

Kazimierz Szmyd

Edukacja dla kultury społecznej i kondycja wspólnoty

Kultura i Edukacja nr 1, 7-21

2006

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.

ARTYKUŁY–SPRAWOZDANIA

Kazimierz Szmyd

EDUKACJA DLA KULTURY SPOŁECZNEJ I KONDYCJA WSPÓLNOTY

1. Edukacyjne aspekty więzi i tożsamości wspólnoty

Można przyjąć, że osobowość uspołeczniona pojmowana jako zespół ogólnie respektowanych wartości moralnych, obywatelskich, rodzaj poczucia wspólnoty, więzi społecznej i kulturowej – rozpatrywana w kontekście dokonujących się u nas przemian w sferze postaw ludzkich i wyobrażeń życia zbiorowego – nie została w pełni pedagogicznie zidentyfikowana, ani też aplikacyjnie wyrażona w szeroko rozumianej rzeczywistości edukacyjnej. Brak jest również adekwatnej dla tej doniosłej sprawy determinacji intelektualnej, wszechstronniejszej refleksji aksjologicznej oraz wyrazistej orientacji teleologiczno-wychowawczej dla kształtowania zasad kultury współżycia zbiorowego. Szkoła, pedagogika społeczno-moralna, edukacja dorosłych nie podejmują w dostatecznym stopniu wielu ujemnych zjawisk życia publicznego, a zwłaszcza konieczności edukacyjnego rozwiązania objawiających się coraz powszechniej drastycznych antynomii współistnienia społecznego, inercji obywatelskiej, lekceważenia państwa i zubożenia wobec społeczeństwa jako wartości zbiorowej. Bagatelizuje się także problematykę zobowiązań (powinności) państwa wobec jednostki, jako niepowtarzalnego, jedyne w swoim rodzaju (obok rodziny) środowiska rozwoju człowieka. Znika powoli ów emocjonalny komponent poczucia wspólnoty, jednoczący nas patriotyzm zbiorowej pamięci, tradycji i ciągłości kulturowej – rozumianej jako wieloraka wspólnota miejsca, historii, zdarzeń współczesności a zwłaszcza jako jednocząca nas wspólna perspektywa. Podział się gdzieś również naturalny, zarazem krytyczny i rozumny namysł nad współczesną racją „polskości”, nad wspólnym losem, obecną i przyszłą kondycją państwa i obywatelskością, nad treścią i sensem współczesnego mitu, etosu, pojęcia ojczyzny itp.¹

¹ Należy tu przywołać interesującą twórczość okresu II Rzeczypospolitej takich m.in. autorów, jak: K. Sośnicki, *Podstawy wychowania państwowego*, Lwów–Warszawa 1933; Z. Mysłakowski, *O kulturze*

Chodzi tu właściwie o kluczowe problemy wychowania ogólnego, czyli przygotowania dla życia i współżycia społeczno-moralnego ludzi, dla kultury obywatelskiej, w tym także dla publicznego zaistnienia jednostki w warunkach „wolności i zniewolenia”, w „nowej i nienowej” już sytuacji ustrojowo-ekonomicznej, w dobie ciągle dokonującej się przebudowy egzystencjalnych podstaw istnienia wspólnoty. Dziedziny te wymagają współczesnego przewartościowania, zarówno w teorii pedagogicznej, jak i praktyce wychowawczej. Póki co, są one najczęściej obecne w płytkich „pseudodebatkach” różnych ugrupowań politycznych i orientacji ideowych. W tym w istocie rzeczy instrumentalnym i indoktrynującym „dyskursie” tkwi niestety wiele treści nietolerancji, wrogości, ksenofobii i zwykłej niewiedzy w dziedzinie wartości zbiorowego współistnienia w państwie i całym jego kontekście otoczenia zewnętrznego; europejskiego i światowego, międzykulturowego i wieloświatopoglądowego. Brak jest natomiast miejsca dla społecznej wykładni „zobiektywizowanej” hierarchii wartości, ogólnie uznanych, uniwersalnych, trwałych i koniecznych, zarazem jednoczących nas i równocześnie otwierających na świat zewnętrzny paradygmatów wychowawczych.

Wszystko to uruchamia i wzmacnia procesy dezintegrujące poczucie więzi społecznych, ugruntowuje proces oddalania się i różnicowania środowisk ludzkich, zaburza i rujnuje tradycyjne związki grupowe, obywatelskie i społeczne, jednostkowe i publiczne. Wyraźnie jawi się konflikt pomiędzy tym, co narodowe, państwowe, obywatelskie, osobiste i ogólne – pojmowane jako wartości dla wszystkich. Mamy do czynienia z dość powszechnym kryzysem społecznym i edukacyjnym zarazem. Jest on spowodowany niecywilizowanymi, bezrefleksyjnymi i odczłowieczonymi mechanizmami rodzimego kapitalizmu, a zwłaszcza jego skutkami w dziedzinie aksjologii życia społecznego, naruszeniami godności człowieka jednostkowego i całych grup społecznych. Ewidentny stał się kryzys ogólnie pojętej sfery „waloryzacyjno-socjalnej”, wspierającej ludzi do aktywności osobistej i obywatelskiej w państwie. Ofiarą tych procesów stają się najubożsi, ludzie zmarginalizowani społecznie, odrzuceni, także różne mniejszości – światopoglądowe, obyczajowe, etniczne, wyznaniowe, kulturowe itp. W tym kręgu spraw współżycia społecznego rodzą się patologie losu osobistego i frustracje społeczne, zanik poczucia tożsamości własnej na tle otoczenia życiowego, rezygnacja z aktywności społecznej, analfabetyzm obywatelski i polityczny itp.

współżycia. Rozważania i propozycje, Warszawa 1967; idem, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa 1964; B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna*, Lwów–Warszawa 1938; M. Ziemiłowicz, *Rodzina a wychowanie państwowe*, Lwów–Warszawa 1932; B. Suchodolski, *Kultura współżycia a wychowanie*, Warszawa 1935; idem, *Wychowanie społeczno-moralne*, Warszawa 1936; H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska wychowawczego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa 1935.

