

Adam Skreczko

Wychowanie chrześcijańskie wyzwaniem dla szkoły

Studia nad Rodziną 12/1-2 (22-23), 259-274

2008

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.

ks. Adam SKRECZKO

WYCHOWANIE CHRZEŚCIJAŃSKIE WYZWANIEM DLA SZKOŁY

Wychowanie człowieka jest niezwykle trudnym i odpowiedzialnym zadaniem¹. Człowiek, aby w pełni urzeczywistnił swoje człowieczeństwo, musi mieć możliwość doświadczenia wielu sytuacji wychowawczych. Sytuacje takie mają miejsce w ramach procesu wychowawczego realizowanego poprzez różne środowiska wychowawcze: rodzinę, szkołę, Kościół.

Podajemy zagadnienie miejsca wychowania chrześcijańskiego we współczesnej szkole polskiej². Podstawowy problem, jaki nasuwa się przy rozpatrywaniu tego zagadnienia, wyraża się w pytaniu: czy szkoła polska jest zainteresowana rozwojem religijnym ucznia i czy propozycja wychowania chrześcijańskiego ma szansę ostać się w szkolnictwie polskim i odegrać istotną rolę.

Na wstępie należy zauważyć, że nie będzie to refleksja nad obecnością katechezy w szkole. W tytule pojawiło się słowo „wyzwanie” po to, aby szerzej spojrzeć na ten problem. O ile bowiem katecheza w sposób oczywisty jest polem realizacji chrześcijańskiego stylu wychowania, o tyle nie ma już takiej jasności, jeśli chodzi o cały program szkoły.

W poszukiwaniu rozwiązania problemu, dotyczącego możliwości realizacji chrześcijańskiej wizji wychowawczej w rzeczywistości szkolnej, zapytajmy najpierw o miejsce wychowania w ogóle w szkole polskiej.

¹ Wychowanie rozumiemy – zgodnie z szerokim określeniem wskazanym przez Jana Pawła II – jako proces doskonalenia się człowieka, zmierzający do aktualizowania pełni jego człowieczeństwa poprzez odkrywanie prawdy o sobie i świecie (por. Jan Paweł II, W imię przyszłości kultury. Przemówienie do przedstawicieli UNESCO [2.06.1980], L'ORpol. 1980, nr 6, s. 1, 4-6).

² Por. A. Skreczko, Wychowanie chrześcijańskie, w: Słownik małżeństwa i rodziny, red. E. Ozorowski, Warszawa-Lomianki 1999, s. 479-480; E. Sakowicz, Edukacja chrześcijańska – wychowaniem do dialogu, w: Wychowanie chrześcijańskie między tradycją a współczesnością, red. A. Rynio, Lublin 2007, s. 441-452.

1. Miejsce wychowania we współczesnej szkole polskiej

Wychowanie w polskiej szkole przeżywa istotny kryzys³. Aksjologiczny zamęt obserwowany w rzeczywistości społecznej obejmuje swym zasięgiem również środowiska oświatowe i prowadzi w konsekwencji do osłabienia szkoły, będącej jednym z najważniejszych środowisk wychowawczych. Wychowanie człowieka motywowane racjami nadprzyrodzonymi wypierane jest z życia społecznego i szkoły polskiej. Należy zwrócić uwagę, że środowisko wychowawcze, jakim jest szkoła, nie działa w oderwaniu od dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Stąd też rozchwiany ład w świecie wartości współczesnego społeczeństwa polskiego nie jest również obcy szkole.

W polskich szkołach i w polskim społeczeństwie obserwujemy szybką i często bezkrytyczną recepcję humanistycznej wizji życia i wychowania w wersji laickiej. Wychowanie marksistowskie, polegające na podporządkowaniu wychowania dobru kolektywu, zostaje zastąpione podporządkowaniem się wychowania własnemu ciału i emocjom. W ten sposób to, co jest największym zagrożeniem dla wychowania, staje się programem i ideałem. Pedagogika humanistyczna typu laickiego, która spowodowała dramatyczny kryzys dzieci i młodzieży w Europie Zachodniej, zostaje w wielu polskich rodzinach oraz środowiskach pedagogicznych przyjmowana i powielana. Sprzyja temu kryzys polskiego społeczeństwa, okaleczonego psychicznie, moralnie i społecznie na skutek życia w państwie, które łamało podstawowe wartości i prawa człowieka. Państwo to okaleczyło psychicznie, moralnie i społecznie także część rodziców, nauczycieli i wychowawców. Trudno jest im dzisiaj głosić jasne normy i prawdy o człowieku i wychowaniu, gdyż sami musieliby się wtedy z tymi prawdami i normami konfrontować.

Wdrażane kolejne reformy edukacji koncentrują uwagę nauczycieli, nadzoru pedagogicznego, rodziców przede wszystkim na wprowadzeniu zmian odnoszących się do organizacji szkół i realizowanego w nich kształcenia. Nieporównywalnie mniejsze zainteresowanie towarzyszy rozwiązaniom podejmowanym w zakresie pracy wychowawczej. Poniekąd wynika to z tego, że w założeniach reformy systemu edukacji, wychowanie zajmuje jakby pozycję drugoplanową, ustępując kształceniu. Wprawdzie Ministerstwo Edukacji Narodowej podejmuje próby przywrócenia należnego miejsca szkolnemu wychowaniu uważając, że wychowanie i kształcenie powinno stanowić w pracy szkoły integralną całość, ale są to często działania fasadowe i mało skuteczne.

³ Por. Dziecko w kręgu wychowania, red. B. Jodłowska, Kraków 2002.

