

Rada Szkół Katolickich

W TROSCE O PRAWDZIWE WYCHOWANIE

**Materiały edukacyjno-formacyjne
z XXI Forum Szkół Katolickich**

Jasna Góra, 10-11 grudnia 2010 r.

Warszawa 2011

Redakcja: s. Maksymiliana Wojnar

Opracowanie tekstu: Dorota Domańska

Skład, łamanie, opracowanie graficzne: Agnieszka Siekierzycka

Wydano staraniem Rady Szkół Katolickich z udziałem środków Renovabis

Tekst w wersji elektronicznej dostępny na stronie internetowej www.rsk.edu.pl

ISBN 978-83-62938-05-6

Wydawnictwo AA

ul. Swoboda 4

30-332 Kraków

www.religijna.pl, klub@religijna.pl

Rada Szkół Katolickich

Skwer Kard. S. Wyszyńskiego 6

01-015 Warszawa

tel. 22/530-49-07; 22/530-49-35

fax. 22/530-49-34

biuro@rsk.edu.pl

www.rsk.edu.pl

Spis treści

Od Redakcji	5
-------------------	---

Część I

Bp Stanisław Napierała Słowo wygłoszone w czasie Mszy świętej na otwarcie XXI Ogólnopolskiego Forum Szkół Katolickich	9
---	---

Prof. zw. dr hab. Mirosław Handke – „Przyjacielem Szkół Katolickich w Polsce” Laudacja ks. dr Adama Kostrzewy, przewodniczącego Rady Szkół Katolickich	15
Słowo Pana Profesora	17

Część II

Wykłady – dzień pierwszy

Prof. zw. dr hab. Mirosław Handke Wychowanie do wolności	21
--	----

Bp Marek Mendyk Katecheza centrum edukacji w szkole katolickiej	27
---	----

Prof. zw. dr hab. Katarzyna Olbrycht Szkoła jako środowisko wychowawcze – program jawny i ukryty	39
--	----

O. Andrzej Majewski SJ Wychowanie do odbioru mediów. Czy telewizja musi kłamać	51
--	----

Część III

Wykłady – dzień drugi

Prof. Wojciech Kudyba

Czego nie można pominąć w edukacji 63

Maria Panz, doradca metodyczny

Ingerencje nauczyciela w zachowanie, podejmowane z szacunkiem do ucznia 71

Ks. dr Marek Studenski

Nauczyciel na miarę oczekiwań?

Pedagog wobec stawianych pod jego adresem postulatów 81

Podsumowanie XXI Ogólnopolskiego Forum Szkół Katolickich:

Aby szkoła katolicka pomagała w odkrywaniu zamysłu Bożego wobec człowieka i wychowywała do prawdziwej wolności 96

Od Redakcji

Wychowywać znaczy służyć w odkrywaniu życiowego powołania i dokonywaniu jego wyboru w wolności – naucza Jan Paweł II, którego pomocy wzywać będziemy jako błogosławionego. Ojciec Święty Benedykt XVI przypomina, że „wychowanie jest aktem miłości” i praktyką „miłości intelektualnej”, która wymaga odpowiedzialności, oddania, konsekwencji w życiu (przemówienie do Kongregacji Wychowania Katolickiego, 8.02.2011).

„W trosce o prawdziwe wychowanie” – to myśl przewodnia XXI Ogólnopolskiego Forum Szkół Katolickich. Publikujemy materiały, które pozwolą uczynić treści stanowiące tematykę rozważań Forum przedmiotem kształcenia i refleksji nad osobistą formacją ludzką, duchową i zawodową.

Wprowadzeniem do rozważań nad prawdziwym wychowaniem jest „Słowo” Księdza Biskupa Stanisława Napierały, Asystenta Szkół Katolickich, wygłoszone podczas Eucharystii inaugurującej Forum.

Wymowę symbolu stanowi przyjęcie przez Pana Prof. zw. dr hab. Mirosława Handke, Ministra Edukacji Narodowej w latach 1997-2000, tytułu „Przyjaciela Szkół Katolickich w Polsce”. Po zmianach ustrojowych w naszej Ojczyźnie, Pan Profesor jako Minister Edukacji, upomniał się o wychowanie w szkole, a szkolnictwu katolickiemu wskazał wychowanie jako najważniejsze zadanie podjętej reformy oświaty.

Publikacji wykładów wygłoszonych podczas Forum dokonujemy dzieląc je na dwie grupy. W pierwszej (część II) – w kontekście wychowania do wolności, która jest celem prawdziwego wychowania (wykład Pana Prof. dr hab. Mirosława Handke), podkreślone jest miejsce katechezy, która jako centrum edukacji katolickiej prowadzi do wiary (wykład ks. Bpa Marka Mendiaka). W służbie wychowaniu ważną rolę świadectwa pełni środowisko

wychowawcze, oraz czytelny program szkoły w konkretnej rzeczywistości znaków czasu (wykład Pani Prof. dr hab. Katarzyny Olbrycht). Troska o wychowanie do prawdziwej wolności, którą ukazuje katecheza i cały program jawny szkoły katolickiej, realizowany w środowisku budowanym na fundamencie, którym jest Chrystus obecny w Kościele, musi uwzględniać wychowanie do odpowiedzialnego korzystania z mediów (wystąpienie o. Andrzeja Majewskiego).

Świadomość celu wychowania, podkreślenie miejsca katechezy w edukacji i formacji szkolnej, troska o prawdę programową i wspólnotową oraz kompetencja w zakresie wychowania do mediów – to pewna całość odpowiedzialności dyrektora, nauczycieli i rodziców szkoły katolickiej.

Drugą grupę (część III) stanowią wykłady, których treści muszą być obecne w świadomości, sercu i w codziennej praktyce nauczyciela szkoły katolickiej.

W edukacji nie można pominąć samego ucznia, którego wychowujemy do osobowego „być” i do bycia „dla drugich” (wykład prof. W. Kudyby). To najważniejsze zadanie wychowawcze wymaga wiedzy i mądrości nauczyciela oraz stosowania najlepszych metod pedagogicznych (opracowanie p. M. Panz).

