

stosunek do człowieka. Człowiek jest – zgodnie z religią chrześcijańską – obrazem Boga, dzieckiem Bożym, kochanym przez Boga i powołanym do świętości, zbawionym przez Chrystusa, istotą obdarzoną wolnością i rozumnością, zdolną do bycia dobrowolnym darem dla drugiego. Człowiek jest osobą. Stanowisko filozoficzne przyjmujące takie widzenie człowieka zostało nazwane personalizmem. Trzeba jednakże podkreślić, że nie wystarczy to uznać. Człowiek jako osoba powinien, zgodnie ze swoim powołaniem, urzeczywistniać potencjalne możliwości zawarte w ludzkiej naturze, a tym samym realizować wartości osobowe. Powinien respektować godność własną i każdego innego człowieka, poszukiwać prawdy o Bogu, o świecie i o sobie, dążyć do dobra, kontemplerować i tworzyć piękno. Traktować innych z miłością, we wspólnotach, w których żyje ofiarnie służyć innym, solidarnie pracować na rzecz dobra wspólnego, zapewniając każdemu warunki do stawania się coraz pełniej człowiekiem. Najważniejszym obszarem, gdzie można zdobyć doświadczenia i nauczyć się powinności w tej dziedzinie jest rodzina.

Również te środowiska, które oferują program aksjologiczny możliwie najszerszy, „uniwersalny”, nie mogą uniknąć decyzji wyboru, jakie wartości chcą uznać za nadrzędne czy centralne, jak je w praktyce porząd-

kować według kryterium: ważniejsze – mniej ważne, wymagające ochrony przez status normy bądź tylko postulowane, promowane. Nie mogą również uniknąć odpowiedzi na pytanie, jaka koncepcja człowieka leży u podstaw wybieranych wartości, stanowi punkt odniesienia dla oceny efektów działań wychowawczych. Nawet jeśli nie mówi się w tym kontekście o ideale wychowania, milcząco zakłada się jednak pożądaną wzór człowieka, także ucznia, rodzica, wychowawcy, nauczyciela, którego by się oczekiwało, gdyby było to możliwe i który egzekwuje się tam, gdzie jest to możliwe. Dopiero uczciwa deklaracja, przyznanie się do jakich wartości chce się wychowywać, uzasadnia wprowadzanie norm. Wtedy też przestrzeganie norm staje się bardziej zrozumiałe i zasadne dla wszystkich uczestników procesu wychowawczego.

Zrozumienie wagi i sensu wychowania do wartości musi opierać się na świadomości, że wartości, szczególnie wartości osobowe, nie są przyswajane automatycznie, w wyniku naturalnego rozwoju. Rozwój człowieczeństwa wymaga stałego wysiłku, włożonego w wychowanie i samowychowanie, a te – konsekwentnego, wytrwałego dążenia do wartości. Przede wszystkim do wartości osobowych, którym szczegółową treść nadaje indywidualne, niepowtarzalne powołanie człowieka.

Katarzyna Olbrycht – prof. dr hab. pedagogiki, pracownik naukowy Instytutu Nauk o Edukacji UŚ oraz Katedry Pedagogiki Ogólnej WSFP „Ignatianum”, autorka wielu publikacji z zakresu aksjologii wychowania, teorii wychowania oraz teorii wychowania estetycznego.

KS. ANDRZEJ KICIŃSKI

PEDAGOGICZNE POSZUKIWANIA m(M)istrza DIALOGU

Na ćwiczeniach z dydaktyki najczęstszymi pytaniami studentów są kwestie związane z dyscypliną w szkole i metodami zapewniającymi sukces wychowawczy. Z jednej strony, nie dziwi fakt, że przyszły pedagog chciałby jak najlepiej nauczać i wychowywać, z drugiej jednak – zauważa się idealistyczne założenia,

stwierdzenia, że można wychowywać bez porażek, bez klęsk, bez rozczarowań.

Czy należy studentom zabierać marzenia o istnieniu metod, które zawsze gwarantują sukces? Czego szukają oni naprawdę? Jakie błędy wychowawcze popełniamy, skoro współcześnie wyraźnie widać przejawy kryzy-

su w wychowaniu dzieci i młodzieży? Czy wychowanie chrześcijańskie powinno być wychowaniem bez porażek?

1. Wychowanie bez porażek – mit czy brak kompetencji?

W ostatnim czasie nieustannie powraca moda na książki Thomasa Gordona, proponujące tzw. wychowanie bez porażek. Może są one odpowiedzią na postawione pytania. Trudno jednak określić propozycję Gordona. Czy jest to nowa koncepcja pedagogiczna lub metoda czy tylko technika. Faktem jednak jest, że w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych w USA dr Thomas Gordon, psycholog-terapeuta, doradca rodziców i dzieci, rozwinął ruch społeczny nazwany „wychowaniem bez porażek”, który zyskał dużą popularność. Zasady wychowawcze Gordona wyrosły z psychologii komunikacji i są – w gruncie rzeczy – proste, choć trudne do wyuczenia, wymagają bowiem pewnej dyscypliny wewnętrznej. Ruch ten jest propozycją „trzeciej drogi” postępowania pedagogicznego z dziećmi w sytuacjach konfliktowych. Dwie dotychczasowe drogi to bądź *autokratyzm* władczy i represyjny, bądź *leseferyzm*, czyli ustępowanie dzieciom „dla świętego spokoju” albo w imię fałszywie rozumianej miłości. Ta trzecia – *gordonowska* – droga polega na takim rozwiązywaniu konfliktów: rodzice-dzieci, nauczyciele-uczniowie, dorośli-młodzież, w którym żadna ze stron nie czuje się ani „wygrana”, ani „przegrana”. Następuje „niwelacja” problemu na drodze: zrozumienia, odpowiedzialności, samodzielności, wolności od lęku, wzajemnego zaufania, pojednania i bez nadmiernego uzależniania. Swoją metodę postępowania pedagogicznego nazwał Gordon „wychowaniem bez porażek”. Przedstawił go, między innymi, w trzech – przetłumaczonych na język polski – książkach: „Wychowanie bez porażek. Rozwiązywanie konfliktów między rodzicami i dziećmi”; „Wychowanie bez porażek w praktyce. Jak rozwiązywać konflikty z dziećmi?” i „Wychowanie bez porażek w szkole”.