2. Wychowanie dla kultury współistnienia i zachowań obywatelskich

Ogólnie można przyjąć, że oświata dla różnych mniejszości w Polsce i świecie przeżywa obecnie kryzys aksjologii, treści i poziomu oddziaływań kulturotwórczych. Nie przygotowuje do dialogu, przez to utrudnia integrację społeczną i kulturową (stąd jesteśmy świadkami gwałtownych zająć na tzw. przedmieściach wielkich aglomeracji, np. ostatnio w Paryżu i innych miastach). Z tych powodów pojawia się skłonność do identyfikowania własnej grupy czy środowiska poprzez zanegowanie „Innych i Obcych”. Dzieje się to często na poziomie konkurencji o prawa socjalne i warunki bytowe, o status materialny, który zawsze warunkowany jest dostępnością i szansami edukacyjnymi. Z ubolewaniem należy stwierdzić, iż brak jest odpowiedzi na te zjawiska, zarówno w teorii pedagogicznej, jak i w praktyce społeczno-edukacyjnej naszego „postkomunistycznego” i „zreformowanego” systemu oświatowo-wychowawczego. Nie zarysowano pod względem aksjologicznym, teleologicznym w zasadzie żadnej konstrukcji społecznej i wychowawczej dla kultury współbycia i współistnienia ludzi w społeczeństwie nieuchronnie podlegającym dezintegracji ekonomicznej, przez to też i kulturowej. Nie ma też jakiejś koncepcji czy wizji edukacyjnej jednoczącej ludzi w tym dramatycznym wyścigu dostosowania się do nowych warunków życia. Nikt na dobrą sprawę, jak dotąd, nie podjął takiego zadania. Nie zajmuje się tym zarówno „instytucjonalny” system tzw. polityki oświatowo-wychowawczej państwa, jak i środowiska pedagogiki naukowej, poza nielicznymi wyjątkami, jak: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, T. Lewowicki, Z. Melosik, A. Nałaskowski, J. Szmyd, L. Kołakowski, J. Staniszkis, M. Szyszkowska i inni². Czynią to zresztą z różnych motywacji pedagogicznych, postaw intelektualnych, orientacji filozoficznych i ideowych.

Tak naprawdę w pedagogice ostatnich lat ujawnił się swoisty kryzys czytelnej, wraźliwej aksjologii i adekwatnej społecznie teleologii wychowania w dziedzinie ludzkich spraw w zderzeniu ze społeczeństwem i „nowymi wartościami życia”. Dlatego też pojawia się niewiele trafnych, pożądaných i w pewnym sensie „drastycznie pogłębionych” analiz, ocen i propozycji rekonstrukcji systemu wychowania społeczno-obywatelskiego w szerokim tego słowa pojęciu. Chodzi w tych poszukiwaniach o wychowanie społeczne, obywatelskie, moralne, dla samoświadomości bycia członkiem wspólnoty, świadomości państwa i społeczeństwa jako wspólnej wartości moralnej i przestrzeni życiowo-egzystencjalnej dla wszystkich.

Nadal nieprzewyciężony został ów syndrom socjalistycznego pojmowania państwa z wszystkimi zafałszowaniami tego pojęcia i realnych form jego bytu. Można odnieść

² Warto tu wskazać na takich jeszcze autorów i ich prace: J. Szczepański, *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa 1989; L. Kołakowski, *Szukanie barbarzyńcy. Złudzenia uniwersalizmu kulturowego* [w:] idem, *Czy diabeł może być zbawiony*, Londyn 1984; J. Brzeziński, Z. Kwieciński, *Polacy u progu*, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1–2; Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994; B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990; E. Gruszczyk-Kolczyńska, *O tym, jak kosztem miraży podniesienia poziomu nauczania niszczy się proces wychowania. Pułapki wprowadzonej reformy oświaty*, „Trybuna” 2001, nr 77, s. 12 i inne.

wrażenie, że podobnie jak w poprzedniej epoce, tak i teraz ujawniają się obszary osobliwego tabu aksjologicznego, zwłaszcza jeśli idzie o wychowanie dla i poprzez wartości uniwersalne, obywatelskie, światopoglądowe i pluralistyczne zarazem. W edukacji nie znajdujemy współczesnej odpowiedzi na pytania: czym jest państwo, jaka jest i powinna być jednostka i społeczeństwo oraz jak kształtować cały splot relacji pomiędzy tymi podmiotami. Sądzi się, że ludzie nauczą się tego sami, a jak przyswajają i interpretują obecną rzeczywistość, widać gołym okiem w irracjonalnych zachowaniach ludzi podatnych na manipulację i indoktrynację z różnych zresztą stron.

Wiele problemów dotyczy np. przejawów religijności i autonomii światopoglądowej, którym nie towarzyszy rzetelny dyskurs teoretyczny i aksjologiczny, podejmowany na płaszczyźnie edukacji religioznawczej i kulturoznawczej. Mamy raczej do czynienia z podskórnym, a nawet jawnym tłumieniem spontanicznej ekspresji zróżnicowanych poglądów, w tym i nie tylko w tym względzie. W wielu szkołach i środowiskach wytworzyła się osobliwa „hipokryzja poprawności” światopoglądowej, podobnej do tej z poprzedniej epoki, którą uznaliśmy w tym sensie za patologiczną, destrukcyjną moralnie i wychowawczo. Stan taki czyni ogromne szkody, także dla „obowiązujących” preferencji religijnych i światopoglądowych. Jest to stan znamieny dla pewnych obciążeń mentalnych znacznej części społeczeństwa i cech polskiego katolicyzmu: zewnętrznego, emocjonalnego i bezrefleksyjnego, często upolitycznionego w swym charakterze i celach pozawyznaniowych.