Szkoła jest miejscem, w którym – jak w lustrze – odślaniają się wszelkie trudności, z którymi boryka się młode pokolenie Polaków. Trudności tych jest wiele, gdyż obserwujemy obecnie poważny kryzys dzieci i młodzieży. Kryzys ten jest w dużym stopniu odzwierciedleniem kryzysu ludzi dorosłych: rodziców, pedagogów, psychologów, polityków, twórców kultury, ludzi odpowiedzialnych za środki społecznego przekazu. Z tego właśnie względu rozpoczęta przed kilku laty reforma systemu szkolnego ma pomóc szkołom w skuteczniejszym niż dotąd oddziaływaniu wychowawczym na swoich uczniów. Jednym z ważnych narzędzi w tej dziedzinie są opracowywane co roku szkolne programy wychowawcze, a także próby poszerzenia współpracy nauczycieli z rodzicami oraz pedagogami i psychologami szkolnymi⁴.

Obserwujemy poważne przejawy kryzysu wychowawczego polskiej szkoły. Spada dyscyplina wśród uczniów. Coraz częściej w rażący sposób jest naruszany regulamin szkoły. Rośnie fala agresji i przemocy wśród dzieci i młodzieży. W wielu przypadkach szkoła staje się miejscem inicjacji alkoholowej, narkotykowej czy nikotynowej. Zdarza się nawet i tak, że środowisko szkolne okazuje się źródłem demoralizacji i miejscem powstawania grup przestępczych. Nauczyciele boją się swoich wychowanków i bywają przez nich zastraszani.

W polskich szkołach zauważamy coraz więcej takich zachowań, które niepokoją, a nawet szokują, i które byłyby wręcz niewyobrażalne jeszcze kilka lat temu. Wielu nauczycieli czuje bezradność w tej sytuacji, a rodzice problematycznych uczniów sami zwykle przeżywają jeszcze głębszy kryzys niż ich synowie czy córki. W konsekwencji wychowankowie przełamują kolejne granice niesubordynacji, a czasem nawet szantażują pedagogów i czują się coraz bardziej bezkarni. Prowadzi to do równania w dół, do tworzenia na terenie szkół patologicznych subkultur, do przestępczości i demoralizacji. Jeśli proces ten nie zostanie przerwany, to pojawiają się nieliczne prywatne szkoły elitarne, w których panować będzie dyscyplina i wysoki poziom nauczania, a w pozostałych szkołach pogłębiać się będzie chaos i anarchia. Może dojść do tego, że w tych szkołach prowadzenie zajęć możliwe będzie tylko pod nadzorem policji⁵.

Wychowaniu w polskiej szkole brakuje zasady jednolitości. Należy zauważyć, że władza, szkoła, telewizja, rodzice, Kościół nie propagują tych samych wzorców wychowawczych, a w poczuciu bezradności często obwiniają się

⁴ Por. A. Skreczko, Współpraca środowisk wychowawczych, w: Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, red. E. Osewska, J. Stala, Tarnów 2005, s. 401-410.

⁵ Por. D. Bober, Miejsce wychowania w polskiej szkole, w: Wychowanie – potrzeba dziecka – zadanie domu i szkoły, red. E. Ozimek, Poznań 1999, s. 17-19.

wzajemnie. Kontakt rodziców ze szkołą jest sporadyczny i ogranicza się najczęściej do tak zwanych wywiadówek i egzekwowania składek na komitet rodzicielski. Rodzicom pokazuje się średnią ocen, a osoba ucznia sprowadzona jest do numeru w dzienniku. Kwestia wychowania jest poruszana dopiero wtedy, kiedy pojawia się jakaś drastyczna sytuacja.

Warto zauważyć, że obecne warunki w szkolnictwie sprzyjają zmianom w orientacjach pedagogicznych rodziców i rozwojowi ich współuczestnictwa w procesie nauczania dzieci. Istnieje potrzeba większego zaangażowania się rodziców w sprawy wychowania w szkole, wzięcia współodpowiedzialności za ten proces. Rodzice powinni mieć rzeczywisty wpływ na to, w jaki sposób i z jakimi efektami odbywa się kształcenie, a zwłaszcza wychowanie ich dzieci. Na ile są świadomi swoich praw? Obserwuje się raczej postawy lękliwe: „aby nie zaszkodzić swojemu dziecku”.

Wiadomym jest to, że brak gotowości i chęci do podejmowania prawdziwej współpracy i współodpowiedzialności za proces kształcenia i wychowania dzieci prowadzi do tego, że w założeniu wspaniała idea może przynieść mierne efekty. Obie strony, tj. nauczyciele i rodzice, nie zawsze podejmują trud wychodzenia poza stereotypowe zachowania, uczenia się autentycznej współpracy, uwzględniającej podmiotowość obu stron⁶.

2. Wychowanie chrześcijańskie w szkole w świetle podstawowych dokumentów oświatowych

Po rozpoznaniu sytuacji wychowania w polskiej szkole postawmy pytanie: czy szkoła polska jest zainteresowana rozwojem religijnym ucznia? Aby na nie odpowiedzieć, poddamy analizie ważne dokumenty regulujące te kwestie.

Współczesna szkoła polska zakłada, zgodnie z odnośnymi dokumentami państwowymi i kościelnymi, formację religijną ucznia. Zobowiązana jest

⁶ Por. Z. Barankiewicz, *Relacje szkoła – rodzina*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2001, nr 6, s. 38-40; E. Chabik, *Aktywizowanie rodziców do współpracy ze szkołą*, „Wychowanie na co dzień” 1999, nr 12, s. 29-31; A. Dłużeń, *Wychowawca i rodzice*, „Wychowawca” 1999, nr 4, s. 15-16; J. Dobrzyńska, *Budowanie dobrych relacji: szkoła i dom rodzinny - wspólne cele i wzajemne zobowiązania*, „Wychowawca” 1999, nr 3, s. 16-18; I. Dzierzgowska, *Rodzice w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców*, Warszawa 2000; R. Kosińska, *Rodzice a szkoła*, Kraków 1999; K. Kuczera-Wita, *Partnerstwo wychowawcy z rodzicami*, „Edukacja i Dialog” 2003, nr 10, s. 35-37; *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*, red. I. Nowosad, Zielona Góra 2001; J. Szempruch, *Współpraca rodziny i szkoły w procesie wychowania dziecka*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2000, nr 4, s. 23-28.

