

TEOLOGIA I MORALNOŚĆ

NUMER 2(16), 2014

doi: 10.14746/TIM.2014.16.2.1

KAZIMIERZ MISIASZEK¹

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
Wydział Teologiczny

Czy i na ile jest możliwa dzisiaj współpraca rodziców i nauczycieli na rzecz integralnego wychowania ucznia?

Cooperation Between Parents and Teachers in Order to Achieve Integral Education –
Is It Possible and to What Extent?

Odpowiedzi na pytanie zadane w tytule niniejszego opracowania będziemy szukać zarówno poprzez wskazywanie możliwości współpracy wynikającej z prawa konstytucyjnego i oświatowego, jak i aktualnie pojawiających się ograniczeń w tym zakresie. Jest bowiem faktem, że w dokumentach edukacyjnych są zapisy o współpracy rodziców i nauczycieli, ale też pojawiają się ograniczenia czy przeszkody, nie zawsze od razu dostrzegane, a tym samym uświadomione. Podstawowym dokumentem, który zostanie poddany analizie, jest *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, wydana w 2012 roku. W niej bowiem znajdują się wszystkie dane pozwalające określić charakter współczesnej edukacji w Polsce. Innym, istotnym z punktu widzenia integralnego wychowania ucznia, dokumentem jest *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce z 2010 roku*, ponieważ integralność wychowania zakłada uwzględnienie komponentu religijnego.

Propozycja analizy podstawowych dokumentów, zarówno w odniesieniu do edukacji, jak i nauczania religii katolickiej w szkole publicznej, uwzględnia prawny punkt widzenia, który ma wpływ na sposób traktowania zadań szkolnych

¹ Kazimierz Misiaszek, ks. prof. zw. dr hab., salezjanin, dyrektor Instytutu Teologii Praktycznej i kierownik Katedry Dydaktyki Katechetycznej na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Autor wielu opracowań z dziedziny katechetycznej i wychowawczej.

przez nauczyciela. Jakkolwiek nauczyciel kieruje się także swoim doświadczeniem, zdrowym rozsądkiem, mądrością, to jednak jest zobligowany do uwzględniania przepisów prawnych, które mogą mu pomagać w procesie nauczania i wychowania, ale także proces ten utrudniać.

1. PROBLEM INTEGRALNEGO WYCHOWANIA UCZNIWA W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ

Odpowiedź na pytanie o integralne wychowanie w szkole domaga się ustalenia, na ile jest ono zakładane zarówno w państwowych dokumentach edukacyjnych, jak i kościelnych, związanych z nauczaniem religii w szkole. Motywem do uwzględnienia założeń edukacji religijnej jest obecność w szkole nauczania religijnego, które dzięki współpracy rodziców i nauczycieli powinno być obecne w procesie integralnego wychowania ucznia. Nie można bowiem mówić o integralnym wychowaniu, jeżeli nie założą się uczestnictwa w tym dialogu wychowawczym obecnej w szkole lekcji religii i wartości wychowawczych, jakie ona ze sobą niesie. Integracja bowiem oznacza „urzeczywistnianie i manifestowanie się całości i jedności na podłożu pewnej złożoności”². Złożoność wynika z istnienia w wychowaniu, ogólnie mówiąc, trzech komponentów: osobowego, społecznego i religijnego. Należy jednak wyraźnie zaznaczyć, że uwzględnia się nie tylko lekcję religii w szkole, która dotyczy zasadniczo uczniów katolickich, jak i niewielkiej części tych, którzy z innych niż religijne motywów w niej uczestniczą. Ważne jest postrzeganie założeń edukacji szkolnej także z punktu widzenia tych uczniów, którzy w lekcji religii nie uczestniczą, a jest ich coraz więcej. Czy i w jakiej mierze jest im oferowana edukacja, w której mówi się o roli religii w formacji osoby ludzkiej? Zasadność tak postawionej kwestii jest oczywista: nie można mówić o integralnym wychowaniu w szkole, gdy nie uwzględni się udziału religii w rozwoju osoby. Jest on oczywisty, o czym możemy się przekonać na przykład z wyników badań, jakie są prowadzone w obszarze psychologii religii. Jest to więc przywoływanie nie konfesyjnego, kościelnego punktu widzenia, ale obiektywnych danych naukowych³. Czy i na ile szkoła je uwzględnia? Gdy natomiast bierze się pod uwagę obecność lekcji religii w szkole, należy także pytać, na ile podstawa programowa kształcenia ogólnego zakłada zasadę korelacji przedmiotów z nauczaniem religii. W tym jednakże przypadku odpowiedź jest

² E. Łatacz, *Co to znaczy wychowywać integralnie?*, http://przedszkole.honoratki.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=49:co-to-znaczy-wychowywa-integralnie-&catid=29:wychowanie&Itemid=2 [dostęp 20.02.2014].

³ Zob. np. S. Kuczkowski, *Psychologia religii*, Kraków 1993; C. Walesa, *Rozwój religijności człowieka*, t. 1: *Dziecko*, Lublin 2005; *Podstawowe zagadnienia z psychologii religii*, red. S. Głaz, Kraków 2006.

jasna: w prawodawstwie szkolnym zasada korelacji została zlikwidowana. Należy więc przebadąć problem w dwóch aspektach: (1) czy i na ile edukacyjna *Podstawa programowa* zakłada integralnie rozumiane wychowanie, biorąc pod uwagę także treści religijne, oraz (2) w jakiej mierze *Podstawa programowa* lekcji religii wchodzi w proces integralnej formacji ucznia.

