

Wojciech Słomski

***Współczesne poglądy
na problematykę wychowania***

Present views concerning upbringing issues

Keywords: *philosophy of upbringing, upbringing, education, contemporary education, values*

Podjmując problematykę wychowania należy podać definicję tego zjawiska. Literatura przedmiotu proponuje wiele różnorodnych określeń tego pojęcia. Speck wskazuje, że *wychowanie może być traktowane jako pomoc dorastającemu pokoleniu w jego życiowym rozwoju* [Valisowa, 2001: 196].

Generalnie pojęcie wychowania może być rozpatrywane w węższym i szerszym znaczeniu. Szerokie rozumienie tego terminu odnosi się zarówno do rozwoju sfery uczuć jednostki, jak również do rozwoju umysłowego. W tej sferze znajdują się także motywacje i konkretne działania podejmowane przez jednostkę [Valisowa, 2001: 196]. Wychowanie utożsamiane jest więc z działaniami, które zmierzają do ogólnego rozwoju osobowości. Jak wskazuje Łobocki – *przedmiotem wychowania w szerszym znaczeniu jest całość psychiki człowieka czyli, ogół procesów i właściwości psychicznych, tj. zarówno intelektualnych, emocjonalnych i wolicjonalnych łącznie z działaniem* [Bogaj, 2003: 181]. W węższym znaczeniu natomiast pojęcie wychowania oznacza kształtowanie charakteru jednostki, w którym: *stała,*

silna, samodzielna, przedsiębiorcza i praktyczna wola jest skierowana na cele wartościowe, w tym przede wszystkim na cele moralne [Raport o rozpoznanych zjawiskach patologii społecznej, przestępczości i demoralizacji nieletnich, 2003: 8-9].

Pojęcie to oznacza więc wszelkie oddziaływanie na człowieka, które współtworzy jego osobową indywidualność. Należą do tej kategorii przede wszystkim różnorodne oraz dokonujące się w wielu dziedzinach życia człowieka oddziaływania rodzinne, środowiskowe, szkolne, zawodowe, czy też takie, które wynikają z uczestnictwa jednostki w różnych grupach społecznych - rodzinnych, zawodowych, narodowych, państwowych itd. Oddziaływania te wpływają w sposób kształtujący na charakter człowieka, jego psychikę, osobowość, postępowanie, poglądy oraz na konstytuowanie się jego osobowego, *ja*. Pojęcie wychowania - w częściej przyjmowanym rozumieniu - zawiera w sobie również postulat opieki, kształtowania oraz *prowadzenia wychowanka do pełni rozwoju*. Dlatego wychowanie w sensie węższym obejmuje tylko zamierzone i świadome oddziaływanie na wychowanka, które podejmowane są w określonym celu i w określonej sytuacji. Swoistość wychowania człowieka wyraża się przede wszystkim w procesie wychowania moralnego [Pufal-Struzik, 2007: 15], w tym także w wychowaniu do racjonalności. *Pytanie o racjonalność jest współczesną wersją starego pytania o rozum i prawdę. O miejsce rozumu i prawdy we współczesnej kulturze. Jaką rolę we współczesnej kulturze odgrywa rozum i prawda? Jak rozumiemy dziś prawdę? Jakie znaczenie jej przypisujemy? Czym jest dla nas dzisiaj prawda?* [Pietrzak, 1992: 142].

Nowy wymiar wychowaniu w tym kontekście nadaje współcześnie antropologia Karola Wojtyły. Jak zauważa Rynio – można wskazać na istnienie przesłanek do stworzenia filozofii wychowania, która uwzględniałaby doświadczenie, świadomość, wolność, sumienie, psychosomatykę, potrzebę integracji, uczestnictwa, refleksję nad naturą, kulturą, etyką, religią oraz wiarą [Danielewska, 2002: 34]. Śledząc naukową twórczość Karola Wojtyły, uwzględniając jednocześnie Jego nauczanie wyrażone w encyklikach, adhortacjach, listach i homiliach, a także opracowania papieskiej myśli

filozoficznej różnych autorów można wskazać główne tezy dotyczące aspektu ontologicznego. Są one następujące:

- *w swoim jestestwie człowiek ma sferę somatyczną, psychiczną i duchową,*
- *jest bytem przygodnym, potencjalnym, odrębnym i celowym,*
- *człowiek jest osobą, to znaczy bytem rozumnym, samoświadomym, wolnym, zdolnym do poznania prawdy, miłości, dialogu, panowania nad przyrodą, kierowania swoim życiem i tworzenia siebie,*
- *wyraża się to w jego zdolności do samopoznania, samoposiadania, samopanowania, samostanowienia, woli, sumieniu, świadomości i samowiedzy [Danielewska, 2002: 34].*

