

Elżbieta Markiewicz, Ireneusz Skawina

Personalistyczne podejście w wychowaniu rodzinnym na tle aktualnych systemów edukacyjnych

Pedagogika Rodziny 4/4, 77-87

2014

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Elżbieta Markiewicz

Spółeczna Akademia Nauk

Ireneusz Skawina

Spółeczna Akademia Nauk

Personalistyczne podejście w wychowaniu rodzinnym na tle aktualnych systemów edukacyjnych

**Personalistic approach to upbringing the family on a background of the current
of educational systems**

Abstract: The article: Personalistic approach in the education of a family on a background of the current of educational systems is an attempt to present the contemporary crisis of upbringing and of educational systems from the perspective of the personalistic Pedagogics. According to this, the core all cognitive activity is the human person, in each of its stages of development, as an independent entity and most (most fully) valuable. For it seems that the present global civilization educates and to shape modern man in a utilitarian perspective, subjectivity, losing thereby, the essence of his humanity and objectively inviolable values. This means that devoid of subjectivity as to the existence and action of man, it becomes merely a means of updating external direct the purposes i.e. towards the profit and benefits. Hence, the contemporary postmodern culture whether post modern, which, for three decades, is trying to be part Polandacting under implacable dictatorship of of free market principles, refuse to (increasingly) man, the existence and activities of personal boundaries.

Thus, the existence of possession, contemporary culture permeated with upbringing and educational conformism of any norms without reflection are absorbed and adopted by inexperienced individuals, appears to be a real threat threatening the personalist ideas of human education. Therefore, it is important accomplishment, in

the current educational systems, personalistic model of education, which provides an opportunity to restore the dignity of man and to eradicate the trend of his instrumental treatment. This Article shall therefore to indicate appropriate roads toward the education of modern man in a spirit of self-respect and a sense of responsibility for themselves and others.

Key-words: the personalistic Pedagogics, the upbringing, the educational systems, the contemporary crisis, person, values, the moral norms.

„Wszystkie dzieci mają prawo do szczęścia i złą rzeczą jest utrudniać im życie, które i tak pewnie nie oszczędzi im przykrości” [Śliwerski 1998, s. 225].

A.S. Neill

Wstęp

Współczesna rzeczywistość ludzka odkrywa się, we wszystkich niemal dziedzinach życia, w tym szczególnie w środowisku rodzinnym i wychowawczo-edukacyjnym, niebywałą złożonością pojęć stanowiących kryterium nastawione na cywilizacyjno-obyczajowy postęp. Wyraża się on w promowaniu idei „posiadania” ugruntowanej na permanentnym zysku i korzyści, przy czym wdrażanie jej jest procesualne: od jednostki, grupy społecznej poprzez społeczeństwo do narodu. Na niższym poziomie tego procesu, oznacza to, że, by podołać zdolności posiadania w dobie globalizacyjnych przemian gospodarczych, współczesna rodzina zmuszona jest, poprzez migracje zarobkową, do nieuświadomionego przesunięcia granic w klasycznym wzorze swego systemu społecznego. Determinuje to równorzędną afirmację rodziny monoparentalnej oraz wypromowanie nowej dysfunkcji rodziny jako, z konieczności, modelowego standardu jej funkcjonowania.

Zauważalna globalizacja, będąca nośnikiem technicznego progresu oraz zacieraania się wszelkich granic, w tym szczególnie kulturowych, ma niezaprzeczalny wpływ na funkcjonowanie społeczeństw, ich mentalność i percepcję rzeczywistości. Oznacza to, nie tylko powszechną dostępność szybkiego rozwoju ekonomiczno-gospodarczego, ale również dominację kultury postmodernistycznej, zawierającej *per se*, aktualizację do – wolności obyczajowej. Stąd też, w obecnej rzeczywistości globalnego porządku, która coraz częściej zaskakuje swoim obrazem, nastąpiło dalekosiężne przewartościowanie dotychczasowych norm, zasad i znaczeń. Pod wpływem zaś nowych, konformistycznych trendów, określających ludzkie istnienie, działanie i postępowanie, przekształceniu uległ kształt rodziny a wraz z nim obyczajowość i moralność. Oznacza to, że w wyniku reorganizacji światopoglądowej, nastąpiła nieunikniona deprecjacja w obrazie i pojmowaniu samego człowieka, jego społecznego związku oraz, związana z tym, zmiana jego potrzeb i celów, do jakich dąży. Zmiana zaś priorytetów, dotknęła szczególnie współczesną rodzinę, a szczególne dzieci. Stąd też, pojawiła się konieczność wyznaczenia nowych sposobów wychowawczych i edukacyjnych. W konsekwencji, permanentnie akcentuje się fakt, by obecna rodzina oraz system edukacyjny, spełniając swoje podstawowe zadania, odpowiadały jednocześnie wymogom człowieka rozumianego w perspektywie osoby-podmiotu tzn., by przez podkreślenie, szczególnie w wychowaniu, jego ludzkiej autonomiczności i nie-

powtarzalności, jego osobowego statusu jako bytu ludzkiego, przywracały człowiekowi, zgodny z obiektywną prawdą, obraz samego człowieczeństwa.