Gordon proponuje metodę porozumiewania się z dzieckiem, która sprawia, że staje się

ono bardziej samodzielne i bardziej odpowiedzialne, że wzajemny szacunek między rodzicami, nauczycielami i dziećmi jest czymś naprawdę przeżywanym, a nie powinnością narzucaną dziecku, zanim mogło ono dostrzec u wychowawców wartości, które ten szacunek budzą. Propozycje wychowawcze Gordona służą rozwojowi osobowemu rodziców i nauczycieli, uwalniając tych ostatnich od żmudnego grania roli wychowawczej, pozbawionej spontaniczności i na tyle męczącej, że podświadomie redukuje się kontakt z dzieckiem do bardzo koniecznego minimum. Trudno nie zgodzić się z autorem, że „(...) głównym dylematem współczesnych rodziców i wychowawców jest to, że znają tylko dwa pojęcia i sposoby postępowania w sytuacjach konfliktowych, które w rodzinie i pracy wychowawczej są nieuniknione. Znają w wychowaniu tylko te dwie możliwości: jedni przyznają się do zasady: »ja przegrywam – ty zwyciężasz«, drudzy do zasady »ja przegrywam – ty zwyciężasz«, podczas gdy inni nie mogą się zdecydować na żadną z nich”¹. Jego propozycja, choć głównie odnosi się do rozwiązywania sporów między rodzicami a dziećmi, zakłada możliwość praktycznego zastosowania we wszystkich placówkach wychowawczych metody, w której nie ma pokonanych.

Według Gordona, rodzice i wychowawcy mogą wychowywać dzieci pełne odpowiedzialności, zdyscyplinowane, zdolne do współdziałania bez posługiwania się bronią strachu; mogą nauczyć się, jak doprowadzić do tego, że dzieci tylko ze względu na potrzeby i prawa rodziców będą liczyły się z ich zdaniem, zamiast ze strachu przed karą i pozbawieniem przywilejów. Brzmi to zbyt pięknie, by mogło być prawdziwe? Szkolenia rodziców i wychowawców wykazują jednak, że można zdobyć zaufanie i wiarę w zdolności matek i ojców, wiarę w ich możliwości przyjęcia nowych wiadomości i przyswojenia sobie nowych umiejętności. Gordonowska metoda „wychowania bez porażek” nie stanowi łatwej propozycji pedagogicznej. Metoda ta wymaga podstawowej zmiany w postawie większości wychowawców wobec dzieci i młodzieży.

¹ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 2000, s. 17.

Potrzeba czasu na zastosowanie jej w domu; wymaga ona od rodziców, żeby przyswoili sobie umiejętność słuchania bez uprzedzeń i nauczyli się uczciwie wypowiadać swoje uczucia. Istotą tej nowej metody jest to, aby przez skuteczne rozwiązywanie konfliktów wprowadzić do życia dyscyplinę. To jest jego klucz skutecznego wychowania. Trudno nie dostrzec w propozycji Gordona zastosowania starej zasady pedagogicznej: „mówiąc coś do dziecka, lub wychowanka, często mówisz jednocześnie o nim”. Zasada ta zwraca uwagę na odbiorcę, na jego potrzebę ciągłej akceptacji. W ostatnich latach wiele kierunków pedagogicznych za najistotniejszy problem uważa znalezienie „języka akceptacji”.

Propozycja Gordona służy głównie rozwiązywaniu konfliktów. Może wartość jego propozycji polega na tym, że nie poprzestaje tylko na krytyce dotychczasowych modeli rozwiązywania konfliktów, opartych na błędnym schemacie: „zwycięzca – pokonany”, lecz proponuje stosowanie w wychowaniu metody bez pokonanych. Dąży on do wprowadzenia takich zasad komunikacji, które w sytuacji konfliktowej pozwolą znaleźć rozwiązanie kompromisowe, zadowalające obie strony. Trzeba docenić wielką wiarę Gordona, że rodzice potrafią zmienić siebie i zmniejszyć liczbę zachowań, które są dla nich nie do przyjęcia, gdy dojdą do przekonania, że ich dzieci nie są ich własnością, nie stanowią dalszego ciągu ich samych, że są odrębne, niepowtarzalne, jedyne. Gordon uczy, że dziecko ma prawo stać się tym, czym stać się może, choćby to było bardzo różne od oczekiwań rodziców albo od przedstawionych mu przez rodziców wzorów. To jest, według niego, niezbywalne prawo dziecka.

