



9/2010 (18)

Marian Śnieżyński

Zanim podjąłem decyzję napisania artykułu na temat lęków i niepokoi¹ związanych z edukacją, długo zastanawiałem się nad odpowiedzią na pytanie: czy pedagog, który z natury wykonywania swojego zawodu powinien być optymistą, może pisać o lęku i eksponować swój niepokój edukacyjny. Przecież poczucie optymizmu nakazuje patrzeć z nadzieją na przyszłość, przekonywać siebie i innych, że wszelkie trudności i zawirowania obserwowane od lat w oświacie, życie zweryfikuje i wyprostuje.

Jednak, po przemyśleniu i przeanalizowaniu sytuacji, zdecydowałem się zwrócić uwagę czytelnikowi, a także i sobie, na te obszary naszego życia edukacyjnego, które nie mogą być lekceważone i niedostrzegane. Dziś niektóre teorie wywołujące pobłażliwy uśmiech czy zaledwie grymas na twarzy, teorie, których zdrowy rozsądek i logika wychowawcza nie traktują poważnie, mogą jednak z czasem uderzyć z nieprzewidywalną siłą w cały nasz system wychowawczy. Należy zatem ostrzegać, należy nawet bić na alarm, by w porę zbudować odpowiednie zapory i tamy dla tych nurtów.

Przeobrażenia społeczno-ustrojowe i polityczne, jakie dokonały się w naszej ojczyźnie po 1989 roku, zburzyły dotychczasowy sztywny gorset wychowawczy, odebrały monopol władzy decydującej o wychowaniu opartemu na ideologii marksistowsko-ateistycznej. Do 1989 roku cała edukacja była podporządkowana tej ideologii, była na jej usługach. W szkołach nie było miejsca na żadne odmienności czy alternatywy. I oto niemal z dnia

¹ Psychologia określa lęk jako silny niepokój przed zagrożeniem, wobec którego człowiek czuje się bezradny, natomiast niepokój sygnalizuje jakieś niebezpieczeństwo. Niepokój trwający dłużej może przerodzić się w lęk. W świetle tych określeń lęk jest wyższym stadium niepokoju (Por. N. Sillamy, *Słownik Psychologii*, Katowice 1996, s. 138, 178).

na dzień w sposób nieprzewidywalny i nieoczekiwany runął mur socjalistycznego wychowania, rozpadł się jak domek z kart, pozostawiając po sobie swoistą pustkę, którą należało szybko zagospodarować. Sytuację tę dostrzegły natychmiast różne nurty pseudopedagogiczne, które w nowej sytuacji uniesienia wolnościowego, zaczęły zagospodarowywać swoimi teoriami wychowanie nowego pokolenia.

Trzeba przyznać, że aktywność i sugestywność owych nurtów była i jest nadal zaskakująco wysoka. Po kilkudziesięcioletnich doświadczeniach autorytarnych, łatwo było wejść do publicznego obiegu chwytliwym hasłem mówiącym o pełnej wolności, o prawach dziecka, o swobodzie i niezależności w podejmowaniu decyzji, o równości praw itp.

Co prawda, B. Śliwerski² uważa, że w demokracji, w świecie pluralizmu, wielość teorii pedagogicznych to rzecz normalna. Każda z nich walczy o uzyskanie statusu teorii prawdziwej, jedynej i niezaprzeczalnej. Ale jak w tej sytuacji ma zachować się nauczyciel? Autor zaleca, by pedagodzy odczytali owe teorie, porównali je z sobą i wybrali tę, która będzie im odpowiadać. Nie jest to proste zadanie. Duża część nauczycieli nie zdążyła się dobrze w tym chaosie aksjologicznym zorientować, by móc adekwatnie dokonywać osobistych rozstrzygnięć, podejmować kompetentne decyzje, które rzutowałyby na sposób pełnienia roli społecznej i zawodowej.

By dokonać właściwego wyboru, potrzebne jest solidne przygotowanie pedagogiczno-filozoficzne, a takiego wielu naszym nauczycielom brakuje. Być może ukazanie syntetyczne założeń i podstaw aksjologicznych najbardziej kontrowersyjnych kierunków, pomoże nauczycielom w podjęciu wyboru określonego nurtu pedagogicznego.