Kryzys aktualnych systemów edukacyjnych

Reorganizacja edukacji, jaka nastąpiła po upadku komunizmu, związana z dążeniem do osiągnięcia zachodnich standardów, doprowadziła, przez wdrażanie szeregu reform oświatowych, do nieuniknionego kryzysu tak samej edukacji, jak i pedagogiki w ogóle. Jak zauważa S. Kunowski, mimo licznych opracowań i dzieł teoretycznych dotyczących wąskich wycinków pedagogicznej teorii, w dalszym ciągu brak jest publikacji całościowej, która na nowo charakteryzowałaby w pełni pedagogikę, już w obliczu rzeczywistości postkomunistycznej. Dlatego właśnie, współczesną pedagogikę określa się mianem „wychowania na rozdrożu” [Kunowski 2000, ss. 7–8]. Oznacza to, że postkomunistyczne zmiany spowodowały, że dotychczasowy system edukacyjny, będący jeszcze w dużej części mentalną spuścizną ustroju socjalistycznego, nie był w stanie sprostać aktualnym potrzebom światopoglądowym, moralnym i etycznym. W tym kontekście, Pachociński [2006, s. 35.] stwierdza: „tradycyjna szkoła nie jest przygotowana do podejmowania współczesnych wyzwań cywilizacyjnych. Zbyt powoli reaguje na zmiany”. Wydaje się, że tezę tę potwierdzają raporty globalne Klubu Rzymskiego, Edgara Faure’a i Jacques’a Delorsa. Wykazują one bowiem, że mimo wielkich wysiłków wkładanych w rozwój oświaty w XX wieku i osiągniętych w wyniku tego efektów, nadal nie odpowiada ona współczesnym potrzebom, w stosunku do których jest przestarzała zarówno w sferze treści i celów nauczania oraz metod i organizacji. [Kupisiewicz 1999a, s. 82]. W raporcie Klubu Rzymskiego czytamy, że uczenie zachowawcze, wrogie wobec innowacji ogranicza podejmowanie problemów globalnych [Kupisiewicz 1999a, s. 82]. Raport Jacques’a Delorsa wskazuje natomiast na kryzys więzi społecznej. Wszystkie te raporty zdają się zwracać uwagę na kryzys współczesnych systemów oświatowych i konieczność poddania ich „gruntownej przebudowie” [Kupisiewicz 1999a, s. 83]. Oznacza to, że współczesna edukacja stanęła w obliczu nowych wyzwań, jakie nakłada na nią aktualna rzeczywistość globalna. Od pewnego czasu widać bowiem wyraźnie, że tradycyjny system oświaty oparty jest na założeniach, które czynią go dysfunkcyjnym wobec wymagań współczesności tj. elastyczności, zdolności do radzenia sobie w nowych sytuacjach oraz przekraczania ustalonych wzorów. Stąd też, tak ważne jest, aby obecna szkoła spełniała swe podstawowe funkcje – przygotowanie młodych ludzi do życia w świecie – musi wyzwolić się z zamkniętych programów i wydzielonych przedmiotów, repetycyjności i encyklopedyzmu, formalizacji i instrumentalizacji treści oraz sztywnych metod i struktur edukacyjnych [Godlewski 2010, on-line]. W konsekwencji, problem kondycji współczesnych systemów edukacyjnych, określony szeroko rozumianym mianem „kryzysu”, wydaje się w istocie dotyczyć pewnej dwoistości ich charakteru. Oznacza to, jak twierdzi Kunowski [2000, s. 84], że współczesne systemy oświatowe stały się systemami szkolno-oświatowymi, które „z jednej strony obejmują wychowanie instytucjonalne zawarte w całokształcie organizacji szkolnictwa ogólnokształcącego (szkoła podstawowa, średnia i wyższa, studia podyplomowe), zawodowego (zasadnicza szkoła zawodowa, technikum, szkoła przy-

