dyskryminacją i nierównością społeczną okazuje się więc w dużej mierze nieskuteczna, a republikańska obietnica, że wszyscy uczniowie osiągną sukces, pozostaje niespełniona[18].

---

[13] Od 1972 r. dniem wolnym od zajęć szkolnych jest środa (wcześniej był to czwartek). Obecnie trwa wprowadzanie reformy „nowych rytmów szkolnych” (*nouveaux rythmes scolaires*), polegającej na wydłużeniu tygodnia szkolnego z czterech dni do czterech i pół dnia. W wyniku reformy dzieci mają uczęszczać do szkoły również w środy rano (ewentualnie w soboty – w placówkach, które wybiorą ten dzień). Dzięki temu zajęcia popołudniowe w szkole mają obejmować mniej „właściwych” lekcji, a więcej zajęć wychowawczych (sport, kultura i inne). Zob. http://nouveaux-rythmes.education.gouv.fr (12.04.2014). Reforma zmusza Kościół do reorganizacji katechezy w parafiach, które korzystały dotychczas ze środowego przedpołudnia, by zapraszać dzieci na katechezę.

[14] Por. P. MOITEL, *Aumônerie de l’enseignement public (Kapelan Nauczania Publicznego)*, w: J. GEVAERT, K. MISIASZEK (red.), *Słownik katechetyczny*, tł. K. Kozak, Warszawa 2007, s. 70–71.

[15] Zob. *Code de l’éducation*, art. L141-1 do L141-6, R141-1 do R141-8.

[16] *Tamże*, art. L141-5-1.

[17] Zdaniem tego autora, od lat dziewięćdziesiątych XX wieku laicki charakter szkoły często był wystawiany na próbę poprzez roszczenia związane z wyznawaną religią. Niektórzy domagali się zmiany szkolnego jadłospisu lub zajęć sportowych, noszenia znaków lub strojów religijnych (np. ubiory muzułmańskie), niekiedy kontestowano treść nauczania. Por. G. FELOUZIS, *Parlons école.*, s. 56–57.

[18] Por. J.L. AUDUC, *Le système éducatif*, s. 24–30. J. Prokop pisze o ścieraniu się wychowania egalitarnego z elitarnym. Z jednej strony państwo francuskie deklaruje troskę o zachowanie równości społecznej i gwarancję jednakowych szans na sukces. Z drugiej zaś strony w jakimś

Z rezultatów badań przeprowadzonych przez instytut Ipsos latem 2011 r. wynika, że ponad połowa ankietowanych Francuzów nie wierzy, że szkoła jest w stanie przygotować do życia we współczesnym świecie i jego wyzwań społecznych, zawodowych, obywatelskich, kulturowych czy technologicznych. Pełne zaufanie do szkoły zadeklarowało jedynie 2% ankietowanych, a 39% „raczej ufa" szkole[19]. Natomiast w ankiecie przeprowadzonej przez firmę *Harris Interactive* przed rozpoczęciem roku szkolnego 2013/2014, w odpowiedzi na pytanie o priorytety dla przedszkoli i szkół podstawowych na najbliższe lata, Francuzi wymieniali autorytet i dyscyplinę (57%) oraz pomoc uczniom z trudnościami (51%)[20].

Szkoły katolickie cieszą się na ogół dobrą opinią społeczeństwa francuskiego. Z badań z sierpnia 2013 r. wynika, że 60% ankietowanych posiada pozytywny obraz szkolnictwa katolickiego, a 39% jest odmiennego zdania. Wśród rodziców, których dzieci aktualnie uczęszczają do szkół prywatnych, współczynnik osób pozytywnie postrzegających szkoły katolickie sięga 85%. Spośród Francuzów, których dzieci uczęszczają, uczęszczały lub ewentualnie mogłyby uczęszczać do szkół katolickich, większość opowiada się za tego typu edukacją przede wszystkim ze względu na przestrzeganie dyscypliny i autorytetu, dobry poziom nauczania i przekazywanie uczniom wartości moralnych[21].

2. Odpowiedzialni za wychowanie we francuskiej szkole

Francuski ustawodawca, regulując zasady funkcjonowania szkoły, nie ogranicza prawa rodziców do wychowania ich dzieci. Szkoła szanuje działania wychowawcze rodziny i uzupełnia je. Wszyscy rodzice, niezależnie od statusu społecznego, zaproszeni są do współpracy jako członkowie tzw. wspólnoty wychowawczej (*communauté éducative*). Mają oni potrójne prawo: do informacji, wypowiedzi i uczestnictwa. Poprzez przedstawicieli rodzice uczestniczą w radach szkolnych, w radach administracyjnych i w radach klasowych. Partycypację rodziców w funkcjonowaniu szkoły umożliwiają również związki rodziców uczniów (*associations de parents d'élèves*). Rodzice mogą zatem wpływać w jakimś stopniu na wychowanie w szkole, podejmując regularne bądź okazjonalne działania[22].

Prawnie zagwarantowany dialog i współpraca pomiędzy rodzicami i szkołą dokonuje się m.in. poprzez zebrania rady pedagogicznej organizowane w szko-

sensie pielęgnuje nierówność, chociażby poprzez funkcjonowanie elitarnych *Grandes écoles*, przygotowujących francuskie elity. Por. J. PROKOP, *Ku laickiemu wychowaniu*, s. 528–530.

[19] Por. http://www.ipsos.fr/sites/default/files/attachments/les-francais-et-l-ecole_0.pdf, s. 10 (1.04.2014).

[20] Por. http://www.harrisinteractive.fr/news/2013/Results_HIFR_SNUipp_27082013.pdf, s. 16 (3.04.2014).

[21] Por. http://www.harrisinteractive.fr/news/2013/Results_HIFR_LaVie_29082013.pdf, s. 3, 4, 11 (3.04.2014).

[22] Por. *Code de l'éducation*, art. L111-1 do L111-4, D111-1 do D111-15, L231-1 do L231-5, L236-1, R231-1nn, D111-6 do D111-9, L212-15.

łach co trzy miesiące. Uczestniczą w nich nauczyciele, wychowawca klasy oraz przedstawiciele rady rodziców. Podczas zebrania, oprócz wyników w nauce, przedstawia się i omawia problemy wychowawcze. Kontakty rodziców ze szkołą ułatwia Internet poprzez specjalną zakładkę „rodzice–nauczyciele" (*parents–enseignants*) na stronie internetowej szkoły. Prawo do indywidualnych rozmów oraz okolicznościowe konferencje na temat wychowania i jego problemów uzupełniają wachlarz możliwości w zakresie omawianej współpracy.

Do osób odpowiedzialnych za wychowanie w szkole należy również dyrektor (*directeur*). Wypełnia on zadania pedagogiczne, administracyjne i socjalne. Wśród nich należy wymienić: czuwanie nad przestrzeganiem wartości i zasad szkoły (np. laickości), wspieranie nauczycieli w refleksji pedagogicznej i ewaluacji uczniów oraz umożliwienie podjęcia środków zaradczych, troska o uczniów z trudnościami i organizowanie im pomocy, czuwanie nad wypełnianiem przez uczniów obowiązku szkolnego, troska o relacje z rodzicami uczniów, czuwanie nad bezpieczeństwem w szkole, promocja wychowania prozdrowotnego w łączności z rodzinami. Dyrektor szkoły ma wreszcie dbać o to, by wszyscy uczniowie, niezależnie od pochodzenia, byli traktowani sprawiedliwie i by każdy miał szansę na pomyślne ukończenie szkoły i integrację społeczną[23].

Istotną rolę w procesie szkolnego wychowania odgrywa również wychowawca – „główny nauczyciel" (*professeur principal*). Pierwotnie zakres jego obowiązków obejmował zasadniczo kwestie organizacyjne; z czasem dodano aspekt psychosocjologiczny. Aktualnie zadania wychowawcy można podzielić na trzy kategorie: mediacja, koordynacja oraz pomoc i porada. To on jest uprzywilejowanym rozmówcą uczniów i rodziców. Wychowawca troszczy się o kontakt z dyrekcją i pozostałymi nauczycielami, czuwa nad przebiegiem formacji poszczególnych uczniów i dokonuje niezbędnej syntezy wyników ich pracy. Proponuje uczniom określone cele pedagogiczne i środki umożliwiające ich osiągnięcie. Uczniowie mogą liczyć na poradę podczas przebiegu nauki oraz pomoc w ukierunkowaniu na przyszłość. Jego działanie odznacza się indywidualnym podejściem do każdego ucznia[24].

Rola wychowawcy w gronie pedagogicznym jest szczególna, ale i inni nauczyciele pozostają w jakimś stopniu wychowawcami. Nie tylko bowiem nauczają, lecz również przekazują uczniom wartości Republiki, potępiając wszelką dyskryminację ze względu na płeć, kulturę, czy religię. Nauczyciele wywierają wpływ na formowanie „przyszłych dorosłych", ucząc postawy obywatelskiej, zdolności adaptacji, kreatywności, samodzielności oraz odpowiedzialności w życiu osobistym, społecznym i zawodowym[25]. Szczególną rolę wychowawczą w szkołach prywatnych odgrywają nauczyciele religii (katecheci). Bywają nie-

[23] Por. J.-C. DENIZOT, Ch. PETITJEAN, *Diriger une école au quotidien*, Dijon 2010[2], s. 15–20.

[24] Por. http://www.webjsb.net/IMG/pdf/MISSIO.pdf (08.04.2014).

[25] Por. http://eduscol.education.fr/cid48005/mission-du-professeur-exercant-en-college-en-lycee-d-enseignement-general-et-technologique-ou-en-lycee-professionnel.html (08.02.2014).

kiedy postrzegani przez uczniów i ich rodziców jako nieformalni wychowawcy i na ogół ściśle współpracują z gronem pedagogicznym.

Specjalna komisja wychowawcza (*commission éducative*), w skład której wchodzi dyrektor placówki lub jego reprezentant oraz przynajmniej jeden nauczyciel i jeden rodzic, ma za zadanie analizować i szukać adekwatnego do sytuacji i spersonalizowanego rozwiązania w przypadku problemów z uczniem niestosującym się do regulaminu szkoły lub w przypadku incydentu z udziałem kilku uczniów. Komisja taka ma prawo włączyć w podejmowaną refleksję jeszcze inne osoby, które mogłyby się przyczynić do rozwiązania problemu[26].

Dzieci i młodzież we Francji spędzają w szkole znaczną część dnia, dlatego szkoła wywiera na nich duży wpływ. Mimo iż francuski prawodawca zaprasza do współpracy rodziców uczniów, to poprzez fakt, iż szkoła pochłania każdego dnia wiele godzin, dziecko pozostaje bardziej pod wpływem szkoły niż rodziny.

3. Programy wychowawcze

Działania wychowawcze podejmowane przez poszczególne osoby określają programy edukacyjne. Niektóre z nich stanowią oddzielne przedmioty szkolne, inne realizowane są w ramach spotkań pozalekcyjnych, animowanych przez personel szkoły lub zapraszanych gości.

Od przedszkola do matury młodzi Francuzi są wychowywani do zachowań obywatelskich. „Droga do obywatelstwa" prowadzi m.in. przez propaństwowe wychowanie do obrony (*éducation à la défense*). Kultura obrony i bezpieczeństwa narodowego wpisana jest w wymagany zakres wiedzy i umiejętności, jakie uczniowie muszą zdobyć podczas formacji szkolnej. Wychowaniu obywatelskiemu poświęcony jest przedmiot szkolny o tej samej nazwie (*éducation civique*), ale sprzyjają mu również i inne dyscypliny. Uczniowie poznają cechy konstytutywne narodu francuskiego, uczą się szacunku dla symboli narodowych, dążenia do dobra wspólnego, pokoju i solidarności. Poznają zasady obrony i bezpieczeństwa kraju, historię i geografię Francji, wybrane zagadnienia z zakresu prawa i socjologii. Uczą się o Francji jako potędze ekonomicznej, geopolitycznej i kulturalnej. Młodych Francuzów uwrażliwia się na obowiązek obrony kraju. W wieku 16 lat młodzi Francuzi uczestniczą w organizowanym przez Ministerstwo Obrony „dniu obrony i obywatelstwa" (*journée défense et citoyennetê*)[27].

Kształtowaniu postaw społecznych i obywatelskich służy program wychowania do „życia razem" (*apprendre à vivre ensemble*). Poprzez nauczanie i działania wychowawcze w ramach codziennego funkcjonowania szkoły (jak np. reagowanie na łamanie regulaminu, zapobieganie zachowaniom aspołecznym, wychowanie do zdrowia i bezpieczeństwa, zajęcia kulturalne i sportowe)

[26] Por. *Code de l'éducation*, art. R511-19-1. W szkołach działają również czternastoosobowe rady dyscypliny (*conseil de discipline*), które zbierają się w przypadku konieczności wszczęcia procedur dyscyplinarnych i wymierzenia kar. Por. *tamże*, art. D511-20 do D511-43.

[27] Por. *tamże*, art. L312-12; http://www.education.gouv.fr/cid4507/l-education-a-la-defense.html (12.04.2014).

uczniowie są uwrażliwiani na znaczenie dialogu, negocjacji, konsensusu, pracy w ekipie, zmysłu krytycznego. Uczą się przestrzegania zasad życia w społeczności, odpowiedzialności w zakresie bezpieczeństwa, zdrowia i seksualności, szacunku dla siebie i innych, uprzejmości, otwartości, a także odrzucania stereotypów i dyskryminacji. Szkoła chce w ten sposób rozwijać w wychowankach cechy, które będą pomocne w ich przyszłym życiu osobistym i zawodowym tak, by potrafili „żyć razem" w społeczeństwie demokratycznym[28].

Innym programem wychowawczym jest wychowanie do bezpieczeństwa (*éducation à la sécurité*). Ministerstwo Edukacji Narodowej stawia sobie za cel nie tylko troskę o bezpieczeństwo uczniów i personelu szkoły, lecz również wychowywanie w tym zakresie. Uczniowie uczą się zasad pierwszej pomocy i poznają zadania poszczególnych służb dbających o bezpieczeństwo, a także są uwrażliwiani na konieczność zapobiegania zagrożeniom i niesienia pomocy innym. Promocji bezpieczeństwa na drodze służy nauczanie zasad ruchu drogowego. Wychowanie do bezpieczeństwa nie odbywa się w ramach jednego przedmiotu, lecz ma charakter transdyscyplinarny. Ponadto szkoły mogą organizować w tym zakresie dodatkowe zajęcia w ramach wewnętrznych projektów[29].