Warto wskazać na kilka jeszcze innych i ważnych obecnie kwestii dotyczących ogólnej aksjologii wychowania społeczno-moralnego oraz obywatelskiego młodzieży i społeczności ludzi dorosłych. Nadal istnieją, a nawet ulegają wzmocnieniu dezintegrujące społeczeństwo stereotypy: „my, wy, oni”, Polacy „lepsi i gorsi”. Większość ludzi zagubionych w tym przeciwstawnym, antynomicznym sposobie opisu i ocenie rzeczywistości społecznej czuje się zdezorientowana w swoich przekonaniach osobistych i orientacjach społecznych, obywatelskich itp. Mówiąc obrazowo, wielu ludzi „odbija się od ściany do ściany”, to w jedną lub drugą stronę, w rezultacie tendencyjnych i indoktrynujących oddziaływań, które nie mają umiaru, utraciły język tolerancji dla zróżnicowanych orientacji życiowych i światopoglądowo-obyczajowych itp. Powoduje to ewidentne szkody moralne, utrudnia w sensie edukacyjnym i obywatelskim tworzenie w istocie demokratycznego i pluralistycznego społeczeństwa, zorientowanego na pozytywne wartości tradycji polskiej, światłej kultury współistnienia (współżycia), wyrażania uczuć społecznych, o „ponadzaściankowym” horyzoncie myśli, zgodnej z ogólnoludzkimi i zróżnicowanymi tendencjami cywilizacji humanistycznej (B. Suchodolski, I. Wojnar, J. Legowicz, J. Szczepański, J. Tischner, A. Przeclawska, T. Nowacki, M. S. Szymański, L. Bauman, L. Kołakowski, Z. Kwieciński i inni)³. W istocie rzeczy chodzi o edukacyjne

³ Por. m.in.: B. Suchodolski, *Rozważania o kulturze przyszłości narodu*, Szczecin 1989; I. Wojnar, *Kulturowy wymiar edukacji [w:] Budowa środków zaufania międzynarodowym zadaniem kultury*, Z. Łomny (red.), Opole 1993, s. 72–73; J. Szmyd, *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne (Szkice z filozofii wycho-*

i wychowawcze wykorzenianie ciasnych i jednostronnych poglądów swoistego kołtuństwa i rodzimego zaścianka (zaprzaństwa), wyrażającego się nieakceptacją inności, nietolerancją dla odrębności myśli, postaw i wyznawanych wartości, orientacji moralnych, światopoglądowych i form relacji międzyludzkich itp.

Zdumiewające są w tym kontekście głoszone przez ośrodki skrajnej idei narodowej postulaty osobności i odrębności, wręcz izolacji i niechęci wobec „pozapolskiej” i pozakatolickiej inności. I można by przechodzić nad tym do porządku dziennego, traktując je jako osobliwą część rzeczywistości społeczeństwa pluralistycznego, gdyby nie fakt, że są one głośne, fundamentalne, złowrogie, nihilistyczne – oddziaływające na szerokie formacje młodzieży „wszechpolskiej” i innych wielorako sfrustrowanych środowisk ludzkich. Dotyczy to zwłaszcza, ale nie tylko, edukacyjnie „wykluczonej” młodzieży wielkich obszarów ponurych „blokowisk”, i tzw. obszarów „beznadziei wiejskiej”, ludzi bez jakiegokolwiek przyszłości na zmianę siebie i swojego otoczenia.

„Ideologia” takiego myślenia obecna jest w kręgach młodzieży dziedziczącej poczucie wykluczenia, marginalizacji i realnie doświadczanej bezradności, gdzie rodzą się uczucia „odwetu” za krzywdy prawdziwe i wymaginowane, zawinione i niezawinione. Te zjawiska stanowią o współczesnych wyzwaniach naszej pedagogiki i odpowiedzialnych projekcjach edukacyjnych, które powinny wiązać problemy wychowania, świadomości i ekonomii państwa w całość myśli, programu i działań pedagogicznych, a w istocie także socjalnych, kompensacyjnych itp.

Dodajmy, że to zaściankowe, opresyjne i nietolerancyjne wyobrażenie życia przez znaczne kręgi młodzieży, które w istocie rzeczy marginalizują znaczny segment życia społecznego, kłóci się z werbalnie głoszoną ideą edukacji otwartej na usuwanie barier edukacyjnych i dla indywidualnego rozwoju każdego. Pozostaje to w radykalnej sprzeczności z postulatem równości praw i obowiązków, szans i możliwości. Brak stosowanej konstrukcji edukacyjnej, jednolitej i otwartej, dyskursywnej i naukowo uzasadnionej, obudowanej treściami kulturowymi, socjologicznymi, pedagogiczno-psychologicznej – czyni w istocie rzeczy działalność wychowawczą państwa na tym polu mało skuteczną, iluzoryczną i zarazem niepokojącą. Dlatego konieczna wydaje się poważna i pogłębiona refleksja nad stanem naszej edukacji, zagrożeń i potrzeb.

wania), Kraków 2002; Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992; Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań 1995; A. Radziwiłł, *O szkole, wychowaniu i polityce*, Warszawa 1992; B. Śliwerski, *Przemiany w edukacji polskiej po 1990 r. Diagnoza i perspektywy*, „Forum Oświatowe” 2002, nr 1(26); M. J. Szymański, *Edukacja w procesie przemian*, Warszawa 1993; J. Tischner, *Wiara w godzinie przełomu [w:] Humanistyka przełomu wieków*, J. Koziielecki (red.), Warszawa 1999; *Społeczeństwo, kultura, osobowość*, Z. Bokszański, B. Sułkowski, A. Tyszką (red.), Warszawa–Łódź 1990; A. Horbowski, *Kultura i edukacja*, Rzeszów 2000.

3. W kręgu wartości społecznych i aksjologii edukacyjnej

Nie ma współcześnie alternatywy edukacyjnej, jak poznawanie kultury europejskiej i świata w kontekście naszego wkładu do niej. Pożądana jest nowa filozofia w dziedzinie teleologii kulturowej, społecznej i polityki opiniotwórczej kreującej postawy ludzi w tym względzie. Niezbędne są zwłaszcza spotkania ludzi i ich kultur, gruntowne i obiektywne, ciągle na nowo aktualizowane poznanie dziejących się procesów społecznych i zjawisk kulturowych w świecie globalnym, sąsiedztwie geokulturowym i lokalnym, w kręgach małych ojczyzn itp. Dlatego zdumiewająca jest inercja systemu wychowawczego w artykułowaniu współczesnych standardów, nastawień, poglądów i wrażliwości związanych z kształtowaniem postaw tolerancji i zrozumienia dla innych kulturowości, odrębnych orientacji światopoglądowych. Dotkliwy jest brak określonego „kanonu” wartości wychowawczych dla wielokulturowości, dla kształtowania pozytywnego kosmopolityzmu kulturowego, nawiązującego do głównych nurtów europejskich i pozaeuropejskich kręgów umysłowych, estetycznych i ogólnie cywilizacyjnych.