zakładowa) i szkolnictwa specjalnego wraz z instytucjami wychowującymi, pomocniczymi [...], z drugiej zaś strony tzw. wychowanie równoległe, które płynie z instytucji oświatowych pozaszkolnych”. Wszystkie te instytucje składowe mają za zadanie w sposób ciągły i pełny wychowywać i edukować w sposób odpowiadający potrzebom współczesności, wykorzystując całą obecnie dostępną wiedzę i doświadczenie tak, aby poprzez swoje działanie oświatowe stworzyć i ukształtować człowieka sprawnie poruszającego się w dzisiejszej rzeczywistości, wyznającego system odpowiednich wartości, świadomego swojej egzystencji i zdolnego do wykorzystywania swojego potencjału. Problem zaś w realizacji tych zadań wydaje się rodzić kryzys, który bezpośrednio dotyka sam system oświatowy. Stąd też, pilną potrzebą jest przystosowanie współczesnych systemów edukacyjnych do nowych warunków gospodarczych, społecznych i kulturowych, które powinno polegać na upowszechnieniu, zindywidualizowaniu edukacji, podniesieniu jej skuteczności i „podporządkowaniu potrzebom społeczeństwa wychowującego, którego zbudowanie jest głównym zadaniem naszych czasów” [Kupisiewicz 1999a, s. 83]. Pełne wykorzystanie możliwości, jakie niesie współczesna cywilizacja wydaje się możliwe jedynie przy odpowiednim poziomie przygotowania, odpowiedniej wiedzy, która nie może zostać przekazana w jakimś zamkniętym okresie czasu, lecz musi być nabywana przez całe życie. Stąd też rodzi się namysł nad stwierdzeniem: „uczyć się, aby być”. Zdobywanie wiedzy nabiera więc nowego wymiaru, staje się całonocnym, permanentnym procesem wobec nieustannie zmieniających się sytuacji życiowych. Coraz większe tempo zmian, coraz to nowe sytuacje, w których znajduje się współczesny człowiek warunkują nauczanie innowacyjne, które pozwala znajdować rozwiązania w sytuacjach nowych i nietypowych, a nie tylko w znanych i powtarzalnych, jak w nauczaniu tradycyjnym, będącym nauczaniem zachowawczym. Dlatego też, fundamentalnym celem edukacji pozostaje postulat wszechstronnego rozwoju uczniów. Postulat ten, wynika z Deklaracji Praw Człowieka [ONZ 1948, art. 26, punkt 4]. W zakresie wiec treści kształcenia konieczne jest odejście od encyklopedyzmu dydaktycznego na rzecz formalizmu, preferującego wiedzę operatywną, a nie bierną (pamięciową). Całokształt zaś nauczania winien przybrać charakter ponad przedmiotowy w kierunku całościowego ujmowania wiedzy. Stąd też, stosowane metody nauczania „winny przede wszystkim przygotowywać uczniów do samodzielnego dostrzegania, formułowania i rozwiązywania określonych problemów teoretycznych i/lub praktycznych, do korzystania z przyswojonej wiedzy w celu zdobywania nowych wiadomości i umiejętności, do myślenia alternatywnego i innowacyjnego, do antycypowania zjawisk i procesów objętych programami nauki szkolnej, a nawet – w uzasadnionych okolicznościach – wykraczających poza te programy” [Kupisiewicz 1999a, s. 92]. W tym kontekście, należy zwrócić uwagę na problem metod, środków i form organizacyjnych kształcenia. Dotychczas dominujący model transmisyjno reprodukcyjny, w czasach społeczeństwa informacyjnego, wydaje się anachroniczny. Można natomiast odnieść wrażenie, że zastąpi go model generatywny, którego głównymi składnikami są: nauczanie problemowe, praca zespołowa uczniów, nauczanie problemowe w zespołach, nauczanie programowane w różnych wersjach, nauczanie–uczenie się wielostronne oraz nauczanie do mistrzostwa (*masterly teaching – od lat 60-tych XX w.*) [Kupisiewicz 1999b, s. 188]. W modelu tym, podstawowym czynnikiem jest aktywność poznawcza uczniów, samodzielność w myśle-

niu i działaniu, wyrabianie umiejętności formułowania i rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych, indywidualizacja tempa i treści i czasu pracy w czasie jednostek lekcyjnych nad określonymi problemami oraz wyrabianie umiejętności współdziałania i współpracy w grupie.

Istnieje jeszcze jeden aspekt, może najważniejszy, w reorganizacji współczesnej oświaty, ten mianowicie, gdzie w celu efektywnego ukształtowania każdego ucznia zgodnie z Powszechną Deklaracją Praw Człowieka, a także później uchwaloną Genewską Deklaracją Praw Dziecka współczesna edukacja powinna funkcjonować w duchu etyki obywatelskiej (personalistycznej), kładąc nacisk na poszanowanie praw każdej jednostki, odwołując się do wartości dobra, prawdy, szczęścia czy piękna, jako istoty naszego człowieczeństwa. Warunkiem zaistnienia odpowiedzialnej edukacji jest zatem obok zagwarantowania praw obywatelskich nauczycielom, również przyznanie praw człowieka uczniom. Konieczne jest przestrzeganie tych praw, które będą gwarantować nienaruszalność ich godności i suwerenności [Śliwerski 1998, ss. 227–231].

