



## ***O utracie zaufania do wychowania***

### **STRESZCZENIE**

---

Autorka poświęca tekst zjawisku, które jej zdaniem cechuje współczesne życie społeczne i staje się jednym z poważniejszych problemów praktyki społeczno-edukacyjnej. Chodzi o utratę zaufania do wychowania. Osią przedstawianych rozważań są pytania: Czy, a jeśli tak, to w jakim sensie można dziś mówić o utracie zaufania do wychowania? Co można uznać za jego symptomy? Jakie mogą być przyczyny, ale i konsekwencje tego zjawiska?

Za symptomy utraty zaufania do wychowania uznaje niechętnie używanie pojęcia „wychowanie” w praktyce i teorii działań pedagogicznych, zastępowanie go pojęciami „edukacja” i „wspieranie zdrowia psychicznego”, brak debaty społecznej na temat wychowania, osłabianie świadomości wychowawczego wymiaru pracy szkoły, przejmowanie zadań tradycyjnie wiązanych z wychowaniem przez programy profilaktyczne, wreszcie szukanie rozwiązań trudności wychowawczych nie głównie w działaniu wychowawczym, ale u specjalistów zajmujących się różnymi sferami rozwoju.

Głównymi przyczynami są jej zdaniem kulturowe tendencje do unikania w działaniach z ludźmi określania założeń antropologicznych i aksjologicznych, co dotyczy również pracy z młodym pokoleniem. Oznacza to rezygnację z wyraźnych celów na rzecz poszczególnych kompetencji i sposobów ich uzyskiwania, a w konsekwencji – brak refleksji nad istotą działań wychowawczych oraz ich warunków.

Skutkiem może być niebezpieczne rozwojowo, społecznie i kulturowo, postępujące wycofywanie się naturalnych i instytucjonalnych wychowawców z podejmowania rozłożonego w czasie, spójnego działania wychowawczego oraz przenoszenie odpowiedzialności za dzieci i podopiecznych na zewnętrzne instytucje i specjalistów.

→ **SŁOWA KLUCZOWE** – WYCHOWANIE, SYTUACJA WYCHOWAWCZA, PROFILAKTYKA, WSPIERANIE PRACY SZKOŁY

**SUMMARY**

---

*On the Loss of Confidence in Upbringing*

The paper is devoted to the phenomenon, which, according to the author, is a characteristic feature of the contemporary social life and constitutes a major problem in socio-educational practice, that is the loss of confidence in upbringing. The paper focuses on the following questions: Can we talk about the loss of confidence in upbringing? If so, in what sense? What are its symptoms? What are its causes and consequences?

Symptoms of the loss of confidence in upbringing include the reluctance to use the very term 'upbringing' in the pedagogical theory and practices and insistence on replacing it with 'education' or 'supporting mental health', the lack of social debate devoted to upbringing, weakening the awareness of school's upbringing dimension, replacing upbringing tasks with preventive programmes, and looking for solutions to upbringing problems not in the upbringing activities but in help offered by various specialists.

According to the author, the main causes of the loss of confidence in upbringing are the cultural tendencies to avoid anthropological and axiological assumptions in interactions among people, which is also visible in work with young generations. This means relinquishing clearly defined objectives and replacing them with emphasis on particular competencies and ways of obtaining them, which leads to the lack of reflection on the essence of upbringing activities and their conditions.

The loss of confidence in upbringing might result in systematic rejection of longitudinal and coherent upbringing activities undertaken by natural and institutional carers (which is dangerous from developmental, social and cultural perspectives) and transferring the responsibility for children to external institutions and specialists.

→ **KEYWORDS** – UPBRINGING, UPBRINGING SITUATION,  
PREVENTION, SUPPORTING SCHOOL

Tytułowe sformułowanie nie jest ani zapowiedzią mocnej tezy i próby jej weryfikowania, ani też wejściem w obszar dyskursu antypedagogicznego. Ma być raczej próbą refleksji nad współczesną rzeczywistością społeczno-wychowawczą z perspektywy jednego z ważniejszych, jak się wydaje, jej problemów. Podstawą tej refleksji będą pytania: Czy, a jeśli tak, to w jakim sensie można dziś mówić o utracie zaufania do wychowania? Jakie mogą być przyczyny, ale i konsekwencje tego zjawiska? Problem ten nabiera szczególnej wagi w odniesieniu do pedagogów z racji

wykonywanego przez nich zawodu i roli społecznej związanej ściśle z wychowaniem.