Analiza *Podstawy programowej* z 12 sierpnia 2012 roku, a więc aktualnie obowiązującej, uprawnia do stwierdzenia, że nie pojawia się w niej postulat integralnego wychowania ucznia. Są jednak w niej inne pojęcia czy kategorie edukacyjne bliskie pojęciu integralności, które należy uwzględnić. W edukacji przedszkolnej mówi się, na przykład, o jednolitych oddziaływaniach wychowawczych⁴. Nawet jeżeli założymy, że jednolite oddziaływania wychowawcze są pożądane z punktu widzenia wychowania integralnego, to jednak trudno uznać kategorię jednolitości za równorzędną z integralnością, gdyż wydaje się ona raczej metodą niż zasadą zespalania założeń, treści i zadań tworzących wychowanie integralne. Rzeczywiście, wychowanie integralne domaga się działań metodycznie jednolitych, zharmonizowanych, wspólnie ustalonych przez podmioty wychowania, tak aby nie dochodziło do tworzenia zasad czy zadań ze sobą sprzecznych. Jednolitość nie wypełnia jednakże wszystkich założeń wychowania integralnego, co zresztą potwierdzają sami autorzy *Podstawy programowej*, precyzując, że zależy im na doprowadzeniu właśnie do współpracy szkoły z rodzicami. Nie interesuje ich, jeżeli tak można powiedzieć, nic więcej. Przy tym proponują współpracę ściśle określoną, ograniczoną do zbioru określonych zadań. Nauczyciele mają więc informować rodziców o zadaniach wychowawczych i kształcących szkoły, zapoznawać ich z podstawą programową, jak również wskazywać na sukcesy i kłopoty dzieci. Współpraca natomiast ma dotyczyć następujących zadań: włączać rodziców w proces kształtowania u dziecka określonych wiadomości i umiejętności, wspierać osiągnięcia rozwojowe dzieci, łagodzić trudności, na jakie napotykają, zachęcać rodziców do współdziałania w sprawach przedszkola⁵.

Nie przekonuje też o integralności wychowania zapis, który dotyczy przedmiotu *Wychowanie do życia w rodzinie* realizowanego w III etapie edukacyjnym, o przyjęciu integralnej wizji osoby oraz wartości służących osobowemu rozwojowi, gdyż o tej zasadzie informuje się tylko w jednym przedmiocie szkolnym⁶. Można jednakże zapis ten potraktować w kategoriach pozytywnych, wyrażając zadowolenie, że przynajmniej w tym przypadku wspomina się o zasadzie integralności w wychowaniu.

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. 2012, nr 0, poz. 977.

⁵ Zob. tamże, załącznik nr 1.

⁶ Zob. tamże, załącznik nr 4.

Powyższe zapisy prawne, a może bardziej brak postrzegania procesu wychowania w optyce jego integralnego ujęcia daje podstawy do postawienia wniosku, że Ministerstwo Edukacji Narodowej nie korzysta z dorobku pedagogiki, gdzie temat wychowania integralnego jest obecny. Zresztą nie dzieje się to po raz pierwszy. W niektórych raportach edukacyjnych, jakie powstawały od momentu przemian ustrojowych w Polsce, jak również w opracowaniach pedagogów powtarza się właśnie ten rodzaj zarzutu⁷. Wydaje się, że najbardziej trafnie ujął go Bogusław Śliwerski, profesor nauk pedagogicznych:

w postkomunistycznej Polsce każdy z kolejnych ministrów edukacji podejmował decyzje o zmianach oświatowych tak, jakby nie wymagały one specjalistycznej wiedzy, w tym przypadku pedagogicznej. Nie oznacza to jednak, że żaden z nich nie sięgał po opinię środowisk akademickich, ale wiele kluczowych dla oświaty decyzji podejmowano pod ciśnieniem ludu czy woli większości, najczęściej rozumianej jako większość parlamentarna, czyli określonej i będącej u władzy partii politycznej⁸.

Dotykamy tu zresztą bardziej istotnej kwestii, a mianowicie roli i znaczenia teorii czy filozofii wychowania dla edukacji. W obowiązującej *Podstawie programowej* dla żadnego etapu edukacyjnego nie zakłada się teorii czy filozofii wychowania, co wydaje się jedną z podstawowych przyczyn nieobecności postulatu wychowania integralnego. W każdej bowiem teorii wychowania tworzy się cele ogólne w szerokich, globalnych, otwartych na współpracę z różnymi dziedzinami wiedzy ujęciach. Przyjmuje się także określoną koncepcję antropologii (antropologię pedagogiczną), wskazując, jakiego człowieka pragnie się wychowywać. W ten sposób teoria wychowania (filozofia wychowania) zabezpiecza całościowe ujęcie edukacji szkolnej, jest gwarantem jej wiarygodności. Nie skorzystali z tej możliwości autorzy *Podstawy programowej*. Postanowili natomiast, co nie znajduje racjonalnych przesłanek, nieco uatrakcyjnić *Podstawę programową*, i to idąc po linii logiki współczesnych reklam czy tabloidów. Jeżeli bowiem czytamy w przedmiocie *Przyroda* w licealnej *Podstawie programowej* o urodzie, śmiechu i łzach, w szkole podstawowej o maszerowaniu, bieganiu i podskakiwaniu, a w przedszkolu o płużach, wzbudzaniu zainteresowań dziecka architekturą zieleni i architekturą wnętrza, to w kontekście braku teorii wychowania trudno nie mówić właśnie o tabloidyzacji edukacji⁹.

⁷ Zob. np. *Komitet Nauk Pedagogicznych PAN o „Koncepcji programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach”*, „Edukacja. Studia–Badania–Innowacje” 1(1992), s. 70-106; C. Kupisiewicz, *Syntetyczny raport o potrzebie i kierunkach reformy szkolnej*, „Głos Nauczycielski” 31-33(1996); T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 1997; B. Śliwerski, *Edukacja pod prąd*, Kraków 2001; C. Kupisiewicz, *Projekty reform edukacyjnych w Polsce*, Warszawa 2006; *Dokąd zmierza polska szkoła?*, red. D. Klus-Stańska, Warszawa 2008.

⁸ B. Śliwerski, *Polska pedagogika szkolna wobec politycznych projektów oświatowych*, w: *Dokąd zmierza polska szkoła?*, dz. cyt., s. 39.