Dla Jana Pawła II osoba to ktoś jedyny i niepowtarzalny. Ktoś, kto posiada wewnątrz i jest jednocześnie podmiotem zarówno istnienia jak też działania. „Osoba” przeżywa swoje czyny, doznania, własną podmiotowość. Osoba ludzka powinna być rozumiana jako jedność cielesno-duchowa, która kształtuje się poprzez akty poznania intelektualnego, wolności oraz miłości, dlatego nie może być traktowana jako środek do celu. Jan Paweł II mówił, iż *osoba jest takim dobrem, że właściwe i pełnowartościowe odniesienie do niej stanowi tylko miłość* [Pietrzak, 2007: 32]. Człowiek to jedyny byt obdarzony zdolnością poznania istniejącej rzeczywistości.

O wychowaniu można również mówić jako o pewnej ideologii. W tym kontekście można wskazać na różnice, jakie przypisuje się celom wychowania – choć nadrzędnym pozostaje rozwój poprzez zdobywanie wiedzy. Przykładem może być tak zwana romantyczna ideologia wychowania, która wynika z jednej strony z psychologii - jako teorii dojrzewania, natomiast z drugiej strony z egzystencjalnej lub fenomenologicznej epistemologii. *Definiuje wiedzę i rzeczywistość jako odnoszące się do bezpośredniego wewnętrznego doświadczenia jednostki* [Pietrzak, 2007: 32]. Inne założenia przyjmują ideologie wychowania odwołujące się do transmisji kulturowej. Określają one wiedzę jako coś powtarzalnego, obiektywnego, co można poznać poprzez pomiary i za pomocą zmysłów. Istnieje również ideologia

progresywna, która podkreśla silny związek pomiędzy dociekającą istotą ludzką a sytuacją problemową [Wodopianowa, 2007: 54].

Ze względu na cele wychowawcze wyżej zaprezentowane teorie generują różnice w trzech głównych płaszczyznach. Po pierwsze pojawia się pytanie, czy skupiać się na wewnętrznych stanach czy raczej na zachowaniu zewnętrznym – odpowiadając ideologia romantyzmu i ideologia transmisji kulturowej zaprezentują zupełnie różne stanowiska. Drugi pojawiający się problem dotyczy wskazania, czy podkreślać bezpośrednio doświadczenie i zachowanie, czy długoterminowe konsekwencje w rozwoju dziecka. Ideologia progretywiczna koncentruje się przede wszystkim na wychowaniu jako procesie związanym z doświadczeniami dziecka, jednak stara się spozstrzegać i oceniać te doświadczenia w wymiarze funkcjonalnym. W efekcie można wyróżnić humanitarne kryteria jakości doświadczenia dziecka, i wychowawcze kryteria jakości doświadczenia poprzez długoterminowe rozwojowe konsekwencje [Matyjas, 2007: 48].

Trzeci problem wymaga określenia tego, czy cele rozwojowe powinny być realizowane jako uniwersalne, czy raczej jednostkowe i indywidualne. Przedstawiciele nurtu romantycznego często definiowali cele wychowania jako rozwój jednostkowej istoty i tożsamości. Przedstawiciele nurtu kulturowego natomiast skupiali się na pomiarach różnic indywidualnych, w ogólnych wymiarach osiągnięć na podstawie których każdą jednostkę w społeczeństwie można w jakiś sposób sklasyfikować.

Niezwykle ważną kwestią w odniesieniu do problematyki wychowania jest niewątpliwie kwestia autorytetów. Współcześnie często słyszy się o ich upadku. Często również słyszy się pytania o uzasadnienie ich konieczności w procesie kształtowania osobowości młodego człowieka.