Rezygnując ze szczegółowego przeglądu definicji wychowania, jego koncepcji, a tym samym sposobów jego interpretacji, spróbujemy znaleźć takie znaczenie, które obejmowałoby stosunkowo najczęściej uwzględniane jego elementy. Przyjmijmy, że oznacza ono świadome, celowe działanie zakładające wywieranie pozytywnego rozwojowo wpływu na drugiego człowieka, na jego stawanie się człowiekiem poprzez dojrzwienie fizyczne, psychiczne i duchowe, prowadzące do pełni człowieczeństwa. Pozytywny rozwojowo wpływ to wpływ pomagający w odkrywaniu i rozwijaniu własnego człowieczeństwa w wymiarze jednostkowym i społecznym. Bardziej szczegółowe dookreślenia istoty i granic wychowania zależne są od przyjmowanych założeń, o czym będzie jeszcze mowa.

Czy dostrzegana „nieufność” wobec wychowania miałyby więc oznaczać, że współczesny człowiek nie jest zainteresowany własnym rozwojem, szukaniem i korzystaniem z pomocy w jego stymulowaniu? Czy jest ona wyrazem dystansowania się od tego rodzaju celów? Musiałoby to oznaczać, że wychowanie jako takie jest dziś odczuwane jako niepotrzebne, a ponieważ formalnie narzucane – to w pewnym sensie zagrażające, ograniczające wolność, wywołujące potrzebę obrony. Niejasne wtedy stają się rola i potrzeba wychowawców – formalnych i nieformalnych. Jeśli odmawia się im zaufania, istota ich roli traci sens.

W kontekście analizowanej „nieufności” pojawiają się szersze wątpliwości wynikające ze społecznego charakteru i uwarunkowań wychowania. Myśląc w kategoriach kapitału społecznego, determinującego rozwój społeczeństw, trzeba przyjąć, iż zasadniczym elementem tegoż kapitału jest społeczna więź moralna, którą tworzy między innymi wzajemne zaufanie (por. prace P. Sztompki). Jeśli wychowanie i tym samym wychowawcy znalazłyby się poza kręgiem zaufania społecznego, ich udział w budowaniu kapitału społecznego stałby się co najmniej wątpliwy, a wychowanie zostałoby zastąpione adaptacyjną socjalizacją i programową indoktrynacją, prowadzoną przez podmioty zainteresowane określonymi postawami członków społeczeństwa.

Tytułowy namysł nad „utratą zaufania do wychowania” należałoby rozpocząć od próby odpowiedzi na pytanie o symptomy tego zjawiska. Jest ich wiele, ale tu zatrzymamy się na kilku szczególnie wyraźnych.



Pierwszy wiąże się z obecnością pojęcia „wychowanie” w języku i ze sposobem jego używania. „Wychowanie” pojawia się przede wszystkim w języku potocznym codziennych prywatnych rozmów, rzadziej publicystycznych wypowiedzi i przekazów medialnych. Pedagodzy – teoretycy (poza teoretykami wychowania) i praktycy – częściej niż pojęciem „wychowanie” posługują się pojęciem „edukacja”, choć źródłosłów tego ostatniego jest bardzo bliski przyjętemu sensowi wychowania (podnoszenie, wyprowadzanie). Mimo iż w pedagogice bezzasadne rozdzielanie wychowania i nauczania zostało już szeroko skrytykowane i przeanalizowane, w praktyce „wychowaniem” nazywa się działanie pedagogiczne nieobejmujące lub obejmujące jedynie w niewielkim stopniu nauczanie (przykładem może być wychowanie przedszkolne – jako formalna funkcja instytucji przedszkola). „Wychowawca” oznacza osobę formalnie pełniącą taką funkcję (przydzieloną danemu nauczycielowi poza nauczaniem konkretnych przedmiotów) lub zatrudnioną na tak określonym stanowisku (wychowawcy w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych). Równocześnie placówki oświatowe są zobowiązane do opracowania, jako jednego z głównych dokumentów, programu wychowawczego, zakładającego aktywny udział wszystkich zatrudnionych w placówce pedagogów w jego realizacji. „Wychowanie” funkcjonuje więc z jednej strony jako potoczne określenie oddziaływania dorosłych (głównie rodziców) na młode pokolenie, z drugiej – jako zakres obowiązków formalnych „wychowawców”. Trzeba jednak zwrócić uwagę na trzecie rozumienie tego pojęcia obecne w obiegu społecznym, silnie wpływające na negatywny stosunek do wychowania. Ma ono niejako dwa oblicza: praktyczne i teoretyczne, wzajemnie się wzmacniające. Praktyczne odnosi się do przekazywania zasad i norm zachowania głównie drogą poleceń, nakazów i zakazów, kar, ewentualnie nacechowanej silnym dydaktyzmem perswazji. Teoretyczne – zakłada, że wychowanie jest indoktrynacją, agresywną interwencją w osobowość drugiego człowieka, ograniczającą jego wolność, przestrzeń władzy i zalegalizowanego przymusu, bardziej lub mniej zakamuflowanej przemocy, a w wersji łagodniejszej – działaniem zmierzającym do wywołania w wychowanku pożądanych zmian zgodnych z wizją i wolą wychowującego. W tym rozumieniu uważa się wychowanie za ideologizację i indoktrynację lub



„pseudowychowanie”<sup>1</sup>. To pejoratywne w swoim wydźwięku znaczenie „wychowania” występuje w wypowiedziach, w których tego rodzaju działania oceniane są zdecydowanie negatywnie (np. „nie pozwolę się wychowywać!”, „znalazł się «najmądrzejszy» – każdego chciałby wychowywać”).