Do tego myślenia, a potem do wyboru danej teorii, pomocnym może okazać się jednoznaczne wyartykułowanie celu naszej edukacji. Generalnym celem szkoły współczesnej jest wychowanie człowieka, który będzie wyposażony w określony system sprawności, w zespół etycznych rygorów (ukształtowane sumienie) oraz zespół przeświadczeń dotyczących własnej osoby, jej tożsamości i godności³.

² Por. B. Śliwerski, *Pedagog wobec pluralizmu współczesnych teorii wychowania*, „Horyzonty Wychowania” 3/2004 (6).

³ Por. *Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce. Materiały na debatę sejmową*, Warszawa 1994.

Tymczasem edukacja ma przed sobą niesłychanie ważne zadanie dotyczące promowania osobowej godności człowieka, promowania wizji człowieka jako osoby, która już ze swej natury domaga się szacunku. Poszukiwanie i odkrywanie prawdy o człowieku jest podyktowane także koniecznością obrony zagrożonego dziś człowieczeństwa. Zagrożenie to tkwi zarówno w lansowanych teoriach o relatywizacji moralności, w laicyzacji życia, w negacji wszelkich wartości, jak i w niepodejmowaniu przez część rodzin funkcji wychowawczych w odniesieniu do swoich dzieci.

W niniejszym opracowaniu pragnę zatem zwrócić uwagę i wyrazić swój lęk w odniesieniu do postmodernizmu i jego reperkusji, które wyraziście i jednoznacznie odnoszą się do wychowania. Natomiast swój niepokój chcę wyrazić i uzasadnić go w odniesieniu do realizacji w praktyce nauczania wychowującego.

Postmodernizm

Mój lęk wzbudza lansowana kultura postmodernistyczna (*new age culture*), która, zdaniem A. Bronka⁴, charakteryzuje się między innymi odrzuceniem wielu tradycji, podstawowych wartości kultury europejskiej, negując na przykład istnienie absolutnego i hierarchicznego systemu wartości i norm. Głosi się nieustanny kryzys idei człowieka i humanizmu. Wolność dla postmodernistów to brak wszelkich nakazów i zakazów. Człowiek jest prawdziwie wolnym dopiero „poza złem i dobrem”. Religia zostaje zredukowana do sfery obrzędowości. Nakazy i zakazy Kościoła w sferze osobistej uważa się za nieuprawnioną ingerencję w sprawę sumienia. Świeckie wyrocznie i autorytety kultury masy, pozbawione gwarancji religijnych i przemawiające językiem mediów i show-biznesu, dyktują człowiekowi, jak ma żyć, jak ma się zachowywać.

Jednak jeszcze gorsze jest, jak zauważa J. Ziemiński⁵, że postmodernizm eliminuje z wszelkiego racjonalnego dyskursu pojęcie prawdy obiektywnej, która stanowi normę i ostateczne kryterium oceny słuszności teorii naukowych. Naczelnym hasłem

⁴ Por. A. Bronk, *Krajobraz postmodernistyczny*, „Ethos” 33-34 (1996), s. 83.

⁵ Por. J. Ziemiński, *Postmodernizm a dylematy człowieka*, „Ethos” 33-34 (1996), s. 142.

tego nurtu jest tolerancja dla odmiennych poglądów i przyznanie człowiekowi prawa do ekspresji własnych uczuć, myśli czy doznań. Nie istnieją żadne obiektywne wartości mogące stanowić wzór czy kryterium oceny ludzkich działań. Nie jest możliwy jakikolwiek kanon kultury, stanowiący trwały dorobek ludzkości, który w toku edukacji mógłby być przekazywany młodemu pokoleniu. Każdy system etyczny czy estetyczny jest wyłącznie subiektywnym i arbitralnym zbiorem przekonań jednostki lub społeczeństwa.