Jednak trudno nie dostrzec pewnych braków w propozycji Gordona². Naczelnym celem wychowania jest – według niego – szeroko rozumiany rozwój dziecka, który nie powi-

nien być podporządkowany jakimś zewnętrznym wobec jego natury ideałom czy wzorom, ale ma wynikać z własnego potencjału osobowego. Podkreśla on problem rozwoju i „stawania się” osoby, a nie odpowiada nigdy na pytanie, kim jest człowiek. Proponuje koncepcję wychowania, gdzie cel działalności wychowawczej jest związany ze stanem zdrowia i prawidłowym rozwojem, chodzi tu o uwypuklenie jakiegoś „egzemplarza wzorcowego”, czy „relacji wzorcowych”, może wzorowego Amerykanina. Jednak takie ujęcie celu wychowania jest niebezpieczne czy wręcz błędne. Wychowanie jest bowiem czymś większym, a zarazem bardziej tajemniczym i w pewnym sensie wymagającym większej pokory. Bardzo często uproszczenie samej „koncepcji człowieka” i wiązanie jej jedynie z rolą społeczną, kulturalną czy ekonomiczną, znane z historii wychowania, prowadzi wręcz do utopii pedagogicznych. Istnieje w propozycji Gordona niebezpieczne przekonanie, iż „wszystkiego można nauczyć”. Ten błąd, znany od czasów sofistów, prowadzi wprawdzie do wiedzy, ale kosztem zaniku mądrości. Bez wątplenia kompetencje komunikacyjne są istotne, lecz bez jasno określonego źródła i celu edukacji dzieci i młodzieży³ proces wychowania pozostanie mitem.

2. Główne błędy wychowawcze

Errare humanum est, in errore perservare stultum. Wychowanie bez porażek jest idealistycznym założeniem. Człowiek popełnia błędy, ponosi porażki, lecz ważne jest, aby w nich nie trwał. Stąd wychowawcy, aby nie zostać posądzeni o trwanie w błędach wychowawczych, powinni zmierzyć się z wciąż aktualnym „rachunkiem sumienia pedagoga”, opracowanym przez J. Maritaina, który jasno ukazał błędy, jakie najczęściej prowadzą do porażek w procesie wychowania. Jest to problem bardziej złożony niż problematyka

² Trudno się zgodzić, że taka pedagogika może przybrać szatę „poradnictwa”. Zdaniem E. Zakrzewskiej-Manterys, tego typu poradnictwo niesie ze sobą niezachwianą wiarę w to, „(...) że po pierwsze – możliwe jest, na drodze naukowych dociekań, poznanie całej prawdy o człowieku, co pociąga za sobą – po drugie – wiarę w istnienie naukowych racji, uzasadniających jedyny sposób właściwego postępowania, zmierzającego do wcielania w życie założonego ideału. Co więcej jednak, wiara ta przybiera nadzwyczaj konkretną postać, postać przynależną do świata zmysłowych doświadczeń podlegających empirycznej kontroli”. E. Zakrzewska-Manterys, *Humanizm psychologii humanistycznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1994, nr 3, s. 15.

³ Odnośnie do religijnych źródeł i celów wychowania młodzieży zob. J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, Toruń 2000.

komunikacji między wychowankiem a wychowawcą, proponowana przez propagatora ruchu „wychowania bez porażek”.

2.1. Błąd pierwszy – odrzucamy cele

Pierwszym błędem, jaki popełniają zwolennicy współczesnych kierunków pedagogicznych, jest odrzucenie celu. Działania pedagogiczne – skupione na środkach i gubiące przy tym cel, któremu mają służyć – są błędne, a przez to groźne dla wychowanków. „W istocie jest to klucz do całej jego koncepcji normatywnej i maksymalistycznej”⁴. J. Maritain widzi celowość nie tylko jako zagadnienie teoretyczne, ale przede wszystkim jako bardzo istotny element ludzkiego życia. Działanie i praktyka zmierzają do celu, do determinującego finału, bez którego tracą kierunek i swą energię twórczą⁵. Wychowanie jest sztuką, którą zaliczamy do dziedziny moralności i mądrości praktycznej. „Wszelka sztuka jest dynamicznym porywem ku przedmiotowi do urzeczywistnienia, który jest celem tej sztuki. Nie ma sztuki bez celowości”⁶. Operowanie nawet najdoskonalszymi środkami nie zapewni skuteczności działaniom wychowawczym, jeżeli zgubi się pojęcie tego, czemu te działania służą, jaką wizję człowieka mamy przed oczami, jaki „kształt” ma mieć wychowanek. Któż z nas nie docenia środków, jakimi dysponuje współczesna pedagogika, ale i my zauważamy, że zagubienie lub niechęć w kreśleniu jasnej wizji celu wychowawczego jest przyczyną słabości dzisiejszego wychowania.

2.2. Błąd drugi – posiadamy fałszywą koncepcję celu

Co się jednak stanie, gdy cel jako taki jest źle sformułowany lub wyprowadzony z błędnych przesłanek? Według Maritaina, każde wychowanie zakłada zawsze jakąś filozofię człowieka. Zanim rozpocznie się proces wychowania wychowawca musi zadać sobie pytanie, kim jest człowiek. Odpowiedź jest dla