Z wychowaniem do bezpieczeństwa wiąże się zapobieganie i walka z przemocą (*prévention des violences*). Program ten wpisuje się w dyskusje na temat „klimatu w szkole" (*climat scolaire*). Ministerstwo chce chronić uczniów i pracowników szkoły przed wszelką formą przemocy, ponieważ fakt bycia agresorem, ofiarą lub tylko świadkiem pociąga za sobą poważne konsekwencje, takie jak: trudności w nauce, opuszczanie zajęć, problemy emocjonalne, eskalacja przemocy. Realizacja założeń programu odbywa się poprzez: badanie zakresu zjawiska w danej szkole, zwiększanie liczby osób dorosłych, formację personelu, walkę z dyskryminacją, seksizmem i homofobią, wprowadzenie środków bezpieczeństwa (kamery, służby ochrony). Działania podejmowane na rzecz poprawienia klimatu szkolnego mają przyczynić się do spadku przemocy w szkole, lepszych wyników w nauce, ograniczenia nierówności wśród uczniów, redukcji stresu uczniów i nauczycieli[30].

Wychowanie prozdrowotne i seksualne (*éducation à la santé et à la sexualité*) realizowane jest poprzez spotkania organizowane w szkołach z różną częstotliwością. Poruszane problemy obejmują zagadnienia z zakresu ludzkiej płciowości, równości mężczyzn i kobiet, zwalczania uprzedzeń i przemocy w związkach, zapobiegania uzależnieniom, skutków picia alkoholu przez kobiety w ciąży, dawstwa organów do przeszczepów oraz krwiodawstwa[31]. W niektórych szkołach we Francji w roku szkolnym 2013/2014 wprowadzono program

[28] Por. http://eduscol.education.fr/cid47749/apprendre-vivre-ensemble.html (11.04.2014).

[29] Por. *Code de l'éducation*, art. L312-13, L312-13-1, D312-40 do D312-47-1.

[30] Por. http://www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html; http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Action_sanitaire_et_sociale/69/6/GUIDE_CLIMAT_SCO-LAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf (13.04.2014).

[31] Por. *Code de l'éducation*, art. L312-16 do L312-17-2, D312-49.

„ABCD równości" (*ABCD de l'égalité*), mający w swych założeniach promocję szacunku dla drugich, równości mężczyzn i kobiet, walkę z seksizmem i stereotypami związanymi z płcią[32]. Program wywołuje jednak liczne polemiki, gdyż nie jest neutralny i, zdaniem części społeczeństwa, promuje ideologię *gender*.

Listę programów wychowawczych realizowanych we francuskiej szkole można uzupełnić jeszcze o inne, takie jak: wychowanie na rzecz środowiska i zrównoważonego rozwoju, wychowanie fizyczne i sportowe, wychowanie artystyczne. Jednak już w oparciu o to, co zostało przedstawione, łatwo wskazać wartości bliskie francuskiej szkole. Należą do nich: postawa obywatelska i propaństwowa, laickość, wolność wyrażania własnych poglądów, równość pomiędzy mężczyzną i kobietą, otwartość i szacunek dla innych, niezależnie od różnic natury rasowej, religijnej, kulturalnej, politycznej i seksualnej.

4. Metody i pomysły warte zauważenia

Zbliżając się do końca refleksji na temat wychowania w szkole we Francji, wydaje się rzeczą słuszną postawienie pytania o pomysły godne zauważenia i ewentualnie rozpowszechnienia.

Wiele francuskich programów edukacyjnych może stanowić inspirację dla innych krajów. Należałoby jednak zachować ostrożność w ich powielaniu, z racji na wszechobecną w nich zasadę laickości, która bywa problematyczna. O ile laickość ta nie posiada znamion antyklerykalnych i antyreligijnych (jak to było w jej początkach) i jest rozumiana w duchu zdrowo pojmowanego rozdziału Kościoła od państwa, czy tzw. laickości pozytywnej (*laïcité positive*), nie ma w niej nic niebezpiecznego. Gorzej, gdy prowadzi ona do walki z wszelkimi przejawami religijności, kontestowania wartości chrześcijańskich lub antykatolicyzmu. Praktyka w tym względzie bywa różna.

Abstrahując od zasady laickości, warto z pewnością promować działania zmierzające do poprawy atmosfery w szkołach, bezpieczeństwa i zapobiegania przemocy, wychowania prozdrowotnego i profilaktyki uzależnień. Wiele dobrego można dokonać poprzez godzinę wychowawczą. Francuska godzina wychowawcza (dosł. „godzina życia klasy" – *heure de vie de classe*) stanowi przestrzeń dialogu uczniów z gronem pedagogicznym i między sobą. Uczniowie posiadają swobodę wypowiadania się na temat bieżących problemów życia w klasie, w szkole, czy życia pozaszkolnego. Wspólnie szukają sposobów rozwiązywania problemów, wyjaśniania nieporozumień, pokonywania napięć[33]. Ciekawym pomysłem mogą być organizowane w szkołach spotkania tematyczne z zapraszanymi gośćmi lub zajęcia kulturalne i sportowe. Na uwagę zasługuje organizowany we francuskich szkołach kurs pierwszej pomocy, po ukończeniu którego uczniowie otrzymują stosowny certyfikat (*prévention et secours civique, PSC1*).

[32] Por. http://www.cndp.fr/ABCD-de-l-egalite/accueil.html (11.04.2014).
[33] Por. http://www.citoyendedemain.net/pdf/pratiques-heuresdevie.pdf (12.04.2014).

Inspiracją dla innych krajów, w tym dla Polski, mogłoby być francuskie propaństwowe wychowanie obywatelskie. Francuzi na ogół są dumni z kraju, w którym mieszkają, i z języka, którym się posługują. Czują się odpowiedzialni za państwo, jego politykę, gospodarkę, za życie społeczne. Taka postawa przynosi konkretne owoce, również natury ekonomicznej, gdyż Francuzi często wybierają własne produkty i popierają własny przemysł, przyczyniając się do jego rozwoju.

W tym kontekście ciekawym pomysłem jest parlament dzieci (*parlement des enfants*) – inicjatywa Zgromadzenia Narodowego i Ministerstwa Edukacji Narodowej. Sprzyja on przygotowaniu dzieci do życia w państwie demokratycznym, uczy odpowiedzialności, dyskusji, kształtuje postawy obywatelskie. Zdarza się, że propozycje prawne parlamentu dzieci były następnie przegłosowywane w ramach „normalnego" parlamentu i stawały się prawem państwowym, jak np. ustawa o umocnieniu roli szkół w zapobieganiu i wykrywaniu aktów przemocy wobec dzieci[34].

Godne podkreślenia jest uczenie w szkołach szacunku i wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka. Dość powszechne jest wspieranie akcji charytatywnych. Do najbardziej popularnych należą: *Opération pièces jaunes*, czyli pozyskiwanie środków na finansowanie projektów realizowanych w szpitalach dziecięcych; wspieranie działalności związku *Jeunesse au plein air*, którego misją jest ułatwienie dzieciom i młodzieży dostępu do rozrywki i wakacji; zbiórka żywności w ramach tzw. banku żywności (*banque alimentaire*).

Szczególnie ciekawym pomysłem wydają się być tzw. projekty międzypokoleniowe (*projets intergénérationnels*), otwierające uczniów na wartość drugiego człowieka poprzez wspólne zajęcia dzieci, młodzieży, dorosłych i starszych. Znaczenie wychowawcze tego typu projektów jest niepodważalne. Kontakt z osobami starszymi wychowuje bowiem do odpowiedzialności, solidarności i wyrozumiałości. Zajęcia międzypokoleniowe sprzyjają konstruowaniu tożsamości młodych Francuzów, często pochodzących z rodzin rozbitych. Jako przykłady zajęć międzypokoleniowych można wymienić: warsztaty, naukę rzemiosła (starsi uczą młodych), naukę obsługi urządzeń elektronicznych (młodzi uczą starszych), projekt genealogiczny lub historyczny (poznawanie przodków, historii), naukę pieśni i tańca tradycyjnego, teatr międzypokoleniowy, czytanie najmłodszym, wspólny posiłek, współpracę szkoły z klubami seniora lub domami opieki społecznej[35].

Innym wartym zauważenia pomysłem zdaje się być „mediacja przez rówieśników" (*médiation par les pairs*). Celem tego projektu wychowawczego jest zapobieganie przemocy w szkole poprzez działanie „mediatorów", tj. uczniów w tym samym wieku, co strony konfliktu, albo starszych. Ich zadaniem jest pomoc w obiektywnym rozwiązywaniu sytuacji trudnych poprzez rozładowanie napięcia, wspólne poszukiwanie konstruktywnych rozwiązań i pomoc w odbudowaniu ze-

[34] Por. http://www.parlementdesenfants.fr (15.04.2014).

[35] Por. https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_363430/pourquoi-lintergenerationnel-a-lecole (14.04.2014).

rwanych przez konflikt więzi. Dzięki „mediacji w parach" młodzi Francuzi uczą się odpowiedzialności za słowa i czyny, aktywnego i empatycznego słuchania, odróżniania popełnionego czynu od sprawcy, budowania relacji między sobą i z dorosłymi. Do zasad „mediacji" należy: wolontariat, bezstronność, poszanowanie prywatności, odpowiedzialność i słuchanie bez wyrokowania[36].

Zakończenie

W świetle powyższych rozważań nie sposób nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że wychowanie stanowi ważny element francuskiej formacji szkolnej, która nie chce się ograniczać do przekazu wiadomości. Szkolne wychowanie, z założenia propaństwowe i dość rygorystyczne, zmierza do przygotowania uczniów do odpowiedzialnego życia w społeczeństwie i przestrzegania zasad demokracji. Poprzez realizację różnych programów wychowawczych i dzięki zaangażowaniu wielu osób, uczniowie uczą się szacunku do każdego człowieka, gotowości pomocy, postawy otwartości i dialogu, wszystko w duchu skrupulatnie przestrzeganej zasady laickości.

Z rozmów przeprowadzanych z uczniami francuskich szkół wynika jednak, że praktyka niekiedy nie nadąża za teorią. Oprócz wspomnianych już trudności z interpretowaniem zasady laickości, zdarzają się i inne. Niekiedy brakuje współpracy rodziców z nauczycielami lub jednomyślności i koordynacji pracy personelu szkoły. Zdarza się, że uczniowie lub rodzice zarzucają nauczycielom niewystarczające wykształcenie psychologiczne, brak doświadczenia wychowawczego, czy niedostarczanie młodym odpowiednich wzorców moralnych.

Obraz szkoły we Francji oraz modelu wychowania we francuskim szkolnictwie jawi się zatem jako złożony. Trudno o definitywną, pozytywną bądź negatywną, ocenę. Podjęta w niniejszym artykule próba odpowiedzi na pytanie o kształt wychowania w szkole we Francji, z konieczności skrótowa i wybiórcza, skłania do dalszych badań i poszukiwań na ten temat.

L'éducation à l'école française

L'école était et reste toujours un domaine important pour l'État et pour les Français qui ne cessent de chercher de nouveaux moyens en vue d'améliorer les résultats des élèves en France. Quelles que soient les solutions entreprises, l'école avait depuis toujours pour fin de former des futurs adultes à travers l'instruction et l'enseignement, mais aussi – et d'une manière particulière – à travers l'éducation.

Selon la Constitution de la République, « la France est une République indivisible, démocratique, laïque et sociale » qui « garantit l'égal accès de

[36] Por. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Action_sanitaire_et_sociale/31/2/Charte_mediation_Pairs_276312.pdf (11.04.2014).

l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture ». Selon les dispositions législatives et réglementaires regroupées dans le Code de l'éducation, l'éducation est la première priorité nationale. Les jeunes Français acquièrent non seulement des connaissances, mais aussi les valeurs de la République, comme le respect de la laïcité, de la liberté, de l'égalité et de la fraternité. Ils apprennent la citoyenneté et le respect de tous les êtres humains sans tenir compte des différences raciales, religieuses, culturelles, politiques, sexuelles. L'école vise à préparer les élèves à s'insérer dans la vie sociale et professionnelle en citoyens responsables, capables de vivre dans une société démocratique.

Le processus éducatif à l'école engage plusieurs acteurs, parmi lesquels il faut nommer le directeur d'école, le professeur principal et les autres enseignants en association avec la famille de l'élève. La formation scolaire n'exclue pas le rôle des parents d'élèves mais complète leur action. Etant donné que la catéchèse a lieu uniquement dans les écoles privées, le rôle éducatif des catéchistes (enseignants de la religion) se limite à ce genre d'établissements.

Plusieurs programmes concourent à l'éducation des élèves. Certains font partie des disciplines enseignées ; les autres ont un caractère interdisciplinaire. Nous devons mentionner, parmi d'autres, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la défense, l'éducation à la sécurité, la prévention des violences, l'éducation à la santé et à la sexualité.

Bien que la situation de la France et celle de la Pologne soient différentes, il se peut que quelques idées puissent inspirer la pratique éducative à l'école polonaise. Les projets intergénérationnels et la «médiation par les pairs» semblent être, entre autres, des propositions particulièrement intéressantes.

Izabela Matuszewska[*]

WYCHOWANIE W SZKOŁACH SŁOWACKICH

Priorytetem i podstawą rozwoju współczesnych państw jest przede wszystkim edukacja i wychowanie. Brak jednolitego europejskiego systemu edukacji daje swobodę państwom członkowskim, podkreślając w ten sposób ich tożsamość kulturową. Niniejsze przedłożenie będzie próbą opisu systemu edukacyjnego Republiki Słowackiej, zwracając szczególną uwagę na zagadnienie wychowania. Artykuł ukaże system edukacji i dokumenty oświatowe, umożliwiające realizację obowiązku szkolnego słowackim obywatelom, następnie przedstawi kondycję słowackiej szkoły, trudności, z jakimi się boryka, i koncepcję wychowania, którą się kieruje. Kolejno zostanie scharakteryzowana rola rodziców, wychowawcy, pedagoga i katechety w wychowaniu szkolnym dzieci. Część ostania zostanie poświęcona programom edukacyjnym, metodom i pomysłom proponowanym przez słowackie szkoły.