Tak przeto postmodernizm – odrzucając obiektywną prawdę, odrzucając dobro jako cel ludzkich działań moralnych, odrzucając piękno jako wzorzec poszukiwań artystycznych, odrzucając rozum jako fundament ludzkiej wolności i godności – kwestionuje całą dotychczasową tradycję w pojmowaniu człowieka i jego misji w świecie. Należy tylko mieć nadzieję, że postmodernizm – to tylko chwilowa moda, że część uczonych lansujących owe poglądy zrewiduje je w porę. W przeciwnym razie może to być początek kresu kultury Zachodu i kresu człowieka. Skutki dla edukacji – przy przyjęciu teorii postmodernizmu – byłyby nieobliczalne, by nie powiedzieć, wręcz katastrofalne.

Antypedagogika

Drugim powodem mojego lęku jest antypedagogika. Nurt ten opowiada się za całkowitą rezygnacją z roszczeń do wychowania innych⁶. Twórcy antypedagogiki (E. von Braunmühl, A. Miller, H. von Schoenebeck) wyrażają zdecydowaną negację konkretnej tradycji praktyki wychowawczej:

- negację zinstytucjonalizowanego systemu kształcenia;
- negację idei i funkcji wychowania jako takiego;
- negację pedagogicznych teorii, ich podstaw i rozwoju.

Dzieci są rozpoznawane przez antypedagogów jako „więźniowie” instytucji i doktryn edukacyjnych oraz onnipotencji państwa z racji istniejącej w nim przewagi społeczności dorosłych.

H. von Schoenebeck wspólnie z dziećmi opracował Niemiecki Manifest Dziecięcy, który oficjalnie został proklamowany 3 maja

⁶ Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2005, s. 327-330.

1980 roku. Wśród praw indywidualnych znalazły się, delikatnie rzecz ujmując, tak dyskusyjne tezy, jak na przykład:

- prawo do zadowolających dziecko narodzin;
- prawo do swobodnego przyjmowania pożywienia;
- prawo do własnego imienia – dzieci mogą sobie nadać takie imię, jakie im odpowiada, a nie rodzicom;
- prawo do prywatnego życia;
- prawo do seksualizmu;
- prawo do samostanowienia o własnej edukacji;
- prawo do wolności religijnej;
- prawo do swobody miejsca swojego pobytu.

Wśród praw podstawowych Manifest między innymi wymienia:

- prawo do równości: generalnie dzieciom wolno czynić wszystko, co wolno robić dorosłym w ramach obowiązującego prawa; dzieci nie mają mniej praw niż dorośli;
- prawo do ochrony prawnej: dzieci mogą same skarżyć przed sądem inne osoby i korzystać z ochrony wymiaru sprawiedliwości.

Do praw społecznych twórcy Manifestu zaliczyli między innymi:

- prawo do aktywności społecznej: dzieci mogą uczestniczyć w życiu społecznym w sposób nieograniczony (mogą zawierać umowy, otwierać sklepy, zakładać partie i stowarzyszenia);
- dzieci mają prawo do sprawowania funkcji w urządach państwowych;
- dzieci mają czynne i bierne prawo wyborcze;
- prawo do wyboru życiowego partnera: wyboru kolegów, małżonka, aż po możliwość wyrzeczenia się własnych rodziców.

Wymienione prawa prowadzą w ostateczności do oddyscyplinowania procesu wychowawczego. Dziecku nie należy stawiać żadnych wymagań ani żadnych ograniczeń. Dorosłym nie wolno ingerować w wolność dzieci. Czyż tego typu Manifest nie może budzić lęku? Czyż nie uderza on z całą wyrazistością w istotę wychowania?

Dla antypedagogiki, jak słusznie zauważa B. Śliwerski, podmiotowość dziecka nie jest punktem dojścia, ale punktem wyjścia w stosunkach międzyludzkich. Dziecko zatem jest nosicielem i nauczycielem wolności, zna jej wartość z chwilą przyścia na świat. Należy zatem dziecku pozwolić na bycie podmiotem decydującym o sobie tak w sferze życia indywidualnego, jak i społecznego. W myśl tej zasady należy się dziecku poszanowanie jego suwerennych praw w społeczeństwie na równi z prawami

dorosłych obywateli. Pozostają retoryczne pytania: Po co wychowawca? Po co rodzice? Po co szkoła ?