Termin autorytet wywodzi się z języka łacińskiego (*autoritas*) i tłumaczony jest jako rada, wola, ważność, powaga moralna, również wpływowa osoba. Słowa tego używano w republikańskim Rzymie, gdzie odnosiło się do rady doświadczonych mężczyzn. Autorytet stanowił rodzaj władzy pośredniej, której zadanie polegało na wzmocnieniu pozycji senatu rzymskiego oraz zwiększaniu zaufania do jej słuszności. Z czasem znaczenie

tego pojęcia ulegało zmianie, jednak zachowało swoje starożytne, rdzenne znaczenie. Autorytet dziś oznacza wpływ, wzór, zaufanie, godność oraz szacunek dla posiadanych przez kogoś walorów osobowych [Kubacka-Jasiecka, 2007: 128]. Na obszarze Europy pojęcia autorytet po raz pierwszy zdefiniował Denis Diderot w *Wielkiej Encyklopedii Francuskiej* z 1751 r. Literatura polska natomiast wskazuje, że termin ten w naszym kraju pojawił się za pośrednictwem niemieckiej formy Autoritat, co w języku polskim oznacza powagę. Najczęściej chodzi o powagę umysłową, lub moralną, znakomitość w jakiejś dziedzinie wiedzy lub działalności [Kubacka-Jasiecka, 2008: 128].

Z punktu widzenia pedagogiki termin autorytet można tłumaczyć jako:

- *wiedzę, doświadczenie, kompetencje, władza, prawo kontrolowania, prawo wskazywania, moc karania przy naruszaniu reguł postępowania* [Pietrzak, 1992: 32],
- *taki stosunek między dwoma osobami, w którym jedna z nich uznaje wolę drugiej, do tej woli się dostosowuje i ulega jej,*
- *wpływ osoby cieszącej się ogólnym uznaniem na jednostkę lub grupę osób, i określoną sferę życia społecznego* [Dymek-Balcerek, 1999: 43].

Autorytet nie jest czymś wrodzonym, danym z natury. Jest to cecha, która wymaga wypracowania i zdobycia. Bez autorytetu nie można skutecznie kierować kimś, przewodzić, wpływać na kogoś, ani też pełnić funkcji kierowniczej, dlatego bardzo długo w praktyce wychowawczej pomijano kwestię autorytetu. Uznawano, że jego potrzeba jest tak oczywista, że nie wymaga rozważań. Jednak innowacyjne podejście do kwestii wychowania zmusiło do podjęcia dyskusji i nad tą problematyką. Co ciekawe można zaobserwować rosnącą niechęć o autorytetu, ponieważ pojmowany był on jako władza i przemoc. Odrzucano go, ponieważ podważał naturalną ludzką potrzebę samoregulacji i samourzeczywistnienia. Współcześnie podkreśla się, że człowiek już w dzieciństwie powinien mieć możliwość postępowania zgodnie z własnymi skłonnościami i zainteresowaniami, ponieważ tylko w taki sposób możliwe jest poszukiwanie samego siebie. Wska-

zywano w związku z tym, że proces wychowania powinien być realizowany antyautorytarnie. Oczekiwania większej wolności w wychowaniu prowadzące do potępienia autorytetu pojawiły się w myśli pedagogicznej niejako na zasadzie inwersji. Koncepcja J. J. Rousseau i jego idea nowego wychowania to tylko jeden z przykładów takiego podejścia. Tymczasem obserwacja współczesnej rzeczywistości zmusza do stwierdzenia, że zarówno szkoła jak i rodzina i całe społeczeństwo bez autorytetu nie są w stanie realizować podstawowych zadań. Tracą swoją wartość, nie są w stanie wypełniać swoich funkcji (Dz.U. nr 54, poz. 312). Związki i relacje pomiędzy autorytetem i wychowaniem są bardzo ścisłe. Relacje te można rozpatrywać jako:

- makrosołeczne – obejmujące stosunek autorytetu do wychowania w społeczeństwie, jaki wynika z relacji pomiędzy normami i wartościami szkoły, rodziny, i całego otoczenia społecznego,
- mikrospołeczne interpersonalne – dotyczące wartości, norm postępowania, zasad oraz reguł, które określane są w toku codziennego funkcjonowania. Wynikają z podstawowych zainteresowań oraz zachowania w konkretnych sytuacjach. Jest to obszar codziennej aktywności realizowanej między pedagogami a młodzieżą,
- interpersonalne – zmiernają do zbadania, w jaki sposób działające podmioty uczą się norm i nabywają orientacje aksjologiczne od innych, jakie środki na niech oddziałują, jak jest wyznaczany rozwój osobowości, charakteru, indywidualnego zachowania [Karpiński, 1992: 64].

Normy i wartości społeczne znajdują swoje oparcie w autorytecie. W pewien sposób wynikają z niego. Za jego pośrednictwem istnieją i są przekazywane. To w jakim stopniu są prezentowane, to następstwo procesu wychowania – jego stylu, postaw rodzicielskich, emocjonalnych relacji między dorosłymi i dziećmi.