„Mamy szansę budować szkoły naprawdę katolickie i unikać błędów, które popełniono w wielu krajach” – stwierdza ks. dr Marek Studenski. W swej końcowej refleksji ukazuje perspektywy dla formacji nauczycielskiej: „Nauczyciel na miarę oczekiwań to nie konformista, który stara się dopasować do wszystkiego i wszystkich, by spokojnie pracować i nie mieć problemów. To ktoś, kto kierując się sumieniem i miłością do wychowanków, widzi swą pracę jako wypełnienie własnego powołania i misję wobec tych, do których jest posłany. Gdy w ten sposób traktuje swoją nauczycielską posługę, horyzont oczekiwań którym trzeba sprostać, staje się tak szeroki, że wykracza poza ten świat.”

Część I

W trosce o prawdziwe wychowanie

Bp Stanisław Napierała, Asystent Szkół Katolickich

SŁOWO BOŻE W CZASIE MSZY ŚW., 10 XII 2010 r.

Na otwarcie XXI Forum Szkół Katolickich

XXI Ogólnopolskie Forum Szkół Katolickich obrało jako **temat** swoich obrad „**troskę o prawdziwe wychowanie**”. Forum chce się przyjrzeć wychowaniu we współczesnej szkole.

I

Polskim nauczycielom leży na sercu formacja młodego pokolenia

Czy dziś szkoła wychowuje? Tak, wychowuje, ponieważ uczy. Proces kształcenia niesie ze sobą elementy wychowawczo twórcze. I odwrotnie, wychowanie wspomaga proces przekazywania i przyjmowania wiedzy. Nie wolno jednak zadań szkoły sprowadzać jedynie do przekazywania wiedzy. Każda szkoła winna uczyć i wychowywać. Wiedza i wychowanie były i zawsze być powinny podstawowym zadaniem i obowiązkiem szkoły.

Odwiedzając szkoły w czasie wizytacji pasterskiej widzę troskę nauczycieli, katechetów, rodziców o wychowanie. Szkoły mają programy wychowawcze, owszem różnicowane, ale zawierające wartości ogólnoludzkie, patriotyczne, chrześcijańskie.

Świadomość wartości, z którymi szkoła powinna spotykać swoich uczniów, przejawia się m.in. w poszukiwaniu patrona. W większości szkół zrezygnowano z patronów przydzielonych w okresie PRL-u z politycznego

nadania. Szkoły poszukują patronów, którzy byliby dla młodych prawdziwymi przewodnikami i wzorcami. Często sięgają po imię Jana Pawła II. Nauczyciele, rodzice, uczniowie, władze lokalne widzą w Janie Pawle II fundamentalne wartości wychowawcze, owszem sam program wychowania.

II

Wychowanie – sprawa pilna

Polscy nauczyciele w zdecydowanej większości są ludźmi, którym leży na sercu formacja młodego pokolenia.

Zauważając pozytywne zjawiska w sferze wychowania szkolnego, trzeba równocześnie bić na alarm. Wychowanie jest zagrożone. Wychowanie jest poddawane atakom i wystawione na ogromne niebezpieczeństwa. Jest jedną ze spraw, którą należy pilnie zająć się w Kraju. Wartość i skuteczność współczesnego wychowania tak, jak wszystko, poznaje się po owocach.

1. Tendencje antychowawcze

Współczesne wychowanie nie jest współmierne z zalewem działań oraz tendencji antychowawczych i destrukcyjnych, które płyną z różnych stron: z masowych kolorowych pism, z większości mediów, z młodzieżowych imprez rozrywkowych, z dyskotek, z Internetu. Lansują one przyjemność, zmysłowość, rozwiązłość, wyuzdanie, niczym nie skrepowaną wolność. Z tym wszystkim spotykają się młodzi i łatwo się temu poddają. Idąc za modą, stają się nie rzadko jej ofiarami.

Niektórzy z młodych, by nie mieć problemów, nauczyli się prowadzić podwójne życie: jedno na użytek rodziców, nauczycieli i wszystkich, którzy są o nich zatroskani. Drugie, ukryte, własne, folgujące słabościom i ciemnym zakamarkom ludzkiej duszy. Bywa, że to podwójne życie pęka i wtedy pojawia się prawda o uzależnieniach od narkotyków i półnarkotyków, o samomolestowaniu małaolatów, o permanentnym znużeniu, o agresji, o rodzaju młodzieńczej frustracji, kiedy w życiu wszystko straciło już sens i młody człowiek poczuł się niepotrzebny.

2. Antykultura

Niestety, tego rodzaju zachowania miast być piętnowane znajdują mniej lub bardziej jawne poparcie ze strony wielu twórców współczesnej kultury.

Dzieła współczesnej sztuki, malarstwa, literatury często są dalekie od piękna, harmonii, bogactwa doznań, którym zostaje ogarnięty człowiek słuchając, na przykład muzyki Chopina.

Współczesna twórczość lubuje się w brzydocie, w negacji normalności, w jakiś połamaniach i dysonansach. Szczytem zaś są owe „arcydzieła”, których twórcy wyżywają się na Chrystusie ukrzyżowanym. Z poparciem, jak na komendę, biegnie im cały ów światek rzekomych autorytetów, twórców i znawców kultury.

3. Wynaturzona wolność

Postawy i zachowania antywychowawcze mają w znacznym stopniu źródło w wynaturzonym pojmowaniu wolności. Wprost lub pośrednio głosi się, że wolność daje prawo do czynienia wszystkiego, również zła. Głosi się wolność bez odpowiedzialności, wolność oderwaną od prawdy i dobra.

Zapomina się o wolności jako zdolności do twórczego działania, które znamionuje i wyróżnia człowieka wśród wszystkich stworzeń na ziemi, poddanych zdeterminowaniu.

Zapodziało się pojęcie wolności jako władzy, dzięki, której człowiek może być panem siebie i świata.

Wolność, najczęściej lansowaną, wyraża chwytliwe hasło: „Róbta, co chceta”. Niestety, tak rozumiana wolność prowadzi do wewnętrznego zniewolenia.