⁹ Wywiad z Jadwigą Wiśniewską, <http://wpolityce.pl/wydarzenia/74320-wisniewska-udowod>

Wydaje się, że antropologia i teoria wychowania nie są pożądane w tym chwiejnym obrazie edukacji, wynikającym z postmodernistycznych, celowo nieokreślonych założeń. Owszem, analizowany obraz edukacji jest w swoim charakterze dynamiczny, ale jest to dynamika nieskoordynowanego „tańca” wokół ucznia, któremu nie proponuje się udziału w przemyślanych, harmonijnie skoordynowanych krokach. Niezmiernie też trudno będzie w tym procesie cokolwiek osiągnąć nauczycielowi, ponieważ *Podstawa programowa* jest w swoim charakterze pądocentryczna, sprowadza nauczyciela do roli funkcjonariusza wypełniającego narzucone mu zadania. Przestał on już być istotnym podmiotem wychowania, od którego w gruncie rzeczy zależy najwięcej w edukacji. Nie ma miejsca na nauczycielską pomysłowość i twórczość, gdyż wszystko jest już z góry detalicznie określone. Ma więc rację profesor Maria Dudzikowa, pisząc o coraz bardziej wyraźnej polityce pozorantwa w sferze oświatowej¹⁰.

2. JAKIE WIĘC WYCHOWANIE PROPONUJE POLSKA SZKOŁA?

W celach wychowania przedszkolnego, które wydają się najbardziej rozbudowane w całej *Podstawie programowej*, zakłada się szereg działań kształcących i wychowawczych:

- rozwój uzdolnień dzieci, kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszych etapach edukacji,
- budowanie systemu wartości, w tym wychowywanie tak, aby lepiej orientowały się w tym, co jest dobre, i w tym, co złe,
- kształtowanie odporności emocjonalnej, koniecznej do racjonalnego radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, w tym także do łagodnego znoszenia stresów i porażek,
- rozwijanie umiejętności społecznych, wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym,
- stwarzanie warunków sprzyjających wspólnej i zgodnej zabawie,
- wprowadzanie w świat wartości estetycznych i rozwijanie umiejętności wypowiedzania się poprzez muzykę, małe formy teatralne oraz sztuki plastyczne,
- kształtowanie przynależności społecznej w odniesieniu do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej, jak również postawy patriotycznej oraz wspieranie ciekawości, aktywności i samodzielności¹¹.

nilismy-ze-jestesmy-partia-konkretow-chcemy-zakasac-rekawy-i-naprawic-polske-zepsuta-przez-donaldat-uska-nasz-wywiad [dostęp 15.02.2014].

¹⁰ *Sorry, taką mamy władzę...*, http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2014_01_01_archive.html [dostęp 22.02.2014].

¹¹ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podsta-*

W pierwszym etapie edukacyjnym, dotyczącym wychowania w szkole podstawowej, cele ogólne są następujące:

- 1) przyswojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyki, dotyczących przede wszystkim tematów i zjawisk bliskich doświadczeniom ucznia;
- 2) zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów;
- 3) kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie¹².

Rozróżnia się jednak w szkole podstawowej dwa etapy edukacyjne: pierwszy dotyczy edukacji wczesnoszkolnej, której cele tak zostały sformułowane:

Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym. Ważne jest również takie wychowanie, aby dziecko w miarę swoich możliwości było przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą. Należy zadbać o to, aby dziecko odróżniało dobro od zła, było świadome przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz rozumiało konieczność dbania o przyrodę. Jednocześnie dąży się do ukształtowania systemu wiadomości i umiejętności potrzebnych dziecku do poznawania i rozumienia świata, radzenia sobie w codziennych sytuacjach oraz do kontynuowania nauki w klasach IV-VI szkoły podstawowej¹³.

Na drugim etapie edukacyjnym cele nie zostały już tak szczegółowo określone, a więc należy przypuszczać, że w klasach IV-VI obowiązują te, które dotyczą celów ogólnych szkoły podstawowej.

Na III i IV etapie edukacyjnym (gimnazjum, liceum) założone cele brzmią niemalże identycznie jak w szkole podstawowej:

- 1) przyswojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyki;
- 2) zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów;
- 3) kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie¹⁴.

Zaprezentowane cele edukacyjne uprawniają do stwierdzenia, że w szkole polskiej nie dąży się do wychowania integralnego. Jeżeli nawet w celach kształcenia i wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej można do-

wy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, załącznik nr 1.

¹² Tamże, załącznik nr 2.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże, załącznik nr 4.

strzec próbę zbliżenia się do tego, co można nazwać wychowaniem integralnym, to jednak w dalszych etapach edukacyjnych rezygnuje się, z niewiadomych powodów, z tak formułowanych celów, co prowadzi do braku ciągłości całego procesu wychowawczego. W tym kontekście wzmianka o budowaniu systemu wartości, bez wskazania ich fundamentów czy kryteriów wyboru, wydaje się z góry założonym oszustwem, manipulacją, obliczoną na uspokojenie rodziców, ale już nie nauczycieli, którzy staną, a zapewne już stoją przed trudnością określenia, o jakie wartości należałoby w szkole zabiegać i jaka powinna być ich hierarchia. Ponadto w wychowaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym są wyraźnie niedowartościowane cele związane z wychowaniem moralnym. Nie wydaje się bowiem, aby dla ucznia na tych etapach edukacyjnych wystarczające było tylko zdobywanie umiejętności rozróżniania dobra od zła, gdy dynamicznie rozwija się jego struktura osobowa. W tym okresie rozwoju, gdy uczeń wchodzi w okres poszukiwania i potwierdzania swojej osoby, obrazu swojego „ja” bardzo istotne jest, aby miał on możliwość pełnego na tym etapie rozwoju moralnego. Nie wystarczy tylko formacja społeczna, dość w podstawie programowej rozbudowana, która zwykle łączy się z wychowaniem moralnym, ponieważ została tu potraktowana niejako autonomicznie, bez wyraźnego nawiązywania do postaw etycznych czy moralnych.