Innym symptomem utraty społecznego zaufania do wychowania może być brak szerszej debaty publicznej nad problemami związanymi z wychowaniem współczesnego młodego pokolenia. Społeczna uwaga koncentruje się przede wszystkim na profilaktyce i terapii, czyli spojrzeniu na pracę z dziećmi i młodzieżą głównie przez pryzmat możliwych zaburzeń, dysfunkcji oraz patologii psychofizycznych i społecznych. Narastająca ilość trudności wychowawczych przeżywanych zarówno przez rodziny, jak i placówki oświatowe może usprawiedliwiać tę tendencję. Nie można jednak nie zauważyć, że praktyka pracy z dziećmi i młodzieżą została zdominowana poszukiwaniem metod skutecznego przygotowania do testów przewidzianych na kolejnych etapach edukacji, wyposażania w sprawności i umiejętności, które „mogą się przydać w życiu” (ich zakres zależny jest od aspiracji i możliwości rodziców), a także zapobiegania, reagowania i przeciwdziałania zachowaniom problemowym i ryzykownym.

Znamiennym przykładem stosunku do wychowania w praktyce oświatowej może być zaproponowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) przy Ministerstwie Edukacji Narodowej program wspierania szkół. Jednym z jego elementów jest wprowadzanie osób spoza szkoły (jako Szkolnego Organizatora Rozwoju Edukacji – tzw. SORE<sup>2</sup>) mających wspomagać pracę podlegających im szkół. Osoby te mają pracować z dyrekcją szkoły i radą pedagogiczną nad diagnozą potrzeb danej szkoły, doбором form doskonalenia kadry i zakresem specjalistycznych kursów odpowiadających na zdiagnozowane potrzeby. Ustalone zapotrzebowanie prowadzi do wyboru spośród ofert przedstawianych przez zewnętrzne podmioty (w drodze konkursu i przetargu) form, które odpowiadają potrzebom zgłoszonym przez daną szkołę. Taka

---

<sup>1</sup> Stanowiska reprezentujące takie ujęcie wychowania przedstawia i szczegółowo omawia B. Śliwowski w książce *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Warszawa 2011.

<sup>2</sup> Na internetowych forach nauczycielskich ocenia się te rozwiązania zdecydowanie krytycznie za ich sztuczność, nieadekwatność do potrzeb, za wprowadzanie w rzeczywistość szkolną zewnętrznych specjalistów łączących działanie coacha z trenerem, za rozbudowywanie związanej z tym procedurami biurokracji.

strategia wspierania pracy szkół pokazuje, że na drugi plan schodzi stanowiący istotę wychowania charakter całości pracy szkoły jako środowiska wychowawczego, znaczenie wewnętrznych relacji odmiennych dla każdej społeczności szkolnej, specyfika poszczególnych zespołów klasowych i jednostek wraz z zachodzącymi na przestrzeni czasu ich zmianami. Zmiany te pozostają pod wpływem szerszych uwarunkowań społecznych i kulturowych, widzianych w makro- i mikroskali lokalnej społeczności. Uwzględnianie tak wielu czynników wymaga przemyślanego, zintegrowanego, konsekwentnego współdziałania całej szkolnej społeczności, zainteresowanej rozwojem uczniów, budzeniem ich motywacji i kształtowaniem się ich postaw wobec siebie, innych i świata, stwarzaniem optymalnych warunków uczenia się. To działanie, będące w swej istocie długofalowym działaniem obecnym we wszystkich obszarach pracy szkoły i sytuacjach szkolnych, wymaga czegoś więcej niż doraźne formy doskonalenia poszczególnych nauczycielskich kompetencji, realizowane głównie poprzez kursy i treningi różnego typu umiejętności. W proponowanych ofertach wspierania pracy szkoły i doskonalenia nauczycieli o wychowaniu jako takim nie ma więc mowy, co jest zrozumiałe w świetle specyfiki tego działania i procesu, z natury rzeczy bardzo złożonego, przebiegającego w dłuższym czasie, uwarunkowanego osobowościami nauczycieli i uczniów, a także wielorakimi związkami ze środowiskiem i rzeczywistością życia wszystkich członków szkolnej społeczności. Na konieczność uwzględniania tych mechanizmów od lat zwraca uwagę pedagogika społeczna. Trudno byłoby więc kogoś w ramach kursu nauczyć „wychowywania”, nawet jeśli wyposaży się go w liczne umiejętności wychowawcze. Przywołany tu program wspierania szkoły może zacierać u nauczycieli, uczniów i rodziców świadomość tego, na czym polega wychowawcze działanie i oddziaływanie, co oznacza „wychowawcza”, „pseudowychowawcza” czy „antywychowawcza” atmosfera szkoły, czym różnią się wychowawczo cenne czy wychowawczo szkodliwe sytuacje, zachowania i postawy.