wychowania fundamentalna, bo wizja człowieczeństwa określa cel, do którego kierujemy i prowadzimy wychowanka. Przyjmując podstawową definicję wychowania, podaną przez Maritaina, iż „celem wychowania jest wspieranie i prowadzenie dziecka ku swemu ludzkiemu spełnieniu”⁷, wychowawca musi odpowiedzieć sobie na pytanie, ku jakiemu „ludzkiemu spełnieniu” chce prowadzić wychowanka. Określenie tego celu determinuje cały proces. Pytanie o człowieczeństwo jest także pytaniem o to, kim jest dziecko, wokół którego toczy się cały proces wychowawczy, jak do niego się odnosić, jakie metody wychowawcze są nie tylko skuteczne, ale nade wszystko godziwe. Maritain zauważa tu dwa niebezpieczeństwa błędu, polegające na fałszywej koncepcji celu. Pierwsze to szukanie odpowiedzi w zakresie czysto naukowym. Nauki doświadczalne mają swój zakres działania. Bazując na doświadczeniu, nauka z racji swojej natury ogranicza się tylko do tego, co jest dane w doświadczeniu. Nauka doświadczalna może nam więc w dużej mierze odpowiedzieć na pytanie: Jaki człowiek jest?, staje jednak bezradna gdy pytamy: Kim jest? Wszelkie wyprowadzanie celu wychowawczego z wąskiego podwórka nauki prowadzi w konsekwencji do wypaczenia wychowania, gdyż żadna nauka doświadczalna nie jest w stanie zarysować wizji człowieka. J. Maritain zauważa, że czysto naukowe pojęcie człowieka może nam dostarczyć ważnych i aktualnych informacji, jeśli chodzi o środki i narzędzia wychowania, jednakże samo nie może ukazać ani najgłębszych podstaw, ani zasadniczych kierunków wychowania. Wychowawca musi wiedzieć przede wszystkim i w pierwszej kolejności, kim jest człowiek, jaka jest jego natura. W procesie wychowania jest niezbędna klarowna hierarchia wartości, a ta nie może być zbudowana inaczej jak tylko poprzez rzetelną odpowiedź na powyższe pytania. Potrzebne jest spojrzenie filozoficzne, gdyż przedmiotem rozważań jest natura czy

⁴ W. Chudy, *Przesłanie sprzed pół wieku*, „Znak” 2002, nr 4, s. 120-127.

⁵ J. Maritain, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, w: *Człowiek – wychowanie – kultura*, F. Adamski (red.), Kraków 1993, s. 68.

⁶ J. Maritain, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Myśl pedagogiczna w XX wieku*, T. 3, Księga 2, St. Wołoszyn (red.), Kielce 1998, s. 134.

⁷ Tamże, s. 135.

istota człowieka, oraz religijne, gdyż obrazuje ono egzystencjalny stan natury ludzkiej w stosunku do Boga i z racji darów specjalnych, doświadczeń oraz powołania, implikowanych przez ten stan. Drugie niebezpieczeństwo odnośnie do niewłaściwie postawionego celu wychowania wiąże się z niepełną, błędną wizją filozoficzno-religijną człowieka, a co za tym idzie również celu wychowania⁹.

2.3. Błąd trzeci – chcemy być tylko pragmatykami (pragmatyzm)

Błąd pragmatyzmu polega na skoncentrowaniu się w wychowaniu tylko na zagadnieniach praktycznych⁹. Jest to niepełne pojęcie wychowania. Wdrażanie człowieka do działania i praktyka z pewnością są bardzo ważnym składnikiem całego procesu wychowawczego¹⁰. Człowiek w swoim życiu ciągle napotyka jakieś bariery. Wychowanie, które zmierza do nauczenia człowieka pokonywania tych barier, stawiania sobie celów z pewnością ma wielką wartość praktyczną, przygotowuje młodego człowieka do radzenia sobie w życiu społecznym i zawodowym. Takie pragmatyczne działanie nie wyczerpuje jednak całego spektrum życia ludzkiego, aktywność zewnętrzna nie jest jedyną formą bytowania człowieka. Fundamenty tego wypaczenia leżą w błędnej teorii poznania. Jeżeli przyjmiemy, że myśl ludzka jest organem odpowiadającym na aktualne bodźce i sytuacje środowiska, to konsekwentnie trzeba przyjąć, że wychowanie, które opiera się w dużej mierze na poznawaniu, musi skoncentrować się na tym, co „się dzieje”, bo tylko wtedy następuje stymulacja. Przy tak pojętym wychowaniu na

marginie zostają zepchnięte takie elementy jak prawda czy dobro, nie jest istotne to, do czego człowiek dochodzi poprzez myślenie czy kontemplację. J. Maritain podkreśla: „Jeśli sam wychowawca nie stawia sobie ogólnego celu ani wartości finalnych, do których ma się odnosić cały ten proces; jeśli wychowanie ma rozwijać się »w obojętnie jakim kierunku«; innymi słowy, jeśli teoria pragmatystyczna wymaga nieustannej doświadczałnej rekonstrukcji celów wychowawcy (a nie jednocześnie doświadczenia ucznia) – czyż ona przepisów pedagogicznych, ale wywołuje zanik jakiegokolwiek rzeczywistej sztuki wychowania. Bowiem wychowanie, które nie ma żadnego własnego celu i które zmierza jedynie do samego rozwoju »bez żadnego innego celu, jak tylko nowy rozwój«, nie jest już sztuką w stopniu większym niż architektura, która nie miała by żadnej koncepcji tego, co należy zbudować i dążyłaby tylko do powiększania swej konstrukcji w jakim bądź kierunku tam, gdzie możliwe jest sprowadzenie nowych materiałów”¹¹.