Ciągle istnieje osobliwe przyzwolenie dotyczące „tolerancji dla nietolerancji”. W majestacie prawa toleruje się „ideologiczno-pokulturowe” bojkoty młodzieżowe działające pod patronatem ksenofobicznych, nietolerancyjnych przywódców tzw. formacji „patriotycznych”. Grają oni na płytkich przeżyciach sfrustrowanej i zdezorientowanej młodzieży, wyzwalając prymitywne instynkty zachowań zbiorowej hucpy „patriotycznej”. Są one przejawem lokalnych i ponadlokalnych szowinizmów, demonstracji karykaturalnej polskości i patologicznej odrębności narodowej, tzw. „zdrowej części narodu”. I nie jest to zjawisko wcale marginalne, a gdyby ono nawet takie było, to niewątpliwie istnieje i poszerza się, a publiczny system wychowawczy nie ma w tej sprawie żadnego stanowiska, a w każdym razie nie stara się go wyrażać.

Potrzebna jest więc reorientacja edukacyjna wobec tych ewidentnych strat moralno-społecznych, a przede wszystkim dla kształtowania samoświadomości kultury współistnienia i „współrozwoju” razem z innymi, jako otwartej, perspektywnej tożsamości własnej Polaków w Europie i świecie. Chodzi o budowanie wspólnego etosu kulturowego, tolerancji wywiedzionej z naszej tradycji, trafnie wpisujących się we współczesną polskość, w procesy przemian intelektualnych i mentalność młodzieży „wyzwalającej” się w kierunku Europy. Te zjawiska i procesy nie są świadomie i konsekwentnie wspierane w skali tzw. polityki edukacyjnej państwa. W istocie rzeczy myśl krytyczna, wolna i pogłębiona aksjologia pedagogiczna, oparta na uniwersalnych treściach, umożliwiają kształtowanie pluralistycznego pod względem światopoglądowym państwa. Zaniedbania systemu wychowawczego wspiera nieuzasadniona „poprawność” religijno-swiatopoglądowa, a także w istocie rzeczy jednostronność światopoglądowa wielu mediów, również publicznych, mających realizować tzw. misję społeczną, kierując się racją publiczną, wobec zróżnicowanego społeczeństwa, państwa i jego wartości ogólniejszych, uniwersalnych. Wychowawczo niedostrzegane są również kwe-

stie dyskryminacji rasowej, seksualnej, etnicznej, a także pytania o etyczne problemy ludzkiej aborcji, eutanazji itp. Są one skrywane, mniej czy bardziej izolowane od wychowawczego dyskursu z młodzieżą gimnazjalną, licealną i dorosłej społeczności.

Swoistą próżnią wychowawczą otacza się problemy degradacji osobowej, egzystencjalnej, obywatelskiej i kulturowej wielu warstw społecznych, zjawiska bezdomności, bezrobocia, odrzucenia, wykluczenia ludzi itp. Nie wyjaśnia się wychowawczo i etycznie źródeł i natury tych zjawisk, a zwłaszcza potrzeby rozwiązywania tych problemów w perspektywie moralnej, edukacyjnej, obywatelskiej, sąsiedzkiej, społeczno-obywatelskiej itp. Wreszcie groźnym i nadal „nierozwiązywalnym” problemem socjalno-wychowawczym, a nawet o wymiarze „antropologiczno-moralnym” staje się zagadnienie „samozniewolenia” ludzi, młodzieży, marginalizowanych zawodowo kobiet po pięćdziesiątce, sfrustrowanych w swych rolach społecznych i rodzinnych mężczyzn, „osobników przegranych”, często ze względu na niskie kwalifikacje społeczne, zawodowe, cechy charakterologiczne i wiek. Dotyczy to także ich rodzin i lokalnych skupisk ludzkich, społeczności sąsiedzkich i całych środowisk „postsocjalistycznej mentalności”.

Powstaje więc pytanie, czy możemy edukacyjnie przejść nad tym do porządku dziennego? Wielu ludzi utraciło i nadal traci naturalne (normalne) mechanizmy samorozwoju i autokreacji osobistej w społeczeństwie. Stąd niezbędna jest nowa jakość wychowania dla uczestnictwa obywatelskiego poszukującego immanentnej (organicznej) jedności sensu życia osobowego z ogólnym, publicznym i kulturowym wymiarem wspólnoty. Natomiast otoczenie edukacyjne, instytucjonalne i, niestety, coraz częściej immanentna przestrzeń etyczna wychowania społecznego są wobec tych zjawisk obojętne. Ludzie ci, o których mowa, tracą zaś „wrażliwość na siebie”, poczucie sensu egzystencjalnego i kulturowego, zdolność postrzegania życia w dalszej perspektywie aniżeli przetrwanie jeszcze jednego dnia. Jest to więc problem o wielkim ciężarze aksjologicznym, wychowawczym, edukacyjnym, także i religijno-moralnym. Wiele rodzin dotkniętych „wszechstronnym ubóstwem” przekazuje myślenie i wzorce patologiczne, rezygnację i zgodę na brak wysiłku, ambicji, na brak perspektyw itp. Te antywartości są przekazywane tą naturalną drogą dalszym pokoleniom jako osobliwa prawda o życiu, swoisty posąg osobistego i środowiskowego napiętnowania.

System wychowawczy pozbawiony jest w swym nurcie „aksjologiczno-moralnym” dostatecznej wrażliwości na problemy socjalne, etyczne, moralne w sensie jednostkowym i w skali zbiorowej. Brak jest zwłaszcza praktycznych, aplikacyjnych ujęć tych kwestii w dziedzinie współczesnego wychowania dla ról społeczno-obywatelskich, o randze wykraczającej poza szkolne formy rytuałów wychowawczych, realizowanych poprzez imprezy i uroczystości okazjonalne, religijne czy patriotyczne, z których młodzież prawie nic nie wynosi w sensie refleksji społeczno-aksjologicznej i przeświadczeń życiowych w tym względzie. Nie wyartykułowano również celów wychowania dla moralnego zrozumienia i wspierania ludzi, którym się nie powiodło, dla rencistów, emerytów, ludzi starych, chorych i niepełnosprawnych, a nawet dla kombatantów o proweniencjach patriotycznych i solidarnościowych. System cierpi na brak rzeczywistej

i nieformalnej wrażliwości osobowej, prawdziwej podmiotowości i humanistycznej zdolności do kształtowania niezafalszowanych, tj. etycznie „normalnych” zachowań osobowych. Istniejąca literatura przedmiotu, choć interesująca diagnostycznie i opisowo, nie zawsze wskazuje pedagogiczne i społeczne rozwiązania narastającego problemu⁴.