1. Regionalne szkolnictwo

Wychowanie i wykształcenie pojmowane są jako kwestie mające ogromny wpływ na jakość i wartość życia wszystkich obywateli. Szkoła stanowi podstawową instytucję wychowującą oraz kształcącą dzieci i młodzież. Na Słowacji reforma szkolnictwa rozpoczęła się w 2008 r., stąd w tak krótkim czasie jej realizowania nie powstała żadna naukowa monografia, która opisywałaby dokładnie stan słowackiej oświaty. Z prawnego punktu widzenia wychowanie w szkole bazuje na *Ustawie o wychowaniu i edukacji*[1]. We wrześniu 2013 r. ukazało się sprawozdanie o stanie słowackiego szkolnictwa i systemowych krokach wsparcia jego dalszego rozwoju[2].

Głównym zadaniem regionalnego szkolnictwa jest umożliwienie obywatelom wypełniania obowiązku szkolnego, bezpłatnego kształcenia i uzyskania niższych stopni wykształcenia. Słowackie szkoły możemy podzielić na państwowe, katolickie i prywatne. Edukacja szkolna przebiega w określonych etapach: przedszkole (*materská škola*, 3–6 lat), szkoły podstawowe (*základná* škola, 6–15), szkoły średnie (*stredná škola*, 15–19) i wyższe szkolnictwo (*vysoké* školy, od 19 lat). Obowiązek szkolny określony w słowackim szkolnym systemie trwa dziesięć lat, ukończenie go możliwe jest w podstawowej bądź

---

[*] Izabela Matuszewska, mgr teologii, doktorantka na Wydziale Teologicznym UO, nauczycielka religii i opiekun Szkolnego Koła Caritas w PG w Pokoju. Zainteresowania naukowe: wychowanie religijne w różnych środowiskach, system szkolnictwa w Słowacji, współczesne uwarunkowania wychowania dzieci i młodzieży, działalność różnych instytucji wychowawczych.

[1] Zob. www.minedu.sk/860-sk/zakony (5.03.2014).

[2] Raport dostępny jedynie w formie elektronicznej: http://www.minedu.sk/data/att/5250.pdf (5.03. 2014).

średniej szkole. Kształcenie dzieci zaczyna się w przedszkolach, do których uczęszczają dzieci od 3. roku życia, często zdarza się, że nawet młodsze. Po osiągnięciu 6. roku życia dzieci rozpoczynają kształcenie w szkole podstawowej, która dzieli się na dwa etapy. Pierwszy stopień trwa cztery lata, drugi – pięć. Przejście z pierwszego do drugiego nie jest uwarunkowane egzaminami. Po pomyślnym ukończeniu czwartej klasy przed uczniem stoi wybór: kontynuowanie edukacji w tej samej szkole przez kolejne pięć lat, bądź rozpoczęcie edukacji w gimnazjum, które jednak jest uwarunkowane wstępnymi egzaminami i trwa przez osiem lat. Będąc w dziewiątej klasie, uczeń podejmuje decyzję, w jakim kierunku chce się dalej kształcić na poziomie szkoły średniej. Wybiera szkołę, która odpowiada osiągniętym przez niego wynikom w nauce oraz zainteresowaniom. Średnie szkoły umożliwiają młodzieży zdobycie różnorakich stopni wykształcenia: niższe średnie zawodowe, średnie zawodowe, pełne średnie ogólnokształcące, pełne średnie zawodowe, wyższe zawodowe. Po ukończeniu edukacji w średniej szkole lub gimnazjum absolwenci mają możliwość studiowania na uniwersytetach.

Współczesny system regionalnego szkolnictwa jest kierowany na trzech poziomach. Centralny stanowi Ministerstwo Oświaty, którego zadaniem jest funkcja prawna szkolnictwa, wypracowanie koncepcji edukacji, zabezpieczenie finansowe[3]. W wypełnianiu zadań Ministerstwu Oświaty służą powołane organizacje: Narodowy Instytut Wychowania (Š*tátny Pedagogický ústav* – ŠPÚ), Państwowy Instytut Kształcenia Zawodowego (*Štátny Inštitút Odborného Vzdelávania* – ŠIOV), Instytut Informacji i Prognoz Edukacji (*Ústav informácií a prognóz školstva*), Instytut Psychologii i Patologii Dziecka (*Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológi),* Narodowy Instytut Badania Poziomu Edukacji *(Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania)*, Metodyczno-Pedagogiczne Centra (*Metodicko-pedagogické centrum*).

Bardzo ważnym dokumentem oświatowym, obowiązującym w szkołach słowackich, jest znowelizowana *Ustawa o wychowaniu i edukacji* z 22 maja 2008 r.[4] W dokumencie tym zostały określone zadania szkoły. Oprócz celu edukacyjnego, szkoła pełni funkcję opiekuńczo-wychowawczą. Zdobywanie wiedzy przez młodych obywateli ma być połączone ze zdobywaniem umiejętności. Szkoła ma przygotować uczniów do odpowiedzialnego życia w społeczeństwie, kształtować w nich postawę tolerancji. Podejmowane przez nauczycieli czynności mają nauczyć i rozwijać kulturę osobistą. Młody obywatel w czasie swojej edukacji ma posiąść zdolność panowania nad swoim zachowaniem, współpracy w grupie oraz samodzielności i odpowiedzialności. Ustawa podkreśla również ważność rozwijania zdolności uczniów w oparciu o wartości moralne, religijne i społeczne. Ważne, by młody obywatel w dorosłym życiu re-

[3] Por. *Zákon o štátnej správe v školstve a školskej*, http://www.minedu.sk/data/ att/5250.pdf (6.03.2014).

[4] Spis wszystkich aktualnych dokumentów obowiązujących w szkolnictwie słowackim: https://www.iedu.sk/vseobecne_informacie/legislativa/zakony/Stranky/default.aspx (5.03.2014).

spektował poznane wartości i według nich żył. Wysiłki wychowawcze szkoły mają zmierzać ku temu, by kształcić odpowiedzialnych, sumiennych, dbających o zdrowie obywateli.

W kształtowaniu postaw dzieci i młodzieży ważne miejsce winno zajmować wychowanie religijne, którego istotą jest wspieranie na drodze wyborów życiowych, wskazywanie wartości, dzięki którym ich życie będzie dobre, prawdziwe i piękne. Miejsce katechezy w szkole słowackiej reguluje *Ustawa o wychowaniu i edukacji* oraz *Porozumienie pomiędzy Republiką Słowacką a Stolicą Apostolską*[5]. Dokumenty te zezwalają na edukację religijną w szkole – czy to rzymskokatolicką czy grekokatolicką. Jednak w szkołach państwowych jest to przedmiot fakultatywny, obowiązkowy tylko dla tych uczniów, których rodzice zgodzili się na ich udział w lekcji. Katecheza szkolna ma na celu pozytywnie wpływać na kształtowanie postaw uczniów tak, aby w przyszłości stali się obywatelami o wysokim poziomie moralności i kultury. Wychowanie religijne uczy więzi i odpowiedzialności za siebie, ale i za drugiego człowieka, poszerza horyzonty, uczy kreatywnego myślenia[6]. Szkolna lekcja religii wspiera ucznia w jego poszukiwaniu odpowiedzi na pytania egzystencjalne, pomaga odnaleźć sens i istotę życia.

Pomimo tak wielkiego bogactwa form i treści wychowawczych, jakie kryje w sobie lekcja religii, współczesna szkoła słowacka nie docenia jej waloru. Choć religia znalazła swoje miejsce w oświacie oraz znajduje się w programach nauczania, niestety, podobnie jak i w Polsce, nie jest przedmiotem na równi traktowanym z innymi. Z badań przeprowadzanych corocznie przez Kościół katolicki na Słowacji wynika, że coraz mniej dzieci i młodzieży uczęszcza na katechezę; większość wybiera lekcje etyki.

2. Osoby odpowiedzialne za wychowanie dzieci i młodzieży

Wyniki wielu przeprowadzanych badań oraz doświadczenia wielu pedagogów i psychologów potwierdzają, że dobra i wzajemna współpraca szkoły i rodziny ma wyraźny wpływ na skuteczne kształcenie dzieci w szkole. Prawo o obowiązku rodziców do współpracy ze szkołą reguluje ustawa o wychowaniu i edukacji (§ 144, ustawy 245/2008). Znajdziemy w niej zarówno prawa, jak i obowiązki dotyczące roli rodzica w wychowaniu szkolnym dzieci. Opiekunowie mają prawo do żądania, aby w ramach szkolnej edukacji ich dzieci miały zapewniony dostęp do wiedzy i wieloaspektowego poznawania. Prawem rodziców jest również zaznajomienie ich z programami wychowawczymi i edukacyjnymi szkoły, bieżące informowanie o osiągniętych wynikach ucznia oraz pomoc w wychowywaniu przez instytucje pedagogicznego poradnictwa. Do najważniejszych

[5] Porozumienie dostępne na stronie internetowej Ministerstwa Oświaty: http://www.minedu.sk/data/att/5250.pdf (6.03.2014).

[6] Por. http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/katolicke_nabozenstvo_isced_2.pdf (6.03.2014).

obowiązków rodziców należy zaliczyć stworzenie odpowiednich warunków na przygotowanie dziecka do pełnienia szkolnych obowiązków, troska o przystosowanie społeczne dziecka oraz jego obycie i kulturalne nawyki, informowanie szkoły o problemach wychowawczych, zdrowotnych i psychicznych dziecka.

Z doświadczenia słowackiej szkoły wynika, tak jak i większości europejskich, że nie istnieje jeden model współpracy szkoły z rodzicami. Są tacy, którzy preferują bierny udział w życiu szkoły, i tacy, którzy chcą uczestniczyć aktywnie w działalności wychowawczo-edukacyjnej. Możemy wyróżnić cztery poziomy współpracy: systematyczne konsultacje, kiedy wychowawcy informują rodziców o wynikach w nauce i zachowaniu dziecka; programy współpracy rodziców z nauczycielami („Orientacja zawodowa ucznia", „Wybieramy średnią szkołę"); aktywna współpraca rodziców w życiu szkoły (współpraca w organizowaniu wycieczek, imprez szkolnych); wzajemna edukacja rodziców i nauczycieli. Wychowawca jest odpowiedzialny za kontakt z rodziną ucznia i jego prawidłowy przebieg. Komunikacja ta pomaga w budowaniu wzajemnego zrozumienia i osiągnięcia sukcesu w wychowaniu i edukacji dziecka. Istnieją trzy kategorie współpracy z rodziną: indywidualny kontakt („Dzień otwartych drzwi", wizyta pedagoga w rodzinie, konsultacje, czas przywozu i odbioru dzieci ze szkoły, rozmowy telefoniczne, spotkania rodzic–uczeń–nauczyciel), pisemne formy komunikacji (broszurki, listy, informator klasowy, dziennik elektroniczny, tablica ogłoszeń dla rodzica, strona internetowa), udział rodzica w życiu klasy (rodzic–obserwator, rodzic–ekspert)[7].

Bardzo ważną rolę w procesie wychowania na etapie edukacji, zaraz po rodzicach, zajmuje wychowawca, który pełni wiodącą rolę w moralnym kształceniu ucznia. Informacje o głównych zadaniach należących do obowiązków wychowawcy znajdziemy w podstawowych oświatowych dokumentach, wspomnianej już ustawie o wychowaniu i edukacji (§ 8, 245/2008) oraz ustawie o kadrze zatrudnianej w placówkach oświatowych (§15, 317/2009). Podobnie jak w polskich szkołach, wychowawca oprócz wypełniania obowiązku prowadzenia dokumentacji szkolnej ma za zadanie realizację programu wychowawczego szkoły i klasy. Do głównych jego zadań należy motywowanie uczniów, wsparcie ich pomysłów i pobudzanie ich kreatywności. Ważne, by wychowawca potrafił wytworzyć w klasie atmosferę przyjazną nauce[8].

Proces wychowawczy w szkole dopełnia funkcja pedagoga szkolnego, która określona jest w *Ustawie o doradztwie edukacyjnym i poradniach pedagogicznych*[9]. Zadaniem szkolnego pedagoga jest zwrócenie uwagi na trudności, z jakimi borykają się uczniowie, oraz pomoc w rozwiązywaniu problemów związanych

[7] J. DRAVECKÝ, *Spolupraca rodiny a skoly*, Ružomberok 2013.

[8] E. KRATOCHVÍLOVÁ, *Výchova mimo vyučovania – v koncepcii rozvoja výchovy a vzdelávania SR*, „Vychovátel" (2001), s. 2–6.

[9] *Vyhláška o podrobnostiach o výchovnom poradenstve a o poradenských zariadeniach* § 8, Č. 43/1996.

z ich rozwojem, nauką i zachowaniem. Pedagog opracowuje szkolne programy dla indywidualnych potrzeb dziecka i zapewnia doradztwo dla rodziców.

Katecheta to kolejna osoba, która ma ogromny wpływ na wychowanie dzieci i młodzieży. Jego rola w szkolnym systemie, choć nie zawsze doceniania, jest bardzo ważna. W *Deklaracji o katechezie* można przeczytać, że jego pierwszym i podstawowym zadaniem jest dawanie świadectwa o Jezusie swoim słowem i czynem. Katecheta ma być wzorem nie tylko dla swoich wychowanków, ale i dla współpracowników. Ma swoją postawą uczyć innych szacunku, odpowiedzialności, poszanowania wolności, wrażliwości na potrzeby innych. Nauczyciel religii pełniąc tak bardzo ważną rolę, jak wychowywanie do wartości, niestety, nie jest w szkolnym środowisku traktowany na równi z nauczycielami innych przedmiotów, często uważany jest za mniej wartościowego. Traktowanie to jest ściśle związane z sytuacją lekcji religii i jej pozycją w słowackim szkolnictwie[10].

3. Programy wychowania i edukacji

Reforma edukacji kładzie wyraźny nacisk na kształtowanie osobowości dzieci i młodzieży. Na podstawie *Państwowego programu wychowawczego*, opracowanego przez Ministerstwo Oświaty[11], szkoły tworzą własne programy, dostosowane do potrzeb uczniów w danej placówce.