2.4. Błąd czwarty – uważamy, że zjawiska społeczne determinują wychowanie (socjologizm)

Socjologizm stara się uzasadnić to, że zjawiska społeczne są pierwotne w stosunku do zjawisk psychicznych, że najpierw pojawiają się zjawiska społeczne, które determinują tłumaczenie życia psychicznego poprzez udział człowieka w życiu społecznym¹². W pedagogice, według J. Maritaina, socjologizm w mechanizmach życia społecznego odnajduje reguły i wzorce postępowania¹³. Społeczeństwo

⁹ Por. J. Maritain, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, art. cyt., s. 136.

⁹ Pragmatyzm był kierunkiem filozoficznym, który pojawił się w USA pod koniec XIX wieku. Silnie rozwinął się w XX wieku za sprawą Williama Jamesa i Charlesa Sandersa Peirca. Pragmatyzm głosił: po pierwsze – porzucenie tradycyjnego myślenia nastawionego na osiągnięcie istoty rzeczy; po drugie – przekonanie o praktycznej funkcji wiedzy, wiedza jest instrumentem kontrolowania rzeczywistości; po trzecie – podkreśla nadrzędną wagę doświadczenia nad wszelkimi apriorycznymi regułami rozumowania; po czwarte – znaczenie idei, przekonani dają się sprowadzić do praktycznych konsekwencji; po piąte – pragmatyczna teoria prawdy zakłada, że prawda jest praktycznym sprawdzianem twierdzeń; po szóste – wszelkie ludzkie idee są antycypacją możliwego działania, pozwalają przewidzieć skutki działania; po siódme – ludzka interpretacja świata ma zawsze charakter antropomorficzny, kieruje się interesem człowieka i zmierza ku przyszłości, ku możliwościom, które mogą być urzeczywistnione.

¹⁰ J. Maritain, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, art. cyt., s. 140.

¹¹ Tamże, s. 143.

¹² Socjologizm pedagogiczny był kierunkiem szczególnie popularnym w końcu XIX i na początku XX wieku. Traktował on zjawiska wychowawcze wyłącznie jako skutek oddziaływań społeczeństwa na jednostkę i grupę, a zarazem preferował metody socjologiczne w badaniach tych zjawisk. Opierał się na założeniu, że zjawiska społeczne są pierwotne. To one wyznaczają wszelkie procesy życiowe, takie jak spostrzeganie, poznanie, uczucie. Najwybitniejszym przedstawicielem tego nurtu był E. Durkheim. Zob. W. Okoń, *Socjologizm*, w: *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 359.

¹³ J. Maritain, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, art. cyt., s. 142.

jest zatem, według socjologicznej koncepcji pedagogicznej, źródłem i celem wychowania. Człowiek kształtuje się przez społeczeństwo i dla społeczeństwa. Celem wychowania jest przygotowanie przyszłego obywatela do warunków i interakcji życia społecznego. Akcentując społeczne aspekty wychowania, socjologizm jest w dużej mierze reakcją na dawne metody pedagogiczne z ich abstrakcyjnym i książkowym indywidualizmem¹⁴. Współczesna edukacja słusznie przywiązuje dużą wagę do doświadczenia społecznego, czyni edukację bliższą konkretnemu życiu, wdraża w życie społeczne. Francuski filozof przestrzega nas jednak, że przy całym prospołecznym nastawieniu pedagogiki musi ona pamiętać, że tym, co ma największe znaczenie dla ukształtowania dobrego obywatela i cywilizowanego człowieka, jest wewnętrzne centrum, żywe źródło osobistej świadomości¹⁵. Rozpatrując strukturę osoby ludzkiej, J. Maritain zauważa, że człowiek jest istotą społeczną. Oczywiście jest zatem, że wychowanie człowieka powinno przejawiać troskę o grupę społeczną i przygotowywać dziecko do odegrania w niej swojej roli. Pierwszy cel wychowania dotyczy zawsze osoby ludzkiej w życiu osobowym i jej postępie duchowym, ale człowiek i grupa jednocześnie zachodzą na siebie wzajemnie i wykraczają wzajemnie poza siebie pod różnymi względami. Człowiek odnajduje samego siebie, podporządkowując się grupie, a grupa osiąga swój cel jedynie służąc człowiekowi i akceptując fakt, że człowiek realizuje swoje odrębne powołanie. Indywidualność osoby ludzkiej musi być zaakceptowana bezwarunkowo przez dobrze funkcjonującą społeczność. Przyjmując konieczność interakcji społecznych w wychowaniu, stwierdzić trzeba, że zbytnie akcentowanie zależności społecznych

prowadzić może do osłabienia pozycji osoby, jej redukcji do „jednostki społecznej”, totalnego podporządkowania społeczeństwu, a tym samym do zaprzeczenia jej godności¹⁶.