Trudno też uznać za jakiś rodzaj wychowania moralnego to, co wiąże się ze wskazaniem, aby dziecko żyło zgodnie z samym sobą, ludźmi oraz przyrodą. Zbyt bowiem nieokreślona i niejasna jest kategoria życia w zgodzie z samym sobą, która wymagałaby zdobycia uprzednio dojrzałości osobowej, aby świadomie podjąć decyzję o godzeniu się z samym sobą. Na tym etapie rozwoju może natomiast prowadzić do nabywania postaw i zachowań także nieetycznych. Uczeń może bowiem wybrać taki rodzaj czy zespół postaw i zachowań, które uzna za zgodne nie tyle z własnym „ja”, ile z różnymi „interesami”, „korzyściami”, i to rozumianymi dosłownie, wygrywając dla siebie różne sytuacje, co już ma miejsce w polskiej edukacji. Wyborom tego rodzaju może sprzyjać obniżające się poczucie społecznego zaangażowania młodzieży, hołdującej raczej temu, co nosi znamiona indywidualizmu, subiektywizmu, wybiórczego podejścia do zagadnień moralnych. W tym kontekście nieostro, a nawet niepokojąco brzmi postulat, aby kształtować w dziecku odporność emocjonalną. Jeżeli bowiem nie uzna się, że zadaniem pierwszym, ważniejszym jest pomaganie dziecku w rozwijaniu pełnej sfery emocjonalnej, aby miało szansę integralnego rozwoju siebie jako osoby, to podkreślanie jedynie potrzeby kształtowania odporności emocjonalnej może prowadzić, na przykład, do nabywania postaw asertywnych. Te z kolei, bez powiązania z miłością jako podstawowym sposobem komunikacji międzyludzkiej, mogą rozwinąć w dziecku postawy egoistyczne. Jest to tym bardziej realne, że postawy asertywne są dzisiaj nagłaśniane, preferowane, traktowane jako podstawowy sposób kontaktów z ludźmi. A patrząc na tę kwestię

z punktu widzenia ideologii *gender* – twierdzenie o życiu w zgodzie z samym sobą jest podatne na ten rodzaj ideologicznej manipulacji – uczeń może zostać utwierdzony w postawie ambiwalencji, niepewności w odniesieniu do własnej płci, a w efekcie doprowadzony do stanu zaburzeń psychicznych.

W *Podstawie programowej* wyraźnie zauważa się brak wychowania duchowego, które zostało wykreślone przez minister Katarzynę Hall¹⁵. Mogłoby ono w sposób istotny dopełnić obecne w podstawie programowej cele zakładające rozwój intelektualny, emocjonalny, społeczny, etyczny, fizyczny i estetyczny, nadając wychowaniu bardziej integralny charakter. Wychowanie duchowe, obecne w *Podstawie programowej* do 2008 roku, nie znalazło jednak uznania w oczach ministra edukacji, zapewne z powodów politycznej poprawności czy też nacisków ze strony Unii Europejskiej, niechętniej wszystkiemu, co kojarzy się z religią i chrześcijaństwem.

Analizując *Podstawę programową*, nietrudno zauważyć, że w układającym się obrazie celów brakuje systematyczności, wspomnianej ciągłości, pewnej harmonii, wyciągania wniosków z charakteru rozwoju ucznia, z procesu jego dorastania i dojrzewania. Proces ten jest przecież wielokierunkowy, zróżnicowany, a tym samym domaga się tak formułowanych celów, aby odpowiadały potrzebom rozwojowym ucznia¹⁶. Tymczasem ministerstwo edukacji dość beztrąsko, a może znów pod wpływem odpowiednich instancji unijnych, preferuje zdobywanie przez ucznia umiejętności i sprawności. Nie są to jednak czynniki w rozwoju człowieka najważniejsze. Umiejętności czy sprawności są wyrazem działania tak czy inaczej ukształtowanej moralnie osoby i związanych z nią potrzeb, które mogą, ale nie muszą mieć charakteru prospołecznego, bezinteresownego, altruistycznego, twórczego. Są więc zależne od osoby, która w działaniu wychowawczym powinna być traktowana w sposób odpowiadający jej godności, a więc podmiotowo, a nie jedynie od strony wykształconych w niej umiejętności. Ponadto wskazywanie na zdobywanie umiejętności i sprawności w nieokreślonym kontekście aksjologicznym może być pułapką dla edukacji. Uczeń bowiem, wbrew intencji prawodawcy, może nabywać umiejętności i sprawności, które sam uzna za słuszne i potrzebne w dalszym życiu, a dodanie, że chodzi o odpowiedzialne funkcjonowanie w społeczeństwie, bez określenia fundamentów aksjologicznych i hierarchii wartości, nic praktycznie nie znaczy, jest jedynie pustym zapisem¹⁷.

Z kwestią umiejętności i sprawności wiąże się jeszcze jeden aspekt, w którym tkwią poważniejsze niebezpieczeństwa dla rozwoju ucznia. Kształcenie

¹⁵ Zob. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17.

¹⁶ Zob. K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej. Próba oceny*, Warszawa 2010, s. 186.

¹⁷ Zob. tamże, s. 185.

umiejętności czy sprawności zmierza bowiem nieuchronnie do ciągłej konfrontacji procesów kształcenia i wychowania, właściwych dla edukacji, z procesami odmiennej natury, a mianowicie produkcyjnymi, organizacyjnymi, charakterystycznymi już dla innych obszarów życia społecznego.

W tej optyce wszystko to, co nie jest i nie będzie związane z logiką użyteczności i funkcjonalności, zostanie uznane za niemające znaczenia. Procesy te mogą zostać niebezpiecznie pogłębione poprzez propozycję nowego uhierarchizowania wiedzy, w którym bierze się pod uwagę nie tyle wewnętrzny charakter procesu poznania [...], mającego wartość samą w sobie, ile odpowiadanie na aktualne potrzeby danej społeczności czy konkretnej instytucji. Nie dostrzeże się tym samym, albo niedostatecznie doceni takie istotne zadania, jakimi są w edukacji procesy związane z formowaniem osoby w jej integralnym ujęciu, podobnie też zignoruje się zasadę „nauczyć się, jak się uczyć”, która właściwie ujęta jest w stanie zdynamizować, usprawnić i uczynić bardziej skutecznym proces poznawczy i wychowawczy¹⁸.