Pedagogika ponowoczesności

Pedagogika ponowoczesności wyrosła na gruncie postmodernizmu. Jego głównymi przedstawicielami są F. Fukuyama, T. Szukdlarek, Z. Kwieciński, L. Witkowski oraz Z. Melosik. Naczelną tezę pedagogiki ponowoczesności jest założenie nakazujące zerwanie z poszukiwaniem optymalnego wychowania. Nie obowiązuje w tej teorii autorytet, nie ma też apelowania o posłuszeństwo, przestrzeganie norm czy postępowanie zgodne z przyjętymi wzorcami. Jak podkreśla B. Śliwerski (za H. Kupferem), z pedagogiki ponowoczesności⁷ wynikają trzy kluczowe implikacje:

- pedagog nie może liczyć na to, że jego działania, decyzje i style wychowania doprowadzą wychowanka do pożądanych celów;
- pedagog w żadnym momencie nie staje na pewnym gruncie, nie wie, co jest „prawdziwe”, gdyż zarówno emocjonalne, jak i rzeczowe stosunki i więzi dają się wytworzyć tak przez media, jak i nowe techniki komunikacyjne;
- z tego też względu nie istnieje niezawodna rzeczywistość, wszystko, co czynimy dziś, jutro może okazać się przestarzałe i nieaktualne.

W związku z tymi założeniami nie ma sensu pytać o metody i cele wychowania, jaki model rodziny jest lepszy, jak chronić dzieci przed przemocą. Jak zauważa B. Śliwerski, pedagogika postmodernizmu należy do naukowo-wychowawczej refleksji na poziomie meta-, w której to, co się pojawia, jest opisywane i poddawane syntezie.

Cytowany wyżej autor, wśród wielu uwag krytycznych, jakie wysuwa wobec takiej pedagogiki, stwierdza między innymi:

Postmodernizm prowadzi do relatywizacji prawdy, przez co może się przyczynić do rozchwiania czy zakwestionowania wszelkich wartości. W poszukiwaniu prawdy (...) człowiek skazany jest na samego siebie. Postmodernizm utrudnia człowiekowi zajęcie miejsca w perspektywie transcendencji, odrywając go od Boga

i postulując całkowite wyzwolenie się od wszelkiej religii. Postulowane przez postmodernizm zagrożenie indywidualności, podmiotowości człowieka, usiłuje się zażegnać, lansując ideę maksymalizacji wolności człowieka. Absolutyzując jednak wolność, nadaje się temu projektowi charakter utopijnego kreowania porządku społecznego⁸.

Pomijając inne krytyczne uwagi autora, już te wyżej przytoczone są wystarczającym powodem wyrażenia moich lęków o przyszłość edukacji.

Nurt pedagogiki waldorfowskiej

Twórcami pedagogiki waldorfowskiej są: C.M. Pierce, B. Galyean i R. Steiner. Kierunek ten rozwinął się w latach 70. i 80. ubiegłego wieku. Obecnie szkoły waldorfowskie stały się ruchem międzynarodowym obejmującym prawie 500 szkół w wielu krajach Europy – w tym także i w Polsce. Główne zasady tej pedagogiki opierają się na czterech przesłankach:

1. Przesunięcie punktu ciężkości z „przynależności” (do Kościoła, narodu, rodziny, środowiska) na „poszukiwania” (utrata poczucia więzi z dawną wspólnotą).
2. Odejście od „instytucji” (ich znaczenie zanika) w kierunku „mądrości” (w znaczeniu starożytnym: mądrość serca, ciała, poczucie harmonii).
3. Przejście z „dogmatu” (nie zostaje on zanegowany, lecz „odparowany” poprzez stwierdzenie, że „nie jest ważne, w co się wierzy”) do „doświadczenia” (charakterystyczny slogan: „Jeżeli w to wierzysz, to jest to prawda”).
4. Rezygnacja z „racjonalności” (spójności i harmonii poglądów) na rzecz „emocjonalności” (proste kryterium: „Jeśli coś mi się podoba i wzbudza we mnie pozytywny emocjonalny rezonans, to znaczy, że to coś jest dla mnie dobre”).