2.5. Błąd piąty – dbamy głównie o intelekt (intelektualizm)

Intelektualizm jest prądem filozoficznym, który bardzo silnie akcentuje rolę intelektu w aktywności człowieka¹⁷. W pedagogice intelektualizm prowadzi do jednostronnego wychowania, dbającego tylko o rozwój umysłu, lecz zaniedbującego przygotowanie praktyczne do życia oraz rozwoju duchowego i uczuciowego. Aczkolwiek rozum jest bardzo ważny w procesie poznawania, to jednak oprócz intelektu człowiek posiada inne zdolności docierania do prawdy. Stąd J. Maritain wskazuje jako błąd pedagogiczny przecenienie sprawności intelektualnej w wychowaniu. Intelektualizm, według niego, przybiera dwie zasadnicze formy. Pierwsza to położenie przesadnego akcentu na sprawność retoryczną lub dialektyczną. Taką formę intelektualizmu zauważa w pedagogice klasycznej, w szczególności w wychowaniu arystokratycznym i burżuazyjnym. Autor nie podejmuje nawet pobieżnej krytyki tego sposobu pojmowania pedagogiki, sądząc widocznie, że jej fragmentaryczność jest aż nadto widoczna. Druga forma kładzie nacisk na praktyczne, robocze funkcje rozumu, minimalizując wartości uniwersalne. Dziś sięjszy, technicyzowany świat domaga się bardzo wąskiej i głęboko posuniętej specjalizacji. Sprostanie wymaganiom jest bardzo trudne i mocno angażujące, nie pozostawia dużej możliwości rozwojowi ogólnemu. Maritain nie mógł oczywiście pogodzić się z taką wizją wychowania ani życia ludzkiego. „Jeśli przypomniemy sobie, że zwierzę jest specjali-

¹⁴ „Socjologizm występuje jako reakcja przeciwko indywidualizmowi: emancypacja jednostki, oderwanie od środowiska społecznego, prowadzi do anarchii i chaosu, natomiast przewyciężenie tego stanu rzeczy możliwe jest jedynie przez uczy-nienie jednostki integralną częścią tworzącego nadzrędnego, jakim jest grupa społeczna”, W. Okoń, *Socjologizm*, w: *Nowy słownik pedagogiczny*, dz. cyt., s. 359.

¹⁵ J. Maritain, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, art. cyt., s. 142.

¹⁶ Por. tamże, s. 143.

¹⁷ Intelektualizm jest jednym z najbardziej znaczących i rozpowszechnionych kierunków filozoficznych. Jego przedstawiciele, co najmniej od czasów Platona, stali na stanowisku, że godna uznania jest tylko filozofia, że tylko wiedza ma walor bezwzględnej pewności i prawdziwości. Wiedzę tą można osiągnąć przy pomocy intelektu, wspomaganego takimi władzami umysłu ludzkiego, jak pamięć i wyobraźnia. Intelektualizm zachowywał dużą rezerwę w stosunku do tego, co pochodziło z poznania zmysłowego (antysensualizm) lub stanowiło część przyrody (antynaturalizm), nie uznawał też roli intuicji w poznaniu. Czołowymi przedstawicielami byli: Kartezjusz, Wolter, Kant. Zob. W. Okoń. *Intelektualizm*, w: *Nowy słownik pedagogiczny*, dz. cyt., s. 142.

stą, i to doskonałym specjalistą – cała jego władza poznawcza jest ześrodkowana wokół wykonania pewnego szczegółowego zadania – będziemy musieli dojść do wniosku, że program wychowawczy, który zmierzałby tylko do kształcenia specjalistów – coraz to doskonalszych, w dziedzinach coraz to bardziej wyspecjalizowanych, a przy tym niezdolnych do posiadania opinii na jakikolwiek temat leżący poza sferą ich specjalistycznej kompetencji – prowadziłby tak naprawdę do postępującej *animalizacji* ludzkiego umysłu i życia¹⁸. Według J. Maritaina, wychowanie w duchu wysokiej specjalizacji jest ślepą uliczką, gdyż bardzo mocno podporządkowuje człowieka strukturom społecznym, gospodarczym i ekonomicznym, nie dając praktycznie podstaw do przystosowania się do nowych okoliczności i ich opanowania.

2.6. Błąd szósty – dbamy głównie o wolę (woluntaryzm)

Woluntaryzm jako nowożytny kierunek myślowy jest reakcją na intelektualizm¹⁹. Dla Maritaina postawienie woli przed intelektem stanowi wywrócenie wewnętrznego porządku ludzkiej natury. Takie działanie czyni rozum niewolnikiem woli i prowadzi do dominacji sił irracjonalnych. Oczywiście, ponieważ osoba ludzka dysponuje intelektem i wolą, nie można tej ostatniej pomijać w procesie wychowania. W praktyce jednak zwolennikom woluntaryzmu nie udaje się ukształtować i wzmocnić woli, za to udaje się im zdeformować i osłabić intelekt. Fakt wyolbrzymiania udziału woli w myśleniu może doprowadzić w końcu do uzależnienia od woli uważania czegoś za prawdziwe. Takie patrzyenie na człowieka stoi w jawnej sprzeczności z realizmem, który był jednym z fundamentów filozofii św. Tomasza i na którym opiera się także personalizm J. Maritaina. Największym zarzutem, jaki stawia woluntaryzmowi J. Maritain, jest fakt, że na nim opierało

się wychowanie w nazistowskich szkołach i organizacjach młodzieżowych, prowadząc do doszczętnego zniszczenia w umysłach zmysłu prawdy, oraz do spustoszenia moralnego młodzieży, uprzedmiotowienia człowieka poprzez uczynienie z niego narzędzia w totalitarnym państwie²⁰.