Namysł powinno również budzić poszerzenie zakresu rozumienia profilaktyki szkolnej i tym samym ograniczenie zakresu wychowania. Wymóg opracowywania przez szkoły, obok programu wychowawczego, także programu profilaktyki nie budzi wątpliwości i zasługuje na pełne poparcie wobec coraz trudniejszej rzeczywistości, w której żyją na co dzień uczniowie dzisiejszej

szkoły. Może jednak zastanawiać przesunięcie działań sprzyjających rozwojowi (jako zdrowiu fizycznemu i psychicznemu, jakości życia i samopoczuciu uczniów) na teren „profilaktyki”. W dokumencie Ośrodka Rozwoju Edukacji z 2013 roku czytamy:

Mimo iż wychowanie i profilaktyka są procesami odrębnymi, różniącymi się celem działań, to obydwa są ze sobą ściśle powiązane i posiadają pewien wspólny obszar.

Celem wychowania jest wszechstronnie dojrzały człowiek. Celem profilaktyki jest wspomaganie wychowania i kompensowanie jego niedostatków. Można więc powiedzieć, że wychowanie pełni rolę nadrzędną nadającą sens działaniom profilaktycznym.

Uwagę trzeba też zwrócić na fakt, iż poprzez swoje działanie zapobiegawcze i korekcyjne, działania profilaktyczne tworzą warunki do sprawnej realizacji procesu wychowawczego. Twórcy nowej podstawy programowej (Rozporządzenie MEN z dn. 27.08.2012 r., Dz. U. z 2012 r., poz. 997) przywiązują szczególnie dużą wagę do wychowania, a w szczególności do kształtowania właściwych postaw uczniów (opis kształtowanych postaw znalazł swoje miejsce we wstępach załączników do podstawy).

Pamiętać więc należy, iż spp jest programem odrębnym, ale nie stanowi odrębnego, niezależnego obszaru działań szkoły, pełni rolę uzupełniającą i kompensującą wobec wychowawczego programu szkoły. Konstruowany jest więc po to, by zapobiegać, korygować, wspierać wychowanie, kompensować jego niedostatki<sup>3</sup>.

Założenia te opierają się na widocznej zmianie podejścia do profilaktyki. Tradycyjne wiązanie profilaktyki z zapobieganiem dysfunkcjom, zachowaniom i postawom ryzykownym, a w przypadku młodzieży głównie uzależnieniom – nazywane obecnie „profilaktyką negatywną” – zmieniło się od lat 90. ubiegłego wieku, poszerzając swój zakres o wzmacnianie działań uczących radzenia sobie w życiu, wspierania jednostek i środowisk rodzinnych, wzmacniania tak zwanych czynników chroniących (tu wymienia się m.in. motywację, przyswajanie wartości, zachowania prospołeczne, „jasne standardy etyczne”, zdrowe poglądy, wysokie kompetencje, silne więzi rodzinne, kontrolę rodzicielską itp.<sup>4</sup>). To nowe ujęcie nazywane jest profilaktyką „pozytywną”.

---

<sup>3</sup> M. Baryła-Matejczuk, *Konstruowanie szkolnego programu profilaktyki aktualnym zadaniem szkoły*, szkolny program <profilaktykimbaryła-matejczuk-wersja ostateczna 2013\_3.pdf> (dostęp: 11.07.2015)

<sup>4</sup> Por. Z.B. Gaś, *Profilaktyka szkolna*, Warszawa 2006, s. 33-35.



Celem profilaktyki staje się, jak czytamy w dokumentach MRC z 1994 roku, „wspieranie kompetencji intelektualnych, osobowościowych i społecznych młodego człowieka”<sup>5</sup>. Tak szeroka interpretacja profilaktyki wydaje się potwierdzać nieufność wobec wychowania i konieczność kompensowania jego niewydolności przez przejęcie jego dotychczasowych celów.