Jeżeli człowiek jest bogiem, to znaczy on ma prawo wyznaczać granice dobra i zła, decydować o całym świecie, poza nim nie ma zbawienia – musi więc być samowystarczalny – stąd idea samozbawienia. Ci, którzy są już „oświeceni”, a więc tkwi w nich już boska świadomość, są nieograniczeni żadnym prawem,

⁸ Tamże, s. 384-385.

normą, zasadą. Jak pisze A. Zwoliński⁹, tajemna nauka, która została zbudowana przez R. Steinera przy odwoływaniu się przez niego do własnego doświadczenia, podaje, że ciało człowieka składa się z trzech pierwiastków, dusza z trzech i duch – również z trzech. Na dziewięć elementów człowieka składa się więc: ciało fizyczne – zbudowane z minerałów, które ulegnie całkowitemu rozkładowi; ciało eteryczne – życiowe, rodzaj pierwiastka życiowego; ciało astralne – uczuciowe, psychiczne, które daje poznanie zmysłowe; dusza czuciowa – nadaje trwałość przedmiotom poznanym przez ciało astralne; dusza rozumna – ogarnia myśl i uduchawia ciało astralne i poznane przez siebie przedmioty; dusza świadoma – przez którą człowiek poznaje samego siebie, własną jaźń; duch sam (*Geistselbst*); duch życiowy (*Lebensgeist*) i człowiek duchowy (*Geistmensch*).

Zdaniem R. Steinera, dusze powstały z wiecznej Substancji boskiej, ze świetlistych promieni emanujących z jednego centralnego ogniska. Grzech uwięził je w materii i przydał im ciężaru. Wszyscy ludzie mają tę samą naturę, co Bóg, który nie istnieje poza nimi, ale jest immanentny wobec świata. W swej nieskończoności wchłania w siebie wszystko, cokolwiek istnieje. Jest jedną pojętą w sposób panteistyczny. Nie może więc wyświadczyć człowiekowi żadnej łaski ani wysłuchać jego modlitw. Kontemplacja, medytacja i koncentracja ducha, o której mówi antropozofia, nie ma nic wspólnego z modlitwą. W pracy nad sobą ludzie są zdani wyłącznie na siebie, na własne siły. Wszelkie wzmianki o Bogu R. Steiner zastępował pojęciami: „potęga twórcza”, „archetyp twórczy”, „duch pierwotny”.

R. Steiner utrzymywał, że wszystko, co napisał na temat tajemnej natury wszechświata i człowieka, przeżył osobiście na drodze wizji lub inaczej. Stąd jego twierdzenie na temat reinkarnacji, dzięki której dusza może się nieustannie etycznie udoskonalać, nie potrzebowało żadnego innego potwierdzenia. Próbował jednak uzasadniać ideę reinkarnacji i analizę psychologiczną władz poznawczych człowieka i specjalnej terapii ducha, mającej na celu rozbudzenie i rozwinięcie w nas poznania „imaginatywnego” i w ten sposób uzdolnienie nas do uchwycenia w sobie „elementu niezniszczalnego, wijącego się poprzez liczne istnienia ziemskie”.

⁹ Por. A. Zwoliński, *Nowy człowiek pedagogiki waldorfskiej*, maszynopis, Kraków 2000, s. 1-3.

Teoria reinkarnacji w ujęciu teozofów i antropozofów miała bardzo duże znaczenie w ukształtowaniu się współczesnej idei newageowskiej. Steinerowska idea siedmiu epok świata i obietnica nadejścia „nowej ery” z końcem XX wieku, która będzie kolejną inkarnacją całego świata, weszła jako istotny element do poglądów współczesnych sekt, grup ezoterycznych i ruchów stanowiących zjawisko społeczne, nazywane przez socjologów *New Age*.