4. Poglądy liberalne

Wreszcie trzeba wymienić w procesach antywychowawczych tendencje i działania liberalistyczno-nihilistyczne, które różnymi sposobami usiłują wciskać się do polskich szkół. „Dla nich wychowanie, jako osobne zadanie szkoły, jest niepotrzebne. Jest zamachem na wolność. Młody człowiek nie potrzebuje prowadzenia. On sam siebie prowadzi. Nie wolno krępować jego swobody” (Bp St. Napierała).

Oto dwie płaszczyzny, na których dokonuje się formacja współczesnego młodego pokolenia: jedna płaszczyzna to szkoła z jakimś programem wychowawczym, i druga płaszczyzna to życie codzienne, jego rzeczywistość przenikana przez silne i ponętne czynniki antywychowawcze.

III

Katolickie spojrzenie na wychowanie

Nie należy popadać w lęk i panikę. Szkoły, a już w szczególności szkoły katolickie, uczą i wychowują. Muszą wychowywać. I winny to czynić z miłością i troską o młodego człowieka w poczuciu najwyższej odpowiedzialności za niego. Muszą mieć odwagę wskazywać tendencje i działania antywychowawcze i destrukcyjne i z nimi się zmierzyć.

Wychowanie jest prawdziwie służbą, służbą nieocenioną i konieczną. Ojciec Święty Jan Paweł II porównywał je do funkcji duchowego rodzicielstwa. Jak rodzice, rodząc dziecko, przekazują mu człowieczeństwo, podobnie wychowawca wspomagając młodego człowieka w jego wzrastaniu i dojrzewaniu w człowieczeństwie, rodzi go duchowo.

1. Rola celu w wychowaniu

„W wychowaniu istotne znaczenie ma **cel**, ku któremu ono winno zmierzać. Najogólniej mówiąc, celem wychowania jest człowiek; człowiek dojrzały w swoim człowieczeństwie.

Człowiek z rozwiniętymi zdolnościami, z wypracowanymi sprawnościami i umiejętnościami; człowiek panujący nad sobą, kontrolujący popędy i niskie skłonności; człowiek, w którym duch ma prymat nad ciałem. Człowiek samodzielny i odpowiedzialny za swoje życie i postępowanie. Człowiek, który buduje i tworzy dobro. Człowiek zdolny do prawdziwej miłości, tej, która czyni go darem dla innego człowieka i która uzdalnia go do przyjęcia drugiego człowieka jako daru. Człowiek zdolny do zawarcia małżeństwa i założenia rodziny, do stania się rodzicem i wychowawcą swoich dzieci. Człowiek – patriota, który kocha swoją Ojczyznę, zna jej dzieje i kulturę i dlatego może wejść w twórcze i ubogacające relacje z wszystkimi bez względu na ich narodowość, kraj, religię. Człowiek – osoba, owszem człowiek osobowość. Człowiek ceniony, poszukiwany, twórczy” (Bp St. Napierska).

Tak zarysowany cel jest wspólny wszystkim ludziom. Nie wyczerpuje on jednak powołania, które jakoś przeczuwa każdy człowiek myślący i poszukujący sensu swego życia i aktywności.

2. Miejsce powołania do pełni życia w wychowaniu

Powołanie to odsłania Jezus Chrystus. Jest nim **Niebo**, czyli pełnia życia, pełnia radości, pełnia szczęścia; pełnia, którą jest Bóg. Człowiek jest powołany do uczestniczenia w tej pełni Boga. Czy człowiek przyjmie Chrystusa i Jego orędzie o Bogu ostatecznym celu, celu wszystkich celów, decyzji i wyborów?

3. Mądrość w integralnej wizji wychowania

Idąc po linii Ewangelii tej liturgii, odpowiedź zależy od „mądrości”. Nie-mądrze postąpiło pokolenie Izraelitów współczesnych Jezusowi. Odrzucili Jana Chrzciciela, który im wskazał Mesjasza, i odrzucili Jezusa-Mesjasza, chociaż na Mesjasza czekali. Postąpili jak rozkapryszone dzieci, które bawiąc się na rynku, przymawiają swoim rówieśnikom:

„Przygrywaliśmy wam, a nie tańczyliście; biadaliśmy, a wyście nie zawodzili. Przyszedł bowiem Jan: nie jadł ani nie pił, a oni mówią: Zły duch to opętał. Przyszedł Syn Człowieczy: je i pije, a oni mówią: Oto żarłok i pijak, przyjaciel celników i grzeszników” (Mt 11, 17-18).

I kończy Jezus to porównanie stwierdzeniem: „A jednak mądrość usprawiedliwiona jest przez swe czyny” (Mt 11, 19). Uporczywie trwając przy politycznej wizji Mesjasza, Izraelici nie uwierzyli ani Janowi ani Jezusowi. Nie dostrzegli mądrości zawartej w nauce Jezusa, uwiarygodnionej cudami. Odrzucając Jezusa, odrzucili powołanie do Królestwa niebieskiego, ostateczny cel człowieka.

W chrześcijańskiej wizji świata prawdziwa formacja człowieka nie jest możliwa bez Boga. „Dopiero z wiary w Boga i z celu ostatecznego czerpie się najgłębsze i zobowiązujące motywacje do wszelkiego ludzkiego działania, a więc także do wychowania”. I to jest mądrość niezbędna w koncepcji katolickiego wychowania.

* * *

Przywołane wyżej zjawiska i poczynione refleksje mogą stanowić zarys panoramy, w której dokonuje się dziś wychowanie i być jakby wprowadzeniem do obrad i rozważań zamierzonych na tegorocznym Forum.

**Prof. zw. dr hab. Mirosław Handke – „Przyjacielem Szkół
Katolickich w Polsce”**

*Laudacja wygłoszona przez ks. dr Adama Kostrzewę,
przewodniczącego Rady Szkół Katolickich*

Wielce Szanowny Panie Profesorze
Drogi Panie Ministrze

Opatrzność Boża sprawiła, że w latach 1997 – 2000 szkolnictwo wyższe i oświata polska zostały powierzone w ręce Pana Profesora, Rektora Akademii Górniczo- Hutniczej w Krakowie. Wiemy o tym, że dla Pana Profesora był to czas wysiłków o dobry kierunek dla szkolnictwa wyższego i dla oświaty.