Oprócz wskazywanych braków w *Podstawie programowej* należy jednakże pamiętać, że wielu nauczycieli podejmuje codzienny trud wychowywania ucznia, przekazując mu nie tylko wiedzę, ale i wartości, jak również buduje, pobudza czy inspiruje go swoją postawą. Z pewnością są i tacy nauczyciele, którzy pragną uformować ucznia jako pełnego człowieka, który będzie wykazywał się dobrocią, charakterem, odpowiedzialnością. Czy jednak wobec nieokreślonych do końca aksjologicznie przepisów edukacyjnych będą w stanie zrealizować do końca swój szlachetny zamiar?

3. RELIGIA: NIEWYKORZYSTANY POTENCJAŁ WYCHOWAWCZY

W edukacyjnej *Podstawie programowej* nie ma żadnego odniesienia do religii jako źródła celów wychowawczych. Jeżeli pojawiają się informacje o pewnych faktach czy wydarzeniach religijnych w podstawach programowych poszczególnych przedmiotów szkolnych, to w sposób wybiórczy, który nie wskazuje na istnienie żadnego wiarygodnego kryterium wyboru. Są i takie braki, które wywołują zdumienie i oburzenie, ponieważ wyraźnie wskazują na działania manipulacyjne i kłamliwe. Tak jest w przypadku treści zajęć z historii, począwszy od drugiego etapu edukacyjnego, w których nie mówi się nic o roli chrześcijaństwa w tworzeniu kultury europejskiej, co przecież jest niezaprzeczanym faktem. Być może jest to konsekwencja przyjęcia *Karty praw podstawo-*

¹⁸ Tamże. Zob. także A.V. Zani, *Formare l'uomo europeo. Le sfide per la scuola*, w: *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa*. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa, red. Conferenza Episcopale Italiana – Servizio Nazionale per l'IRC, Torino 2008, s. 26-46; M. Lichtner, *La qualità delle azioni formative*, Milano 2002; D. Wadowski, *Educazione wobec wyzwań nowoczesnego społeczeństwa „Ethos”* 13(2000), nr 3, s. 181-194.

wych, w której zanegowało się wpływy chrześcijaństwa na rodzenie się kultury europejskiej. Potwierdzeniem tego może być także sposób potraktowania treści w przedmiocie *Wiedza o kulturze* (IV etap edukacyjny), w którym, jak należałoby przypuszczać, powinny pojawić się treści związane z chrześcijaństwem. Tymczasem nie ma nawet przysłowiowego zająknięcia się o wpływy chrześcijaństwa i Kościoła na kulturę europejską. Podobnie jest w przedmiocie *Historia sztuki*¹⁹. Nie zrównoważy tego stanu informacja o filozofach chrześcijańskich: św. Augustynie, św. Tomasz z Akwinu i św. Anzelmie, czy inna, o mnichach i zakonach w podstawie programowej *Historii* na III i IV etapie edukacyjnym, gdyż są to informacje podawane bez właściwego dla nich szerszego kontekstu. Są jeszcze inne przekłamania, wynikające z zestawień treści dotyczących wpływu kultury greckiej i rzymskiej z treściami dotyczącymi chrześcijaństwa. Poleca się bowiem uczniom w klasach IV-VI szkoły podstawowej w miarę szczegółowe fakty związane z Grecją i Rzymem, natomiast dane o chrześcijaństwie kwituje się stwierdzeniem o jego rozpowszechnianiu się w czasach starożytnych²⁰, tak jakby dotyczyło to mało znaczącego zjawiska czy wydarzenia. Bardzo wiele mówiące jest również zestawienie w tym samym dziale Biblii i mitów greckich²¹, które może zasugerować nauczycielowi potraktowanie Pisma Świętego jako księgi mitologicznej. Należy przypuszczać, że nauczyciel nie zdobędzie się na wysiłek, aby rozróżnić charakter mitów obecnych w Biblii od charakteru mitologii greckiej. Tak więc uczeń, który nie uczestniczy w lekcji religii, z pewnością nie wyniesie ze szkoły nawet podstawowej wiedzy na temat chrześcijaństwa.

Budzi zastrzeżenia sposób potraktowania Pisma Świętego w podstawie programowej dotyczącej języka polskiego. W gimnazjum proponuje się uczniowi lekturę takich tekstów biblijnych, jak opis stworzenia świata i człowieka, jakąś przypowieść ewangeliczną oraz hymn św. Pawła o miłości. Na poziomie szkół ponadgimnazjalnych wybrano Księgę Hioba, Pieśń nad Pieśniami oraz Apokalipsę św. Jana. Wszystkie te teksty mają służyć interpretacji literackiej. O ile teksty dla gimnazjum mogą być dla ucznia w miarę zrozumiałe, o tyle w przypadku szkół ponadgimnazjalnych wybrano bodaj najtrudniejsze księgi biblijne, wymagające znajomości określonych zasad hermeneutycznych, których – jak można przypuszczać – nie zna nauczyciel języka polskiego. W tym kontekście należy zadać pytanie, do jakich dzieł literackich odniesie się nauczyciel języka polskiego, gdy będzie analizował wspomniane księgi. Wśród polecanych lektur nie ma takiej, która mogłaby być przykładem wpływu Ksiąg Hioba i Apokalipsy. Chyba że nauczyciel będzie dyletancko udowadniał wpływ biblijnych tekstów apoka-

¹⁹ Zob. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, załącznik nr 4.

²⁰ Zob. tamże, załącznik nr 2.