2.7. Błąd siódmy – zakładamy, że wszystko można się nauczyć

Siódmym błędem współczesnego wychowania jest założenie, że wszystkiego można się nauczyć. Wychowanie jest procesem wielowątkowym. Składa się z wielu równoległych procesów, z których część ma charakter spontaniczny, przypadkowy, a część – w mniejszym lub większym stopniu – jest kontrolowana lub planowana. Najważniejszym spośród poddających się zasadom metodyki procesów wychowania jest nauczanie. Ma ono bardzo wielkie znaczenie, ale czy człowiek jest się w stanie wszystkiego nauczyć? J. Maritain stwierdza: „(...) nie jest prawdą, że wszystkiego można nauczyć i że młodzież powinna z zapałem oczekiwać od szkół średnich i uniwersytetów nie tylko wykładów o kuchni, ekonomii domowej, pielęgnacji niemowląt, technice reklamy, sztuce makijażu i produkcji kosmetyków, doskonaleniu w zakresie dróg i środków zarabiania pieniędzy, psychologii zastosowanej do sztuki dobrego mariażu, nauce o szczęściu małżeńskim, lecz również – dlaczego by nie? – wykładów o naukowych środkach osiągnięcia twórczego geniuszu w sztuce lub w nauce, pocieszenia tych, którzy płaczą, czy [wykładów o staniu się] człowiekiem serca”²¹. Twierdzenie jakoby wszystkiego można było się nauczyć J. Maritain uważa za kolejny, siódmy błąd w wychowaniu.

Wychowanie to „formowanie człowieka lub raczej kierowanie dynamicznym rozwojem, poprzez który człowiek kształtuje samego siebie w tym celu, aby być człowiekiem”²². Pró-

¹⁸ Tamże, s. 144.

¹⁹ Woluntaryzm to pogląd filozoficzny oparty na założeniach, że wola człowieka jest jedynym czynnikiem, od którego zależy sam proces poznawczy, jak i przedmiot poznania. Przedstawiciele tego kierunku, a najbardziej znanymi byli A. Schopenhauer, W. Wundt, T. Ribot, wyrażali pogląd, że procesy woli mają dominującą rolę w psychice człowieka. Zob. W. Okoń, *Woluntaryzm*, w: *Nowy słownik pedagogiczny*, dz. cyt., s. 441.

²⁰ J. Maritain, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, art. cyt., s. 144-145.

²¹ Tamże, s. 146.

²² J. Maritain, cyt. za: S. Kowalczyk, *Wprowadzenie do filozofii J. Maritaina*, Lublin 1992, s. 47.

ba stworzenia takiego systemu oświatowego, który starałby się „wszystkiego nauczyć” nie ma żadnego sensu. Wychowanie jest procesem zmierzającym do udoskonalenia człowieka w jego człowieczeństwie, a nie próbą upakowania w jednostce całej wiedzy, umiejętności i doświadczeń zdobytych przez ludzkość. Każdy człowiek ma swoje predyspozycje. Proces wychowania musi je uwzględniać, dopomagać w ich rozwijaniu. Pomimo pewnych ogólnych wzorców „osobowej pełni”, każdy ma prawo w szerokim zakresie odnajdywać swoją drogę do dojrzałości ludzkiej.

Zakończenie

Bogactwo współczesnych ofert pedagogicznych staje się dla wielu przyszłych i obecnych pedagogów powodem zagubienia i szukania po omacku. Niebezpieczne jest również założenie, że istnieje „wychowanie bez porażek”, bo ciągle popełniamy różne błędy. Pius XI ostro polemizował z założeniami naturalizmu pedagogicznego i wiarą w doskonałość ludzkiej natury, skażonej przecież grzechem. Sobór Watykański II uczy nas nie tyle potępiać i przestrzegać, co raczej dążyć do integracji wartości naturalnych z nadprzyrodzonymi i przepojenia tych pierwszych duchem chrześcijańskim, tak aby w świetle prawdy o Objawieniu były pozytywne dla całej społeczności.

W Polsce znamy bardziej amerykańskie teorie niż własne. W pedagogicznych poszukiwaniach mistrza dialogu warto poznać dorobek ks. profesora Janusza Tarnowskiego, który w swojej długoletniej pracy wypracował własną pedagogię. Wyraźniej i szerzej niż u Gordona ukazał on kategorie pseudowychowania, do których zaliczył: *tresurę*, polegającą na nakłanianiu osób – pod groźbą kary lub obietnicą nagrody – do pożądanego sposobu zachowania się; *administrowanie*, czyli złagodzoną formę *tresury*, odwołującą się do nadkontroli, oceniania, weryfikacji osoby w klimacie chłodu i oficjalności; *trening*, czyli stałe ćwiczenie określonych sprawności w wymiarze technicznym, nie obejmujący całej osobowości; *moralizowanie*, polegające na słownej perswazji lub niewerbalnej sug-

stii zobowiązującej osobę do pożądanego zachowań oraz *zewewnętrzne kształtowanie osobowości*, polegające na przedmiotowym traktowaniu całego człowieka, jako biernego obiektu, materiału czy tworzywa.