Dla polskiej oświaty, szczególnie dla szkolnictwa katolickiego, był to okres intensywnego rozwoju i owocnych starań o stabilizację prawną istniejących i powstających szkół. Pan Minister rozumiał problemy szkolnictwa katolickiego i skutecznie wspierał ich załatwianie w procesie tworzenia prawa.

Jako Minister Edukacji stanął Pan w obronie człowieka, przywracając w szkole wychowanie, uznając prawo młodego człowieka do wychowania. Jednocześnie podkreślił Pan, że kształcenie jest integralną i naturalną częścią wychowania.

Szkołom katolickim wskazał Pan Minister, że wychowanie jest ich główną misją, która stanowi o racji istnienia tych szkół.

Ze szkolnictwem katolickim wiąże Pan Profesor nadzieję na wypracowanie standardów edukacyjnych i wychowawczych dla całego systemu

edukacji w naszym kraju. Pozwolę sobie przytoczyć wypowiedź Pana Profesora dla naszego gremium: „Myślę, że liczba około 1000 szkół katolickich byłaby nie tylko wskazana, ale i mogłaby znacząco pozytywnie wpłynąć na cały nasz system edukacji”.

Zarząd Rady Szkół Katolickich postanowił w roku 2009 utrwalić na stałe więź jaka zaistniała pomiędzy Osobą Pana Profesora, Ministra Edukacji i odradzającym się szkolnictwem katolickim. Więż ta ma swoje źródło w systemie wartości, których wyznawcami jesteśmy i które za naszym pośrednictwem mają być przekazane dzieciom i młodzieży.

Przypadł mi w udziale zaszczytny obowiązek wykonania uchwały Zarządu Rady Szkół Katolickich poprzedniej kadencji, podjętej na podstawie art. 14 Statutu, która nie mogła być zrealizowana dnia 4 grudnia 2009 r.

Oto jej treść:

„Zarząd Rady Szkół Katolickich wyraża wdzięczność i uznanie Panu Profesorowi dr hab. Mirosławowi Handke, Ministrowi Edukacji Narodowej w latach 1997 – 2000 za popieranie szkolnictwa katolickiego, za osobisty autorytet Ministra Edukacji Narodowej, za podjęte inicjatywy i troskę o pełny rozwój ucznia i nauczyciela i nadaje Panu Profesorowi tytuł „Przyjaciel Szkół Katolickich w Polsce”.

Na zakończenie tego aktu pragnę przytoczyć słowa Ojca Świętego Jana Pawła II: „A w wychowaniu chodzi głównie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby nie tylko więcej miał – ażeby poprzez wszystko to, co ma [...], żeby również umiał bardziej być nie tylko z drugimi, ale także i dla drugich”.

Panie Ministrze, dziękujemy.

Słowo Pana Profesora

Ekscelencjo, Księżę Przewodniczący, droga Sostro Maksymiliano,

Serdecznie dziękuję za przyznanie mi zaszczytnego tytułu – Przyjaciela Szkół Katolickich, Rada Szkół Katolickich obdarzyła mnie nim w 2009 roku. Nie mogłem go wówczas odebrać z powodu poważnej choroby serca, ale odczułem niezwykle silnie Państwa modlitwę i Boża Opatrzność sprawiła, że jestem dzisiaj tutaj i to w całkiem niezłej formie.

Chciałem serdecznie podziękować za ten tytuł honorowy: „Przyjaciela” choć wolałbym by mnie raczej określano „Orędownikiem” szkół katolickich. Ksiądz Doktor Kostrzewa w swojej laudacji przypomniał mój postulat sprzed ponad 10 lat by w Polsce działało przynajmniej tysiąc szkół katolickich. Gdy zaczynałem swoją działalność ministerialną było ich około dwustu, gdy kończyłem było już około czterystu teraz jest dopiero ponad pięćset, a więc sporo jeszcze brakuje do tego postulowanego tysiąca. Będę więc nie tylko przyjacielem, ale gorącym orędownikiem szkół katolickich tak długo, aż ta liczba szkół zbliży się przynajmniej do tego postulowanego tysiąca.

Jeszcze raz „Bóg zapłać” wszystkim za dobre słowo i za docenienie mojej ówczesnej pracy ministerialnej. Nigdy nie odmawiałem uczestnictwa w tych konferencjach, starałem się zawsze w nich uczestniczyć, może niektórzy z Państwa pamiętają, że także jako minister gościłem w Częstochowie na tej konferencji.

Jeszcze raz bardzo dziękuję Radzie za to wyróżnienie.

Część II

Wykłady – dzień pierwszy

Prof. zw. dr hab. Mirosław Handke

WYCHOWANIE DO WOLNOŚCI

Reforma oświaty z roku 1999 określiła dwa równorzędne obszary działalności edukacyjnej szkoły: szkolny zestaw programów nauczania obejmujący całą działalność szkoły z punktu widzenia dydaktycznego oraz program wychowawczy szkoły, który opisuje w sposób całościowy wszystkie treści i działania o charakterze wychowawczym. Dobra szkoła, a w szczególności szkoła katolicka musi położyć nacisk na zadania wychowawcze, oparte o klarowny program wychowawczy, przygotowany we współpracy z rodzicami. W programie tym powinna wyraźnie odnieść się do chrześcijańskiej wizji rzeczywistości i chrześcijańskiej koncepcji życia wynikającej z opartej na Ewangelii nauczania Kościoła.