²¹ Zob. tamże, załącznik nr 4 (III etap edukacyjny: język polski).

liptycznych na literaturę *science fiction* albo w ogóle pominie Pismo Święte, gdyż *Podstawa programowa* daje mu takie możliwości. Biblia traktowana jest bowiem jako lektura niekoniecznie obowiązkowa.

4. LEKCJA RELIGII I INTEGRALNA FORMACJA UCZNIĄ

Nauczanie religii katolickiej w szkole publicznej może w jakiejś mierze uzupełnić braki w zakresie integralnej formacji ucznia. Nie uczyni tego jednak do końca, gdyż założenia i cele lekcji religii nie odnoszą się wprost do tej kwestii, jak również nauczanie religii katolickiej nie obejmuje wszystkich uczniów. Analiza podstawy programowej lekcji religii pozwala sądzić, że zawarte tam cele mogą mieć charakter integralnie rozumianej formacji oraz finalnie zmierzać do ukształtowania spójnej, integralnie pojętej osoby. Uzyskanie tego stanu rzeczy wymagałoby jednak spełnienia określonych warunków. Pierwszym jest działanie na rzecz uświadomienia uczniowi, że rzeczywiście uczestniczy w procesie wychowawczym mającym integralny charakter, którego nie doświadczy w szkole bez odpowiedzialnego traktowania lekcji religii. Opuszczając natomiast szkołę, powinien być przekonany o wartości szkolnej edukacji religijnej dla późniejszego życia, jawiącego mu się w kategoriach powołania, w którym ma do wypełnienia określony rodzaj misji.

Drugim warunkiem jest wyjście poza aktualnie dominujący intelektualny charakter lekcji religii. Tymczasem pojawia się nam w tym zakresie dość istotny problem związany z ograniczeniami w zakresie pełnego wdrożenia działań wychowawczych. W obecnym stanie rozwiązań prawnych nauczyciel religii ma prawo oceniać ucznia jedynie z zakresu posiadanej przez niego wiedzy. Nie może poddać ocenie uczestnictwa w życiu religijnym, które przecież ma istotne znaczenie dla rozwoju życia religijnego, dla jego spójności, autentyczności i wiarygodności, jak również dla rozumienia całego procesu wychowawczego realizowanego w szkole. Byliśmy już świadkami protestów pod adresem Kościoła, że nauczyciele religii oceniają ucznia z jego uczestnictwa w praktykach religijnych. W tej sytuacji pozostaje nadzieja, że uczeń pod wpływem rzetelności prowadzonych lekcji religii, jak również koherentnej, autentycznej postawy nauczyciela religii zainteresuje się wartościami obecnymi w religijnej formacji.

Kolejnym warunkiem nadania procesowi wychowawczemu w szkole bardziej integralnego charakteru jest korelacja międzyprzedmiotowa. Owszem, lekcja religii jest świadomie ukierunkowana na korelację z innymi przedmiotami, co dostrzega się w *Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*²². Jak jednak ma wyglądać praktyczne realizowanie tej zasady, gdy w edukacji szkolnej zrezygnowano w ogóle z korelowania przedmiotów?

²² Zob. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2010.

5. JAKA WIĘC WSPÓŁPRACA MIĘDZY SZKOŁĄ A RODZICAMI NA RZECZ INTEGRALNEJ FORMACJI UCZNIA?

W perspektywie nadania edukacji szkolnej jej integralnego charakteru analizowane cele winny być niezwłocznie zmienione i przewartościowane. Czy jest jednak to możliwe, nawet przy założeniu aktywnej współpracy rodziców ze szkołą? Jakkolwiek wszystkie dokumenty dotyczące edukacji wskazują na konieczną współpracę szkoły z rodzicami, to jednak ostatnie lata ukazują bardzo wyraziście nie tylko niedowartościowanie w dialogu edukacyjnym strony rodzicielskiej, ale wyraźne jej lekceważenie. Najdobitniej przekonuje o tym ośmieszanie i odrzucenie rodzicielskiej inicjatywy rewizji i doskonalenia ustawy na temat obowiązkowej edukacji sześciolatków. Szkoła, której obowiązkiem jest respektowanie pierwszeństwa rodziców w kwestiach wychowawczych, ustawiła się konfrontacyjnie wobec rodziców, głucha na inne niż wypracowane we własnym środowisku argumenty²³. Ignorowane są inicjatywy ustawodawcze organizacji reprezentujących rodziców, jak na przykład fundacji „Rodzice Szkole”, jednej z bardziej reprezentatywnej w tym zakresie w Polsce, która pragnęła mieć wpływ na powstawanie obecnej podstawy programowej²⁴. Tym samym zostało naruszone konstytucjonalne prawo rodziców do decydowania o wychowaniu swoich dzieci. Ministerstwo Edukacji Narodowej chce być instancją decydującą, co sprawia, że *de facto* przepoczwarza się w instytucję o wyraźnym charakterze totalitarnym. Nie ma co do tego wątpliwości prof. Bogusław Śliwerski, przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, gdy pisze na swoim blogu:

Obecny system oświaty działa analogicznie jak system komunistyczny = totalitarny. Peerel nie skończył się w szkole. Ma te same fundamenty, cechy i objawy: centralizm, hierarchiczność, podporządkowanie, brak dialogu, działania pozorne, powszechna frustracja, biurokratyzowanie, fałszywe zasady, unikanie jawnych sporów, działania pozorne (pozorna samorządność), „gospodarka” planowa, nieefektywność, nieelastyczność, ceremonialność, dyspozycyjność, selekcja negatywna, samotność wybitnych, sterowanie zewnętrzne, brak samoregulacji-samonaprawy, zniewolenie umysłów, opresyjność, nowomowa, co innego mówi się prywatnie (w domu) – co innego w szkole – co innego na salonach, emigracja wewnętrzna i zewnętrzna, brak reakcji na głosy krytyczne, dehumanizacja (uprzedmiotowienie ucznia = człowieka), demoralizacja, fasadowość, bierność, roszczeniowość, arogancja i ignorancja władzy, zмова

²³ Zob. A. Nalaskowski, *Tornister niekompetencji*, „W Sieci”, wydanie nr 49(2013); (<http://www.wsieci.pl/numer-49-pmagazine-81.html>), [dostęp 20.02.2014].