Analiza instrukcji pedagogiczno-organizacyjnej na rok szkolny 2013–2014, wydanej przez ministra szkolnictwa, pokazuje, na jakich zagadnieniach skupia się współczesny program wychowania i edukacji słowackiej szkoły. Wśród najważniejszych idei można znaleźć: promocję czytelnictwa, przeciwdziałania dyskryminacji, zdrowy styl życia, wspierania prawa dziecka i człowieka, bezpieczeństwo. Najwięcej jednak miejsca poświęca się edukacji globalnej i ochronie środowiska.

4. *Milénium* – koncepcja narodowego programu wychowania

Ogromne zmiany i modernizacja społeczeństwa zmusiła szkolnictwo do aktualizowania modelu wychowania dzieci i młodzieży. Współczesna koncepcja wychowania w słowackich szkołach, odwołując się do podejścia humanistycznego, zorientowana jest na większej kreatywności nauczyciela oraz samodzielności i zaangażowaniu uczniów. Odpowiedzią na debatę publiczną, której celem było polepszenie jakości słowackiej edukacji, jest Narodowy Program Wychowania i Kształcenia[12] w słowackiej szkole (*Milénium*), który opiera się również na analizie współczesnych trendów, które przez dłuższy czas realizowane są w krajach należących do Unii Europejskiej. Program ukazuje główne priorytety, które mają respektować i realizować państwowe oraz publiczne organizacje, zespoły szkół i ich pracownicy. Ważną uwagę stanowi podkreślenie,

[10] Por. http://www.ke-arcidieceza.sk/wp-content/uploads/2011/03/Deklar%C3%A1cia-o-katech%C3%A9ze.pdf (10.03.2014).

[11] Por. http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program.alej (4.03.2014).

że powstały program nie jest naukową pracą, doskonałym projektem, gotowym jedynie do realizacji, ale „żywym i stale otwartym dokumentem", który nastawiony jest na zmiany, dostosowując się tym samym do współczesnych realiów.

Wewnętrzną przemianę wychowania słowackiej szkoły upatruje się w pięciu podstawowych zadaniach: przystosowaniu treści, procesu wychowania i edukacji do teraźniejszych potrzeb uczniów (wzbudzanie zainteresowania edukacją, umacnianie kreatywności i zdolności uczenia się, współpraca, rozwiązywanie problemów, rozwijanie kompetencji); tworzyć i zabezpieczyć system kierowania wychowaniem i edukacją w nowych warunkach; sprawdzać i wartościować jakość i efektywność kształtowania; zabezpieczyć sytuację pedagogów i polepszyć warunki ich doskonalenia zawodowego; wspierać przenikanie rynku kształcenia z rynkiem pracy.

Wymienione postulaty należy uwzględnić na każdym poziomie edukacyjnym. Wychowanie przedszkolne, które rozwija osobowość dziecka i pomaga rodzinie w funkcjach wychowawczych, ma za zadanie we współczesnej dobie dążyć do innowacji treści, metod i form pracy z dziećmi, tworząc tym samym nowoczesne programy edukacyjno-wychowawcze. Kolejnym zadaniem, przed którym stoi wychowanie przedszkolne, to wypracowanie indywidualnych programów, dostosowanych do edukacyjnych potrzeb dzieci. W kształceniu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej należy kłaść akcent na łączenie teorii z praktyką. Szkoły podstawowe natomiast mają umożliwić organizowanie zespołów przedszkolnych z pierwszym stopniem szkoły podstawowej; udoskonalić również należy treści wychowawcze i edukacyjne. Program podkreśla potrzebę integrowania czynności edukacyjnych z formami wychowania oraz pomysłami, jak spędzić wolny czas. Zmianie ma również ulec system oceniania na pierwszych stopniach edukacji, gdzie zamiast klasyfikacji ocenami mają zostać opracowane systemy wartościowania pracy i zdobytej wiedzy ucznia. W szkołach specjalnych należy polepszyć współpracę pomiędzy szkołą, Ministerstwem Oświaty a innymi szkolnymi organizacjami; tworzyć sieci specjalnych szkół, aby dostęp do nich mieli uczniowie ze wszystkich regionów; w ramach już istniejących specjalnych szkół, utworzyć warunki dla kształcenia i wychowania dzieci z głębokim stopniem upośledzenia.

Osobne miejsce w owym programie reformy szkolnictwa zajmuje również wychowanie i kształcenie dzieci oraz młodzieży poza szkołą, które potrzebuje wypracowania odpowiedniego programu, który obejmowałby organizację wolnego czasu uczniów. W tym kontekście zwraca się uwagę na wsparcie działalności szkolnych klubów, ośrodków kreatywnych działań szkolnych, klubów sportowych oraz ognisk artystycznych. Priorytetem staje się również akredytacja różnorodnych programów oraz tworzenie kursów i szkoleń dla osób pracujących z młodzieżą po szkole. Ośrodki młodzieżowe mają stwarzać takie warunki, aby dzieci mogły w nich rozwijać swoje zainteresowania, talenty i kreatywność.

[12] Por. www.cpk.sk/web/dokumenty/npvv.pdf (7.02.2014).

Reformie mają również ulec organizacje wspomagające szkołę. W tym zakresie akcent położony jest na zmianę filozofii tworzenia szkolnego prawa; należy objąć nim również edukacyjno-kształcące poradnie oraz wypracować dostosowaną do współczesnej szkoły koncepcję wspierających organizacji, a w jej ramach koncepcję wsparcia psychologicznego, profilaktyki, terapii pedagogicznej, pedagogiki specjalnej, pedagoga wolnego czasu. Należy również umożliwić takie warunki prawne i instytucjonalne, aby móc pomagać dzieciom w kryzysowych sytuacjach.

Dokonując podsumowania, twórcy Narodowego Programu Wychowania i Kształcenia reformę upatrują w następujących zadaniach: być otwartym na nowości naukowe w świecie i Europie, czerpać z wypracowanych metod, badań – jednocześnie chronić własny dorobek naukowy, kulturowy, religijny i historyczny; wprowadzić w praktykę teorię twórczości – wychowania kształcącego; zmienić treści edukacyjne, czynić je bardziej przystępnymi dla dzieci i młodzieży współczesnego świata; dywersyfikacja sposobów, metod, form wychowania; profesjonalizacja i decentralizacja zarządzania; finansowe zabezpieczenie nowoczesnego systemu wychowania i edukacji przez dotacje państwowe; rozwój edukacji informatycznej i językowej.

5. „Centra wolnego czasu”

Analizując zagadnienie wychowania w Republice Słowackiej i doszukując się ciekawych pomysłów i rozwiązań, z których można zaczerpnąć, należy przyjrzeć się organizowanym przez Ministerstwo Oświaty tzw. „centrom wolnego czasu” (CVČ). W miejscach tych następuje przedłużenie szkolnego procesu wychowawczego. Centra tworzą warunki nieformalnej edukacji, zapewniając dzieciom opiekę, pomoc w nauce i wsparcie w wychowaniu. Zajmują się również organizacją różnych form rozrywki i rekreacji nie tylko w roku szkolnym, ale również w wakacje. Skupiają się przede wszystkim na różnych formach współpracy z dziećmi i młodzieżą, tworząc warunki do aktywnej współpracy. Do ich zadań należy również realizacja projektów profilaktycznych, prozdrowotnych i obywatelskich.

Priorytetem CVČ jest zapewnienie aktywnego wypoczynku i czasu wolnego dla dzieci i młodzieży w czasie wolnym przy współpracy z innymi instytucjami i stowarzyszeniami obywatelskimi oraz stworzenie takich warunków, dzięki którym dzieci mogą rozwijać swoje zainteresowania i talenty[13].

Śledząc na bieżąco wiadomości i pojawiające się artykuły w mediach słowackich dotyczące szkolnictwa, można stwierdzić, że szuka ono nadal najlepszych i funkcjonalnych pomysłów, jak dobrze i skutecznie wychowywać młodych obywateli. Brak porozumienia, co do uregulowania prawnej administracji szkolnictwa i wspólnych priorytetów w kształceniu młodych obywateli wpływa

[13] Por. strona internetowa Centrum Wolnego Czasu: http://www.cvc.sk/ (3.02.2014).

negatywnie na jakość wychowania dzieci. Szkoła, która odgrywa niezaprzeczalnie ważną rolę w wychowaniu dzieci i młodzieży, musi „nadążyć za rzeczywistością". Programy i ustawy dotyczące edukacji i wychowania, choć bogate w piękne i wartościowe treści, które każdy obywatel powinien posiąść, nie przyniosą sukcesu wychowawczego, kiedy będą oparte na przestarzałych metodach i środkach edukacyjnych. Szkoła słowacka, podobnie jak i wiele europejskich, w dobie cyberkultury musi skupić się na rozwijaniu umiejętności wyszukiwania i przetwarzania oraz prezentacji informacji. Analizując jednak koncepcję Narodowego Programu Edukacji i Wychowania, zauważamy, że dostrzegane są błędy dotychczasowego sposobu kształcenia oraz potrzeba ich naprawy. Rzeczywistość zmienia się tak szybko, iż można by powiedzieć za Albertem Camus: „Szkoła przygotowuje dzieci do życia, które nie istnieje". Wyzwaniem dla słowackich szkół jest wdrażanie przygotowanych w narodowym programie postulatów, które pozwolą zapewnić kształcenie adekwatne do potrzeb współczesnego świata.

Education in the Slovak schools

The article is an attempt to describe the educational system of the Slovak Republic, paying a particular attention to the issue of education. The work presents the education and educational documents enabling compulsory schooling of the Slovak citizens. The condition of the Slovak school has been also described exposing the difficulties which it faces as well as the successes it thrives. Bearing in mind the complexity of the educational process, people supporting school in the process of education, have been characterized. Moreover, the role of parents, educator, catechist and the pedagogue has been portrayed. Hereinafter, the main assumptions of the Educational Programs have been briefly illustrated. Afterwards, the analysis of the National Program of Upbringing and Education has been shown. Concluding, the attention has been focused on the Slovak educational ideas that can be implemented in one's own country.

ks. Janez Vodičar[*]

WYCHOWANIE W SZKOŁACH SŁOWEŃSKICH

Pisanie o wychowaniu w szkole w Słowenii nie jest łatwym zadaniem. Chociaż wszystkie instytucje, które są zobowiązane do realizacji oficjalnego programu nauczania w Republice Słowenii, mają w swojej nazwie określenie „placówki wychowania i kształcenia", to w rzeczywistości pojęcie „wychowanie" jest coraz mniej zrozumiałe i często pomijane. W ostatnim czasie w szkole podstawowej doszło do zmian nazwy przedmiotów, pośród których są najczęściej tzw. „przedmioty wychowawcze". „Wychowanie fizyczne" zostało przemianowane na „sport", a „wychowanie muzyczne" i „wychowanie plastyczne" na „muzykę" i „plastykę". Do zmiany doszło również w nazwach „wychowania obywatelskiego"[1] i „patriotycznego"[2], które teraz noszą nazwę: „kultura obywatelska i ojczyzny". Nowe nazewnictwo, według słów Ministerstwa Wychowania, Nauki i Sportu, powinno prowadzić do uporządkowania i wyraźnego podziału na przedmioty nauczania i wychowania[3]. Komunikat jest prosty: chodzi o małe zmiany, które jednak, wbrew długiej tradycji, mają zepchnąć te przedmioty na margines jako mało znaczące.

Słoweńskie szkoły już długo borykają się z licznymi trudnościami i słabymi wynikami na płaszczyźnie wychowania. Kontekst jest o wiele szerszy. Problemem całego słoweńskiego społeczeństwa nie jest już tylko zbytni relatywizm wychowawczy w rodzinach, ale to, że dzieci, które pochodzą z takich rodzin, nie są w szkole konfrontowane z innymi wzorcami, które mogłyby im pomóc przejąć i rozwijać odpowiedzialność za siebie i za własne działanie. Często tacy uczniowie spotykają się z otoczeniem szkoły, które te relatywne wzorce dodatkowo utrwalają, a przez to prowadzą do rozwoju egocentrycznego narcyzmu[4].

Wielu jest zwolenników takiego modelu szkoły, która określa siebie jako „szkoła praw dziecka" i propaguje taki model wychowania, w którym „lepiej nie wychowywać", gdyż dzieci będą wówczas bardziej zmotywowane i w większym stopniu będą rozwijać własną inicjatywę. W praktyce takie podejście okazuje się iluzoryczne. Słoweńscy uczniowie nie lubią szkoły. Według badań empirycznych, tylko w dwóch państwach Europy szkoła cieszy się mniejszą

---

[*] Ks. Janez Vodičar, salezjanin, dr nauk teologicznych w zakresie katechetyki, mgr filozofii, członek Europejskiej Ekipy Katechetycznej, adiunkt na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu w Ljubljanie (Słowenia). Zainteresowanie naukowe: dydaktyka religii, współczesne uwarunkowania wychowania w Europie, pedagogika *Gestalt*, filozofia hermeneutyczna, antopologia filozoficzna i religijna.

[1] W krajach niemieckojęzycznych: *Staatsbürgerkunde*.

[2] W krajach niemieckojęzycznych: *Heimatunterricht* (tylko w szkołach podstawowych).

[3] M. KLJAJIĆ, *V novo šolsko leto s preimenovanjem vzgojnih predmetov in ideji o šolskih uniformah*, http://dobranovica.si/v-novo-solsko-leto-s-preimenovanjem-vzgojnih-predmetov-ideji-o-solskih-uniformah/ (15.02.2014).

[4] K. MUSEK LEŠNIK, *Ob desetletnici devetletke*, http://www.pogledi.si/druzba/spostovani-minister-dr-jernej-pikalo (15.02.2014).

sympatią niż w Słowenii. Nigdzie indziej na świecie matematyka nie jest tak nielubiana jak w słoweńskiej szkole, to samo dotyczy także fizyki, biologii i chemii[5].