Mimo istniejących, często drastycznych sprzeczności, żywotnych frustracji, napięć społecznych, przejawów obojętności wobec państwa jako wspólnego dobra, wyrasta generacja młodych, która poszukuje i wyraża osobiste oczekiwania uczestnictwa społecznego, budowania uświadomionych więzi wspólnoty, rozwijania i współczesnego dopełniania polskości w nowych czasach. Ta formacja pokoleniowa związana jest z licznymi na szczęście ośrodkami akademickimi, a także ze światłą i umiarkowaną myślą społeczną i otwartymi kręgami kulturowego sytuowania Polski w świecie i równoważonego jej rozwoju w perspektywie wielokulturowej. W tym kontekście ważne jest rozwijanie i wspieranie edukacji, staży naukowych i zawodowych, różnych form obcowania z odmienną cywilizacją duchową i umysłową polskiej młodzieży na Zachodzie i na Wschodzie. Ale ważne jest nade wszystko, iżby chciała ona do Polski wracać i wpływać na procesy zmian, rekonstruować tożsamość współczesną Polaków. Polska nie może być bowiem eksporterem „polskości” w postaci tysięcy młodych ludzi skazanych na Zachodzie na kulturowy niebyt, traktowana instrumentalnie jako „gorsza” siła robocza.

Tu objawia się cała złożoność problemu polskiej tożsamości bycia sobą i w świecie, nasz edukacyjno-kulturowy dylemat współczesności. Nie możemy z własnej winy stać się paradoksalnie pariasami rodzimego i globalnego establishmentu, skazanymi na brak perspektywy, na erozję kulturową i edukacyjną, na prostą asymilację ekonomiczną, na wyjałowienie tożsamości własnej w „narzuconym globalnie” podziale pracy, której nie mamy u siebie.

Istniejąca rzeczywistość społeczna i edukacyjna wymaga zgoła innej „megametody” i strategii wychowawczej, w istocie nowej filozofii edukacji dla kultury współzycia „rozwarstwionych” grup społecznych, możliwych orientacji w ramach szerszych wspólnot. Wymaga to rzetelnego edukacyjnego wyjaśniania różnic i zagrożeń dla jednostki, także istoty i natury konfliktów, dylematów o charakterze społeczno-ekonomicznym, moralnym i społecznym. Konieczny jest więc edukacyjny dyskurs, być może jakiś klu-

⁴ Por m.in.: D. Raś, *Společne uwarunkowania problemów wychowania w środowisku lokalnym. Perspektywy i zagrożenia* [w:] *Problemy i tendencje we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce*, A. Radziejewicz-Winnicki (red.), Katowice 1995; L. Kozaczuk, *Sytuacja ludności byłego PGR-u*, „Polityka Społeczna” 1995, nr 2, s. 17; *Rodzina w polityce społeczno-gospodarczej państwa lat dziewięćdziesiątych*, „Problemy Rodziny” 1994, nr 2, s. 17–18; H. Świda-Zięba, *Mechanizmy zniewolenia społeczeństwa. Refleksje u schyłku formacji*, Warszawa 1990; J. Mrówczyński, *Ku nowemu humanizmowi – światowa dekada rozwoju kulturalnego*, „Człowiek i Społeczeństwo” 1994, t. XI, s. 139–142; *Dzisiejsza młodzież. Stereotypy i rzeczywistość po 1989 roku*, B. Fatyga, A. Tyszkiewicz (red.), Warszawa 1997.

czowy spór o sens świadomościowy i aksjologiczny państwowości własnej na miarę debaty, która trwała w okresie II Rzeczypospolitej⁵. Mógłby to być dyskurs usuwający rozmaite tabu, przemilczenia i spłylenia procesów wychowawczo-moralnych w imię racji ogólniejszych, wspólnych, integrujących ludzi w Polsce, mimo nieuchronnych różnic społeczno-ekonomicznych. Ale czy to możliwe?

Warto, jak sądzę, pamiętać, iż kultura jako całość ludzkich urzeczywistnień twórczych ma ze swej istoty nade wszystko głęboki sens edukacyjny, poznawczy, przeżyciowy i wartościujący, moralny, intelektualny, estetyczny i etyczny. Rozciąga się ona także na oceny państwa, rzeczywistości społeczne i moralne, na zasady życia publicznego i jednostkowego, na wartości i standardy wychowania w skomplikowanym, społecznym i kulturowym wymiarze.

4. Niektóre oceny, pytania – potrzeby i możliwości

Można i trzeba w końcu tych rozważań postawić pytania: Czy społeczna, ludzka afirmatywność, otwartość, szczerowość, lojalność, poczucie wspólnoty, więzi i solidarności to wartości przebrzmiałe, należące już jedynie do mitologii społecznej, romantycznego i oświeceniowego etosu humanistycznego i niespełnionych postulatów kultury etycznej? Czy tzw. etos polskości i obywatelskości, wrażliwość społeczna, odczuwanie związanej z tym tożsamości kulturowo-aksjologicznej – ma współcześnie jakąś żywotną wartość wychowawczą i wystarczający sens edukacyjny? Czy niestety, te fundamentalne dziedziny świadomości jednostkowej i zbiorowej należą do kategorii anachronizmów historycznej świadomości Polaków, nigdy zresztą nie spełnionej w wystarczającym stopniu?

I wreszcie pytanie o to, czy na tym swoistym „pobojowisku zniewolenia podmiotowego”, w kręgu konsumpcyjnej wizji świata, neoliberalnych i postmodernistycznych koncepcji kryteriów poznawczo-wartościujących, wobec społecznego relatywizmu „wartości i antywartości”, i odwołujących się do nich modeli życia, uobecniających się także w realiach rodzimego, pełnego hipokryzji aksjologicznego ładu społecznego – możliwe jest wskrzeszenie „nowego wychowania” o treściach elementarnego solidaryzmu społecznego, dla realnego uczestnictwa „wszystkich” w owocach dokonujących się zmian i przebudowy „Wspólnego Domu”? Ponadto czy możliwe jest powszechniejsze czerpanie satysfakcji z życia w tym kraju, z udziału w kształtowaniu własnego, osobowego i zbiorowego świata wartości, rzeczywistości, które nie gubią sensu ojczyzny, żywotnych znaczeń polskości, świadomego obywatelstwa itp.?