Największym zagrożeniem dla wychowania a wychowania chrześcijańskiego w szczególności jest zmniejszenie roli rodziny w kształtowaniu osobowości młodego człowieka i przekazywaniu mu tradycji kulturowej. Zamiast wychowania w rodzinie młody człowiek jest poddany działaniom wszechobecnej (szczególnie w mediach) filozofii postmodernistycznej i wynikającego z niej relatywizmu moralnego oraz politycznej poprawności. Musimy także sobie zdać sprawę z utraty przez szkołę, na rzecz środków masowego przekazu, wiodącej roli w wychowaniu i przekazywaniu wiedzy. Jak powiedział Benedykt XVI: ... *„formacyjny wpływ mediów na wychowanie współzawodniczy z wpływem szkoły, Kościoła, a może nawet rodziny. Dla wielu osób rzeczywistością jest to, co media uznają za rzeczywiste.”* Przeciwwagą dla tych zagrożeń powinno być takie wychowanie aby człowiek posiadał zdolność dokonywania wyborów (wolna wola), zależnych od jego

wewnętrznego, własnego prawa (prawo naturalne) otrzymanego od Stwórcy w akcie stworzenia a o którym przypomina mu jego sumienie.

Wychowanie musi być oparte o taki system wartości, który osadzony w sumieniu człowieka rozwijał by jego przymioty moralne i intelektualne, by człowiek właściwie umiał korzystać z daru wolności. Proces wychowania, a wychowania szkolnego w szczególności, powinien kształtować osobowości samodzielne i odpowiedzialne, zdolne do wolnego, zgodnego z sumieniem, wyboru i zdolne oprzeć się wpływowi relatywizmu moralnego, czy materializmu praktycznego.

Pojawia się więc naturalne pytanie w jaki system wartości powinniśmy wyposażyć wychowanka by korzystając z daru wolności umiał odróżniać dobro od zła a dzięki temu dobrowolnie czynił dobro. Jest to pytanie o fundamentalną wartość na której oparta jest nasza cywilizacja judeo-chrześcijańska. Moim zdaniem, odpowiedź może być tylko jedna: tym fundamentem jest obdarzona wolną wolą osoba ludzka, pięknie i obrazowo przedstawiona w Księdze Rodzaju : „*A wreszcie rzekł Bóg: uczynimy człowieka na nasz obraz i podobnego nam*” (Gen.I 20-22). Podobieństwo to, uwidacznia się przede wszystkim w wolnej woli człowieka czyli wolności człowieka jako osoby. Wyraża to trafnie, użyte przez Karola Wojtyłę w Jego najważniejszym, opublikowanym przed powołaniem na Stolicę Piotrową dziele pt. „Osoba i czyn” słowo „samozależność”, gdyż człowiek jest wolny od przymusu i konieczności zewnętrznej. Istota samozależności człowieka jest pięknie pokazana dalej w Księdze Rodzaju, w opowieści o zakazanym owocu z drzewa mądrości, jest wolny bo: „*ze wszelkiego drzewa tego ogrodu możesz spożywać według upodobania; ale z drzewa poznania dobra i zła nie wolno ci jeść, bo gdy spożyjesz, niechybnie umrzesz*” (Gen.II 16-17). Człowiek jest wolny ale nie może decydować o dobru i złu. Wolność człowieka jest więc ograniczona bo została mu dana po to by przyjął prawo moralne dane przez samego Boga. Jest w tym zależny tylko od samego siebie czyli jest samozależny, gdyż może dobrowolnie zdecydować o złamaniu boskiego zakazu, ponosząc konsekwencje swego czynu. Tak rozumiana wolność osoby ludzkiej stała się podstawową wartością naszej cywilizacji judeo-chrześcijańskiej. Nauczanie Kościoła, szczególnie wyraźne w nauczaniu Sługi Bożego Jana Pawła II, wyraźnie nawiązuje do personalistycznej, głęboko osadzonej w naszej cywilizacji judeochrześcijańskiej, koncepcji wychowania, według której człowiek jako byt osobowy (osoba ludzka) należy do samego siebie (wolna wola) i urzeczywistnia wartości moralne (prawo naturalne).

W soborowej deklaracji *Dignitatis humanae*, możemy przeczytać, że współcześnie, ludzie szczególnie uświadamiają sobie godność osoby ludzkiej, z którą nierozzerwalnie wiąże się wolność człowieka, a podstawowe problemy ludzkie sprowadzają się do kwestii wolności człowieka (liberalizm). Wolność człowieka jest jednak często fałszywie rozumiana i fałszywie przeżywana. Podstawowy zarzut pod adresem współczesnej interpretacji wolności człowieka, to nie ograniczenie jej do aktu wybierania (także między dobrem a złem) a przypisanie człowiekowi mocy do określania natury człowieka i ustanawiania natury dobra i zła. Człowiek współczesny jest nie tylko istotą wolną ale także kreatorem prawdy o sobie. Takie rozumienie wolności człowieka to uznanie boskości człowieka. Pozwolę sobie jeszcze raz zacytować Księgę Rodzaju: „...gdy spożyjecie owoc z tego drzewa, otworzą się wam oczy i tak jak Bóg będziecie znali dobro i zło.. ” (*Gen.III.5*). Nasza wolność ma więc charakter ludzki nie boski, nie jest więc wszechmocna a ograniczona, człowiek jest bytem stworzonym, któremu zostało nadane istnienie i własna natura. Człowiek posiada w samym sobie prawo moralne otrzymane od Stwórcy. Według Jana Pawła II, ludzka wolność jest swobodą czyli niezależnością od wszelkiego rodzaju przymusu i konieczności ale zarazem człowiek jest zależny od samego siebie czyli jest samozależny. Ma możliwość i zdolność wybierania (wolna wola) ale jest zależny od wewnętrznego, własnego prawa (prawo naturalne), otrzymanego od Stwórcy w akcie stworzenia i o którym przypomina mu jego sumienie. Człowiek dzięki światłu naturalnego rozumu, które jest w człowieku odbłaskiem Bożego oblicza, odróżnia dobro od zła. Zdaniem naszego papieża: „*Wolność człowieka i prawo Boże spotykają się i są powołane, aby się wzajemnie przenikać, czego wyrazem jest dobrowolne posłuszeństwo człowieka wobec Boga oraz bezinteresowna dobroć Boga wobec człowieka.*” Posłuszeństwo Bożemu prawu pozwala człowiekowi trwać w prawdzie.