przecież do wypełniania celu edukacji, jakim jest pełny i wszechstronny rozwój ucznia. Cel ten bowiem zakłada uwzględnienie wszystkich czynników sprzyjających rozwojowi ucznia, a więc także tych, które odsyłają do religii i jej funkcji wychowawczych. Religia pełni specyficzną dla siebie funkcję formacyjną, co prawda uwzględniającą na pierwszym miejscu rozwój religijny, jednakże zakładającą także ogólny rozwój osoby ludzkiej oraz wspomaganie, aby rozwój ten osiągnął swoją pełnię. Zasadne wydaje się pytanie: jak z punktu widzenia szkoły przedstawiają się możliwości rozwoju religijnego ucznia. Szkoła polska, jak to wynika z wielu istotnych dokumentów, podjęła się zadania zapewnienia warunków dla rozwoju religijnego ucznia. Kwestia formacji religijnej ucznia nie może być rozpatrywana jedynie z punktu widzenia Kościoła.

Szkoła polska przyjęła na siebie zobowiązanie tworzenia warunków także dla religijnego wychowania ucznia, ściślej, dla jego chrześcijańskiej formacji. Jego wyrazem są przede wszystkim ustalenia zapisane w Konkordacie, zawartym między Rzeczpospolitą Polską a Stolicą Apostolską w dniu 28 lipca 1993 r., a ratyfikowanym 8 stycznia 1998 r. Czytamy w nim: „Uznając prawo rodziców do religijnego wychowania dzieci oraz zasadę tolerancji Państwo gwarantuje, że szkoły publiczne podstawowe i ponadpodstawowe oraz przedszkola prowadzone przez organy administracji państwowej i samorządowej organizują z wolą zainteresowanych naukę religii w ramach planu zajęć szkolnych i przedszkolnych”⁷. Zapis o nauczaniu religii katolickiej, a tym samym o realnej trosce o chrześcijańską formację ucznia, znajduje się także w ustawie o systemie oświaty z 1991 r. i jest tożsamy z postanowieniami zawartymi w Konkordacie. Podobny zapis znajdziemy także w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 r.⁸.

Wymienione dokumenty uwzględniają obecność chrześcijańskiego wymiaru szkolnej edukacji, a ściślej, zapewnienie obecności chrześcijańskiej formacji w ramach podstawowej czy obowiązkowej edukacji. Jednak konieczne są dokumenty bardziej szczegółowe, określające kierunki wychowywania ucznia. Są nimi zarówno dokumenty wypracowane wspólnie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Konferencję Episkopatu Polski, jak i dokumenty typowo edukacyjne, zajmujące się problematyką kształcenia i wychowania ucznia we współczesnej szkole.

Ważne w tym temacie są dokumenty wypracowywane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, zwane podstawami programowymi, gdyż to w nich można odnaleźć bardziej szczegółowy punkt widzenia szkoły na jakość obec-

⁷ Art. 12, p. 1.

⁸ Por. art. 53, p. 4.

ności religijnego wymiaru edukacji dzieci i młodzieży. Podstawy programowe są dokumentami, które wyznaczają ogólny kierunek rozwoju szkoły, jak również podają podstawowe zasady, jakie ma uwzględniać edukacja szkolna w odniesieniu do wszystkich nauczanych w niej przedmiotów.

Jednym i zarazem pierwszym z takich dokumentów wydaje się być: „Podstawa programowa kształcenia ogólnego”, z 15 lutego 1999 roku⁹. Określa się w niej ogólne zadania, jakie stoją przed szkołą, czyli zadanie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania. Szkoła musi więc mieć nie tylko swój program nauczania, ale także wyraźną intencję wychowawczą. Kandydat, który wybiera szkołę, rodzic zapisujący dziecko do szkoły, muszą wiedzieć na jaki program wychowawczy mogą liczyć. Nie ulega wątpliwości, że omawiana „Podstawa programowa kształcenia ogólnego” przynosi nową orientację w edukacji, idącą w kierunku dowartościowania podmiotowego traktowania ucznia, jak i nadania całej edukacji wyraźnego personalistycznego zorientowania¹⁰. Jednak należy zauważyć, że wśród zadań dotyczących nauczania nie wymienia się w ogóle celów poznawczych związanych z religią, dziejami chrześcijaństwa czy Kościoła katolickiego. Nie ma ich nawet tam, gdzie wydawałoby się, że winny wybrzmieć, a mianowicie w punkcie dotyczącym poznawania kultury, w obszarze której przecież chrześcijaństwo ma swoje niekwestionowane zasługi, więcej – swoją pierwszorzędną rolę w formowaniu się kultury europejskiej. Odnośny zapis w tym punkcie informuje jedynie, że uczeń ma poznawać dziedzictwo kultury narodowej, postrzeganej w perspektywie kultury europejskiej¹¹.

Podobnie nie znajdziemy żadnego odwoływania się do chrześcijaństwa w drugim zespole zadań, dotyczących kształtowania umiejętności¹². Jakkolwiek może się wydawać, że zadania te w sposób naturalny skupiają się na zagadnieniach dydaktycznych, to jednak i tu mogłoby się znaleźć miejsce na specyficzną rolę religii. Jeżeli bowiem jest miejsce na formułowanie zadań dotyczących tworzenia potrzebnych doświadczeń i nawyków czy rozwiązywania problemów w twórczy sposób, jak również budowania więzi mię-

⁹ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15 II 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, Dz. U. 1999, n. 14, poz. 129, s. 584-620.

¹⁰ Por. M. Dziewiecki, *Osoba i wychowanie. Pedagogika personalistyczna w praktyce*, Kraków 2003.

¹¹ Por. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów. Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. Część wstępna te same Podstawy nosi tytuł „Zadania ogólne szkoły”, dzieląc je na trzy wspomniane wyżej działy.