Potrzeba „kompensowania niedostatków wychowania” jest w założeniach profilaktyki szkolnej deklarowana wprost. Jeden z głównych twórców polskiej koncepcji profilaktyki szkolnej – Zbigniew B. Gaś podkreśla co prawda, że profilaktyka w szkole jest uzupełnieniem wychowania i nie może go zastępować, ale równocześnie wśród czynników decydujących o potrzebie tak szeroko rozumianej profilaktyki wymienia brak dojrzałości wychowanków, „ograniczoną sprawność wychowawczą nauczycieli” i negatywne wpływy społeczne<sup>6</sup>. Nie do końca jasne jest w tym kontekście przyjęcie, że wychowanie jest „podstawą działań profilaktycznych”, zaś profilaktyka – „korektą i kompensacją działań wychowawczych”<sup>7</sup>. Autor znaczącą część swojej książki o profilaktyce szkolnej poświęca wychowaniu. Rozwijając szeroko koncepcję wychowania jako „wspierania wszechstronnego rozwoju człowieka dojrzałego”, nie ukrywa jednak swojego krytycznego stosunku do wydolności wychowawczej kadry wielu szkół i zakłada, iż profilaktyka szkolna jest niejako zabezpieczeniem efektywności wychowawczych działań szkoły, zapewniającym odpowiednie warunki dla wychowania.

Praktyka wydaje się potwierdzać diagnozy specjalistów zajmujących się profilaktyką, stwierdzających niewydolność wychowawczą szkół. Zastanawiają powtarzające się w związku ze szkolnymi dramatami (samobójstwa uczniów, ucieczki, wybuchy agresji) wypowiedzi rodziców, że „zawiedli się” na szkole, na nauczycielach. Te zarzuty nie dotyczą poziomu czy metod nauczania konkretnych przedmiotów, ale sytuacji, w jakiej znalazło się dziecko. Nawet jeśli rodzice takimi wypowiedziami próbują usprawiedliwiać siebie, przeżywany przez nich zawód mówi o wiązaniu ze szkołą oczekiwań dotyczących jej oddziaływania wychowawczego.

---

<sup>5</sup> Tamże, s. 31.

<sup>6</sup> Por. tamże, s. 25

<sup>7</sup> Tamże; zacytowano tytuły pierwszych dwóch rozdziałów książki.

Z kolei kadra przedszkoli i szkół skarży się na roszczeniowe postawy rodziców, którzy nie tylko sami nie wychowują swoich dzieci, ale oczekując zadowolającego ich wychowania przez nauczycieli i wychowawców, nie podejmują współpracy, ponieważ nie bardzo wierzą, że ma ona jakiś sens. Coraz częściej przyznają się do tego, że „nie radzą sobie” z własnymi dziećmi, nie potrafią ani wyeliminować ich trudnych zachowań, ani wyegzkwawować pożądaných.

Nasuwa się pytanie o przyczyny tak jednoznacznie stwierdanej niewydolności wychowania i przesuwania jego zadań na grunt profilaktyki.

Równocześnie wzrasta zaufanie do ekspertów oferujących swoje usługi w ramach zawodów związanych z pomocą w rozwoju i codziennym życiowym funkcjonowaniu, tak indywidualnym, jak społecznym. Rodzice i nauczyciele szukający pomocy w sytuacji trudności wychowawczych zwracają się do specjalistów – psychologów, terapeutów, doradców, powierzają dzieci i młodych ludzi trenerom różnych umiejętności, sami zwracają się do coachów, mentorów, trenerów rozwoju osobistego, trenerów umiejętności wychowawczych i do innych przedstawicieli dynamicznie rozwijających się profesji związanych z rozwiązywaniem problemów i doskonaleniem siebie. Szukanie pomocy u profesjonalistów jest niewątpliwie pozytywnym przejawem rozwoju świadomości społecznej, doceniania roli wiedzy i specjalistycznych kompetencji. Zwracanie się do specjalistów podnosi szanse radzenia sobie w coraz bardziej skomplikowanych warunkach współczesnej rzeczywistości. Jednocześnie jest naturalną reakcją na rosnącą ilość zaburzeń rozwojowych i patologii społecznych. W zjawisku szukania przez dorosłych pomocy ekspertów w problemach związanych z własnym rozwojem i rozwojem swoich podopiecznych odzywiają się echa haseł i programów psychologii humanistycznej i zbudowanej na jej założeniach – edukacji humanistycznej jako wspierania zdrowego, osobowego rozwoju człowieka zdolnego do samorealizacji (jak u C. Rogersa). To ta idea doprowadziła do zbliżenia edukacji i terapii, z odsunięciem na daleki plan wychowania jako działania sprzecznego z ideą swobodnego rozwoju człowieka.

Dzisiejsza praktyka społeczna nie jest w pełni świadomym zwróceniem się do tak rozumianej edukacji humanistycznej. Jest raczej wyrazem poczucia bezradności i potrzeby szybkiego rozwiązywania doraźnych problemów, a także wiary

w skuteczność specjalistów gwarantujących likwidowanie trudności, w tym – wychowawczych, dysponujących „receptami” na osiągnięcie sukcesów w różnych dziedzinach i ostatecznie poprawę jakości życia.