⁵ Por. m.in.: F. Araszkiewicz, *Ideale wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978; K. Bartnicka, *Wychowanie państwowe*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1972, t. XV, s. 61–131; D. Drynda, *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki, orientacje, kontrowersje*, Katowice 1987; K. Jakubiak, *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, Bydgoszcz 1994.

Wydaje się, że niepodjęcie tych wyzwań edukacyjnych grozi powolnym „obsuwaniem” się i pogubieniem naszej tożsamości kulturowej po Europie i świecie, a na pewno jakąś nieprzewidywalną erozją jego tradycyjnych, najbardziej kulturowo immanentnych cech i niepowtarzalnych imponderabiliów polskości jako kultury znaczącej. Nie można zgodzić się z tym, że jest to proces nieuchronnie destrukcyjny i pozostający poza jakimkolwiek wpływem wychowawczym i edukacyjnym. Na pewno możemy przeciwstawić się fundamentalnej unifikacji myślenia i kulturowych sposobów życia. Możemy także edukacyjnie działać na rzecz zachowania różnic, umacniać wielokulturowość rzeczywistości. Wreszcie nie musimy akceptować pozornej jednolitości kultur, bo tak naprawdę jest to niemożliwe i niepożądane, prowadzi do nieuchronnych konfliktów. Są to, jak widać, realne dylematy edukacji współczesnej.

Wyższą rangę edukacyjną powinna uzyskać problematyka „wieloświatopoglądowa”, pojmowana jako styl myślenia afirmującego „innego człowieka”, uznającego korzenie jego wspólnoty duchowej i kulturowej, tradycje historyczne i prawa do istnienia we współczesności, kontynuującego własną tożsamość. Wymaga to wiedzy obejmującej różne punkty widzenia wielokulturowego, niearbitralnego osądzania zróżnicowanych form świadomości bycia w świecie, rozumienia i przeżywania tego świata. Szkoła i system wychowywania w swej fascynacji edukacją pragmatyczną, ekonomiczną, technologiczną gubi szerszy horyzont wychowania humanistycznego, filozoficznego, literackiego, aksjologicznego itp. Nasza rzeczywistość wychowawcza nie ma generalnie społeczno-aksjologicznej i etycznej ścieżki wychowania realizowanej konsekwentnie w duchu odczytywania znaczeń własnej kultury i orientacji wielokulturowej. Jest to raczej nauczanie faktów o różnych kulturach lub przyswajanie pewnych umiejętności językowo-instrumentalnych i powierzchownej orientacji geokulturowej. Brak jest natomiast rozwiniętych, dojrzałych i przekonywujących odniesień do innych kultur, ich duchowości i obyczajowości. Dominuje prosta, bezrefleksyjna asymilacja pewnych treści, powierzchowna poprawność dydaktyczna, brak zaś rzeczywistego dialogu, dyskursu, wymiany i oceny aksjologicznej, przeżyć, porównań itp.

Odwracamy się często od rzeczywistych problemów i programów owej wiary w wychowanie człowieka i „wszystkich ludzi” z przełomu XIX i XX⁶ wieku i lat 80. Jak pisze B. Łagowski⁷, w naszym eurocentrycznym myśleniu, zachwianych społecznych, partykularnej, osobnej „edukacji świadomościowej” dominuje klimat nieszczerości i hipokryzja. Wyraża się ona wyznawaniem takiej „ideologii wielokulturowej”, która w imię złe pojętej poprawności chroni przed krytyką także różne fundamentalizmy kulturowe, religijne, bagatelizuje je itp. Powstaje w ten sposób dramatyczna luka edukacyjna, wy-

⁶ Por. m.in.: H. Key, *Stulecie dziecka (1900)*, Warszawa 1928; J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Warszawa 1916; idem, *Jak myślimy*, Warszawa 1957; J. W. Botkin i in., *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”*. Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa 1982; E. Faure i in., *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975.

⁷ B. Łagowski, „Przegląd” 7.07.2005, s. 21.

rażająca się brakiem zrozumienia, porozumienia i autentycznego zbliżenia pomiędzy ludźmi różnych światów żyjących obok siebie, na jednej ulicy, często w jednym domu itp. W takim przypadku odmienne tradycje, wartości duchowe, owe światy i różne światopoglądy w rzeczywistości nie spotykają się ze sobą. Rezultatem tego stanu rzeczy są: ignorancja, podejrzliwość, fobie wyzwalające poczucie wzajemnego zagrożenia. Powoduje to wzajemne oddalanie się ludzi, dezintegracje środowiskowe, światopoglądowe i kulturowe. Utrwalają się ekonomiczne rozwarstwienia, głębokie podziały w sferze komunikacji międzyludzkiej. Tworzą się grupy ludzkie i środowiska kulturowe, których dzieli wszystko, nie łączy zaś nic.

Powrót do wielu myśli wychowawczych o charakterze humanistycznym, kulturowym i wielokulturowym, społeczno-moralnym i aksjologicznym wydaje się więc potrzebą obecnego czasu. W tym kontekście orientacje pedagogiki kultury i dziedzina aksjologii wychowania jawią się jako aktualne i ciągle inspirujące (W. Dilthey, E. Spranger, F. Znaniecki, S. Hessen, B. Nawroczyński, Z. Mysłakowski, B. Suchodolski i inni)⁸. W przeciwnym razie pozostaje nam w skali najszerzej konkurencja, lub instrumentalna, uprzedmiotowiona współpraca ludzi na gruncie zdehumanizowanych relacji ekonomicznych, walka o panowanie nad innymi, dokonująca się w imię coraz wyższej konsumpcji. Wtedy też zaczyna dominować konkurencja instynktowna, biologiczna i gatunkowa, eliminująca kulturę humanistyczną i etyczną refleksję nad człowiekiem, której emanacją jest aksjologicznie pojęte wychowanie. Przewyciężenia wymaga również historycznie ugruntowana w naszej świadomości opozycja wolności człowieka wobec dwoistości natury obywatelskości i odpowiedzialności za państwo, jego współczesny etos, aspiracje kulturowe, perspektywy społeczne i jednostkowe nadzieje egzystencjalne ludzi⁹. Bo choć owe treści wychowawcze i życiowe są jakby antynomiczne

⁸ Por m.in.: *Pedagogika kultury (historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju)*, J. Gajda (red.), Lublin 1998; *Edukacja humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świetle programów i potrzeb*, J. Kida (red.), Rzeszów 2003; *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, T. Frąckowiak (red.), Warszawa 2001.