¹² Por. tamże.

dzyludzkich, to wydaje się, że religia chrześcijańska może w tym względzie stanowić niewyczerpane źródło wartości czy zasad. Mogłaby ona posłużyć jako obszar zadań związanych z formowaniem postaw, integrowaniem osobowości, nabywaniem umiejętności postrzegania innych osób w kategoriach braterstwa czy budowania relacji międzyludzkich w oparciu o wartości, które w chrześcijaństwie od zawsze stanowiły i stanowią nadal fundament harmonijnego, twórczego i odpowiedzialnie pojętego życia społecznego, jak na przykład sprawiedliwość, miłość, nadzieja, przebaczenie, pojednanie...

Jednak najbardziej niepokojąca jest nieobecność wyraźnie sformułowanego celu wychowawczego odnośnie do rozwoju religijnego ucznia. W bloku zadań wychowawczych, a więc już tym, który niejako z zasady jest najbardziej odpowiednim do odnotowania wpływu religii chrześcijańskiej na formację osoby, znajdujemy tymczasem sformułowanie, że uczniowie winni znaleźć w szkole środowisko wszechstronnego rozwoju osobowego, przez który rozumie się troskę o zapewnienie czy wypełnienie wymiaru intelektualnego, psychicznego, społecznego, zdrowotnego, estetycznego, moralnego i duchowego. Nie wspomina się w ogóle o wymiarze religijnym, prawdopodobnie zastępując go wymiarem moralnym i duchowym. Tym bardziej nie wymienia się wprost wychowania chrześcijańskiego. A przecież pojęcia rozwoju moralnego i duchowego trudno jest utożsamiać z rozumieniem rozwoju religijnego. Nie są one tożsame ani z rozwojem religijnym, ani chrześcijańskim, ani tym bardziej z wychowaniem katolickim. Można je przy tym interpretować dowolnie i szeroko, także z punktu widzenia ideologicznego, w którym niemalże zawsze istnieje element szeroko pojętej manipulacji. Tymczasem to właśnie uwzględnienie wprost wymiaru religijnego, nie jedynie duchowego i moralnego, spełnić może wymieniony postulat wszechstronnego rozwoju osobowego. Religia bowiem, a nie jakiś nieokreślony rodzaj rozwoju moralnego czy duchowości, dopełnia w stopniu istotnym rozwój osoby¹³.

Są jeszcze inne ważne dokumenty określające szczegółowe wytyczne wychowania dla poszczególnych stopni edukacyjnych: przedszkola, szkoły podstawowej, gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych¹⁴, które w analizie wykazują podobne braki jasnego przełożenia na życie.

¹³ Por. M. Dziewiecki, *Osoba i wychowanie. Pedagogika personalistyczna w praktyce*, Kraków 2003; K. Wrońska, *Osoba i wychowanie. Wokół personalistycznej teorii wychowania Karola Wojtyły-Jana Pawła II*, Kraków 2000.

¹⁴ Oto przykładowe podstawy programowe: Podstawa programowa kształcenia ogólnego, w: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21.05.2001 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół oraz kształcenia w profilach w liceach profilowanych, Dz.U.

Ponadto interesującą analizą z punktu widzenia naszego tematu byłoby prześledzenie celów edukacyjnych i zadań szkoły, jakie są formułowane przy okazji prezentacji poszczególnych przedmiotów szkolnych, w tym najbardziej tych, które w sposób naturalny domagają się uwzględnienia religii, chrześcijaństwa czy Kościoła. Wymagałoby to jednak szeroko zakrojonego działania. Odwołam się więc do wniosków z analizy wybiórczej przedmiotów, dokonanej przez ks. prof. Kazimierza Misiaszka¹⁵. „W „Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla sześciolatków szkół podstawowych i gimnazjów” w klasach IV – VI szkoły podstawowej, gdy prezentuje się język polski, nie wymienia się ani jednego celu czy zadania, które wyraźnie mówiłoby o wpływie religii, chrześcijaństwa i Kościoła na twórczość literacką. Także w sugestiach dotyczących lektur nie wspomina się o źródłach chrześcijańskich. W przedmiocie „Historia i społeczeństwo” jest jedynie wzmianka o poznawaniu przez ucznia symboli religijnych. Podobną sytuację znajdziemy w programie dla gimnazjów, z wyjątkiem sugestii dotyczących lektur, wśród których (dla języka polskiego) wymienia się jedynie Biblię, Bogurodzicę i psalmy. Co do przedmiotu „Historia”, w bloku dotyczącym treści wymienia się więcej faktów z życia Kościoła, czy też szerzej pokazuje się rozwój chrześcijaństwa. Natomiast już w przedmiocie „Wychowanie obywatelskie”, w którym logiczne byłoby ukazanie podstawowych zasad katolickiej nauki społecznej, nie wspomina się w ogóle o chrześcijańskich zasadach życia społecznego czy obywatelskiego. Podobnie w celach nie ukazuje się wpływu Kościoła czy myśli chrześcijańskiej na rozwój sztuki („Sztuka [plastyka, muzyka]”), co wydaje się o tyle zastanawiające, że przecież największe dzieła sztuki powstawały i powstają z inspiracji religijnych, a Kościół przez wieki był, i nadal jest, mecenasem kultury”¹⁶.

Można sformułować wniosek ogólny: zapis o respektowaniu chrześcijańskich wartości w wielu dokumentach nie znajduje swojego poprawnego czy

2001, n. 61, poz. 625, s. 4380-4402; Podstawa programowa kształcenia ogólnego, w: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 26 II 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. 2002, n. 51, poz. 458, s. 3599-3695; Podstawa programowa kształcenia w profilach kształcenia ogólnozawodowego, w: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 26.02.2002 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w profilach kształcenia ogólnozawodowego, Dz.U. 2002, n. 50, poz. 451, s. 3565-3590.