W pedagogicznych poszukiwaniach J. Tarnowski wskazuje, że dialog miłości to zasadniczy rys modelu wychowania chrześcijańskiego. Jego zdaniem, ważne jest, aby relacje – jakie zachodzą między wychowawcą a wychowankiem – miały charakter symetrycznej interakcji o „ludzkim obliczu”. Ksiądz Tarnowski, uwzględniając problematykę komunikacji między wychowawcą a wychowankiem zauważa potrzebę dialogu i ludzi autentycznie dialogujących, bo „wołanie o mistrza” jest jedną z charakterystycznych potrzeb współczesności. Dla niego głównym zaniemienieniem jest to, że współczesne wychowanie często nie porusza głębi osoby dziecka i młodego człowieka, aby zmienić go na trwałe. Brakuje osobistego spotkania z Chrystusem, które zmieniłoby wychowanka. Spotkania takiego nie da się z góry zaplanować, jest to bowiem Boży dar. Trzeba jednak do niego przygotowywać. Swoich studentów przygotowuje do tego, aby w wychowaniu uwzględniali człowieczeństwo – wychowanie jest bowiem spotkaniem co najmniej dwóch osób obdarzonych wielką godnością, ma pomóc każdemu w odnalezieniu i urzeczywistnieniu „najgłębszego ja”, by zwracali uwagę na permanentność, bowiem wychowanie trwa przez całe życie, a nie tylko na jego początku. Powinni uwzględniać w sytuacji wychowawczej inter- i intraaktywność, kiedy wychowawca oddziałuje na wychowanka, a wychowanek na wychowawcę, a także kiedy zachodzą relacje z samym sobą, czyli samowychowanie. Wskazane jest, by dostrzegali nieokreśloność wychowania, bowiem oddziaływanie wychowawcze zachodzą w trudno określonych sytuacjach, zdarzeniach, muszą otwierać się na nowości (uczają pokory) przy równoczesnym zachowaniu równowagi, ugruntowaniu swojej wiedzy i systemu wartości. W końcu podkreśla się transgresyjność wychowania, czyli stałą zdolność przekraczania samego siebie i przewyżniania paradoksu między „ja” powierzchownym a „ja” głębokim²³.

²³ B. Śliwierski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 66-69.

Tak rozumiane wychowanie prowadzi do dialogu i spotkania, które może zaistnieć, jeśli obie strony są autentyczne, szczerze wobec siebie. Dialog jako zetknięcie się z osobą, konkretną lub transcendentną (Bóg), ma prowadzić do przemiany wewnętrznej oraz do zaangażowania się, oddania jakiejś sprawy lub osobie. Takie podejście powoduje, że osoba nie przestaje być sobą, nie traci się, ale wzbogaca własną osobowość, „staje się hojnym dawcą”. Wychowanie, według J. Tarnowskiego, jest nie tyle kształtowaniem czyjejś osobowości czy jej indoktrynowaniem, ile procesem inicjacyjno-mistagogicznym²⁴. Nie ma też – jego zdaniem – takiej książki, która dawałaby wychowawcy gotowe porady, recepty, odpowiedzi na pytanie, jak wychowywać. Wychowawca musi je sam zdobywać przez wzrastanie i pogłębianie swego człowieczeństwa, aby najlepiej służyć

innym, zwłaszcza młodym i dzięki nim kształcić się ustawicznie. Mistrzem wychowania jest Bóg, którego ks. Tarnowski określa „Największym Wychowawcą”, „Mistrzem z Nazaretu”, „Alfą i Omegą wychowania”.

Pedagogiczne poszukiwania m(M)istrza dialogu doprowadziły nas do odkrycia „pedagogii Bożej” od zawsze zauważanej w dziejach ludzkości. Analogicznie do zwyczajów ludzkich i zgodnie z kategoriami kulturowymi czasu, Bóg w Piśmie Świętym jest widziany jako nauczyciel, który przyjmuje człowieka w takiej kondycji, w jakiej on się znajduje, wyzwala go z więzów zła, przyciąga go do siebie więzami miłości, pomaga mu wzrastać w sposób stopniowy i cierpliwy do dojrzałości wolnego syna. Jako przenikliwy wychowawca, Bóg prowadzi ciągły dialog z człowiekiem, powierza mu słowa mądrości i uzdalnia do przekazywania ich z pokolenia na pokolenie.

ks. Andrzej Kiciński – dr katechetyki, adiunkt w Katedrze Katechetyki Integralnej na KUL-u w Lublinie, wykładowca w WSD w Siedlcach.

BARBARA DRAŻKOWSKA

ROLA KATECHETY W SPOŁECZEŃSTWIE INFORMACYJNYM

Z końcem XX wieku rozpoczęła się fala przemian politycznych i ustrojowych, w cieniu której narastała rewolucja informacyjna, eksplodująca z pełną siłą w wieku XXI. Dlaczego rewolucja? Z powodu szybkości zmian, które wywołuje. Rozwój wszystkich dotychczasowych technik komunikowania się przebiegał raczej wolno i miał charakter ewolucyjny. Techniki informacyjne natomiast rozwijały się i wciąż rozwijają w ekspresowym tempie, którego końca jeszcze długo nie ujrzymy. Zmienił się nie tylko świat, w którym obecnie funkcjonujemy, ale również my sami. Zaczęliśmy masowo sprzedawać i kupować technologie, oprogramowania komputerowe i wszelkiego rodzaju informacje. Powstał nawet nowy rodzaj broni, zwany bronią informacyjną.

Stopniowo zaczęliśmy przekształcać się ze społeczeństwa industrialnego w społeczeństwo informacyjne, którego członkowie (zwłaszcza młodzi) spędzają przed komputerem kilka godzin dziennie. Powszechny dostęp do Internetu stał się nawet przyczyną powstania – zupełnie odmiennego od poprzedniego – pokolenia, generacji, dla której nowe technologie są już nie tyle wyzwaniem, co codziennością. I temu właśnie pokoleniu postaramy się bliżej przyjrzeć. Opisując Internet, niejednokrotnie ograniczano się bowiem do zaprezentowania jedynie technicznej jego strony, jednak Sieć to również swoistego rodzaju zjawisko społeczne. W jego skład wchodzi nie tylko same komputery, treści zawarte w plikach o różnym rozszerzeniu i łączy internetowe, ale także, a może przede

²⁴ O powrocie do idei inicjacji i katechumenatu w Kościele po II Soborze Watykański zob. także: J. Bagrowicz, *Towarzyszyć wzrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*, Toruń 2006.