Wolność stanowi konieczne i naturalne dopełnienie: prawdy, dobra, piękna i wiary. Jan Paweł po wielokroć stwierdza w swoim nauczaniu, że wolności nie można izolować ani odrywać przede wszystkim od prawdy, ale także od dobra, piękna i wiary. W encyklice *Veritatis Splendor* Jan Paweł II wyraża przekonanie, że blask prawdy jaśnieje w sposób szczególny w człowieku, w jego rozumie, że człowiek jest w stanie poznać prawdę, także prawdę o Bogu, o sobie samym, jak również prawdę o wolności i dobru.

Wolność człowieka jako osoby przewija się jako jeden z ważniejszych wątków w całym nauczaniu Jana Pawła. Już na początku pontyfikatu, w pierwszej encyklice *Redemptor Hominis*, którą można traktować jako

programową, Karol Wojtyła przestrzega przed wolnością, która jest celem samym w sobie, a człowiek uważa, że wtedy jest wolny gdy używa wolności w dowolny sposób. Według Ojca Świętego wolność jest wielkim dobrem tylko wówczas, kiedy używamy jej do tego co jest prawdziwym dobrem. Przypomina, że Chrystus nauczał, że najwspanialszym wypełnieniem wolności jest miłość urzeczywistniana w oddaniu i służbie dla drugiego. Powołując się na słowa Chrystusa: „poznacie prawdę a prawda was wyzwoli” (J 8,32) polski Papież stwierdza, że słowa te są wymaganiami rzetelnego stosunku do prawdy jako warunku prawdziwej wolności, przestrzega równocześnie przed pozorną wolnością rozumianą powierzchownie, jednostronnie bez uwzględnienia całej prawdy o człowieku i o świecie.

Współcześnie staliśmy się tak bardzo wyczuleni na wolność człowieka, że ją prawie ubóstwiliśmy. Jak pisze Ojciec Święty: „...do tego stopnia podkreśla się znaczenie wolności, że czyni się z niej absolut, który ma być źródłem wartości.” I dalej: „w tym kierunku podążają doktryny, które zatracają zmysł transcendencji lub które otwarcie deklarują się jako ateistyczne” (*Veritatis Splendor*). We współczesnym nurcie liberalizmu i egzystencjalizmu wolność człowieka jest traktowana nie tylko jako akt wyboru, także między dobrem i złem, ale rozumiana jest jako wolność określania natury dobra i zła jak również własnej natury człowieka, człowiek wolny sam jest kreatorem prawdy o sobie. Tak rozumiana wolność, z rozważań filozoficznych, szeroko przechodzi do ideologii praktycznego postmodernizmu, niezwykle popularnego w elitach intelektualnych i wszechobecnego w kulturze masowej, co szczególnie jest widoczne w mediach.

Wolność jest wartością wyróżnioną wśród innych dóbr człowieka, nie jest jednak wartością jedyną, należy widzieć ją w zasadniczej dla wiary chrześcijańskiej relacji: Prawda – Dobro – Wolność. Jan Paweł II zauważa, że człowiek ma skłonność do sprzeniewierzenia się otwarciu na Prawdę i Dobro oraz nader często wybiera raczej dobra skończone, ograniczone i pozorne, a popełniane przez niego błędy i niewłaściwe wybory prowadzą go do buntu, który każe mu odrzucić Prawdę i Dobro. Godność człowieka nie zależy tylko od wolności wyboru traktowanego jako cel sam w sobie, zależy ona od tego za jaką wartością się opowiadamy, czy pragniemy zrealizować jakieś dobro; generalnie jaki użytek: dobry czy zły robi człowiek ze swej wolności. Wolność nie jest więc jedynym dobrem człowieka, ani wartością najwyższą, jest wartością podstawową umożliwiającą realizację innych wartości, jest więc wartością służebną szczególnie wobec prawdy i dobra. Wolność jest darem Bożym, który ma służyć osobie i jej spełnieniu przez dar

z siebie oraz otwarcie dla drugiego człowieka. Gdy wolność straci swoją konstytutywną więź, jaka łączy ją z prawdą, zmierza do autodestrukcji i do zniszczenia drugiego człowieka. Absolutyzacja wolności to promocja własnego „ja”, która prowadzi do negacji drugiego człowieka, a w konsekwencji społeczeństwo staje się zbiorem jednostek z których każda pragnie realizować swoje cele, nawet kosztem innych mających podobne dążenia. By w takim zindywidualizowanym społeczeństwie zapewnić każdemu możliwie duży zakres wolności musi zaniknąć odniesienie do wspólnych wartości i do prawdy absolutnej, następuje proces całkowitej relatywizacji wartości, wszystko staje się przedmiotem umowy i negocjacji, nawet prawo do życia. Zaczynają działać mechanizmy prowadzące do zaniku życia wspólnotowego i w konsekwencji rozpadu organizmu państwowego.

Wolność osoby ludzkiej jest fundamentem naszej cywilizacji judeo – chrześcijańskiej, ale fałszywie interpretowana może doprowadzić do jej autozagłady.

Szczególnie realnym niebezpieczeństwem dla wolności człowieka jest opanowanie człowieka przez świat rzeczy, któremu podporządkowuje on swoje człowieczeństwo, tracąc tym samym swoją wolną wolę (samozależność) i staje się przedmiotem sterowanym przez systemy organizacji życia publicznego w tym przez niezwykle wpływowe środki przekazu społecznego. Wolność zostaje często poświęcona na rzecz indywidualnego czy zbiorowego interesu ekonomicznego lub politycznego, niezależnie od jego uzasadnienia ideologicznego. Człowiek staje się w ten sposób niewolnikiem rzeczy, stosunków ekonomicznych a nawet niewolnikiem własnych wytworów, w konsekwencji zagrożona jest osobowa godność współczesnego człowieka. W obliczu zagrożenia prawdziwej wolności człowieka Kościół w imię swojej Bożej misji staje się jej stróżem, broniąc w ten sposób godność osoby ludzkiej stworzonej na obraz i podobieństwo samego Boga.