Osoba – fenomen bycia człowiekiem

Współczesna odpowiedzialność do wychowania, będąca zarazem szansą wyjścia z zaistniałego kryzysu oświaty, winna być nabudowana na wychowaniu personalistycznym, które, uzgodnione z obiektywną prawdą o człowieku tj. jego istnieniu i działaniu, promuje ontologiczno–aksjologiczną wizję człowieka jako osoby, podkreślając jej status jako bytu „w sobie” i „dla siebie”. Oznacza to, szczególnie zaakcentowanie tak rozumności, jak i wolności mnie jako psychofizycznego „ja” istniejącego autonomicznie i niepodzielnie. Owo „ja” stanowiące istotę bycia osobą jest źródłem wszelkich aktów – działań „moich”. To więc, co po ludzku przynależne jest jako „moje”, ujawnia się przede mnie jako osobowy podmiot–„ja”.

Dzięki temu, „ja” jest autentycznie obecne w każdym „moim” i przez „moje” jest mi dane do poznania oraz warunkuje mnie jako podmiot wszystkich „moich” działań. Oznacza to, że „wiem i doświadczam, że istnieję i spełniam czynności ze mnie emanujące, że jestem podmiotem czynności ‘moich’” [Krapiec 2005, s. 120]. Relacja „moich” działań do mnie jako obecnego ich źródła ukazuje ludzką immanencję tj. uobecnienie „ja” w każdym „moim” działaniu, czyli odkrycie mnie jako podmiot wszelkich działań oraz transcendencję tj. nieustanne przewyższanie „ja” nad „moim” [Krapiec 2005, s. 120]. Ów stosunek „ja” do „mojego” ukazuje w pełni fenomen człowieka jako osoby, jako podmiotu w każdym akcie podmiotowania.

Personalistyczne badania i analizy skierowane na człowieka, mają na celu podkreślenie niezwykłości każdej osoby ludzkiej, zaakcentowanie jej fenomenu ze szczególnym uwzględnieniem jej podmiotowości. Uznanie więc w człowieku osoby jest fenomenem samego człowieczeństwa tj. bycia człowiekiem. Stąd też, personalizm kładzie nacisk na katerygiczne odrzucenie jakichkolwiek tendencji uylitarystycznych tj. skierowanych na uprzedmiotowienie człowieka oraz zinstrumentalizowanie go w strukturach społeczno–prawnych, ustrojowych, ekonomicznych, czy właśnie wychowawczych. I to szczególnie w aspekcie wychowawczym, personalizm, wydaje się być fundamentem, gdzie człowiek jawi się jako wartość nadrzędna, która jest

„niewspółmiernie wyższą od wszelkich rzeczy materialnych” [Jodłowska 1999, s. 209]. Oznacza to, że w żadnej sytuacji, zwłaszcza wychowawczej, człowiek nie może być traktowany jako przedmiot, jako środek do celu, bowiem „powszechność zasady podmiotowości wyznacza jej stałą pozycję we wszystkich relacjach międzyosobowych stając się normą (zw. personalistyczną), regulatorem tych relacji” [Wrońska 1999, s. 187]. Jeżeli tak, to właśnie świadomość podmiotowości jest jednocześnie świadomością niepowtarzalności osobowej, co z kolei uniesprzecznia człowieka jako narzędzie w jakimkolwiek działaniu. Stąd też, postrzeganie każdego człowieka w perspektywie osobowej, ma ogromne znaczenie zarówno dla właściwego funkcjonowania rodziny (szczególnie tej migracyjnej) oraz dla rozwoju całego społeczeństwa, które powinno zapewniać samorealizację osoby w poszanowaniu jej godności a także zagwarantować jej wszystkie prawa zarówno natury materialnej, jak i duchowej. W społeczeństwie, gdzie podstawową racją jest personalizm, podstawą porządku moralnego powinna zostać zatem autonomia jednostki, w stosunku do której to społeczeństwo ma charakter służebny. Obdarzone autonomią osoby nie mogą być w żadnym przypadku zmuszane do włączania się w struktury, które będą ograniczać inicjatywę i możliwości działania z wyboru. Dlatego też, akcentując fakt niepowtarzalności osoby, jej fenomen, podkreśla się ludzkie prawo do wyboru własnej drogi rozwoju i doskonalenia osobowego, ze szczególnym uwzględnieniem wszelkich form i poziomów kształcenia i wychowania [Adamski 1999, s. 351].