²⁴ Zob. *Czas, by rodzice uzyskali realny wpływ na to, co dzieje się z ich dziećmi w szkołach. List do minister Szumilas*, <http://wpolityce.pl/artykuly/51854-czas-by-rodzice-uzyskali-realny-wplyw-na-to-co-dzieje-sie-z-ich-dziecmi-w-szkolach-list-do-minister-szumilas> [dostęp 20.02.2014]. W artykule tym można znaleźć list prezesa Zarządu Fundacji „Rodzice Szkole”, Wojciecha Starzyńskiego, do minister K. Szumilas w sprawie nowelizacji ustawy o systemie oświaty.

milczenia, urawniłowka = brak zdrowych elit, brak entuzjazmu, zmęczenie, brak pluralizmu, unikanie wątpliwości i problemów, zamiatanie pod dywan [...]”²⁵.

Nie są to słowa nieznajdujące pokrycia w rzeczywistości. Przekonywającym przykładem są ostatnie manipulacyjne działania wiceministra edukacji Tadeusza Sławeckiego, które utrudniają rodzicom prawo do decydowania o edukacji sześciolatków. W wydanym przez siebie okólniku (26.02.2014) przesuwając, bez żadnych podstaw prawnych, ustaloną ostateczną datę wydania opinii o zdolności szkolnej sześciolatków przez specjalistów poradni psychologiczno-pedagogicznych (30 kwietnia) na miesiąc maj, a optymalnie na miesiące wakacyjne²⁶. W ten sposób broni politycznej decyzji rządu, aby dziecko sześciolatek obowiązkowo rozpoczynało naukę szkolną. Przytoczone argumenty o dynamicznym procesie rozwoju dziecka w każdym innym przypadku powinny być rozważone i brane pod uwagę. Jednakże w tej sytuacji są one jedynie dodatkiem do wcześniejszej politycznej decyzji, zresztą podjętej w sposób arbitralny. Przesunięty termin badań psychologiczno-pedagogicznych nie pozwala też na nową rzetelną debatę, także z racji ograniczeń czasowych. Ministerstwo więc po raz kolejny w sposób dyktatorski narzuciło swoje decyzje.

Jak więc w tej sytuacji prowadzić dialog ze szkołą, aby wychowanie nabrało pełnych wymiarów? Z całą pewnością potrzebne są działania nie tyle o charakterze jednostkowym, ile globalnym, prowadzące do zespalania sił podmiotów odpowiedzialnych za wychowanie: rodziców, nauczycieli i Kościoła. Istnieje w tym zakresie wiele możliwości: spotkania, konferencje, sympozja na poziomie lokalnym, regionalnym i krajowym, współpraca z organizacjami zrzeszającymi rodziców i nauczycieli, wykorzystanie możliwości, jakie daje internet (blogi, strony www, Facebook itp.), większy nacisk na treści wychowawcze w kazaniach i konferencjach, listach pasterskich, w działalności Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. Istnieje wciąż potrzeba uświadamiania rodzicom, że to oni są pierwszymi wychowawcami swoich dzieci. Wydaje się, że ta prawda jeszcze nie przebiła się do ich świadomości, są za to często przedmiotem różnych politycznych manipulacji. Dlatego, jak twierdzi wspomniany już B. Śliwerski,

w szkolnictwie publicznym rodzice powinni korzystać z prawa do powoływania rad szkolnych, czyli organu, który będzie sprawował społeczną, oddolną, rodzicielską kontrolę nad szkołą, tworząc jednocześnie platformę współpracy rodziców z nauczycielami i uczniami. Rodzice nie mogą odpuszczać spraw związanych ze szkołą swoich dzieci. Mówi się czasami o posyłaniu dzieci do szkoły. Pamiętajmy, że tu nie cho-

²⁵ B. Śliwerski, *Edukacja – wyzwania przyszłości* (piątek, 27 grudnia 2013), http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013_12_01_archive.html [dostęp 20.02.2014].

²⁶ *Przedszkola muszą przyjąć sześciolatków*, <http://www.men.gov.pl/index.php/aktualnosci/wizyty-krajowe-i-zagraniczne-ministra/884-przedszkola-musza-przyjac-szesciolatki> [dostęp 26.02.2014].

dzi o to, by pozbywać się dzieci i by szkoła formowała je za nas. Szkoła ma pomagać rodzicom w wychowaniu, a nie odwrotnie. W procesie nauczania nie chodzi tylko o wiedzę, umiejętności i sprawności; szkoła razem z rodzicami musi całościowo kształtować człowieka. Przede wszystkim powinniśmy dbać o to, by wychowywać dobrych ludzi. Musimy w sposób równoległy do wiedzy rozwijać cechy kierunkowe – charakter, a także system wartości i sumienie dziecka. Dziecko trzeba uczyć i przygotowywać do samodzielnego, dojrzałego życia. Do tego jest potrzebny rozwój moralny i absolutnie nie wolno go zaniedbywać²⁷.

W obecnej sytuacji, gdy blokowane są inicjatywy na rzecz udziału rodziców w problemach dotyczących szkoły, należy tworzyć rodzaj społecznego nacisku na odpowiednie instancje państwowe. W niektórych przypadkach, gdy redakcje czasopism lub organizacji ujawniały niewygodne dla władzy fakty, dochodziło do zmian lub zahamowania podjętych inicjatyw. Presja ma sens! Przykładem może być działalność Fundacji „Rodzice Szkole” i skupionych wokół niej środowisk nauczycielskich, które

po sześciu latach zabiegów, w sprawach dotyczących doprecyzowania i poprawienia prawa oświatowego regulującego sytuację rad rodziców [...] odniosły pierwszy wyraźny sukces. [...] w MEN został powołany zespół mający przygotować propozycje nowelizacji ustawy o systemie oświaty dotyczące społecznych organów szkoły, przede wszystkim: rad rodziców, samorządów uczniowskich i rad szkół²⁸.