Powyższe rozważania ukazują złożoność problematyki wychowania. W związku z tym czy istnieje jedna właściwa recepta na wychowanie? Z pewnością nie, choć można wskazać kilka zasad, które są w tym procesie

pomocne. Zostały one zaproponowane przez mało znanego zakonnika – pasjonatę, Barnarda Krzyszkiewiczza i są następujące:

- *nie narzucać nigdy gwałtem swoich poglądów, przekonań,*
- *okazywać maximum możliwego uznania dla przekonań, poglądów wychowanka,*
- *nigdy nie upierać się przy swoim zdaniu (...), wychodzić z założenia „Ja mogę się mylić, a on może mieć rację”,*
- *jak najwięcej promieniować ciepłem, miłością, usługowością, radością,*
- *niech wychowanek czuje wyraźnie, że się go kocha, że się jego dobro ma na celu. Słowami mówić o tym jak najmniej, czynami – jak najwięcej,*
- *z wychowankiem obchodzić się delikatnie jak ze źrenicą oka,*
- *nie uważać swych uwag za zbyt cenne, swych metod za idealne bez zarzutu [Karpiński, 1992: 64].*

Istotność powyższych zasad podkreśla szczególnie ksiądz profesor Janusz Tarnowski, uważany za twórcę tak zwanej pedagogiki dialogu.

Summary

Norms and social values find their support in authority. They result from it in a certain way. They exist and are conveyed by its mediation. Equally crucial is the after-effect of the education process - its style, parental attitudes, emotional relationships between adults and children.

The above mentioned deliberations depict the complexity of upbringing issues. Is there one proper recipe for upbringing? With certainty not, though one can point out several principles which are helpful in this process. They are as follows:

- *“never impose your views or convictions by force,*
- *express maximum possible acknowledgement for convictions and views of a child,*
- *never insist on your view (...) make an assumption that “I can make a mistake, but he can be right”,*
- *beam with warmth, love, attentiveness, joy as much as possible*

- *let a child feel distinctly that he is being loved and that everything is for his sake. Actions speak louder than words,*
- *treat your child as gently as the pupil of the eye,*
- *do not treat your remarks for too valuable and your methods for ideal without fault”.*

- [1] Bogaj, A., Kwiatkowski, S. (red.). 2003. *Pedagodzy o sobie i o pedagogice*, IBE, Warszawa.
- [2] Danielewska, J. 2002. *Agresja u dzieci-szkoła porozumienia*, Warszawa.
- [3] Dymek-Balcerek, K. 1999. *Patologia społeczna wśród dzieci i młodzieży - rzeczywistość lat dziewięćdziesiątych*, Radom.
- [4] Karpiński, J. 1992. *Między komunizmem a demokracją*, Chotomów.
- [5] Kubacka-Jasiecka, D. 2007. *Adaptacyjno-obronne mechanizmy i funkcje młodzieżowych zachowań agresywnych*, A. Fronczek, I. Pufal-Struzik, *Agresja wśród dzieci i młodzieży*, Kielce.
- [6] Matyjas, B. 2007. *Agresja dziecka w szkole jako skutek błędów wychowawczych rodziców*, A. Fronczek, I. Pufal-Struzik, *Agresja wśród dzieci i młodzieży*, Kielce.
- [7] Olweus, D. 1998. *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją zatrzymać?* Warszawa
- [8] Pietrzak, H. 1992. *Agresja indywidualna i zbiorowa w sytuacji napięć i konfliktów społecznych*, Rzeszów.
- [9] Pietrzak, H. 2007. *Socjalizacja w rodzinie i środki przekazu, a agresja dzieci*, w: A. Fronczek, I. Pufal-Struzik, *Agresja wśród dzieci i młodzieży*, Kielce.
- [10] Pufal-Struzik, I. 2007. *Uwarunkowania indywidualne, rodzinne i szkolne*, w: *Agresja wśród dzieci i młodzieży*, Kielce.
- [11] *Raport o rozpoznanych zjawiskach patologii społecznej, przestępczości i demoralizacji nieletnich*. 2003. Wyd. Biuro Służby Prewencyjnej Komendy Głównej Policji, Warszawa.
- [12] Valisowa, E. 2001. *Czy mamy do czynienia z upadkiem autorytetu w wychowaniu*, w: Śliwerski B. (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI w.*, Impuls, Kraków.
- [13] Wodopianowa, M. 2007. *Rodzina i agresja dorastających*, A. Fronczek, I. Pufal-Struzik, w: *Agresja wśród dzieci i młodzieży*, Kielce.