Personalistyczne aksjomaty wychowania i ich ukonstyтуowanie we współczesnej edukacji

W personalistycznym ujęciu osoby, kształtowanie, przez wychowanie człowieka, powinno przede wszystkim przebiegać w poszanowaniu jego wolności i prawa do samodzielnego wyboru każdej drogi, również edukacyjnej. Mimo jednak, że wychowanie w duchu personalizmu kategorycznie nie może manipulować treściami i wartościami, jakie przekazuje, samo jednak winno być związane z jasno sformułowanymi kierunkami, które wyznaczają określone cele wychowawcze, definiują ich istotę i określają przebieg. Fundamentem więc wychowania, co w swym treściowym uposażeniu niesie właśnie personalizm, zawsze powinien być człowiek traktowany jako osoba. Ponad to, w duchu wychowania personalistycznego, afirmuje się dwuwymiarowość egzystencji człowieka posiadającego wartość *in se* – ontologiczną, która bezpośrednio nadaje mu niezbywalną godność, czyniąc go tym samym wartością najwyższą wśród wszystkich bytów stworzonych i jedyną, która posiada wartość *per se* – prawo do doskonalenia swojej człowieczej osobowości. Rozwój własnej tożsamości powinien polegać na wchłanianiu przez człowieka najodpowiedniejszych wartości kultury i społeczności, której jest członkiem. W tym kontekście, ujawnia się potężne znaczenie wychowawcze rodziny oraz istota ośrodków kształcenia i wychowania, jakie pełnią rolę pośrednika między kulturą a jednostką. Wychowanie personalistyczne powinno bowiem kształtować (autonomiczną) osobę w kierunku jej celu ostatecznego, poprzez spójne wykorzystywanie jej wrodzonych właściwości fizycznych, intelektualnych i moralnych. Wychowawca, który podejmuje się wysiłku nadzorowania tego procesu stawania się, powinien pełnić rolę pomocnika, osoby motywującej poprzez udostępnianie źródeł wartości oraz wyzwalającej potencjalności

wychowawcze w osobie, stwarzając jej korzystne warunki do rozwoju. Stąd też, wychowawca ma być mentorem proponującym drogę ku pełnemu rozwojowi osoby, nie zaś narzucającym ją autorytarnie. W tym też kontekście, wychowanie personalistyczne jest wychowaniem zmierzającym ku wolności. Jednak wolność nie oznacza tu samowoli czy braku zobowiązań, ale zdolność do wyboru dobra i jego realizacji, do permanentnego poszukiwania i poznawania tego, co zostało uznane za godne naszego dążenia. Jako zaś proces socjalizacji, wychowanie personalistyczne, powinno przygotowywać człowieka do współżycia w społeczeństwie, ale nie poprzez zniewolenie, wtłoczenie go w społeczne struktury, ale przez przekazanie umiejętności wykorzystywania idei funkcjonowania społeczeństwa dla dobra jednostki [Adamski 1999, s. 351]. Dlatego właśnie, to osoba jest „centralnym elementem procesu wychowawczego” [Bagrowicz 1999, s. 93], a jej godność, *per se*, fundamentem samego wychowania. W konsekwencji, podstawowym zadaniem każdej rodziny oraz pedagogów i wychowawców powinno być uwrażliwienie się na wychowanka – osobę, która ma prawo do zachowania swojej autonomii i godności, jako że „najwyższym celem wychowania jest uzdalnianie podmiotu, czyli wychowanka, do przejścia kierownictwa własnym procesem rozwoju. [...] Wychowanek nie jest uważany za rzecz, czy też traktowany jako istota poddawana ćwiczeniu czy tresurze, ale jest osobą, którą należy w nim „wzbudzić”. To on jest pierwszym i podstawowym czynnikiem wychowania, a wychowawca pełni rolę współpracownika w tym dziele” [Bagrowicz 1999, s. 93]. Oznacza to, że sam proces wychowawczy jest szeregiem mądrze zaplanowanych działań nakierowanych na wyzwalamie w podmiocie wychowawczym całego jego potencjału oraz permanentnego dążenia do aktualizowania wszelkich swych potencjalności, do realizowania w pełni siebie jako osoby. Personalizm zatem, kładzie nacisk nie tylko na przekazywanie wiadomości i umiejętności, ale przede wszystkim na stwarzanie okazji do personifikowania swojego wewnętrznego „ja” przez każdego wychowanka. Dlatego też, w pewnym stopniu, proces wychowania nie zależy jedynie od rodzica czy wychowawcy, ale w znaczącym stopniu od własnej inicjatywy dziecka, który jest fundamentalnym podmiotem oddziaływań wychowawczych.