¹⁵ K. Misiaszek, Wychowanie religijne w szkole w świetle założeń programowych polskiej szkoły, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/T/TA/TAK/km-wychowanie_plszk.html (29.04.2008).

¹⁶ Tamże.

rzetelnego przełożenia na treści programów czy podstaw programowych, nie tworząc w ten sposób ze szkoły właściwego czy w pełni sprzyjającego środowiska rozwoju religijnego ucznia. W tym kontekście zapewnienie o fakcie wszechstronnego rozwoju ucznia pozostaje jedynie pustym zapisem, to religijny wymiar życia bowiem, zarówno w wymiarze osobowym, jak i społecznym, przynależy do zwyczajnego sposobu bytowania jednostki ludzkiej, otwartej z zasady na Boga. I tylko religia (pojmowana integralnie, a nie tylko w aspekcie obecnych w niej zasad moralnych) jest w stanie zapewnić pełną i wszechstronną formację osoby.

Jest kwestią oczywistą, że szkoła publiczna jest i pozostanie wspólnotą wychowawczą o charakterze pluralistycznym, w której jest miejsce dla uczniów o różnorodnych poglądach, światopoglądach, przekonaniach czy wyznaniach. Nie jest też intencją Kościoła, aby czynić ze szkoły instytucję wyznaniową. Jednak szkoła powinna zadbać o to, aby przekazywana wiedza religijna pozwalała uczniowi na zdobycie pełnej prawdy o religii i jej funkcjach wychowawczych.

To prawda, że w szkole funkcjonuje lekcja religii, jednakże jej zadaniem nie jest funkcja dopełniania brakującej wiedzy o religii w innych przedmiotach szkolnych, a zapewnienie wierzącemu uczniowi zarówno pełnego przekazu prawdy religijnej, jak i przekonywającego rodzaju formacji chrześcijańskiej.

Uczeń ma prawo w różnych przedmiotach szkolnych odnaleźć nie wybiórczo potraktowane, ale najbardziej reprezentatywne dla chrześcijaństwa prawdy, dające mu podstawę do przekonania, że szkoła obiektywnie informuje o religii i jej znaczeniu dla ludzkiego życia.

Być może jakąś przyczyną powyższych niejasności czy sprzeczności jest sam charakter zapisu w podstawowych dokumentach, dotyczących edukacji (Konkordat, Ustawa o systemie oświaty), w których nie mówi się wprost o zapewnieniu formacji chrześcijańskiej tym uczniom, którzy są chrześcijanami, a raczej o respektowaniu wartości chrześcijańskich, co pozwala na szeroką czy nieprecyzyjną interpretację tego zapisu.

Należałoby jeszcze uwzględnić aktualny klimat panujący w obszarze edukacji i wychowania w naszym kraju. Penetrowany on jest przez różne liberalne kierunki pedagogiczne, znajdujące swoje przełożenie w konkretnych postawach nauczycieli i wychowawców, a także i uczniów. Wśród różnych tendencji pedagogicznych są i takie, które wprost sprzeciwiają się chrześcijańskiemu rozumieniu wychowania, jakie przecież powinno być realizowane w szkole w stosunku do chrześcijańskich uczniów. Wychowanie religijne, podobnie zresztą jak przekaz wiedzy o religii chrześcijańskiej, gwarantowane jest bowiem nie tylko w odnośnych dokumentach, ale i w celach edukacyj-

nych (pełny i wszechstronny rozwój ucznia), które winny być respektowane, i to w takiej mierze, że jakikolwiek w tym względzie brak może wpływać na utratę wiarygodności szkoły jako instytucji kształcącej i wychowującej.

3. Propozycja chrześcijańskiego wychowania – wyzwaniem w polskiej szkole

Na podstawie przeprowadzonej dotychczas analizy można stwierdzić, że w Polsce zwykle nie kwestionuje się dwu podstawowych form działania szkoły, jakimi są edukacja lub nauczanie (rozumiane jako przekazywanie wiedzy i kształcenie umiejętności) i wychowanie. Jest to widoczne w dokumentach regulujących zadania szkoły. W praktyce jednak wychowanie często pozostaje zminimalizowane, bądź niemal zupełnie wyeliminowane na rzecz celów użytkowych – zadanie szkoły coraz częściej sprowadza się do przygotowania do dalszej nauki lub zdobycia kwalifikacji zawodowych i szkoła bywa z tych celów skrupulatnie rozliczana. Wychowanie staje się w najlepszym razie działaniem uzupełniającym, często kłopotliwym i pozorowanym, które przeskadza szkole w osiągnięciu dobrego miejsca w rankingach oceniających jej efektywność.

Jednym ze źródeł problemów jest przekonanie, jakoby wychowanie było jakąś odrębną działalnością, którą realizuje się obok działań edukacyjnych i niemalże bez związku z nimi. Przyczyną takiego rozdzielenia funkcji edukacyjnych i wychowawczych jest postulat „neutralności” wiedzy i jej odpersonalizowania¹⁷. Jan Paweł II napisał w książce „Pamięć i tożsamość”, że wiedzieć dla mentalności agnostycznej i pozytywistycznej znaczy nie dostrzegać metafizycznych fundamentów, pomijać odniesienia religijne, być ślepy na wartości¹⁸. Ten wybitny Nauczyciel i Wychowawca naszych czasów postawił na forum UNESCO pytania, do których trzeba nieustannie wracać: „Czy w całym procesie wychowania, w szczególności szkolnego, nie nastąpiło jednostronne przesunięcie w kierunku samego wykształcenia? Czy przy takim układzie propozycji oraz przy systematycznym wzroście wykształcenia [...] nie zostaje coraz bardziej przysłonięty sam człowiek? Byłaby to całkowita alienacja wychowania”¹⁹.