⁹ Warto tu wskazać na niektóre stanowiska wyrażane przez formację zwolenników wychowania państwowego, obywatelskiego i społecznego w okresie II Rzeczypospolitej. Poglądy to niekiedy dość radykalne, ale też interesujące w swej warstwie intelektualnej, aksjologicznej i teleologicznej, wyrażające ducha ówczesnych postulatów integracji społeczno-kulturowej wokół państwa jako wartości osobowej i wspólnej. W wielu publikacjach zawarte są inspirujące także dzisiaj cele, ideały, wartości edukacyjne. Są to m.in.: W. Adamski, *Wychowanie państwowe – próba ujęcia podstaw socjologicznych*, Poznań 1933; L. Carlo, *Potrzeba poczucia państwowego u nas*, Kraków 1924; S. Czerwiński, *O nowy ideał wychowawczy*, Warszawa 1931; J. Hoppe, *Obywatel–państwo*, Warszawa 1933; J. Komaniecki, *Wychowanie państwowo-obywatelskie. Garść uwag o naukach humanistycznych*, Kraków 1932; H. Pohoska, *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, Warszawa 1933; A. Skwarczyński, *Mysli o nowej Polsce*, Warszawa 1931. Por. w tym kontekście monografie: K. Jakubiak, *Wychowanie państwowe...*; A. Radziwiłł, *Ideologia wychowawcza sanacji i jej odbicie w polityce szkolnej w latach 1926–1939*, Uniwersytet Warszawski 1966 (maszynopis pracy doktorskiej); S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1966.

ze swej istoty, to jednak są immanentnie nierozłączne, współistnieją obok siebie i funkcjonują razem w realnym życiu jednostki, społeczeństwa, narodu i każdej zorganizowanej grupy społecznej.

Konieczne wydaje się również rozwijanie edukacji filozoficznej i religioznawczej, nie dla jakiegokolwiek indoktrynacji światopoglądowej, ale w duchu zrozumienia źródeł i odmienności kultur duchowych, natury religijności jako fundamentalnej części ogólnej kultury ludzkiej. Ważna edukacyjnie staje się problematyka kultury religijnej, pojmowanej jako psychologiczna potrzeba przeżyć transcendentnych, także człowieka współczesnego. Zdumiewać może fakt, że na żadnym szczeblu edukacji szkolnej nie przysposabia się młodzieży do rzeczywistego wypełniania ról społecznych, między-ludzkich standardów współlbycia razem itp. Nie rozwija się również podstawowych umiejętności psychologicznych, pedagogicznych przydatnych w życiu rodzinnym, zawodowym i społecznym, zdolności rozpoznawania psychiczności własnej i cech osobowości innych. Nie dyskutuje się o niezbędnych standardach kultury współżycia w rodzinie, zasad zwykłej przyzwoitości życiowej itp. I nie chodzi tu o mechaniczne „nauczenie” tych dziedzin samoświadomości osobowej, ale o budzenie i rozwijanie wrażliwości i otwartości bycia człowiekiem zdolnym do właściwej oceny siebie i innych, do samooceny, autorefleksji i autokreacji.

5. Uwagi na zakończenie

Współczesna polska szkoła, mimo reformy, a może właśnie dlatego, jest nijaka wychowawczo, bez wyrazistej treści aksjologicznej, pozbawiona wyraźnej misji i wizji, a także właściwie współdziałających ze sobą i rozumiejących się podmiotów procesu edukacyjnego. „Niewydolni zawodowo” są w dużej mierze nauczyciele, pozbawieni właściwego statusu materialno-egzystencjalnego, charyzmy, odwagi, motywacji i woli. Pozbawieni są determinacji intelektualnej i motywacji kreatywnych, a także gotowości do utożsamiania się z rolą społeczną i pedagogiczną własnego zawodu. Profesja ta jest coraz gorzej postrzegana przez władze, rodziców, lokalne społeczności itp. Większość nauczycieli jest jakby pozbawiona własnej „osobowości zawodowej” na miarę wyzwań czasu. Robią to, co muszą, lepiej czy gorzej, głównie po to, żeby spełnić formalne kryteria zawodowe i zadowolić osoby oceniające ich pracę, i aby zachować etat. Zabiegają jak klienci biura pracy o uznanie ich formalnie podwyższanych kwalifikacji, stając się powoli oportunistami, pozbawieni entuzjazmu, zdominowani przez kręgi zawołowanej presji lokalno-klerykalnej i establishmentu polityczno-samorządowego, gminnego i powiatowego. Panoszą się więc wychowawcza hipokryzja, podwójna moralność, niejasne standardy zachowań, które zwalczyliśmy w imię czystości zasad społecznych i etyki wychowania w minionym czasie.

Wobec ewidentnego kryzysu społecznych wartości, erozji zasad i obyczajów współżycia ludzi, degradacji etyki politycznej, a także upadku rodzinnej tradycji przyzwoitości – jak zawsze jedynym remedium wobec tego całego zła pozostają edukacja i wychowanie, rodzice i nauczyciel. Konieczna jest jednak gruntowna rekonstrukcja teleologii i aksjologii społeczno-wychowawczej. Przy czym pojęcia te należy rozumieć w sposób szeroki, pełny i spójny, respektujący uniwersalne wartości, realistycznie dostosowane do czasów obecnych. Współczesna nasza teleologia i aksjologia wychowania dla wartości społecznych, obywatelskich, dla etyki i etosu państwa nie może mieć charakteru „urzeczowionego”, formalnie zdefiniowanych, zamkniętych i ostatecznych celów, jakiegos katalogu dogmatów i postulatów. Natomiast powinna mieć nade wszystko głębszy sens intelektualny, spojrzenie wartościujące i oceniające, nastawienie na wyzwalaanie czynników pedagogiki podmiotowej i humanistycznej.