Wielu nauczycieli, zwłaszcza doświadczonych, z dłuższym stażem dydaktycznym, pyta, jakie wartości preferuje współczesna młodzież. Wydaje się, że młodzi stają się obecnie coraz bardziej wyobcowani ze społecznych odniesień i egoistyczni, a ich podejście do życia – materialistyczne. Obecnie trudno jest jeszcze określić, jaki jest zakres tego problemu, ale w niektórych szkołach można już zauważyć, że uczniowie wzbraniają się przed udzieleniem sobie nawzajem pomocy. Obowiązuje zasada, jak się wydaje, zapożyczona z Ameryki: „Jeśli ty nie odniesiesz sukcesu, ja odniosę większy"[6]. Chodzi nie tylko o jeden, pojedynczy przykład narzekającego nauczyciela, który skarży się na niewychowaną młodzież. Podobne opinie spotkać można także w ankiecie przeprowadzonej wśród nauczycieli przez studentów w ramach praktyk dydaktycznych. Według adeptów różnych kierunków nauczycielskich, współcześni uczniowie są niewychowani, a w konsekwencji nie mają także żadnej ochoty na poszerzanie swojej wiedzy. Podobne doświadczenia, zdaniem prof. Pavliha, mają Amerykanie. Okazuje się, że wprowadzanie reformy bolońskiej i amerykanizacji europejskiego kształcenia nie prowadzi do wysokich osiągnięć. Wielu słoweńskich ekspertów stwierdza już teraz, że bez wychowania w szkole nie będzie można zrealizować celów zaplanowanych przy odzyskaniu niepodległości.

W 1991 r., kiedy Słowenia odzyskała swą niepodległość, całe społeczeństwo chciało pożegnać się z socjalistycznymi założeniami dotychczasowego modelu szkolnictwa. Wyzwolenie od ideologii marksistowskiej przyniosło jednak to, przed czym wszyscy ostrzegali: w nowych warunkach szkoła stała się łatwą zdobyczą nowych prądów, zwłaszcza liberalizmu czy konsumpcjonizmu. Szkoła nie przygotowuje obecnie do krytycznych postaw, do przeciwstawiania się temu, co może hamować rozwój wychowanków.

Wychowanie winno doprowadzić dziecko do odpowiedzialnego podejmowania decyzji i samodzielnego planowania własnego, stałego rozwoju. Z troski o dzieci stawiamy im wymagania, ale również pozwalamy im doświadczyć wolności, dajemy możliwość przeżycia różnych sytuacji, które poza szkołą i lekcjami są ważnymi momentami wychowania. Tymczasem dzieci pozostawione same sobie są dzisiaj niesamodzielne, niegotowe do podejmowania działań. W przyszłości jako obywatele Słowenii będą oczekiwać tylko tego, co dla nich zrobi państwo[7]. Aby do tego nie dopuścić, konieczne jest nowe podejście do wychowania w szkole.

[5] *Tamże.*

[6] B. PAVLIHA, *Vzgoja, znanje, izobraževanje, vrednote v današnjem času*, s. 3, www.tedx-ljubljana.com/wp.../05/vzgoja-prof-boris-pavliha.doc (15.02.2014).

[7] M. GABROVŠEK, *E-veliki brat*, http://www.casnik.si/index.php/2013/09/09/e-veliki-brat/# (15.02.2014).

1. Obciążenie wychowania ideologią

Przemiany w Słowenii na początku lat 90. przyniosły nie tylko zmianę systemu politycznego. Cały system szkolnictwa musiał dopasować się do nowej sytuacji politycznej i stanął pod presją nowych społecznych oczekiwań. Już w 1990 r. eksperci wskazali kierunek nowej reformy szkolnictwa w Słowenii. Oczekiwano przede wszystkim uniknięcia jakiegokolwiek niewłaściwego ideologizowania szkoły. Broniono się zarówno przed starą, socjalistyczną ideologią, jak również nowymi ideologiami. W „Delo", najważniejszej gazecie codziennej w Słowenii, ukazał się artykuł pod jasnym tytułem: *Widocznie żadnych przyczyn strachu przed nową indoktrynacją*, który relacjonował rozmowę między ówczesnymi ekspertami do spraw szkolnictwa. Štrajn, jeden z głównych przedstawicieli partii komunistycznej, który jeszcze dzisiaj pracuje w instytucie pedagogicznym, jasno stwierdził, że szkoła ma określone zadanie wychowawcze, a demokracja potrzebuje dobrej szkoły i o tym należy dyskutować. Podkreślał on również, iż już na początku, przed zmianą prawa, na poziomie naukowych dyskusji, należy jasno stwierdzić, że w szkolnictwie nie ma miejsca na improwizację. Przestrzegał, że wraz z obaleniem systemu także w świadomości ludzi pewne rzeczy zostały zburzone i to trzeba będzie na nowo zbudować. Štrajn rozwiązanie widział w wychowaniu permisywistycznym oraz w nowych formach nauczania. Obecnie bowiem wymaga się od dzieci w szkole siedzenia, właśnie wtedy, gdy one mają najwięcej energii. Również pisarz Svetina pytał, jak może przynieść właściwe skutki nauczanie, które przedstawia tylko materiał, a nie daje uczniom możliwości wyboru[8].

Mimo żywych dyskusji nie spieszono się ze zmianami. Podstawowe prawo o organizacji i finansowaniu wychowania i kształcenia zostało ustalone dopiero w 1996 r. Większość nowych przepisów wprowadziło w system szkolnictwa elementy formalnej kontroli ze strony ministerstwa. Nowe regulacje charakteryzowały się coraz mocniejszym akcentowaniem osiągnięć i różnych sposobów ich mierzenia, coraz mniej miejsca w szkole pozostało natomiast dla inicjatywy i zaangażowania nauczycieli i uczniów. Uczucie zniewolenia we współzawodnictwie o wyższe oceny zawładnęło nie tylko uczniami, ale całym systemem szkolnictwa. Ponieważ sukces szkolny miał być największą motywacją do nauki, ministerstwo usunęło ze świadectwa ocenę z zachowania. Na świadectwie pozostały jedynie oceny z poszczególnych przedmiotów. Z tą zmianą wzrosła w oczach uczniów i nauczycieli ranga poszczególnych przedmiotów, natomiast wychowanie straciło na znaczeniu.

W artykule *4 pytania naszej szkoły* Franciszek Pediček stwierdził, że społeczeństwo Słowenii ma problem z ideologią i dlatego czuje lęk przed nią. Wyrazem tego strachu jest przekonanie, iż „w szkole nie potrzeba wprowadzać żadnych ideologii ani marksizmu, ani ateizmu, ani religii". Nie obawiał się on

[8] D. ČEPAR, *Kaže da se ni bati nove indoktrinacije*, „Delo" (9.06.1990), s. 27.

starych ideologii, martwiła go jednak obecna w podobnych europejskich placówkach, mniejsza bądź większa, możliwość prowadzenia lekcji religii w szkole. Jego zdaniem, wprowadzenie lekcji religii do szkoły nie byłoby dobre, skoro chcieli chronić ją przed nadużyciami. Lekcja religii w jego ujęciu jest pedagogicznym środkiem określonych przez wyznanie prawd, poglądów, wartości i wskazówek dla ludzkiej działalności wobec świata, innych ludzi i siebie samego. Ponieważ istnieje wiele różnych religii, uczenie ich mogłoby niszczyć pluralizm, a przez to prowadzić do ideologizacji szkoły i zagubienia uczniów. Obawiał się także, że lekcja religii stałaby się tylko jednym z przedmiotów szkolnych, a przez to nieatrakcyjnym i nieskutecznym. Z drugiej strony, jak sądził, mogłaby ona wiele zaproponować zarówno uczniom, jak i samej szkole. Na koniec F. Pediček niejako upomniał pedagogów, którzy za bardzo trzymali się starych ideologii, oraz polityków za ich pragmatyzm i małe otwarcie na nowoczesną pedagogikę[9].

Niewprowadzenie lekcji religii w słoweńskiej szkole może także odzwierciedlać ucieczkę instytucji kształcenia przed zadaniami wychowawczymi. W iluzji, że można zrezygnować z podejmowania w szkole istotnych życiowych pytań, nowi reformatorzy, wychowani w naukowym marksizmie, wciąż bronią laickiej koncepcji nauki jako przekazu czystych faktów. Ich zdaniem, nauka powinna być jedynym kryterium doboru treści przekazywanych w słoweńskiej szkole. To przekonanie legło u podstaw nowego prawa oświatowego. Tak zwana *Biała księga*, która miała wprowadzać szeroki proces reformy szkolnictwa, bardzo mocno akcentowała termin deideologizacji, a w konsekwencji także usunięcie wychowania ze szkoły. „Kiedy w *Białej księdze* mowa o deideologizacji szkoły, chodzi o kształtowanie racjonalnej zdolności krytyki jako zalety, którą uczniowie powinni zdobyć, żeby móc się bronić przed ideologicznymi, politycznymi, religijnymi i innymi możliwymi tendencjami i naciskami”[10].

Na nowo okazało się, że strach przed ideologizacją skutecznie blokuje wszelki proces wychowania w szkole, w tym także pojawienie się jakiegokolwiek odniesienia do zagadnień religijnych[11].

Całą reformę systemu szkolnictwa można określić jako położenie środka ciężkości na wiedzy. Żeby uniknąć jakiegokolwiek podtekstu, ministerstwo we wprowadzanych zmianach ciągle kładzie akcent na zdobywanie wiedzy i kontrolę. Szczytem tej oceny jest egzamin maturalny na koniec szkoły średniej, który nie tylko zamyka ten etap edukacji, ale staje się swego rodzaju okazją do wartościowania uczniów i nauczycieli. Już fakt, że podczas każdego takiego egzaminu uczniowie występują pod szyfrem, w całkowitej anonimowości, pokazuje kierunek rozwoju systemu oświaty, w którym uczniowie stają się jedynie przedmiotami w procesie nauczania i szczegółowej kontroli.

[9] F. PEDIČEK, *Štiri vprašanja naše šole*, „Prosvetni delavec“ (1990) nr 41, s. 7.

[10] I. ŠTUHEC, *Verski pouk kot kulturno-politični problem v Sloveniji*, w: R. GLOBOKAR (red.), *Verski pouk v Slovenskih šolah: Ovrednotenje in perspektive*, Ljubljana 2010, s. 19.

[11] J. KREK, *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, Ljubljana 1995, s. 27.

Podstawowe fakty, które odnoszą się do zmian w systemie szkolnictwa w Słowenii po odzyskaniu niepodległości, można streścić w głównych stwierdzeniach *Białej księgi*. Po pierwsze, światopoglądowa neutralność publicznych szkół musi zostać prawnie zabezpieczona. Po drugie, istotne znaczenie ma także informowanie dzieci, rodziców, wychowawców i nauczycieli oraz szerokiej opinii publicznej o demokratycznych podstawach słoweńskiej kultury oraz innych tradycji. Po trzecie, stała analiza i konfrontacja z ideologicznymi mechanizmami są w szkole konieczne. Poza ideologią jako treścią (treści nauczania, ideologiczne przedmioty w szkole itp.) musi być także analizowany zasięg ideologii jako formy ukrytego programu. Po czwarte, szkoła nie powinna być jedynie miejscem przekazywania wiedzy i integracji kulturalnej, lecz także miejscem wytwarzania wiedzy i kultury[12].

Wyżej wspomniany termin „ukryty program" dotyka rzeczywistości, której współczesna słoweńska szkoła chciałaby uniknąć. Właśnie obrona ideologii i opór wobec wszystkiego, co mogłoby, choć w niewielkim stopniu, przewyższyć suchą wiedzę, określa w dużej części sytuację słoweńskiej szkoły, która po odrzuceniu komunistycznego wychowania i ze strachu przed wprowadzeniem do szkoły lekcji religii pozostała bez żadnego wychowania.

To „niewychowywanie" w słoweńskim systemie szkolnictwa ma wpływ także na uczniów. Psychologowie kliniczni zwracają uwagę na to, że w świecie materialnego bogactwa zbytni relatywizm znacznie zwiększa liczbę zaburzeń osobowościowych. Zdaniem psychologa Kristiana Lešnika, u dzieci i młodzieży pojawia się coraz więcej zaburzeń, które psychologowie nazywają „ciemną trójcą cech osobowości". Są to: narcyzm (przekonanie, że jestem centrum świata), makiawelizm (wszystko, co pomoże mi osiągnąć moje cele, jest dozwolone) oraz „ciemna psychopatia" (nie interesują mnie inni, ważne jest, aby osiągnąć własne cele). Szczególnie niepokoić powinien fakt, że jest coraz więcej zarozumiałych, choć inteligentnych dzieci z psychopatycznymi tendencjami, które nie mają do nikogo żadnych odniesień. Takie dzieci same z siebie nie zrobią nikomu nic złego, ale są w stanie tak manipulować innymi, żeby czynili zło. Takie zachowania są bardziej niebezpieczne niż przemoc fizyczna, gdyż są trudne do ujawnienia, a rodzice i nauczyciele są na takie zachowania mniej uwrażliwieni. Nowoczesne środki komunikacji oferują wiele możliwości dla niezauważalnego znęcania się nad rówieśnikami, na przykład wysyłanie złośliwych i raniących wiadomości mailowych czy anonimowe nękanie przez portale społecznościowe. Nikt nie wie, dokąd to postępuje, rodzice i nauczyciele nie dostrzegają problemu albo go banalizują. Wychowawcy, nauczyciele i inni eksperci w przedszkolach i szkołach mogą mieć duży wpływ na to, jak kształtuje się w uczniach właściwy, zdrowy wzorzec osobowy, albo jak jest deformowany[13]. Brak wychowania w szkole sprawia, że narasta wiele różnych problemów.

[12] *Tamże*, s. 30.

[13] S. MERLJAK, SONJA, *Narcisoidnost, makiavelizem in psihopatija*, http://www.delo.si /novice/ slovenija/narcisoidnost-makiavelizem-in-psihopatija.html (15.02.2014).