Wydaje się jednak, że współczesna edukacja nie jest gotowa na wychowanie w duchu personalizmu. Przeszkadzają jej w tym narzucone przez podstawę programową, na wszystkich szczeblach edukacji, szczegółowe kompetencje, które powinni nabyć wychowawcy. Brak czasu i niewystarczające środki finansowe są kluczowym czynnikiem uniemożliwiającym swobodny rozwój polskiego szkolnictwa z uwzględnieniem założeń pedagogiki personalistycznej. Problematyczne jest respektowanie indywidualnych umiejętności każdego ucznia wynikających z tempa i procesu rozwojowego. Niestety bowiem w praktyce, polskie szkolnictwo polega na zrównaniu programu w stosunku do wszystkich uczniów, zarówno tych zdolniejszych, jak i tych „słabszych”. Oczywiście wiele placówek organizuje indywidualne zajęcia kompensacyjno-wyrównawcze lub dodatkowe zajęcia z uczniem zdolnym, ale w sytuacji głośnego ostatnio problemu zamykania szkół na terenach wiejskich i małych szkół w małych miasteczkach, sytuacja wychowania personalistycznego jest w jeszcze gorszej kondycji. W przepełnionych klasach, w których muszą uczyć się dzieci czujące się obco w nowym środowisku nie ma mowy o podmiotowym traktowaniu ucznia.

Kolejnym, istotnym problemem współczesnego polskiego systemu edukacji, który będzie z całą pewnością miał wpływ na przebieg wychowania i edukacji, jest zaproponowana przez MEN ustawa obniżająca wiek szkolny. Z punktu widzenia wychowania personalistycznego „jest on niedostosowany do możliwości dzieci, zarówno przedszkolaków jak i uczniów. Zgodnie z wiedzą psychologiczną i pedagogiczną dzieciom należy stawiać wymagania leżące w sferze ich najbliższego rozwoju. Spełnienie tego wymogu jest podstawowym warunkiem skuteczności nauczania. Nie można wymagać od dziecka opanowania określonych umiejętności w dowolnie, urzędowo wskazanym czasie!” [Protestacyjny list nauczycieli, 2010, on-line].

Okazuje się więc, że współczesna oświata stanowi ogromne wyzwanie dla pedagogów i wychowawców. Aktualna rzeczywistość bowiem, napędzana jest przez kreowany medialnie konsumpcjonizm. I choć akcentuje on indywidualne potrzeby, to są one, z punktu widzenia moralności i etyki nieistotne i szkodliwe. Istota zaś człowieczeństwa tj. osobowa godność, tak mocno akcentowana przez filozofię personalizmu, zostaje usunięta na rzecz szeroko rozumianego utylitaryzmu i konformizmu, stawiając oświatę w sytuacji globalnego kryzysu. Współczesna edukacja więc, musi stawiać czoła wszystkim trudnościom, uniemożliwiającym wypełnianie swojej podstawowej misji, jaką jest pomoc młodemu człowiekowi w odnalezieniu drogi ku pełnej, osobowej realizacji. Jednak w wyniku reform i zmian w polskim systemie edukacji oraz ciągłego niedofinansowania strefy oświatowej, w polskich szkołach problemy ulegają zwielokrotnieniu, tworząc miejscami dla nauczycieli i wychowawców barierę, która wydaje się nie do pokonania.

Pseudowychowanie i potrzeba wychowania moralnego

Procesy transformacyjne, globalizacyjne i uniwersalizacyjne, których jesteśmy nie tylko świadkami, ale także aktywnymi uczestnikami, mogą stanowić źródło zagrożeń wychowania i rozwoju współczesnego człowieka. To właśnie bowiem przyspieszony postęp naukowo-techniczny, oprócz dobroczynnych skutków, może być odczuwany przez ludzkość jako zagrożenie w tym sensie, że współczesna rzeczywistość edukacyjna przybierać będzie nieprawidłowe formy, wypaczające jej istotę i sens, co w konsekwencji rzutować będzie na wychowanie – jego postacie i kierunki [Kubiak-Szyborska, Zajac 2002, s. 195].

Obecnie, jedną z najczęstszych nieprawidłowości wychowawczych jest tzw. pseudowychowanie rozumiane jako te działania podmiotów wychowujących, które prowadzą do pozornych, zmian wychowawczych. Wśród tych działań możemy, określić cztery jego postacie: wychowanie nieadekwatne, fikcyjne, wyobcowane oraz z władające [Kubiak-Szyborska, Zajac 2002, ss. 200–201].

Pierwsza z tych postaci, wychowanie nieadekwatne, polega na nieprzystosowaniu podejmowanych działań wychowawczych do danego momentu historycznego i kulturowego, do wiedzy o społeczeństwie i człowieku oraz do danej sytuacji jednostkowej człowieka. Ten typ wychowania nie odkrywa tego, co tkwi w wychowanku, nie pomaga w wykształceniu jego zalet, wręcz przeciwnie – uderza w istniejące w wychowanka talenty i możliwości, tym samym nie troszczy się o człowieka, a raczej go kaleczy.