Dlatego konieczna jest w Polsce poważna debata teoretyczna i analiza praktyczno-aplikacyjna skupiająca przedstawicieli różnych dyscyplin i nurtów holistycznie pojętej antropologii wychowania, edukacji wielowymiarowej, tj. filozofów, kulturoznawców, socjologów, psychologów, politologów i oczywiście pedagogów teoretyków i praktyków. Jedynie takie forum, skoncentrowane wyraźnie na problemie edukacji i wychowania, może coś zdziałać. I nie chodzi tu o kolejny raport o stanie edukacji. Uważam, że jest to możliwe i niezbędne dla uzyskania konsensusu aksjologicznego, intelektualnego, pedagogicznego i kulturowo-społecznego. Można wyrazić przekonanie, że taki projekt może się udać, gdyż wbrew pozorom, wielu ludzi tego chce. Oczekują tego społeczeństwo, młodzież, nauczyciele i przyszłość naszego kraju.

LITERATURA:

- Adamski W., *Wychowanie państwowe – próba ujęcia podstaw socjologicznych*, Poznań 1933.
- Araszkiewicz F., *Ideale wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978.
- Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, T. Frąckowiak (red.), Warszawa 2001.
- Bartnicka K., *Wychowanie państwowe*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1972, t. XV.
- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994.
- Botkin J. W. i in., *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”*. Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa 1982.
- Brzeziński J., Z. Kwieciński, *Polacy u progu*, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1–2.
- Carlo L., *Potrzeba poczucia państwowego u nas*, Kraków 1924.
- Czerwiński S., *O nowy ideał wychowawczy*, Warszawa 1931.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie*, Warszawa 1916.
- Dewey J., *Jak myślimy*, Warszawa 1957.
- Drynda D., *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki, orientacje, kontrowersje*, Katowice 1987.

- Dzisiejsza młodzież. Stereotypy i rzeczywistość po 1989 roku*, B. Fatyga, A. Tyszkiewicz (red.), Warszawa 1997.
- Edukacja humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świetle programów i potrzeb*, J. Kida (red.), Rzeszów 2003.
- Faure E. i in., *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *O tym, jak kosztem mirażu podniesienia poziomu nauczania niszczy się proces wychowania. Pułapki wprowadzonej reformy oświaty*, „Trybuna” 2001, nr 77.
- Hoppe J., *Obywatel–państwo*, Warszawa 1933.
- Horbowski A., *Kultura i edukacja*, Rzeszów 2000.
- Jakubiak K., *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, Bydgoszcz 1994.
- Key H., *Stulecie dziecka (1900)*, Warszawa 1928.
- Kołąkowski L., *Szukanie barbarzyńcy. Złudzenia uniwersalizmu kulturowego* [w:] idem, *Czy diabeł może być zbawiony*, Londyn 1984.
- Komaniecki J., *Wychowanie państwowo-obywatelskie. Garść uwag o naukach humanistycznych*, Kraków 1932.
- Kozaczuk L., *Sytuacja ludności byłego PGR-u*, „Polityka Społeczna” 1995, nr 2.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992.
- Łagowski B., „Przegląd” 7.07.2005.
- Mauersberg S., *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1966.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań 1995.
- Mrówczyński J., *Ku nowemu humanizmowi – światowa dekada rozwoju kulturalnego*, „Człowiek i Społeczeństwo” 1994, t. XI.
- Mysłakowski Z., *O kulturze współżycia. Rozważania i propozycje*, Warszawa 1967.
- Mysłakowski Z., *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Warszawa 1964.
- Nawroczyński B., *Polska myśl pedagogiczna*, Lwów–Warszawa 1938.
- Pedagogika kultury (historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju)*, J. Gajda (red.), Lublin 1998.
- Pohoska H., *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, Warszawa 1933.
- Radlińska H., *Stosunek wychowawcy do środowiska wychowawczego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa 1935.
- Radziwiłł A., *Ideologia wychowawcza sanacji i jej odbicie w polityce szkolnej w latach 1926–1939*, Uniwersytet Warszawski 1966 (maszynopis pracy doktorskiej).
- Radziwiłł A., *O szkole, wychowaniu i polityce*, Warszawa 1992.
- Raś D., *Społeczne uwarunkowania problemów wychowania w środowisku lokalnym. Perspektywy i zagrożenia* [w:] *Problemy i tendencje we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce*, A. Radziewicz-Winnicki (red.), Katowice 1995.
- Rodzina w polityce społeczno-gospodarczej państwa lat dziewięćdziesiątych*, „Problemy Rodziny” 1994, nr 2.

- Skwarczyński A., *Myśli o nowej Polsce*, Warszawa 1931.
- Sośnicki K., *Podstawy wychowania państwowego*, Lwów–Warszawa 1933.
- Spółczeństwo, kultura, osobowość*, Z. Bokszański, B. Sułkowski, A. Tyszka (red.), Warszawa–Łódź 1990.
- Suchodolski B., *Kultura współżycia a wychowanie*, Warszawa 1935.
- Suchodolski B., *Rozważania o kulturze przyszłości narodu*, Szczecin 1989.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.
- Suchodolski B., *Wychowanie społeczno-moralne*, Warszawa 1936.
- Szczepański J., *Spółeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa 1989.
- Szmyd J., *Wyzwania i poszukiwania edukacyjne (Szkice z filozofii wychowania)*, Kraków 2002.
- Szymański M. J., *Edukacja w procesie przemian*, Warszawa 1993.
- Śliwerski B., *Przemiany w edukacji polskiej po 1990 r. Diagnoza i perspektywy*, „Forum Oświatowe” 2002, nr 1(26).
- Świda-Zięba H., *Mechanizmy zniewolenia społeczeństwa. Refleksje u schyłku formacji*, Warszawa 1990.
- Tischner J., *Wiara w godzinie przełomu* [w:] *Humanistyka przełomu wieków*, J. Koziński (red.), Warszawa 1999.
- Wojnar I., *Kulturowy wymiar edukacji* [w:] *Budowa środków zaufania międzynarodowym zadaniem kultury*, Z. Łomny (red.), Opole 1993.
- Ziemnowicz M., *Rodzina a wychowanie państwowe*, Lwów–Warszawa 1932.