Wychowanie nie polega jedynie na stosowaniu jakichś specjalnych zabiegów, lecz powinno realizować się poprzez edukację. Każdy nauczyciel jest jed-

¹⁷ Por. S. Michałowski, *Z rozważań nad wychowaniem personalno-egzystencjalnym*, w: *Szkice o wychowaniu*, red. W. Kojas, Katowice 1994, s. 70-84.

¹⁸ Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005, s. 16-18, 20, 54n.

¹⁹ Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury*, dz. cyt., s. 4.

nocześnie wychowawcą²⁰. Wychowuje swoją postawą i odniesieniem wobec ucznia i podawanej wiedzy. Wiedzy tej nie należy odrywać od kontekstu osobowego. Trudno pominąć fakt, że nauczyciel i uczeń są osobami, a zatem proces nauczania, a tym bardziej wychowania powinien być spotkaniem i dialogiem osób (choć niekoniecznie „partnerskim”). W procesie wychowania (zwłaszcza gdy chodzi o internalizację wartości), ogromną rolę spełnia ten wychowawca, który staje wobec wychowanka jako „personalny symbol wartości”²¹.

Szkoła stanowi swoistą wspólnotę uczniów, nauczycieli i rodziców poszukujących prawdy i zdolnych do jej poznania²². „Więzią, która łączy tę wspólnotę, jest prawda (transcendentalna), a w szczególności prawda o osobie – i to właśnie prawda, a nie ci, którzy uważają, że ją poznali, staje się kryterium pozwalającym kierować procesami nauczania i wychowania oraz kryterium pozwalającym je korygować. Jeśli zaś kryterium jest prawda, a nie nauczyciel, który ją poznał, to zachowana jest wolność i wychowanka, i wychowawcy”²³.

Wychowawca i wychowanek zmierzają ku najpiękniejszym ludzkim wartościom. Wychowawca ukazuje je i do dążenia ku nim zachęca. Wychowawca wychowankowi pomaga, ale nie jest to działanie jednostronne, lecz interakcja między dwoma podmiotami²⁴. Nauczyciel-wychowawca ponosi odpowiedzialność za kształt i przebieg procesu wychowania, a także za samego wychowanka. Dlatego powinien on znać cele wychowania, orientować się w świecie wartości, a także sam zmierzać ku wartościom ukazywanym uczniom-wychowankom. Wchodzimy w zagadnienie rzetelnego podejścia do prawdy oraz istotnych wartości dla życia ludzkiego²⁵.

Witold Starnowski uważa, że gdy idzie o prawdę, to należałoby przyjąć stanowisko minimalistyczne, a równocześnie dopuścić stanowisko pośrednie i maksymalistyczne. „Dopuszczyć” oznacza w tym przypadku zaakceptować

²⁰ Por. Z. Włodarski, *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*, Warszawa 1992, s. 39-41.

²¹ M. Nowak, *Znaczenie wartości w procesie wychowania*, w: *Człowiek – wartości – sens*, red. K. Popielisk, Lublin 1996, s. 255.

²² Por. R. Szwarc, *Wychowanie – służbą prawdzie*, w: *Wychowanie – potrzeba dziecka – zadanie domu i szkoły*, red. E. Ozimek, Poznań 1999, s. 143-156.

²³ W. Starnowski, *Wychowanie do prawdy – powinnością szkoły*, „Ethos” 2006, nr 3, s. 85.

²⁴ Por. M. Braun-Gałkowska, *W tę samą stronę. Książka dla nauczycieli o wychowaniu i lekcjach wychowawczych*, Warszawa 1994, s. 7.

²⁵ Por. L. Dakowicz, *Świat wartości nauczycieli*, w: *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, red. A.A. Kotusiewicz, Białystok 2000, s. 249-257.

prawo do wyrażania (głoszenia) osobistej prawdy, ale bez narzucania jej siłą. Godność osoby mogłaby być określana wówczas przez następujące formuły: „1. Człowiek-osoba jest wartością samą w sobie – stanowisko minimalistyczne (dla niewierzących, osób wrogo nastawionych do perspektywy religijnej). 2. Człowiek-osoba jest wartością samą w sobie, gdyż nosi w sobie tajemnicę swej wielkości, która nie da się sprowadzić do jego natury – stanowisko pośrednie (dla osób poszukujących, agnostyków). 3. Godność człowieka ma swój fundament w Bogu w podwójnym sensie: jest on obrazem Boga, a nadto jego natura została wyniesiona przez fakt Wcielenia – stanowisko maksymalistyczne (dla osób wierzących)”²⁶.

W tym kontekście należy zauważyć, że w szkole publicznej sytuacja nauczyciela-wychowawcy będącego świadkiem prawdy Objawionej jest szczególnie delikatna, zwłaszcza kiedy ma on do czynienia z wychowankami, którzy nie podzielają jego perspektywy religijnej albo są niechętnie lub wrogo do niej nastawieni. A jest to coraz częstszy obraz naszych szkół. Na jakim gruncie wówczas należałoby stanąć, aby zachować właściwą płaszczyznę wzajemnej tolerancji?

Problem obecności perspektywy religijnej w życiu szkoły publicznej nie może prowadzić do nadużyć – z jednej strony do fundamentalizmu, który chciałby misję głoszenia prawdy zamienić w obowiązek nawracania na prawdę, z drugiej zaś do formalizmu, w którym tolerancja oznaczałaby obojętność i monadyzację wspólnoty szkolnej. W tym przypadku poglądy religijne byłyby wyłącznie osobistą sprawą, co prowadziłoby do indywidualizacji zabijającej ducha wspólnoty. „Wspólnota prawdy” nie wyklucza przecież różnic i sporów, jednak jej śmiertelnym wrogiem jest obojętność na wartość samej prawdy.