2. Program wychowawczy szkoły

Od pięciu lat sytuacja ulega powolnej zmianie. Obecnie każda słoweńska szkoła jest zobowiązana do przygotowania nie tylko planu nauczania, ale również planu wychowawczego. Chodzi o usunięcie pustki, która powstała przez mocne akcentowanie jedynie przekazu wiedzy. Ponieważ poziom dydaktyczny spada, a nauczycielom coraz trudniej tworzyć środowisko wspomagające nauczanie, poszukuje się możliwości włączenia środków wychowawczych do planu nauczania w szkole. Wychowanie traktowane jest instrumentalnie i służebnie wobec samego nauczania. Powstaje i rozwija się koncepcja programu wychowawczego dla każdej szkoły publicznej. Program ten tworzony jest na bazie dotychczasowych wyników badań, ujawniających kryzys wartości ogólnoludzkich. Przedstawiciele ministerstwa szkolnictwa przypominają, że skuteczność nauczania nie zależy tylko od zastosowanych metod, lecz także od faktorów wychowawczych.

Główną intencją programu wychowawczego jest ukazanie konieczności wychowania w szkole. Ponieważ uczniowie spędzają w niej wiele czasu, powinni być wprowadzani w fundamentalne zasady współżycia międzyludzkiego. Na razie zadania wychowawcze wprowadza się do słoweńskiej szkoły bardzo ostrożnie. Nie ma jeszcze jasnych zasad wychowania oraz wskazania wartości, które uczniowie powinni poznać. Autorzy odwołują się do ogólnie akceptowalnych w społeczeństwie norm, choć ich zakres wyraźnie się zmniejsza. Podkreśla się, że program wychowawczy powinien łączyć uczniów, ich rodziców i nauczycieli[14].

Program wychowawczy opiera się przede wszystkim na Konwencji Praw Dziecka, przyjętej przez ONZ w 1989 r., na *Białej księdze* – o wychowaniu i kształceniu w Słowenii, którą przygotowało Ministerstwo Szkolnictwa i Sportu, oraz na ustawie dotyczącej szkoły podstawowej. Podkreślono konieczność oddziaływań wychowawczych na terenie szkoły. Zwrócono uwagę na motywację do zrównoważonego fizycznego, mentalnego, emocjonalnego, moralnego, duchowego i społecznego rozwoju jednostki. Wychowanie powinno dawać szansę na osobowy rozwój uczniów odpowiadający ich możliwościom i zainteresowaniom. Wskazano zadania wychowawcze: zachęcanie do kultywowania długotrwałego rozwoju i czynnej asymilacji w demokratycznym społeczeństwi, tworzenie u uczniów pozytywnego obrazu siebie, kształtowanie odpowiedzialnego stosunku do siebie samego, zdrowia, innych ludzi, do kultury własnej i innych, środowiska naturalnego oraz społecznego, a także następnych pokoleń. Istotne wydaje się być również wychowanie do wartości, pomoc w odkryciu własnej kultury i cywilizacji, które pochodzą z tradycji europejskiej, wdrażanie do głębokiego szacunku i współpracy, przyjmowania odmienności i wzajemnej tolerancji, uszanowania praw człowieka i podstawowych wolności.

[14] S. LEŠEK, *Restitucija v vzgojnem načrtu osnovne šole*, w: *Spremembe v sistemu vzgoje in izobraževanja: Zbornik prispevkov, Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije*, Ljubljana 2009, s. 147–155.

Wraz z programem wychowawczym nauczyciele otrzymali możliwość odpowiedzenia na krytykę psychologów pod względem szkoły słoweńskiej, która – ich zdaniem – jest kombinacją bezkrytycznego relatywizmu oraz miejscem tłumienia autonomii uczniów, co prowadzi często do bezmyślnego i naiwnego pajdocentryzmu, który na szczycie piramidy stawia uczniów, nieco niżej rodziców, jeszcze niżej dyrektorów szkół, a na samym końcu nauczycieli[15]. W tej sytuacji coraz wyraźniej widać, że należy bardziej inwestować w wychowanie, by etyka i określone wartości pozostały ważne dla słoweńskiego społeczeństwa. M. Rejc przekonywał, iż dopiero wtedy, gdy dla szkół zostaną przygotowane nowe programy nauczania, będzie można podjąć to zadanie na poważnie i w sposób zorganizowany. Wydaje się, iż wprowadzenie obowiązku przygotowywania programów wychowawczych jest jednym z widocznych wskaźników, że szkoły stały się świadome znaczenia wychowania. Z drugiej jednak strony usunięcie ostatnio przez ministerstwo z nazw niektórych przedmiotów słowa „wychowanie”[16] pokazuje, jak trudno jest znaleźć miejsce i właściwą orientację przekazu wartości na terenie publicznej szkoły.

Zakończenie

Dziewięcioletnia szkoła podstawowa w Słowenii jest nastawiona głównie na intelektualny rozwój dzieci, zaniedbuje jednak wyraźnie emocjonalną i motywacyjną płaszczyznę ich rozwoju. Szkołę rozumie się jedynie jako miejsce kształcenia, wielu bowiem dyrektorów szkół i nauczycieli przypomina sobie wytyczne przedstawione im w momencie wprowadzenia tego typu placówek, które jasno wskazywały, iż zadaniem szkoły jest nauczanie, a nie wychowywanie. Ale uczniowie to nie tylko myślące istoty. Większość ich życia i przeżyć związana jest z emocjami. Na tej płaszczyźnie jednak dziewięcioletnia szkoła podstawowa nie ma swoim podopiecznym nic do zaoferowania.

W ostatnich dwudziestu latach funkcja wychowawcza szkoły została z niej właściwie całkowicie usunięta. Chociaż wielu znakomitych nauczycieli bardzo dobrze rozumie jej znaczenie i podejmuje działania mające na celu wywarcie wpływu na zachowanie dzieci, to jednak ich wysiłek jest ograniczany przez program, który wręcz histerycznie chce usunąć ze szkoły nawet najmniejszy ślad wychowania. Ostatnio zostały nawet zmienione nazwy przedmiotów, w których ukryta była funkcja wychowawcza. Mimo to wielu nauczycieli przechodzi powoli od formalnego tylko wypełniania obowiązku pisania programów wychowawczych do ich realizacji. Punktem wejścia dla działania wychowawczego szkoły jest kształtowanie właściwych relacji do własnego ciała (np. zdrowe odżywianie, ruch, higiena), do natury (czyste środowisko, kształtowanie

[15] K. MUSEK LEŠNIK, *Ob desetletnici devetletke*, http://www.pogledi.si/druzba/spostovani-minister-dr-jernej-pikalo (15.02.2014).

[16] S. MERLJAK, *Narcisoidnost, makiavelizem in psihopatija*, http://www.delo.si/novice/ slovenija/narcisoidnost-makiavelizem-in-psihopatija.html (15.02.2014).

otoczenia szkoły, troska o zwierzęta), postawy tolerancji i wspólnoty w ciągle zmieniającym się środowisku kulturowym i religijnym. Obecnie nie jest już nawet dziwne, iż rodzice zaczynają przyjmować znaczenie religii w proces wychowania. To właśnie rodzice wymagają i umożliwiają współpracę z nauczycielami w pracy wychowawczej. Elementem wpływającym na wzrost zainteresowania tą funkcją szkoły staje się także rynek pracy, który życzy sobie nie tylko wykształconych, ale także wychowanych pracowników. W tej sytuacji można mieć nadzieję, że wkrótce, mimo strachu i wypierania wychowania przez szkolną biurokrację, szkoła w końcu stanie się miejscem wychowania z jasnymi principiami, które traktuje ucznia nie tylko jako przedmiot kształcenia, ale także osobę, której trzeba pomóc osiągnąć dojrzałość.

Tł. Magdalena Rynkal

Erziehungsdimension des slowenischen Schulwesens

Am Anfang der Selbstständigkeit im Jahr 1991, als sich Slowenien sich aus dem jugoslawischen Staatenverband herauslöste, musste sich die gesamte Gesellschaft von der marxistisch sozialistischen ideologischen Grundlage verabschieden, die vom Bildungssystem maßgeblich aufrecht gehalten wurde. Die Befreiung vor der Ideologisierung brachte genau das, wovor alle warnten, die besorgt waren, dass die Schule in den neuen Verhältnissen zur Beute eines aufgezwungenen Weltbildes, einer neuen Ideologisierung wird.

Die neunjährige Grundschule ist auf die kognitiven Gesichtspunkte der Kinderentwicklung, auf Daten und Wissen ausgerichtet, vernachlässigt aber die Emotions- und Motivationsseite der Kinder. Die Schule versteht sie nur als Raum für die Bildung. Die Aufgabe der Schule ist das Bilden und nicht zu Erziehen. Aber die Schüler sind nicht nur die Denkwesen. Großer Teil ihres Lebens und ihrer Erlebnisse geschehen auf Emotions- und Motivationsebene. Hier lässt sie die neunjährige Grundschule großenteils im Stich.

In den letzten zwanzig Jahren wurde die erzieherische Funktion aus den Grundschulen hinausgedrängt. Obwohl viele ausgezeichnete Lehrer sehr gut die erzieherische Funktion der Schule verstehen und sie durch ihr Bemühen Spuren bei den Kindern hinterlassen, ist ihre Mühe durch das Programm beschränkt, das hysterisch jede Spur „der Erziehung“ aus der neunjährigen Grundschule hinausdrängen möchte (zuletzt wurden mit der Streichung und Umbenennung der Namen der ehemaligen „erzieherischen“ Fächer auf der symbolischen Ebene die Erziehung aus dem Unterrichtsplan der Grundschule endgültig entfernt).

In den letzten fünf Jahren aber ist jede Schule in Slowenien dazu verpflichtet, außer dem Schulplan auch einen Erziehungsplan zu erstellen. Es ging um die Beseitigung der Leere, die durch die großen Betonung der bloßen Wissensvermittlung entstanden ist.

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie ……...…….…. 5

I. ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE …… 9

ks. Andrzej Kielian
Wychowanie w szkole w dokumentach Unii Europejskiej ……. 11
School education according to the official documents of European Union ……. 22

Edward Szkoda
Wychowanie w szkole w polskich dokumentach oświatowych …..……... 23
Education at school as reflected by the Polish education law …..……... 34

Stanisława Włoch
Wychowanie – od przedszkola do dorosłości …… 35
Education from the preschool to adulthood …..……..……. 44

ks. Marian Nowak
Współczesne koncepcje wychowania w szkole ……...…. 45
Contemporary conceptions of education at school ……..……..… 66

Mirosława Nowak-Dziemianowicz
Możliwości wychowania. Narracje nauki, praktyki i ideologii ……...…. 67
Chances of education. Narrations of science, praxis, and ideology ……..…..…. 80

Andrzej Kącki
Niemoc wychowania w szkole jako następstwo braku koncepcji wychowania, czyli o autarkii i acedii postmodernistycznej pedagogiki …….....…… 81
Helplessness of school education as the consequence of the lack of an education concept, autarky, and acedia of the post-modern pedagogy …….....…… 86

Zofia Remiszewska
Wychowanie bezstresowe: drogi iluzji ……..……...……. 87
Stress-free education: roads of illusion ……....…….…… 96

ks. Jan Kochel
Wychowanie w szkole jako działania diagnostyczne, profilaktyczne i terapeutyczne ……..……..… 97
Upbringing in school as a diagnostic, preventive, and therapeutic action ……..... 108

Katarzyna Wereszczyńska
Wychowanie w szkole – między socjalizacją i indywidualizacją ……..……. 109
School education – between socialisation and individualization ……..… 118

Iwona Konopnicka
Kilka refleksji na temat przestrzeni wychowawczej współczesnej szkoły …. 119
A few reflections on the educational space in the contemporary school …… 128

Tatiana Kłosińska
Cienie i blaski współczesnej szkoły polskiej …… 129
Bright and dark sides of the modern Polish school ……..……. 139

ks. bp Marek Mendyk
Edukacja religijna integralną częścią wychowania …….. 141
Religious education as an integral part of education ……..…….……. 146

Ewa Smak
Podmiotowość w procesie wychowania młodego pokolenia …..……. 147
Subjectivity in the process of education of the young generation ……. 160

II. WYCHOWAWCY ……. 161

Grzegorz Grochowski
Rodzice a wychowanie w szkole ……..…… 163
Parents and education at school ……..……...……. 170

Aleksander Iszczuk
Dyrektor szkoły – pierwszy odpowiedzialny za wychowanie w szkole ……. 171
The Principal – the first responsible for education at school ……..……. 176

Anna Malec
Wychowawca klasy i jego przygotowanie do prowadzenia lekcji wychowawczych w opinii badanych uczniów szkoły podstawowej …… 177
Class teacher and his/her preparation to conduct general education classes in the surveyed elementary school learners' opinion ……..……. 186

Małgorzata Ganczarska
Nauczyciel edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej jako facylitator …..…. 187
Infant school teacher and primary education teacher as a teacher-facilitator ……..... 196

ks. Krzysztof Sosna
Współpraca dyrekcji i nauczycieli jako gwarant skutecznego wychowania w szkole …… 197
Cooperation of head teachers and teachers as guarantor of successful education in school ……..……..…… 205

Małgorzata Szeląg
Wychowanie a doskonalenie nauczycieli z perspektywy Miejskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Opolu ….. 207
Education vs advancement of teachers from the perspective of the Municipal Centre of Teachers's Advancement in Opole …….. 215

Adam Konopnicki
Rola szkolnego pedagoga w rzeczywistości edukacyjnej ……. 217
The role of a school counsellor in the educational reality …..……..……. 224

Anna Zellma
Nauczyciel religii jako wychowawca ……..……. 225
Religious teacher as educator ……..…….....…. 232

III. WOKÓŁ PROGRAMU ……. 233

Eugenia Karcz-Taranowicz
Zmienność ideałów i celów wychowania w polskiej myśli pedagogicznej – implikacje historyczne ……..……. 235
Variability of educational ideals and targets in the Polish pedagogical thought ……..… 242

Irena Koszyk
Program wychowawczy szkoły – założenia dawniej i dziś ……..… 243
Educational syllabus – principles of the past and the present ……..… 250

Agnieszka Włoch
Cele edukacji a rzeczywistość szkolna. Między formowaniem a deformacją jednostki ……. 251
The objectives of education and the reality of school. Between formation and deformation of man …….....……..……. 263

Małgorzata Drost-Rudnicka
Treści wychowawcze w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej ……. 265
Contents of rearing character in course-books designed for early-school education …..... 274

Maria Ludwig
Specyfika wychowania w szkole podstawowej .....……. 275
Specific conditions of primary school education ……..…… 283