Wyodrębnione tu symptomy utraty zaufania do wychowania, to znaczy niechętnie używanie pojęcia „wychowanie” i zastępowanie go pojęciem „edukacja”, osłabianie świadomości wychowawczego wymiaru pracy szkoły, przejmowanie zadań tradycyjnie wiązanych z wychowaniem przez programy profilaktyczne, wreszcie szukanie rozwiązań trudności wychowawczych u specjalistów zajmujących się różnymi sferami rozwoju, każą się rzeczywiście zastanowić nad aktualną sytuacją i funkcjami wychowania, a przede wszystkim zasadnością łączenia z nim społecznego zaufania.

Wróćmy więc do jego istoty. Jeśli ma nią być wywieranie pozytywnego wpływu na proces stawania się w pełni człowiekiem, proces obejmujący rozwój fizyczny, psychiczny i duchowy, konieczne jest dookreślenie, co uważa się za „stawanie się w pełni człowiekiem” i wywieranie na ten proces „pozytywnego wpływu”. Przede wszystkim wyjaśnienia wymaga „pełnia człowieczeństwa” – do której dążenie ma być wspomagane przez wychowanie. Wprowadzenie w obszar refleksji o wychowaniu rozwoju „człowieczeństwa” oznacza tu konieczność bliższego określenia go i przyjęcia jako celu wychowania. Z kolei rozumienie „pozytywnego wpływu” (na stawanie się w pełni człowiekiem) jest już konsekwencją treści przyjętego celu i dotyczy specyfiki sytuacji, w której wpływ ten przebiega – jako sytuacji „wychowawczej”, a także warunków, jakie procesowi temu sprzyjają bądź go utrudniają.

Konieczność wyraźnego określenia koncepcji człowieka jako „ideału wychowania” wyznaczającego jego cel, a także wynikających z niego kryteriów uznawania danej sytuacji i warunków za „wychowawcze” bądź nie, wydają się główną przyczyną obserwowanej w ostatnich dziesięcioleciach niechęci wobec kategorii, a więc i pojęcia „wychowanie”. Jest to wyraz współczesnego, kulturowego oporu wobec określania w działaniach dotyczących człowieka wyraźnych podstaw antropologicznych (przyjmowanej koncepcji człowieka) i aksjologicznych (realizacja jakich wartości i jak porządkowanych ma służyć stawaniu się człowiekiem). Uzasadnienia dla oporu w tym zakresie, a także argumentów jego wzmacniania dostarczyła kultura postmodernizmu, odżegnująca



się od kategorii człowieczeństwa<sup>8</sup> i potrzeby odwoływania się do wartości. Do argumentacji filozoficznej doszedł opór społeczny przed sięganiem w wychowaniu do założeń antropologicznych i aksjologicznych, ze względu na obawy, iż mogłoby to być odbierane jako forma ideologizacji życia społecznego i zagrożenie wolności wychowywanej jednostki.

W miejsce wyraźnej koncepcji człowieka i człowieczeństwa w programach wychowawczych i wielu tekstach o wychowaniu pojawiają się określenia niejako zastępcze: człowiek wszechstronnie rozwinięty, dojrzały, w pełni realizujący siebie. Ich wyjaśnienia koncentrują się na poziomach i rodzajach docelowych, pożądanych kompetencji. Trudno w nich jednak odnaleźć problem sensu życia, który mógłby dostarczać wewnętrznej motywacji osobom podejmującym trud „stawania się człowiekiem”, a także osobom, które miałyby być w tym procesie pomocne. Unikanie wyraźnego określania celu/celów wychowania miało zapewnić otwarty, swobodny rozwój wychowywanych osób. Praktyka działań społecznych pokazała jednak, że za „wszechstronnym” czy „zdrowym” rozwojem kryją się niedeklarowane wprost, ale stosunkowo łatwe do odtworzenia określone założenia antropologiczne i aksjologiczne autorów tych programów (udowodniły to prace nad jawnymi i ukrytymi programami działania różnych środowisk, w tym – środowisk edukacyjnych). Twórcy współczesnych programów wychowawczych przyjęli, iż wspierany wielostronnie rozwój doprowadzi do satysfakcjonujących jednostkę i społeczeństwo efektów. Dziś już wiadomo, że rezygnacja z wyraźnego celu – koncepcji człowieka wyznaczającej „ideał wychowania” – nie doprowadziła do wyraźnego ograniczenia trudności wychowawczych, a przy okazji do wzrostu autorytetu wychowawców.

Można przypuszczać, że rozczarowanie wynikami tak enigmatycznie rozumianego wychowania przywiodło do koncepcji jego korygowania i kompensowania w ramach profilaktyki.

Równie trudne do przyjęcia i realizacji jak określenie jasnego celu i założeń aksjologicznych okazały się dwa pozostałe wymiary wychowania jako „pozytywnego wpływu”.