Szkoła, szukając rozwiązania problemów rodzących się w związku z obecnością propozycji wychowania chrześcijańskiego, powinna sięgać do głębokich filozoficznych korzeni. Nie rozwiąże ich poprzestając na doraźnych i płytkich próbach zaradzenia pojawiającym się problemom. Rozszerzać się dalej będzie swoicie rozumiana neutralność światopoglądowa i podejście pluralistyczne. Niesie to w konsekwencji sceptycyzm i, co groźniejsze, relatywizm moralny. Należy zaznaczyć, że propozycje pluralizmu, według którego każdy ustanawia dla siebie swój system wartości, jakoby mając do tego prawo, są w rzeczywistości rezygnacją z wartości. W tym przypadku bowiem nie jest istotne poznanie prawdy, lecz prawo do jej stanowienia. Podobna sytuacja ma również miejsce w przypadku innych wartości, i tak na przykład

²⁶ Tamże, s. 86-87.

pięknem może być już tylko to, co się komuś podoba, prawdziwym to, co sobie ktoś myśli, a dobrem to, co ktoś tak określa.

Uznanie pluralizmu za istotną cechę współczesności nie powinno również powodować aprobaty dla wszystkich zachowań i wzajemnie wykluczających się poglądów. Nie jest bowiem możliwe jednoczesne aprobowanie dobra i zła, moralności i niemoralności.

Moim zdaniem zagubiła się świadomość tego, że wartości chrześcijańskie mają charakter uniwersalny, ponieważ wyrastają ze zrozumienia natury człowieka, a nie jedynie z wiary. A jeśli tak, to „odrzućcie lub fałszowanie wartości chrześcijańskich jest działaniem przeciwko człowiekowi i zdrowym prawom rządzącym życiem ludzkiej społeczności”²⁷.

W znalezieniu odpowiedzi na pytanie o miejsce wychowania chrześcijańskiego w polskiej szkole powinna pomóc głębsza świadomość tego, na czym polega istota takiego wychowania. S. Kunowski zwraca uwagę, że każdy system wychowawczy można określić poprzez następujące wyznaczniki: ideał nowego człowieka, określenie jego osoby, ideał moralności i ludzkości²⁸. Wychowanie chrześcijańskie²⁹ nie jest jedną z dziedzin wychowania, ale systemem wychowawczym opartym na określonych zasadach³⁰. Ma ono charakter chrystocentryczny, ponieważ Chrystus jest punktem wyjścia, wzorem i kresem wychowania. Dąży ono do prawdziwej ludzkiej formacji ochrzczonych, której celem jest ukształtowanie nowego człowieka, doskonałego chrześcijanina³¹, świadomego swego życiowego powołania, naśladowującego wiernie jedynego mistrza Jezusa Chrystusa, otwartego na problemy i wartości współczesnego świata³². S. Kunowski charakteryzuje ten system wychowania w opozycji do innych systemów: liberalnego i socjalistycznego.

Przyglądając się kolejnym próbom projektowania systemu oświatowego w Polsce można stwierdzić, że ciągle brakuje jasnego opowiedzenia się za konkretnym systemem wychowania, w przeciwieństwie do okresu w naszych dziejach, kiedy to lansowanym i realizowanym był system wychowania socjalistycznego. Obecnie wiele osób w Polsce staje się ofiarami permanent-

²⁷ S. Borowczyk, Wartości zagubione w wychowaniu szkolnym, w: *Wychowawca na czas próby*, red. K. Mroczek, Marki-Struga k/Warszawy, b.r.w., s. 48.

²⁸ Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001, s. 98.

²⁹ Por. A. Skreczko, *Wychowanie chrześcijańskie*, dz. cyt., s. 479-480; E. Sakowicz, *Edukacja chrześcijańska – wychowaniem do dialogu*, dz. cyt., s. 441-452.

³⁰ J. Bagrowicz, *Edukacja współczesnej młodzieży*, Toruń 2000, s. 165.

³¹ A. Solak, *Wychowanie chrześcijańskie i praca ludzka*, Warszawa 2004, s. 34.

³² A. Rynio, *Katolicka myśl pedagogiczna. Próba syntezy*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, red. A. Rynio, Stalowa Woła 1999, s. 415.

nych reform szkolnych, które nie zostały dokończone. W świetle znanych materiałów dotychczasowych reform wolno sądzić, że jedna z ważniejszych przyczyn niemożności odniesienia sukcesu tkwiła właśnie w tym, że pominięto problem antropologicznych podstaw systemu³³. Zagubił się człowiek jako cel wychowania, stąd relacje wychowawcze stały się uprzedmiotowione. Istotnym więc problemem, w ciągle reformowanej szkole jest przywrócenie podmiotowego uczestnictwa uczniowi. Pytanie o podmiotowość w wychowaniu jest w rzeczywistości pytaniem o meritum pracy wychowawczej³⁴.

Warto zauważyć, że brak określonego programu wychowawczego szkoły prowadzi do tego, że i tak realizowany w praktyce jest jakiś program. Jest to „program ukryty”, najczęściej realizowany w sposób nieświadomy. Pomimo że taki program jest niezaplanowany, wpływa na efekty wychowawcze³⁵. Aby uniknąć sytuacji, w której działalność wychowawcza szkoły prowadzona jest na podstawie takiego „ukrytego programu”, a w związku z tym jej skutki są zupełnie nieprzewidywalne, należy zdecydować się na jakąś jedną wizję wychowawczą, która stanie się wyznacznikiem działań wychowawczych wszystkich nauczycieli i wychowawców.

Potrzeba więc świadomej decyzji odpowiedzialnych za kształt szkolnictwa, co ma być podstawą celów wychowania, doboru jego metod i środków. Jeśli ma nią być koncepcja człowieka jako osoby, to trzeba ją wyjaśnić wszystkim uczestnikom procesu wychowawczego – wspólnie się zastanowić, jakie wartości są instrumentalnie niezbędne, a które tylko przydatne do rozwoju osobowego w tym, a nie innym konkretnym środowisku, w tej konkretnie grupie ludzi. Wszystkie te zadania są trudne i nie należy ich upraszczać przez przemilczanie obaw i nieporozumień. Wymagają one dobrej woli, wysiłku, uczciwości i odwagi, ale i entuzjazmu, radości z uczestniczenia w czymś ważnym i pięknym.