Małgorzata Szafors
Specyfika wychowania w gimnazjum – sukcesy i porażki ……..…… 285
Specific conditions of lower middle school education – success and defeat ….……..…… 299

Joanna Raźniewska
Specyfika wychowania w szkołach ponadgimnazjalnych – sukcesy i porażki …. 301
Specific conditions of high school education – success and defeat ……..……..… 312

IV. CZAS I MIEJSCE, METODY I POMYSŁY ……. 313

Tomasz Michalewski
Metody i środki wychowania w teorii i praktyce szkolnej ……. 315
Methods and means of education in school theory and practice ……. 323

Małgorzata Górka
Wychowanie realizowane na lekcjach języka polskiego ……. 325
Education implemented on Polish lessons ……. 335

Marek Białokur
Wartości wychowawcze w edukacji historycznej……. 337
The education values in historical education ……. 349

ks. Paweł Mąkosa
Szkolna lekcja religii istotnym elementem wychowania w szkole ……. 351
Religious Education as an essential part of the upbringing system in Polish schools ……. 361

ks. Janusz Podzielny
Szkolne nauczanie etyki i wychowanie ……. 363
School's teaching on ethics and education ……. 370

ks. Radosław Chałupniak
Wychowanie estetyczne w polskiej szkole ……. 371
The asthetic education at Polish school ……. 381

Marek Biliński
Aksjologiczny wymiar wychowania muzycznego ……. 383
Der axiologische Rahmen der musikalischen Ausbildung ……. 390

Aneta Rayzacher-Majewska
Możliwości wychowawcze tzw. „godzin karcianych" ……. 391
Education possibilities so-called of "card hours" ……. 399

Magdalena Stach-Hejosz
Współczesna edukacja seksualna – między prawdą a manipulacją ……. 401
Contemporary Sex Education. Between the Truth and Manipulation ……. 411

Magdalena Boniecka
Samorząd szkolny jako pomysł na szkolne wychowanie ……. 413
A student council as an idea for school education ……. 420

Izabela Matuszewska
Szkolne Koło Caritas – możliwości wychowawcze ……. 421
School Circle Caritas – educational opportunities ……. 429

Grzegorz Ptak
Harcerstwo jako aktualna propozycja wychowania ……. 431
Scouting as an up-to-date proposal of education ……. 437

V. DOŚWIADCZENIA EUROPEJSKIE 439

Magdalena Rynkal
Wychowanie w szkołach austriackich 441
Erziehung in der österreichischen Schule 449

Elżbieta Osewska
Wychowanie w szkołach brytyjskich 451
Education in the British schools 462

ks. Bogdan Skłodowski
Wychowanie w szkołach francuskich 463
L'éducation à l'école française 472

Izabela Matuszewska
Wychowanie w szkołach słowackich 475
Education in the Slovak schools 482

ks. Janez Vodičar
Wychowanie w szkołach słoweńskich 483
Erziehungsdimension des slowenischen Schulwesens 490

Uniwersytet Opolski * Wydział Teologiczny
Seria: Opolska Biblioteka Teologiczna

W serii dotychczas ukazały się:

1. TADEUSZ DOLA, *Problem komplementarności współczesnych modeli soteriologicznych*, Opole 1994.
2. ALBERT GLAESER, *W służbie człowiekowi. Teologiczno-pastoralny wymiar modlitewnika „Droga do nieba”*, Opole 1994.
3. ALOJZY MARCOL, *Etyka życia seksualnego*, Opole 1995.
4. HENRYK WOLLNY, *Najnowsze dzieje rodzimej czci Matki naszego Zbawiciela. Posoborowa ewolucja teologii kultu maryjnego w Polsce*, Opole 1995.
5. HERBERT SIMON, *Kazanie biblijne. Teoria przepowiadania Bruno Drehera (1911–1971)*, Opole 1995.
6. NORBERT WIDOK (red.), *Veritatem desiderat anima. Studia patrystyczne z okazji 110 rocznicy urodzin Bertholda Altanera (1885–1964)*, Opole 1995.
7. STANISŁAW ARASZCZUK, *Kult św. Jadwigi na Śląsku w świetle przedtrydenckich wrocławskich ksiąg liturgicznych*, Opole 1995.
8. RUDOLF PIERSKAŁA, *Słowo Boże dla dzieci. Adaptacja lekcjonarza do Mszy św. Z udziałem dzieci*, Opole 1996.
9. ZYGFRYD GLAESER, *W jednym Duchu jeden Kościół. Pneumatologiczna eklezjologia Nikosa A. Nissiotisa*, Opole 1996.
10. PIOTR MORCINIEC (red.), *Ad libertatem in veritate. Księga pamiątkowa dedykowana Księdzu Profesorowi Alojzemu Marcolowi w 65-tą rocznicę urodzin i 35-lecie pracy naukowej*, Opole 1996.
11. KRZYSZTOF STANIECKI, *Posługiwania ludu Bożego. Studium z zakresu nowszej rosyjskiej teologii prawosławnej*, Opole 1996.
12. JANUSZ CZERSKI, *Ewangelie synoptyczne w aspekcie literackim, historycznym i teologicznym*, Opole 1996.
13. ANNA NYCZ, *Sąd eschatologiczny – rzeczywistość nieznana. Obecność tekstów biblijnych i ich interpretacja w polskiej literaturze kerygmatycznej XX wieku*, Opole 1996.
14. ALOJZY MARCOL, *Josepha Wittiga teologia narratywna. Studium historyczno-krytyczne*, Opole 1997.
15. ERWIN MATEJA, *Fons et culmen. Liturgiczna działalność ks. Wacława Schenka (1913–1982)*, Opole 1997.
16. ANDRZEJ CZAJA, *Jedna Osoba w wielu osobach. Pneumatologiczna eklezjologia Herberta Mühlena*, Opole 1997.
17. ANDRZEJ ANDERWALD, *Nauki przyrodnicze w procesie rozpoznania cudu*, Opole 1997.
18. JOACHIM WALOSZEK, *Teologia muzyki. Współczesna myśl teologiczna o muzyce*, Opole 1997.
19. TADEUSZ DOLA (red.), *Ineffabile Eucharistiae donum. Księga pamiątkowa dedykowana Księdzu Biskupowi Alfonsowi Nossolowi Wielkiemu Kanclerzowi Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego z okazji 65. rocznicy urodzin oraz 20-lecia święceń biskupich*, Opole 1997.
20. KAZIMIERZ WOLSZA (red.), *Czas. Ewolucja. Duch. Księga pamiątkowa dedykowana Księdzu Profesorowi Tadeuszowi Wojciechowskiemu z okazji 80. rocznicy urodzin*, Opole 1997.
21. JANUSZ CZERSKI, *Metody interpretacji Nowego Testamentu*, Opole 1997.
22. JAN KOPIEC, *Między Altransztadem a Połtawą. Stolica Apostolska wobec obsady tronu polskiego w latach 1706–1709*, Opole 1997.

23. STANISŁAW RABIEJ, *Bóg w Chrystusie. Historiozbawcze znaczenie Bożego Imienia «Ja Jestem»*, Opole 1997.
24. KRYSTIAN WOJACZEK, *Kształtowanie katolickiej koncepcji małżeństwa w Diecezjalnym Studium Rodziny. Studium pastoralne*, Opole 1997.
25. STANISŁAW RABIEJ, *In Spiritu et veritate. Chrystologiczna zasada kultu ofiarniczego*, Opole 1998.
26. ANDRZEJ S. JASIŃSKI OFM, *Służcie Jahwe z weselem. Kyriologia starotestamentalna na tle środowiska biblijnego*, Opole 1998.
27. HUGOLIN LANGKAMMER OFM, *Pneumatologia biblijna (ruach – pneuma)*, Opole 1998.
28. JANUSZ CZERSKI, *Boska liturgia św. Jana Chryzostoma. Wprowadzenie liturgiczno-biblijne do liturgii eucharystycznej Kościoła Wschodniego*, Opole 1998.
29. JÓZEF URBAN, *Dialog międzyreligijny w posoborowych dokumentach Kościoła*, Opole 1999.
30. JAN CICHOŃ (red.), *Ratio et revelatio. Z refleksji filozoficzno-teologicznych. Księga pamiątkowa dedykowana Księdzu Profesorowi Józefowi Herbutowi z okazji 65. rocznicy urodzin*, Opole 1998.
31. JAN KOCHEL, *Katecheza ewangelizacyjna w nauczaniu pastoralnym Carlo Maria kard. Martiniego*, Opole 1999.
32. HELMUT EKERT, *Ks. Stanisław Stephan (1867–1926) jako pionier ruchu liturgicznego na Śląsku*, Opole 1999.
33. HELMUT JAN SOBECZKO, *Zgromadzeni w imię Pana. Teologia znaku zgromadzenia liturgicznego*, Opole 1999.
34. JAN KOPIEC, NORBERT WIDOK (red.), *Człowiek i Kościół w dziejach. Księga pamiątkowa dedykowana Księdzu Profesorowi Kazimierzowi Doli z okazji 65. rocznicy urodzin*, Opole 1999.
35. PIOTR MORCINIEC, *Etyczne aspekty transplantacyjnej terapii chorób neurozwyrodnieniowych. Studium teologicznomoralne*, Opole 2000.
36. JERZY DZIERŻANOWSKI, *Konflikty małżeńskie jako problem duszpasterski w świetle dokumentacji Sądu Duchownego w Opolu (1980–1989)*, Opole 2000.
37. JÓZEF MIKOŁAJEC, *Posługa teologów świeckich w Kościele w Polsce. Studium pastoralne*, Opole 2000.
38. TADEUSZ DOLA, RUDOLF PIERSKAŁA (red.), *Ut mysterium paschale vivendo exprimatur. Księga pamiątkowa dedykowana Księdzu Profesorowi Helmutowi Janowi Sobeczce, Dziekanowi Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, z okazji 60. rocznicy urodzin*, Opole 2000.
39. STANISŁAW KLEIN, *Etos zachodnioafrykańskiego Ludu Ewé w świetle zasad moralności chrześcijańskiej*, Opole 2000.
40. BERNARD POLOK, KRYSTIAN ZIAJA (red.), *Sanctificetur Nomen Tuum (Mt 6,9). Księga pamiątkowa dedykowana Księdzu Profesorowi Januszowi Czerskiemu z okazji 65. rocznicy urodzin i 38 lat pracy naukowo-dydaktycznej*, Opole 2000.
41. PIOTR TARLINSKI, *Von biblischen Texten inspirierte Orgel-Solo-Kompositionen seit 1960. Musikwissenschaftlich-theologisches Studium*, Opole 2000.
42. JANUSZ CZERSKI, *Jezus Chrystus w świetle ewangelii synoptycznych*, Opole 2000.
43. REMIGIUSZ POŚPIECH, *Bożonarodzeniowa muzyka na Jasnej Górze w XVIII i XIX wieku*, Opole 2000.
44. RADOSŁAW CHAŁUPNIAK, JERZY KOSTORZ (red.), *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, Opole 2001.
45. ERWIN MATEJA, RUDOLF PIERSKAŁA (red.), *Niedziela w społeczeństwie pluralistycznym*, Opole 2001.
46. HUGOLIN LANGKAMMER, *Apostoł Paweł i jego dzieło*, Opole 2001.

47. PIOTR MORCINIEC (red.), *Eutanazja w dyskusji. Euthanasie in der Diskussion*, Opole 2001.
48. NORBERT WIDOK, *„Physis" w pismach Grzegorza z Nazjanzu. Studium z teologii patrystycznej*, Opole 2001.
49. RADOSŁAW CHAŁUPNIAK, JERZY KOSTORZ, WALDEMAR SPYRA (red.), *Aktywizacja w katechezie – szansa czy zagrożenie?*, Opole 2002.
50. TADEUSZ DOLA, *Teologia misteriów życia Jezusa*, Opole 2002.
51. JOACHIM NOWAK, *W śmierci też nadzieja. Problem śmierci jako ostatecznej decyzji personalnej we współczesnej niemieckiej literaturze teologicznej*, Opole 2002.
52. FRANCISZEK WOLNIK, *Liturgia śląskich cystersów w średniowieczu*, Opole 2002.
53. BERNARD JURCZYK, *Ekologia – człowiek – Kościół. Antropologiczny wymiar kryzysu ekologicznego w ocenie Kościoła*, Opole 2002.
54. JOACHIM KOBIENIA, *Muttersprachliche Elemente im Rituale. Eine Studie zu den Breslauer Diözesanritualien von 1319 bis 1931*, Opole 2002.
55. PIOTR JASKÓŁA, RAJMUND PORADA (red.), *Ad plenam unitatem. Księga pamiątkowa dedykowana Księdzu Arcybiskupowi Alfonsowi Nossolowi Wielkiemu Kanclerzowi Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego z okazji 25-lecia święceń biskupich oraz 70. rocznicy urodzin*, Opole 2002.
56. BONAWENTURA SMOLKA, *Narodziny i rozwój personalizmu*, Opole 2002.
57. MAREK LIS, *Audiowizualny przekład Biblii. Od translatio do transmediatio*, Opole 2002.
58. JAN KOPIEC, *Biskup Henryk Grzondziel (1897–1968). W służbie Kościoła na Śląsku*, Opole 2002.
59. JANUSZ CZERSKI, *Księgi narracyjne Nowego Testamentu. Wprowadzenie historyczno-literackie i teologiczne*, Opole 2003.
60. HUBERT KOWOL, *Eucharystia odpowiedzią na naturalne potrzeby duchowe człowieka. Argumentacja teologiczna w świetle analizy egzystencjalnej Viktora Emila Frankla*, Opole 2003.
61. KAZIMIERZ J. DROZD, *Śmierć i pogrzeb Chrystusa w Ewangeliach apokryficznych*, Opole 2003.
62. FRANCISZEK KOENIG, *Odnowa praktyki „lectio divina"*, Opole 2003.
63. MAREK LIS, ZBIGNIEW W. SOLSKI (red.), *Ikony Niewidzialnego*, Opole 2003.
64. LEONARD MAKIOLA, *Rozwój nauki na temat ofiarniczego charakteru Eucharystii. Studium dogmatyczno-teologiczne w oparciu o wybrane podręczniki z teologii dogmatycznej (1930–2000)*, Opole 2003.
65. SŁAWOMIR PAWIŃSKI, *Święci jako „znaki czasu" dla Kościoła w Polsce. Nauczanie Jana Pawła II w czasie jego pielgrzymek do ojczyzny*, Opole 2003.
66. PIOTR MORCINIEC (red.), *Ocalić obraz człowieka. Antropologiczne podstawy moralności*, Opole 2003.
67. RADOSŁAW CHAŁUPNIAK, JERZY KOSTORZ, JAN KOCHEL (red.), *Dyscyplina w szkole i na katechezie*, Opole 2003.
68. IRENEUSZ CELARY, *Rezurekcyjny wymiar nowej ewangelizacji i główne „miejsca" jej urzeczywistniania*, Opole 2004.
69. RÓŻA WILCZEK, *Idea nowej ewangelizacji w nauczaniu Jana Pawła II*, Opole 2004.
70. RADOSŁAW CHAŁUPNIAK, JERZY KOSTORZ, JAN KOCHEL, WALDEMAR SPYRA (red.), *Wokół katechezy posoborowej. Księga pamiątkowa dedykowana księdzu biskupowi Gerardowi Kuszowi, wykładowcy Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, z okazji 65. rocznicy urodzin*, Opole 2004.