Zasadnicze tezy antropozofii znalazły swoje odbicie w programie szkoły, który opracował R. Steiner. Pedagogika waldorfska jest w rzeczywistości pedagogiką antropozoficzną. Zdaniem cytowanego A. Zwolińskiego, szkoła R. Steinera, pomimo iż jedną z jej dewiz jest wychowanie bezstresowe, „szkoła bez stresów”, nie ma jednak za zadanie nauczania jakiegokolwiek treści, przekazania wiedzy, lecz rozwój świadomego „ja”, wydobywanie „ukrytych zdolności każdego dziecka”. Jak pisał sam R. Steiner: „Nie o to chodzi, żeby podawać teoretyczne prawdy, lecz o to, żeby dusze nasze wzmocniły się i skrzepiły do czynu”. To, co jest wyniesione ze szkoły „powinno w taki sposób żyć w naszych duszach, abyśmy w każdej chwili byli godni wziąć czynny udział w rozwoju świata”. Wychowanie do dyspozycyjności, bez dostatecznego rozeznania w zawiłościach praw rządzących życiem społecznym, prowadzi wprost do nowego zniewolenia, tym groźniejszego, że zbudowanego na delikatnym pokładzie życia duchowego.

W szkole waldorfskiej jest wiele zajęć artystycznych, ruchowych, muzyki oraz nowy przedmiot – eurytmia, która jest sztuką stworzoną przez R. Steinera. Jej zadaniem jest poruszyć wszystkie pokłady duszy ludzkiej: siły działające w mowie i muzyce ma przetworzyć artystycznie w ruch. Inną cechą szkoły R. Steinera jest wolność i tolerancja, do której szkoła ta chce przygotować swoich uczniów. Wartości te jednak pojmowane są bardzo niezrozumiale. Wolność dziecka wiąże się ściśle z bogactwem i różnorodnością form ekspresji. Nie ma zakazów. Co dziecko chce, to „może wyrażać”. Im więcej wyrazów dla swej wolności użyje, tym bardziej jest wolne.

Rodzi się proste i niepokojące pytanie: Cóż zatem czynić wobec wzmagającej się siły nowych pedagogii? Odpowiedź jest jedna: powrócić do Prawdy. Do prawdy o człowieku, jego przeznaczeniu i sensie życia.

Szkoła a wychowanie

Na koniec pragnę wyrazić swój niepokój dotyczący realizacji procesu wychowawczego przez nasze szkoły. Niepokój ten jest szczególnie uzasadniony w świetle prowadzonych przeze mnie badań¹⁰ nad procesem wychowawczym realizowanym przez polskie rodziny w środowiskach wielkomiejskich. Ponieważ w wielu rodzinach dziecko pozostawione jest samemu sobie, rodzice w pogoni za pracą, często nie mają już siły na zajęcie się swoim dzieckiem, a stosowane przez nich style i metody wychowawcze pozostawiają wiele do życzenia, stąd też istnieje pilna potrzeba zintensyfikowania procesu wychowawczego przez szkoły. Nie chcę przez to powiedzieć, że akceptuję tego typu sytuację w wielu naszych rodzinach. Kwestia ta wymaga jednak oddzielnego omówienia. Przejdźmy zatem na grunt szkoły.

Teoretyczne założenie stwierdza, że każdy nauczyciel jest także wychowawcą, jest zatem odpowiedzialny zarówno za realizację nauczania, ale i w równym stopniu odpowiada za wychowanie swoich uczniów. Niestety, praktyka szkolna dowodzi¹¹, że nauczyciele (przedmiotowcy) na lekcjach realizują głównie program nauczania. Zarówno sfera moralna, jak i zdrowotna czy estetyczna pozostają na obrzeżach działalności nauczycielskiej. Wystarczy powiedzieć, że przykładowo zaledwie na 13,5% lekcji nauczyciele zwracali uwagę na poszanowanie odmiennych poglądów uczniów, natomiast na problemy zdrowotne i higienę ucznia zwracali uwagę na 7,7% lekcji, a na nieład i brud w klasie reagowało tylko 18,8% nauczycieli. Kultura starannego odczytywania tekstu i wypowiedzi uczniów była przedmiotem troski dla około 18% nauczycieli.

Tymczasem, zdaniem M. Dziewieckiego¹², rośnie fala agresji i przemocy wśród dzieci i młodzieży. W wielu przypadkach szkoła staje się miejscem inicjacji alkoholowej, narkotykowej czy nikotynowej. Zdarza się tak, że środowisko szkolne okazuje się źródłem demoralizacji i miejscem powstawania grup przestępczych. Nauczyciele zaczynają się bać swoich wychowanków

¹⁰ Badania są prowadzone w środowisku wiejskim, małomiasteczkowym i wielkomiejskim. Ich zakończenie planuję na rok 2012.