Powtórzmy więc jeszcze raz: presja ma sens!

* * *

W obecnej rzeczywistości, gdy rozpowszechnia się coraz bardziej liberalny model wychowania, postulat formacji integralnej ucznia staje się koniecznością. Analiza podstawy programowej nauczania ogólnego uświadamia nam, że szkoła tkwi w głębokim kryzysie, który także sama wywołała. Podjęcie działań naprawczych wymaga zespolonych, solidarnych działań. Dopiero wówczas będą one skuteczne. Należy pilnie uświadamiać rodziców o ich prawie do wychowania, jak również wspomagać działania na rzecz domagania się ich udziału w wychowaniu szkolnym. Są to zadania, jakie stoją dzisiaj przed wszystkimi podmiotami odpowiedzialnymi za wychowanie: rodzicami, samą szkołą i Kościołem.

²⁷ *Edukacja w rękach kacyków!*: <http://wsumie.pl/kraj/95138-edukacja-w-rekach-kacykow#> [dostęp 20.02.2014].

²⁸ W. Starzyński, Prezes Zarządu Fundacji „Rodzice Szkole”, *Warto walczyć* (12 lutego 2014), <http://www.rodziceszkole.edu.pl/> [dostęp 20.02.2014].

SUMMARY

Whilst looking for the evidence of integral education the educational documents derived from Polish schools have become the subject of the scrutiny. The results reveal lack of interest in the integral education. Schools are not considering pedagogical values present in religion (Christianity). Such values could enhance school education and give it more integral quality. An insight into the workings of the Ministry of National Education uncovers numerous activities hindering and obstructing parents' initiatives. It is alleged that such actions are of totalitarian nature, revealing, among others, Centralist administration, external control, lack of pluralism and response to critical voices, evasion of problem solving, etc. Faced with the above situation parents should not only act in an organised way but also put pressure on the educational authorities. For many of the initiatives have been changed or abandoned under pressure, thus disrespecting parents' point of view. Pressure makes sense!

tłumaczyła Elżbieta Pilkington

Keywords

integral education, the dialogue of parents and schools, educational documents (curriculum), the educational values of religion, the limitations of integral education

BIBLIOGRAFIA

- Czas, by rodzice uzyskali realny wpływ na to, co dzieje się z ich dziećmi w szkołach. List do minister Szumilas*, <http://wpolityce.pl/artykuly/51854-czas-by-rodzice-uzyskali-realny-wplyw-na-to-co-dzieje-sie-z-ich-dziecmi-w-szkołach-list-do-minister-szumilas> [dostęp 20.02.2014].
- Dokąd zmierza polska szkoła?*, red. D. Klus-Stańska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
- Edukacja w rękach kacyków!*: <http://wsumie.pl/kraj/95138-edukacja-w-rekach-kacykow#> [dostęp 20.02.2014].
- Komitet Nauk Pedagogicznych PAN o „Koncepcji programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach”, „Edukacja. Studia-Badania-Innowacje” 1(1992), s. 70-106.
- Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010.
- Kuczkowski S., *Psychologia religii*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1993.
- Kupisiewicz C., *Syntetyczny raport o potrzebie i kierunkach reformy szkolnej*, „Głos Nauczycielski” 31-33(1996), s. 45-96.
- Kupisiewicz C., *Projekty reform edukacyjnych w Polsce*, Instytut Badań Edukacyjnych, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.
- Lichtner M., *La qualità delle azioni formative*, Franco Angeli, Milano 2002.

- Łatacz E., *Co to znaczy wychowywać integralnie?*, http://przedszkole.honoratki.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=49:co-to-znaczy-wychowywa-integralnie-&catid=29:wychowanie&Itemid=2 [dostęp 20.02.2014].
- Misiaszek K., *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej. Próba oceny*, Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, Warszawa 2010.
- Nalaskowski A., *Tornister niekompetencji*, „W Sieci”, wydanie nr 49(2013), <http://www.wsieci.pl/numer-49-pmagazine-81.html> [dostęp 20.02.2014].
- Podstawowe zagadnienia z psychologii religii*, red. S. Głaz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.
- Przedszkola muszą przyjąć sześciolatki*, <http://www.men.gov.pl/index.php/aktualnosci/wizyty-krajowe-i-zagraniczne-ministra/884-przedszkola-musza-przyjac-szesciolatki> [dostęp 26.02.2014].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. 2012, nr 0, poz. 977, załączniki nr 1 i 4.
- Sorry, taką mamy władzę...*, http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2014_01_01_archive.html [dostęp 22.02.2014].
- Starzyński W., Prezes Zarządu Fundacji „Rodzice Szkole”, *Warto walczyć* (12 lutego 2014), <http://www.rodziceszkole.edu.pl/> [dostęp 20.02.2014].
- Śliwerski B., *Edukacja pod prąd*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Śliwerski B., *Edukacja – wyzwania przyszłości* (piątek, 27 grudnia 2013), http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013_12_01_archive.html [dostęp 20.02.2014].
- Wadowski D., *Edukacja wobec wyzwań nowoczesnego społeczeństwa*, „Ethos” 13(2000), nr 3, s. 181-194.
- Walesa C., *Rozwój religijności człowieka*, t. 1: *Dziecko*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2005.
- Wywiad z Jadwigą Wiśniewską, <http://wpolityce.pl/wydarzenia/74320-wisniewska-udowodnilismy-ze-jestesmy-partia-konkretow-chcemy-zakasac-rekawy-i-naprawic-polske-zepsuta-przez-donalda-tuska-nasz-wywiad> [dostęp 15.02.2014].
- Zani A.V., *Formare l'uomo europeo. Le sfide per la scuola*, w: *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa*. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa, red. Conferenza Episcopale Italiana – Servizio Nazionale per'IRC, Editrice ElleDiCi, Torino 2008, s. 26-46.