W tej sytuacji konieczne jest zerwanie z dotychczasową biernością wychowawców oraz z dominującą obecnie tendencją do tolerowania w szkole zachowań zaburzonych, a nawet patologicznych. Potrzebna jest współpraca całego grona pedagogicznego oraz personelu pomocniczego, stawianie jasnych wymagań regulaminowych i stanowcze ich egzekwowanie, ochrona procesu wychowawczego przed naciskami ideologicznymi i polityczny-

³³ Por. S. Sławiński, *Antropologiczne podstawy reformy szkolnej*, w: *Wychowanie – potrzeba dziecka – zadanie domu i szkoły*, dz. cyt., s. 24-28.

³⁴ Por. S. Sławiński, *Podmiotowość dziecka w nauczaniu i wychowaniu*, w: *Wychowanie – potrzeba dziecka – zadanie domu i szkoły*, dz. cyt., s. 30.

³⁵ Por. P. Tomasik, *Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej z polską edukacją szkolną*, Warszawa 2004, s. 83.

mi oraz – co niezwykle ważne – aktywne promowanie pozytywnych postaci i wzorców zachowań³⁶.

Istnieje też pilna potrzeba przyjęcia i trzymania się podstawowych zasad, które mają walor uniwersalny w programowaniu pracy wychowawczej szkoły. Jedną z podstawowych zasad jest zapewnienie spójnego kontekstu wychowania, w którym poszczególne oddziaływania wychowawcze danego nauczyciela będą wspierane przez podobne oddziaływania ze strony innych nauczycieli i całego systemu szkolnego. Uczeń nie może być skazany na wpływ oddziaływań wychowawczych bardzo różnych w obrębie jednej szkoły. Nieraz są one tak różne, że aż sprzeczne, znoszące się nawzajem lub wykluczające. Konieczna jest zatem zgoda wszystkich wychowawców danej szkoły co do podstawowych celów i metod wychowania, a także co do obowiązujących norm i sankcji za ich naruszenie.

Podsumowując, należy stwierdzić, że dyskusja nad miejscem wychowania we współczesnej szkole i nad jego kształtem powinna iść zarówno w kierunku poszukiwania odpowiedzi na pytania podstawowe o samego człowieka, o cele i wartości wychowania, jak i na pytania szczegółowe, dotyczące wyboru metod wychowawczych, sposobów interwencji pedagogicznej i jej zakresu, środków zapobiegających sytuacjom rodzącym zagrożenia³⁷.

W świecie współczesnym, gdzie wzorce wychowawcze powodują destrukcję moralnych fundamentów życia społecznego i indywidualnego, istnieje potrzeba rekonstrukcji modelu wychowania chrześcijańskiego w szkole. W wyniku bowiem chrześcijańskiego wychowania człowiek może odnaleźć się w otaczającej go rzeczywistości i nadać jej określony kształt. Może osiąść umiejętność rozróżniania dobra i zła, być wrażliwym na drugiego człowieka, otaczający świat i piękno, być zdolnym do dojrzałego i odpowiedzialnego działania, do troski o dobro wspólne i podstawowe wartości, do umiejętności dialogu i współpracy³⁸. Czyż nie o to ma chodzić w dobrze pojętym wychowaniu człowieka?

* * *

Na postawione na wstępie pytanie: czy szkoła polska jest zainteresowana rozwojem religijnym (wychowaniem chrześcijańskim) ucznia, nie da się

³⁶ Por. A. Gurycka, *O sztuce wychowania dla wychowawców i nauczycieli*, Warszawa 1997.

³⁷ Por. Z. Kwieciński, *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, Poznań 1998.

³⁸ Por. A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004, s. 14.

udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Przeprowadzona tu analiza skłania raczej do stwierdzenia, że nadal mamy do czynienia z wybiórczym traktowaniem treści religijnych w szkole. Szkoła nie wydaje się być środowiskiem w pełni sprzyjającym pełnej formacji religijnej uczniów, przynajmniej z punktu widzenia programowego. Ponadto wychowanie chrześcijańskie w szkole spotyka się z podwójnym oporem ideologicznym: tych, którzy są spadkobiercami dawnych, komunistycznych niechęci i uprzedzeń w stosunku do religii³⁹, oraz tych, którzy bardziej dbają o „poprawność polityczną”, jaka jest widoczna w zliberalizowanej i niechętnej chrześcijaństwu Unii Europejskiej⁴⁰. Tak więc przed odpowiedzialnymi za rozwój edukacji w Polsce ciągle stoi aktualne wyzwanie uczynienia edukacji bardziej wiarygodną odnośnie do obecności treści religijnych, a zwłaszcza chrześcijańskich, w programach nauczania i wychowania oraz w praktyce szkolnej.

Fr Adam Skreczko: Christian education – a challenge to school

The article discusses the question of the position Christian education occupies in the contemporary Polish school. The author seeks an answer to the question of whether Polish school is interested in the religious development of the pupil and whether the Christian proposition of education stands the chance of surviving in the Polish educational system and playing a major role. The survey leads us to believe that in Polish school we have to do with a selective treatment of religious matters. The school does not seem to be an environment fully furthering a complete religious formation of its pupils. Besides, Christian education at school is faced with double ideological resistance: from those who are successors to the old communist aversions and prejudices against religion, and those who attach greater importance to “political correctness”, as can be seen in the liberalized and ill – disposed European Union.

³⁹ Por. A. Olubiński, *Socjalno-wychowawcze problemy postkomunistycznego społeczeństwa*, Toruń 1997.

⁴⁰ Jak wiemy, brak jest w *Konstytucji* europejskiej odwołania do chrześcijaństwa i uznania jego kulturotwórczego charakteru w Europie, a religię postrzega się jako kwestię prywatną, z zasady traktowaną jako czynnik nie wpływający na życie społeczne.