Wychowanie fikcyjne zaś, wyraża się w tworzeniu fikcji wychowawczej tj. sytuacji, gdy działanie podmiotu wychowującego nie jest tożsame z doznawaniem podmiotu wychowywanego.

Trzeci model pseudowychowania, wychowanie wyobcowane, występuje wówczas, gdy działalność wychowawcza trafia w podmiot jej doznający tylko ubocznie, głównie jednak nakierowana jest ona na coś innego. Stąd też, wytwór działalności podmiotu działania nie stanowi celu jego działalności, tzn., że to, co wytwarza, nie jest tym, o co mu w działaniu przede wszystkim chodzi.

Ostatnią postacią pseudowychowania jest wychowanie zawładające. Sprowadza się ono do wykorzystywania w wychowaniu nierówności zaangażowanych w nim podmiotów i panowania człowieka nad człowiekiem. Takie wychowanie utrwała te nierówności. Stąd też, w wychowaniu zawładającym rezygnuje się ze zdobywania autentycznego wpływu na wychowanka, ale wpływa się na niego, wykorzystując rozmaite układy zależności. Dlatego też mniej lub bardziej jawny przymus staje się głównym środkiem tego wychowania [Kubiak–Szymborska, Zajac 2002, s. 201].

Zatem, niezależnie od modelu, pseudowychowanie możemy zdefiniować za Śliwerskim, jako „wszystko to, co przyjmuje wymiar przeciwieństwa, wynaturzenia zakłamania czy pozorności wychowania. Odwołując się do bogatej literatury przedmiotu włącza w jego zakres: wychowanie błędne, wychowanie dewiacyjne, wychowanie toksyczne, wychowanie negatywne, antywychowanie” [Kubiak–Szymborska, Zajac 2002, s. 201]. W tym kontekście, wydaje się, że najbardziej skrajnym przejawem do wychowania jest permissywizm wychowawczy, czyli postawa lub styl życia, w których wolność utożsamia się z przyzwalaniem na jakikolwiek wybór. Jest on praktyczną, życiową konsekwencją relatywizmu moralnego, który znieczulając wychowanka na drugą osobę prowadzi do umacniania się w uczniach postaw egoistycznych wyrażających się np. brakiem szacunku, agresją itp.

Świadomość oraz umiejętność rozpoznania wszelkich nieprawidłowości wychowawczych a szczególnie wiedza o ich przejawach, rozmiarach i czynnikach warunkujących ich powstanie są koniecznym elementem, bez którego niemożliwe jest ich przezwyciężanie i budowanie jakiegokolwiek systemu naprawczego.

*

Współczesna rzeczywistość przemian kwalifikuje adekwatne zadanie wychowawcze: reakcję na kryzys rodziny i wartości. Zauważa się bowiem uporczywą stigmatyzację rodzin migracyjnych w kierunku ich społecznego naznaczenia oraz związaną z tym atrofię obiektywnych wartości. Stąd też, w zakresie podstawowej roli pedagogów wpisane winno być odkrywanie przed wychowankami obiektywnej hierarchii wartości i norm, które warunkują nie tylko fundament życia rodzinnego (w tym także życia osobowego), ale, przez to, ładu społecznego. Oznacza to, że w wychowaniu współczesnej młodzieży, akcent powinien być położony na osobowe wychowanie moralne będące tą potrzebą, która wyrastając z faktu przygodności i niedoskonałości człowieka uzewnętrznia znaczne braki w sferze osobowościowej i moralnej młodego pokolenia. Stąd też, wychowanie, pozbawione ugruntowania w postaci wartości moralnych, jest z reguły wychowaniem niedbałym, a często nonszalanckim i społecznie szkodliwym, jako że nie przygotowuje do podejmowania życiowo ważnych decyzji,

w duchu prawdy i odpowiedzialności. Zapomina się bowiem, że obiektywne wartości ku osobie mają siłę sprawczą i występują w życiu ludzkim w postaci swoistego drogowskazu wyznaczającego właściwy kierunek postępowania i działania. [Łobocki 2010, s. 103].