Encyklika Jana Pawła II: *Fides et Ratio* pokazuje, w sposób bardzo przekonujący, że nie istnieje sprzeczność między wiarą a rozumem. Te dwa pojęcia są względem siebie rozdzielne ale komplementarne. Rozum i wolna wola są wyrazem duchowości człowieka i pozwalają człowiekowi na dokonanie aktu wiary, w którym realizuje się jego osobowa wolność. Wolność towarzyszy wierze i jest jej nieodzownym warunkiem, pozwala ona wyrazić każdemu swoją wolność, gdyż nie wyraża się w dokonywaniu wyborów przeciw Bogu. Akt wiary jest najdonioślejszym wyborem w życiu człowieka, to w nim wolność człowieka spotyka się z pewnością prawdy. Wiara

poprzez znaki zawarte w Objawieniu pozwala rozumowi wyjść, w poszukiwaniu prawdy, poza świat materialnego poznania ograniczonego wymiarami czasoprzestrzeni. W znakach Objawienia jest ukryta prawda, ku której rozum wolnego człowieka może się zbliżyć. Z tekstów Starego Testamentu możemy dowiedzieć się, że wiara uwalnia rozum, gdyż pozwala mu dotrzeć do przedmiotu poznania, wpisując go w najwyższy porządek rzeczy, w którym wszystko zyskuje sens. Człowiek za pomocą rozumu oświeconego przez wiarę dociera do prawdy i odkrywa głęboki sens wszystkich rzeczy, a szczególnie sens własnego istnienia.

Na koniec, chciałbym zacytować fragment encykliki *Fides et Ratio* zaczynający jej ustęp 15-ty, który, moim zdaniem, jest niezwykle trafnym podsumowaniem rozważań o wolności człowieka:

„Prawda chrześcijańskiego Objawienia, którą znajdujemy w Jezusie z Nazaretu, pozwala każdemu przyjąć „tajemnicę” własnego życia. Jako prawda najwyższa, w niczym nie naruszając autonomii istoty stworzonej i jej wolności, zobowiązuje tę istotę do otwarcia się na transcendencję. Relacja między wolnością a prawdą osiąga tu swój szczyt, dzięki czemu możemy w pełni zrozumieć słowa Chrystusa: „poznacie prawdę, prawda was wyzwoli (J 8, 32)”.

bp Marek Mendyk

KATECHEZA CENTRUM EDUKACJI W SZKOLE KATOLICKIEJ

Wprowadzenie

1. Katecheza i szkoła

Jednym z miejsc, gdzie realizowana jest katecheza to szkoła. Powrót katechezy do środowiska szkolnego, szybko sprawił, że zaczęto mówić o niej jako nauczaniu religii. Już sama nazwa sugerowała, że jest to jeden z wielu przedmiotów realizowanych w systemie szkolnym i nazywany jest po prostu „religią”. Coraz częściej pojawiały się pytania: czym jest katecheza? Jak ma być realizowany w środowisku szkolnym ten przedmiot, który w dokumentach państwowych określany jest „religią”, a w dokumentach Kościoła funkcjonował jako „katecheza”. W czym zatem jest różnica pomiędzy tymi określeniami? Jaka jest relacja pomiędzy nimi? Jakie są elementy konstytutywne jednego i drugiego, od czego zależy, że raz jest to katecheza, a innym razem lekcja religii? Wielu katechetów do dzisiaj stawia pytanie: katechizować, czy uczyć religii? Czy jest to obojętne z jakim nastawieniem idę do szkoły? A w końcu: kim jestem: katechetą, czy nauczycielem religii? Zdaje się, że sami nauczyciele innych przedmiotów, zwłaszcza dyrektorzy placówek stosowali zamiennie te określenia do końca jakby nie rozumiejąc specyfiki obu określeń.

a. Katechizować, czy uczyć religii – „dwie dusze” szkolnej katechezy

Rozróżnienie „katecheza” – „lekcja religii” pojawiało się stopniowo. Początkowo utożsamiano jedną formę religijnego wychowania z drugą. W Polsce w okresie międzywojennym mówiono i pisano na temat „nauki religii”, „lekcji religii” czy „religii w szkole”. Pod tymi terminami rozumiano wychowanie i nauczanie religijne jako katecheza. W 1990 roku wyraźnie akcentowano, że chodzi o katechezę w szkole. Także w ostatnim dwudziestolecu katecheci i katechetycy posługują się tymi pojęciami zamiennie¹. W dokumentach państwowych regulujących kwestie religijnego wychowania w szkołach występuje wprawdzie termin „lekcja religii”, jednak nie przekreśla to w żaden sposób możliwości realizacji przez Kościół katechezy szkolnej.

Warto jednak – chociaż w kilku zdaniach – doprecyzować te pojęcia. Zwłaszcza, że w ramach posługi słowa na szczególne zauważenie zasługuje własny charakter nauczania religii w szkole oraz jego relacja z katechezą dzieci i młodzieży. Relacja między nauczaniem religii i katechezą jest relacją różnicowania i komplementarności (DOK 73). *Dyrektorium Ogólne o katechizacji* przypomina: „istnieje nierozdzielny związek i zarazem jasna różnica między nauczaniem religii a katechezą”. Tym, co nauczaniu religii w szkole nadaje szczególną cechę jest fakt, że jest ono wezwane do przeniknięcia na obszar kultury i wejścia w relacje z innymi dziedzinami wiedzy. Jako oryginalna forma posługi słowa nauczanie religii w szkole uobecnia Ewangelię w systematycznym i krytycznym osobistym procesie przyswojenia kultury” (DOK 73).

„W świecie kulturowym, jaki jest przyjmowany przez uczniów i jaki jest określony przez dziedziny wiedzy i wartości oferowanych przez inne przedmioty szkolne, nauczanie religii w szkole przekazuje dynamiczny zaczątek Ewangelii i stara się nawiązywać do pozostałych dziedzin nauki i wykształcenia, w tym mianowicie celu, by Ewangelia docierała do umysłu uczniów właśnie na samym terenie ich nauki i by cała kultura została zharmonizowana w blaskach światła wiary” (DOK 73).