---

<sup>8</sup> Przykłady wypowiedzi wyrażających odrzucanie i negowanie człowieczeństwa przez czołowych reprezentantów postmodernizmu przytacza m.in. M.S. Archer w książce *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, wydanej w serii „Współczesne teorie socjologiczne”, przeł. A. Dziuban, Kraków 2013, s. 22-24

Pierwszym jest budowanie sytuacji wychowawczych. Ich podstawą jest relacja między dwoma podmiotami – wychowankiem i wychowawcą, przebiegająca w danym miejscu i czasie. Jeśli wychowanie ma być wywieraniem pozytywnego wpływu na rozwój, musi zakładać wyzwianie i uruchamianie aktywności wychowanka, będącej niezbędnym czynnikiem rozwoju, motywowanie wychowanka do odkrywania i realizowania własnych możliwości. Sytuacja wychowawcza jest więc nie tylko rodzajem interakcji czy sytuacji komunikacyjnej związanej z realizacją celów wychowawczych. W jej pogłębionym zrozumieniu może pomóc filozofia spotkania i dialogu. Wyróżnikiem sytuacji wychowawczej jest to, że nie jest ona ani relacją do końca partnerską, ani relacją nadrzędności – podrzędności. O jej specyfice decyduje fakt, że wychowawca bierze na siebie odpowiedzialność za wychowanka i za siebie w tej relacji, za jej zgodność z zasadniczym celem wychowania i wynikającymi z niego wartościami<sup>9</sup>. Martin Buber nazywał to „niesymetrycznością” relacji wychowawcy i wychowanka, podkreślając konieczność psychicznego „obejmowania” przez wychowawcę tej sytuacji widzianej z perspektywy własnej i z perspektywy wychowanka<sup>10</sup>. Dopiero w takiej relacji wychowawca może spełniać swoją rolę osoby pomagającej wychowankowi w otwieraniu się na własne możliwości, w ich odkrywaniu i podejmowaniu. W relacji wychowawczej obie strony muszą mieć do siebie przynajmniej minimum zaufania i wykazywać wzajemną akceptację. Żeby było to możliwe, powinny dobrze się poznać. Warunkiem są doświadczenia wspólnego przeżywania różnych doświadczeń, współdziałania i współpracy, spędzania z sobą czasu, dzielenia się wrażeniami, uczuciami, myślami. Na tej drodze stopniowo rośnie świadomość i pewność wspólnego celu, jakim jest rozwój wychowanka i osiągnięcie przez niego coraz pełniejszej autonomii myślenia i działania. Tak rozumiana sytuacja wychowawcza sama w sobie jest wartością, ponieważ łączy ludzi we wspólnym realizowaniu wartości, jaką jest ich człowieczeństwo – poznawane, kształtowane i realizowane zarówno przez wychowanka, jak przez wychowawcę.

---

<sup>9</sup> Na odpowiedzialność jako istotę działania wychowawczego, doświadczenia i powinności wychowawcy w sytuacji wychowawczej zwracała uwagę m.in. K. Ablewicz (zob. teŝe, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994).

<sup>10</sup> Por. M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przeł. i oprac. J. Doktor, Warszawa 1992, s. 121.

Przebieg sytuacji wychowawczej zależy w dużej mierze od kompetencji wychowawcy – od jego umiejętności komunikacyjnych, inteligencji emocjonalnej i społecznej, umiejętności stawiania zadań i wymagań, sposobów wyrażania aprobaty i dezaprobaty ale przede wszystkim od jego dojrzałości, postaw i zachowań będących jednym z najmocniejszych czynników wpływu. Sytuacja wychowawcza jest bowiem sytuacją, w którą, ze względu na jej cel i materię – stawanie się człowiekiem – obie strony muszą wejść całkowicie. Każda z nich, a w szczególności wychowawca (bowiem wychowankowi często trzeba zostawić potrzebny mu czas), musi się zaangażować całym sobą jako osoba w całej swojej prawdzie i niepowtarzalności, nie tylko w wybranej sferze czy dziedzinie kontaktu. Sytuacja wychowawcza oparta na relacji wychowawczej jest sytuacją wspólnego doświadczenia łączącego uczestniczące w niej osoby, doświadczenia zorientowanego na dobro budowania człowieczeństwa. W ten sposób staje się jedną z najpoważniejszych, najgłębszych egzystencjalnie sytuacji człowieka.

Ostatnim z elementów składających się na „pozytywny rozwójowy wpływ” jest stwarzanie warunków sprzyjających powstawaniu sytuacji wychowawczych. Przedstawione wyżej rozumienie sytuacji wychowawczej wskazuje na wymagane przez nią warunki, zarówno wewnętrzne, jak zewnętrzne. O niektórych była już mowa. Jest to obecność i czas, jaki wychowawca ofiarowuje wychowankowi nie jako czas specjalnych metodycznych zabiegów „wychowawczych”, ale czas wspólnego bycia, przeżywania, działania. Kolejnym warunkiem jest nastawienie obu stron na cierpliwe, wytrwałe działanie w czasie, działanie zakładające różne tempo i przebieg zmian, różne ich okoliczności i uwarunkowania. Podstawowym warunkiem jest jednak respektowanie godności wychowanka i wszystkich uczestników działań wychowawczych, które zawiera się w konsekwentnej postawie respektowania godności każdego człowieka. Niezwykle znaczenie ma także czytelność systemu wartości wychowawcy i wiarygodność życia nimi.