Wydaje się, że współcześnie istnieje pilna potrzeba rozwoju moralnego. Warunkowana jest ona aktualną sytuacją kryzysu człowieczeństwa w wymiarze społecznym i edukacyjnym oraz szczególnie postawą społeczeństwa pluralistycznego, w którym jednostka bezkrytycznie asymiluje wielokulturowość otwartą na zewnętrzne tradycje, religie, filozofie czy ideologie. Ów pluralizm zaś, oferując zwielokrotnioną i możliwie wielostronną wymianę myśli czy stanowisk, w tym także moralnych i obyczajowych, sprzyja infantylnemu utrwaleniu w świadomości ludzi, skrajnego relatywizmu moralnego, światopoglądowego czy religijnego. Oznacza to możliwość zajmowania przesadnie neutralnego stanowiska w kwestiach moralnych oraz przyzwolenia na deprecjonowanie obiektywnego systemu wartości [Śnieciński 2010, s. 401].

Zakończenie

Środowisko współczesnego modelu eurorodziny i wyzwolonej edukacji bez granic warunkuje poważny kryzys procesu wychowawczego, który promując bezwarunkowo utylitarystyczne spojrzenie na młodego człowieka jako narzędzie wychowawcze, agituje za rentownymi korzyściami społecznymi rzeczywistości globalnej. Stąd, pojawia się niezbywalna konieczność zmiany zarówno w postawach wychowawczych środowiska rodzinnego, jak i stopniowej reorganizacji obecnych systemów edukacyjnych. Transformacja ta, winna być osobowym przygotowaniem i wykształceniem podmiotów społecznych ku racjonalnej umiejętności podejmowania wyzwań, jakie stawia im współczesna rzeczywistość przy jednoczesnej nienaruszalności dobra osobowego. Wydaje się jednak, że komplikacja tkwi w niejednoznacznych rozstrzygnięciach zasadniczych problemów, z którymi aktualnie musi zmierzyć się tak wychowanie, jak i edukacja. Obecnie, konstruktywne remedium można upatrywać w personalistycznej pedagogice wychowawczej, której naczelnym celem jest uznanie wartości osoby i całkowicie nienaruszalne poszanowanie jej jednostkowego dobra. Założenie to, wyrasta z systemu nauczania, który pomaga w rozwijaniu indywidualnych cech osobowości, w formowaniu prawidłowego charakteru, zdobywaniu wiedzy, umiejętności i współdziałania. I choć jest to samotna wyspa personalistycznego wychowania na wielkim oceanie współczesnych systemów edukacyjno-wychowawczych, to zdaje się wyznaczać właściwy kierunek działania i postępowania. Jak głosi bowiem chiński aforyzm: „jeśli myślisz rok naprzód – siej zboże. Jeśli myślisz 5 lat naprzód – zakładaj sad. Ale jeśli myślisz 20 lat naprzód – zajmij się kształceniem dzieci i młodzieży” [Kupisiewicz 1999b, s. 189].

Bibliografia:

- Adamski F. (1999), *Personalizm i pedagogika personalistyczna*, w: Tenże (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, wyd. UJ, Kraków.
- Bagrowicz J. (1999), *Godność osoby fundamentem wychowania*, w: Adamski F. (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, wyd. UJ, Kraków.

- Jodłowska B. (1999), *Karola Górskiego „wychowanie personalistyczne”*, w: Adamski F. (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, wyd. UJ, Kraków.
- Krąpiec M.A. (2005), *Człowiek jako osoba*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin.
- Kubiak-Szymborska E., Zając D. (2002), *Wokół podstawowych zagadnień wychowania*, wyd. WERS, Bydgoszcz.
- Kunowski S. (2000), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa.
- Kupisiewicz Cz. (1999a), *Rozwój edukacji w Polsce*, w: Tenże (red.), *Rzecz o kształceniu. Wybór rozpraw i artykułów*, WSP ZNP/ Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Radom.
- Kupisiewicz Cz. (1999b), *Problemy i dylematy edukacyjne na progu XXI wieku*, w: Tenże (red.), *Rzecz o kształceniu. Wybór rozpraw i artykułów*, WSP ZNP/ Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Radom.
- Łobocki M. (2010), *Teoria wychowania w zarysie*, IMPULS, Kraków.
- Pachociński R. (2006), *Oświata i praca w erze globalizacji*, IBE, Warszawa.
- Śliwerski B. (1998), *Jak zmienić szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Impuls, Kraków.
- Śnieciński J.M. (red.) (2010), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, Wyd. Żak, Warszawa.
- Wrońska K. (1999), *Karola Wojtyły personalistyczna filozofia wychowania*, w: Adamski F. (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, wyd. UJ, Kraków.
- Godlewski G. (2010), *Idea edukacji: antropologiczne źródła i kulturalistyczna wizja*, [on-line], www.edukultura.pl/media/File/idea_educacji.pdf, dostęp: 5 listopad 2010.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* (1948), [on-line], www.unesco.pl/.../user.../Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf, dostęp: 6 czerwiec 2014.
- Protestacyjny list nauczycieli*, (2010), [on-line], www.ratujmaluchy.pl, dostęp: 27 stycznia 2010.