71. HELMUT JAN SOBECZKO, *Servitium liturgiae. Wybór artykułów. Księga wydana z okazji 65. rocznicy urodzin i 40-lecia pracy naukowo-dydaktycznej Księdza Profesora Helmuta Jana Sobeczki*, E. Mateja, R. Pierskała, M. Worbs (red.), Opole 2004.
72. HENRYK RZEGA, *Uniwersalny charakter wartości religijno-moralnych w twórczości Josepha von Eichendorffa*, Opole 2005.
73. STANISŁAW BOBER, *Kult św. Idziego w Polsce w świetle wezwań kościołów*, Opole 2005.
74. JAN KOCHEL, *Katecheza królestwa niebieskiego. Studium biblijno-katechetyczne Ewangelii Mateusza*, Opole 2005.
75. JÓZEF FRANIK, *Liturgia wobec wyznań współczesności*, Opole 2005.
76. TADEUSZ FITYCH, *Struktura i funkcjonowanie nuncjatury Giovanniego Battisty Lancellottiego (1622–1627)*, Opole 2005.
77. ANDRZEJ S. JASIŃSKI OFM, *Komentarz do Księgi Proroka Ezechiela. Rozdziały 1–10*, Opole 2005.
78. PIOTR MORCINIEC (red.), *Haurietis de fontibus. Społeczno-etyczne kwestie wczoraj i dziś*, Opole 2005.
79. RADOSŁAW CHAŁUPNIAK, *Między katechezą a religioznawstwem. Nauczanie religii katolickiej w szkole publicznej w Niemczech w latach 1945–2000*, Opole 2005.
80. HELMUT JAN SOBECZKO (red.), *Modlitwy eucharystyczne Mszału Rzymskiego. Dzieje – teologia – liturgia*, Opole 2005.
81. KOCHEL JAN, KOSTORZ JERZY (red.), *Biblia w katechezie*, Opole 2005.
82. SOBECZKO HELMUT JAN, SOLSKI ZBIGNIEW (red.), *Liturgia w świecie widowisk*, Opole 2005.
83. PIOTR PAWEŁ MANIURKA, *Słowo i obraz. Teologiczno-ikonograficzna analiza ilustrowanego poematu maryjnego „Driu liet von de maget" (XII w.)*, Opole 2006.
84. ALFRED SKRZYPCZYK, *Idea świątyni w pismach qumrańskich*, Opole 2006.
85. ERWIN MATEJA, *Śląski kalendarz liturgiczny świętych. Geneza i rozwój do czasu reformy papieża Piusa X*, Opole 2006.
86. EBERHARD SCHOCKENHOFF, *Jaką pewność daje nam sumienie? Orientacja etyczna*, tł. Alojzy Marcol, Opole 2006.
87. JANUSZ CZERSKI, *Pierwszy list św. Pawła do Koryntian. Wstęp – przekład z oryginału – komentarz*, tom I, rozdz. 1–6, Opole 2006.
88. ZYGMUNT NABZDYK, *Modlitwa błagalna jako kształt wiary chrześcijańskiej*, Opole 2006.
89. GRZEGORZ POŹNIAK, *Schola liturgiczna. Studium teologiczno-muzykologiczne na przykładzie diecezji opolskiej*, Opole 2006.
90. ALOJZY MORCOL, *W kręgu wartości chrześcijańskich. Wybór artykułów. Księga pamiątkowa wydana przez Wydział Teologiczny UO z okazji 75. rocznicy urodzin Autora*, Opole 2006.
91. RADOSŁAW CHAŁUPNIAK, JAN KOCHEL, JERZY KOSTORZ (red.), *Katecheza parafialna – reaktywacja. Duszpasterstwo katechetyczne w parafii*, Opole 2006.
92. BONAWENTURA SMOLKA OFM, *Elementy personalistycznego rozumienia tradycji*, Opole 2007.
93. ANDRZEJ PYTTLIK, *Cierpienia współczesnych Hiobów. Studium teologicznomoralne w oparciu o Księgę Hioba*, Opole 2007.
94. MAREK LIS, *Figury Chrystusa w „Dekalogu" Krzysztofa Kieślowskiego*, Opole 2007.
95. STANISŁAW ARASZCZUK, *Obrzędy poświęcenia kościoła i ołtarza w odnowionej liturgii Soboru Watykańskiego II*, Opole 2007.
96. ANDRZEJ ANDERWALD, *Teologia a nauki przyrodnicze. Rola wiedzy przyrodniczej w dociekaniach teologicznych*, Opole 2007.

97. MARCIN WORBS, *Człowiek w misterium liturgii. Antropologiczny wymiar liturgii w ujęciu Romana Guardiniego*, Opole 2007.
98. JERZY KOSTORZ, *Ekumeniczny wymiar posoborowej katechezy w Polsce*, Opole 2007.
99. PIOTR MORCINIEC (red.), *Miłość – płciowość – płodność. Aktualne problemy etyki seksualnej*, Opole 2007.
100. STANISŁAW RABIEJ (red.), *Ad Christianorum Unitatem Fovendam. Księga pamiątkowa dedykowana Księdzu Arcybiskupowi Alfonsowi Nossolowi Wielkiemu Kanclerzowi Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego z okazji 30-lecia święceń biskupich 50-lecia prezbiteratu oraz 75. rocznicy urodzin*, Opole 2007.
101. KAZIMIERZ DOLA, NORBERT WIDOK (red.), *Crux Christi – spes nostra. Księga pamiątkowa dedykowana ks. Biskupowi Janowi Kopcowi z okazji 60-lecia urodzin, 35-lecia prezbiteratu, 15-lecia sakry biskupiej i 25-lecia pracy naukowej*, Opole 2007.
102. KONRAD GLOMBIK, *Jedność dwojga. Prekursorski charakter personalistycznego rozumienia małżeństwa w ujęciu Herberta Domsa (1890–1977)*, Opole 2007.
103. RUDOLF PIERSKAŁA, *Pozamszalny kult Chrystusa w Eucharystii w posoborowej reformie liturgicznej*, Opole 2008.
104. HELMUT JAN SOBECZKO (red.), *Mirabile laudis canticum. Liturgia godzin. Dzieje i teologia. Księga pamiątkowa wydana z okazji 10-lecia święceń biskupich Ks. Dra Stefana Cichego, biskupa legnickiego i przewodniczącego Komisji ds. Kultu Bożego i Dyscypliny Sakramentów Episkopatu Polski*, Opole 2008.
105. NORBERT WIDOK (red.), *Czasy Jana Chryzostoma i jego pasterska pedagogia*, Opole 2008.
106. JÓZEF HERBUT, *Artykuły i szkice. Z metodologii i teorii metafizyki, filozoficznej analizy języka religii oraz etyki i metaetyki*, Opole 2008.
107. KRYSTIAN ZIAJA, *Motywy etyczne w terminologii κρίνω – κρίσις w Ewangelii Łukasza. Studium egzegetyczno-lingwistyczne*, Opole 2008.
108. RADOSŁAW CHAŁUPNIAK (red.), *Antyklerykalizm a współczesna katecheza*, Opole 2008.
109. GRZEGORZ POŹNIAK, *Popularna muzyka chrześcijańska w Polsce. Teologiczno-muzykologiczne spojrzenie*, Opole 2009.
110. PIOTR MORCINIEC, *Bioetyka personalistyczna wobec zwłok ludzkich*, Opole 2009.
111. ANDRZEJ S. JASIŃSKI OFM, *Komentarz do Księgi Proroka Ezechiela. Rozdziały 11–20*, Opole 2009.
112. PIOTR MORCINIEC, JANUSZ PODZIELNY (red.), *Piotr Kosmol. Między prawem a moralnością. Wybór tekstów. Księga pamiątkowa dedykowana Księdzu Doktorowi Piotrowi Kosmolowi w uznaniu za jego długoletnią pracę naukowodydaktyczną*, Opole 2009.
113. HENRYK KAŁUŻA, *Wiodące znamiona duchowości bł. Alojzego Ligudy SVD (1898–1942)*, Opole 2009.
114. ERWIN MATEJA, RUDOLF PIERSKAŁA (red.), *Wezwani do nawrócenia. Z teologii pokuty i pojednania*, Opole 2009.
115. HELMUT JAN SOBECZKO, ZBIGNIEW WŁADYSŁAW SOLSKI (red.), *Słowo i gest*, Opole 2009.
116. GERARD KUSZ, *Katecheza w służbie słowa Bożego. Księga pamiątkowa dedykowana Księdzu Biskupowi Gerardowi Kuszowi z okazji 70. rocznicy urodzin, 40-lecia pracy naukowej i 25-lecia sakry biskupiej*, J. Kochel (red.), Opole 2009.
117. JANUSZ MARIA CZERSKI, *Adveniat regnum tuum. Księga pamiątkowa dedykowana Księdzu Profesorowi Januszowi Czerskiemu z okazji złotego jubileuszu kapłaństwa, 75. rocznicy urodzin i 48 lat pracy naukowo-dydaktycznej*, B. Polok, K. Ziaja (red.), Opole 2010.

118. JÓZEF MIKOŁAJEC, *Formacja duchowa teologów świeckich w Kościele w Polsce*, Opole 2009.
119. RADOSŁAW CHAŁUPNIAK (red.), *Współczesna katecheza: kryzysy i nadzieja*, Opole 2010.
120. HUBERT ŁYSY, *Liturgiczne i pozaliturgiczne przepowiadanie do dzieci w Kościele w Polsce po Soborze Watykańskim II. Teoria i praktyka*, Opole 2011.
121. JANUSZ PODZIELNY, *Wizja małżeństwa w świetle ewangelickiej etyki teologicznej*, Opole 2011.
122. KONRAD GLOMBIK (red.), *Sakrament pokuty wobec problemów współczesności*, Opole 2011.
123. NORBERT WIDOK, *Wiara – miłość – nadzieja. Studium w oparciu o listy Ignacego z Antiochii*, Opole 2011.
124. ANDRZEJ DEMITRÓW, *Quattro oranti nell'Elogio dei Padri (Sir 44–49). Studio dei testi e delle tradizioni*, Opole 2011.
125. ZYGFRYD GLAESER (red.), *Człowiek dialogu. Księga pamiątkowa dedykowana Księdzu Arcybiskupowi Alfonsowi Nossolowi z okazji 80. rocznicy urodzin, 55. rocznicy święceń kapłańskich oraz 35. rocznicy święceń biskupich*, Opole 2012.
126. JANUSZ CZERSKI, *Metodologia Nowego Testamentu*, Opole 2012.
127. FRANCISZEK WOLNIK (red.), *Kościół na Śląsku. Z dziejów kultury i życia religijnego. Księga pamiątkowa dedykowana Księdzu Biskupowi Janowi Kopcowi z okazji 65-lecia urodzin, 40-lecia prezbiteratu, 20-lecia sakry biskupiej i 30-lecia pracy naukowej*, Opole 2012.
128. ERWIN MATEJA, ZBIGNIEW W. SOLSKI (red.), *Między liturgiką a performatyką. Rekonesans I*, Opole 2012.
129. GRZEGORZ POŹNIAK (red.), *Konteksty piosenki religijnej. Norbert Blacha in memoriam*, Opole 2013.
130. ANDRZEJ S. JASIŃSKI OFM, *Komentarz do Księgi Proroka Ezechiela. Rozdziały 21–30*, Opole 2013.
131. RADOSŁAW CHAŁUPNIAK, *Arcydzieła malarstwa w katechezie*, Opole 2013.
132. JANUSZ MARIA CZERSKI, *Literatura epistolarna Nowego Testamentu*, Opole 2013.
133. JAN KOCHEL, *Katecheza misyjna w Ewangelii Łukasza i Dziejach Apostolskich. Biblijno-katechetyczne studium narracyjne*, Opole 2013.
134. MAREK LIS (red.), *Cinematic transformations of the Gospel*, Opole 2013.
135. MAREK LIS, *Figury Chrystusa w „Dekalogu" Krzysztofa Kieślowskiego*, Opole 2013[2].
136. HELMUT JAN SOBECZKO (red.), *Na nowo odkryć treść wiary*, Opole 2013.
137. SŁAWOMIR PAWIŃSKI (red.), *Orędzie fatimskie w nauczaniu i pobożności Kościoła*, Opole 2013.
138. MONIKA OŻÓG, NORBERT WIDOK (red.), *Zabobony, czary i magia w Kościele starożytnym*, Opole 2013.
139. JAN KOPIEC, *Relacje „ad limina Apostolorum" z diecezji wrocławskiej z lat 1589–1938. Edycja tekstów źródłowych*, Opole 2014.
140. KAZIMIERZ M. WOLSZA (red.), *W trosce o kulturę logiczną. Prace dedykowane Księdzu Profesorowi Józefowi Herbutowi z okazji osiemdziesiątej rocznicy urodzin*, Opole 2014.
141. RADOSŁAW CHAŁUPNIAK, TOMASZ MICHALEWSKI, EWA SMAK (red.), *Wychowanie w szkole: od bezradności ku możliwościom*, Opole 2014.