¹¹ Por. M. Śnieżyński, *Nauczanie wychowujące*, Kraków 1995, s. 77, 85.

¹² Por. M. Dziewiecki, *Karta odpowiedzialności i obowiązków nauczyciela, „Wychowawca”* 11 (2004).

i bywają przez nich zastraszeni. Pomimo zaleceń ministerialnych i wewnętrznych planów wychowawczych, szkoły są rozliczane, ewaluowane i oceniane tylko za proces nauczania.

Z przeprowadzonych przez R. Królikiewicz¹³ badań wynika, że aż 43,2% uczniów szkół licealnych uważa, iż szkoła ich nie wychowuje. Ich typowe uzasadnienia brzmią następująco:

- „Mamy mały kontakt z wychowawcą, a inni nauczyciele nas tylko uczą, a nie wychowują”.
- „Nauczyciele zainteresowani są tylko realizacją programu nauczania”.
- „Uważam, że szkoła wpaja nam raczej wzorce negatywne”.
- „W szkole nie ma autorytetów, więc kto ma mnie wychowywać?”.

Należy wyraźnie podkreślić, że nauczanie i wychowanie nie mogą stanowić dwóch odrębnych i wyizolowanych procesów oddziaływania, są one ściśle z sobą powiązane, ale każdy z nich rządzi się swoją specyfiką, którą w edukacji należy uwzględniać. Tymczasem na 825 obserwacji przeprowadzonych w szkołach podstawowych i 650 w liceach ogólnokształcących, zaledwie na 10% lekcji były uwzględniane treści o charakterze wychowawczym¹⁴. Oznacza to, że tylko nieliczna grupa nauczycieli potrafiła odpowiednio ukierunkować uczniów przy każdej sprzyjającej okazji na zagadnienia i problemy wychowawcze. Czyż w tej sytuacji nie jest uprawnionym wyartykułowanie mojego niepokoju?

Wymienione przyczyny moich lęków i obaw edukacyjnych sprowadzić można do następującej konkluzji. Mówienie o wychowaniu człowieka bez oparcia tego wychowania na trwałym fundamencie uniwersalnych wartości, to postawienie tego procesu poza współrzędnymi dobra i zła, to nadanie mu irracjonalnego charakteru. Edukacja bez odniesienia do wartości powoduje, że człowiekowi jest trudno uświadomić sobie własną godność i poczucie odpowiedzialności za swoje postępowanie.

→ **SŁOWA KLUCZOWE** – POSTMODERNIZM, ANTYPEDAGOGIKA, PEDAGOGIKA PONOWOCZESNOŚCI, SZKOŁY WALDORFOWSKIE

¹³ Por. R. Królikiewicz, *Godziny wychowawcze – teoretyczne założenia, a szkolna rzeczywistość*, Archiwum UP, Kraków 2008, s. 127.

¹⁴ Por. M. Śnieżyński, *Nauczanie wychowujące*, dz. cyt., s. 13.

SUMMARY

M. ŚNIEŻYŃSKI, *Educational Fears and Anxieties of a Pedagogue*

In the article I expressed my fears and anxieties about certain pedagogical currents and theories deriving mainly from postmodernism. I included: antipedagogy, pedagogy of postmodernity and Waldorf schools. Antipedagogy and pedagogy of postmodernity are based on educational liberalism, promote pupil's full autonomy and freedom which cannot be interfered in by teachers. The ethical-moral relativism was particularly strongly emphasized in them.

Waldorf schools in turn attempt to educate a young man in a stress-free way, in isolation from everyday problems and trouble. Suspended in the illusion of harmony, wrapped up in a cocoon of anthroposophy and reincarnation, they head for a new, unreal world.

My anxiety is also directed towards the school, which I accuse of an escape from the process of education.

Marian Śnieżyński, urodzony w 1939 roku, prof. zw. dr hab., pedagog, wieloletni nauczyciel akademicki Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II, a obecnie Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum”. Zainteresowania naukowe: dydaktyka ogólna, katechetyka i pedeutologia. Autor 12 monografii, 6 opracowań naukowych napisanych pod jego redakcją i ponad 200 artykułów.