Pojawia się pytanie, czy współcześni wychowawcy – rodzice i wychowawcy instytucjonalni – są gotowi podjąć wysiłek cierpliwego poznawania dziecka i umożliwienia mu poznawania siebie. Czy są gotowi poświęcić czas, stwarzać sytuacje wspólnego przeżywania, współdziałania i współpracy odpowiednie do wieku, zainteresowań i możliwości dziecka, dzielić się z nim wrażeniami



i myślami? Czy chcą pracować nad własną wiarygodnością, potwierdzaniem sobą i swoim życiem przekazywanych zasad i postaw? Czy ich dziecko, wychowanek, jest dla nich naprawdę ważne jako człowiek, czy jest wartością, a w konsekwencji czy wartością jest jego wychowanie?

Wypowiedzi badaczy różnych dziedzin zajmujących się dokonywaniem diagnoz współczesnego młodego pokolenia podkreślają, wśród znaczących jego cech, poczucie osamotnienia i zagubienia, chaosu aksjologicznego, kryzysu wartości moralnych i społecznych<sup>11</sup>. Wszystkie te zjawiska wskazują na potrzebę wychowania, które pozwoliłoby młodym ludziom odnaleźć słabnącą wiarę w wartości moralne i społeczne, siły do budowania własnego człowieczeństwa, odpowiedzialną pomoc i wsparcie u osób, które powinny być ich wychowawcami.

Niezależnie od przyjmowanego stanowiska antropologicznego i aksjologicznego, w świetle przeprowadzonych rozważań nasuwa się wniosek, że mamy dziś do czynienia nie tyle z utratą zaufania do wychowania, ile raczej ze szczególną „zdradą” wychowania, próbami zastąpienia tego wymagającego, trudnego, odpowiedzialnego zadania i doświadczenia innymi, nieco prostszymi, pozornie bardziej doraźnie skutecznymi działaniami. Powierzenie ich „specjalistom” zwalnia przynajmniej w części od odpowiedzialności i codziennego zaangażowania, które niejednokrotnie wymagałoby wprowadzenia jakichś zmian w sobie, w swoim stylu życia i postawach.

Nie oznacza to krytycznej oceny pomocy specjalistów, zawsze cennej, a często niezbędnej, ale jest zwróceniem uwagi na konsekwencje rezygnacji z wychowania. Byłoby to bowiem uznanie, że ani przeciętny rodzic, ani nauczyciel nie są zdolni do wspomagania i konstruktywnego towarzyszenia w rozwoju dzieci i młodzieży, do wywierania pozytywnego wpływu na wychowanek w jego procesie stawania się człowiekiem. Że żadna dorosła osoba nie powinna wchodzić w relacje wychowawcze bez specjalistycznego przygotowania. Oznaczałoby to ostatecznie dramatyczne porzucenie dzieci i młodych ludzi, pozostawienie ich samymi, z ich potrzebami i problemami, cierpieniami i radościami, z niepewnością, czy ich rozwój jest w ogóle dla kogoś

---

<sup>11</sup> Por. badania porównawcze przeprowadzone przez B. Galas w latach 1993, 1998 i 2011, przedstawione w książce tejże autorki, *Anomia, lęk, pragmatyzm vs patriotyzm. Młoda generacja wobec zmian*, Warszawa 2013.

ważny. Można zaryzykować twierdzenie, że byłby to koniec człowieczeństwa opartego na godności, wolności i miłości. Wydaje się, że pilnym zadaniem dla pedagogów jest przywrócenie rodzicom i wychowawcom wiary w sens i możliwość podjęcia przez nich działań wychowawczych, zaangażowania w nie sił, czasu, wyobraźni, intuicji i serca. Uświadomienie środowiskom wychowawczym, że wychowanie może być niezwykle wyzwaniem i przestrzenią ważnych, niepowtarzalnych doświadczeń i przeżyć, drogą rozwoju dla wszystkich jego uczestników.

#### BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz K., *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1994.
- Archer M.S., *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przeł. A. Dziuban, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2013.
- Baryła-Matejczuk M., *Konstruowanie szkolnego programu profilaktyki aktualnym zadaniem szkoły*, szkolny program <profilaktykimbaryła-matejczuk-wersja ostateczna 2013\_3.pdf> (dostęp: 11.07.2015).
- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przeł. i oprac. J. Doktor, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1992.
- Galas B., *Anomia, lęk, pragmatyzm vs patriotyzm. Młoda generacja wobec zmian*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2013.
- Gaś Z.B., *Profilaktyka szkolna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006.
- Śliwerski B., *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2011.