Jest więc konieczne, aby nauczanie religii w szkole jawiło się jako przedmiot, który wymaga takiej samej systematyczności i organizacji jak inne przedmioty. Jednak – jak podpowiada *Dyrektorium* – „nauczanie religii nie sytuuje się obok tych przedmiotów jako coś dodatkowego, ale jako element

¹ P. Tomasiak, „Katecheza w Polsce dwadzieścia lat po powrocie lekcji religii do szkoły. Współczesne wyzwania i odnowione dokumenty programowe”. W: *Katecheza w szkole współczesnej*. Red. M. Zajac. Lublin 2010 s. 23nn.

koniecznego dialogu interdyscyplinarnego. Dialog ten może zostać wprowadzony przede wszystkim na tym poziomie, na którym każdy przedmiot kształtuje osobowość ucznia. (...) Nauczanie religii za pomocą tego dialogu interdyscyplinarnego daje podstawy, umacnia, rozwija i uzupełnia działanie wychowawcze szkoły (DOK 73).

W kontekście nauczania religii katolickiej w szkole katolickiej, należałoby zwrócić uwagę na jeden z problematycznych aspektów, jakim jest wyznaniowy charakter nauczania religijnego, a więc jego odniesienie do konkretnego wyznania oraz do instytucji, którą reprezentuje². Utrzymuje się katechetyczna koncepcja nauczania religijnego, która znajduje swoje poparcie w wyznaniowym charakterze lekcji religii i w jej zarządzaniu przez Kościoły. Ciągłe trwa przekonanie, że cały obszar wychowania religijnego jest wyłącznie zależny od instytucji wyznaniowych. Wciąż podtrzymuje się myśl, że dla rozwoju ludzkiego i religijnego należy ochraniać własną tożsamość religijną i poczucie konfesyjnej przynależności broniąc się przed każdym kontaktem czy dialogiem z innymi stanowiskami religijnymi, postrzeganymi jako niebezpieczne. Dlatego wciąż aktualne są założenia, które stoją u podstaw katechetycznego nauczania religii.

Istnieje jednak w nauczaniu tym jakiś rodzaj głębokiej dwoistości, głównie z racji istnienia „dwóch dusz” w sposobie rozumienia i urzeczywistnienia szkolnej lekcji religii. Ale być może właśnie to współistnienie „dwóch dusz” stoi u sedna sprawy i jest jej podstawowym założeniem interpretacyjnym dla rozwiązywania wielu sytuacji i problemów. Na przykład w niektórych krajach nieustannie zmierza się do prób tworzenia katechezy szkolnej (Anglia, Irlandia, Polska itp.), podczas gdy w innych nauczanie religii jest wyłączone ze szkoły publicznej w imię świeckości szkoły (Francja, Holandia, Słowenia). Nauczanie religii rozumiane jako katecheza szkolna jest również poza szkołą publiczną w Stanach Zjednoczonych, a w Wielkiej Brytanii przekształciło się w niekonfesyjne nauczanie religii nie tyle na stosunek polemik, ile dla uniknięcia w szkole konfliktów zbyt dużej liczby godzin dla wyznań, które są w społeczeństwie.

Dostrzega się również tę „podwójną duszę” w sformułowaniach zawartych w konkordatach czy konstytucjach, gdzie wyznaniowe nauczanie religii jest obecne w szkole, ale w sposób dobrowolny, opcjonalny lub z możliwością zwolnienia z obowiązku uczestnictwa w nim (Włochy, Niemcy, Austria itp.). Przedstawione powyżej trudności mogą tłumaczyć w obszarze

² E. Aberich. *Katecheza dzisiaj. Podręcznik katechetyki fundamentalnej*. Warszawa 2003 s. 250

międzynarodowym zmieniającą się sytuację i potrzebę przemyślenia tożsamości i funkcji nauczania religii w szkole. Tendencja ta może być przedstawiona w następujący sposób: mówiąc ogólnie zmiana w odniesieniu do faktu religijnego idzie w kierunku przesunięcia akcentu, przechodzi się od wymiaru kerygmatycznego do kulturowego, od konfesyjności do ponadwyznaniowości i etyki, od religii chrześcijańskiej do stosunku międzyreligijnego i/lub do poznania fenomenologicznego i historycznego religii³.

W związku z tym, że to zagadnienie nie dotyczy omawianej problematyki, dlatego niech pozostanie w tym przedłożeniu jedynie jako sygnał i zachęta do odrębnego opracowania.

b. Katecheza i nauczanie religii w szkole katolickiej

Na szczególną uwagę zasługują szkoły katolickie, które w pewnej mierze posiadają specjalny rodzaj odniesień do zagadnienia katechezy, częściowo jednak dzielają problemy i kierunki rozwoju szkoły w ogóle.

Przede wszystkim należy pamiętać, że szkoła nie jest katolicka wyłącznie dlatego, że przewiduje w swoich programach nauczanie religii i jakiegoś momenty kultu czy modlitwy. Zadanie formacyjne szkoły katolickiej angażuje w pełnym wymiarze całą wspólnotę wychowawczą szkoły, jak również wszystkie programy wychowawcze i dydaktyczne, które są proponowane i realizowane. Poprzez to wszystko, czym szkoła jest i co podejmuje, urzeczywistnia, lub nie, swoje zadania ewangelizacji i formacji chrześcijańskiej. Można więc powiedzieć, że to właśnie katolickość szkoły czyni katechizację możliwą, a nie odwrotnie, i że w każdym przypadku akcent jest stawiany na całościową formację szkolną, a nie tylko na nauczanie religii.

W myśl podstawowych założeń, biorąc pod uwagę jasną tożsamość chrześcijańską szkoły katolickiej, należy mówić nie tyle o możliwości, ile o obowiązku zagwarantowania w niej prawdziwej katechezy kościelnej, zdolnej doprowadzić do dojrzałej wiary oraz spójności pomiędzy wiarą i kulturą. W rzeczywistości bowiem odniesienie do wiary zarówno ze strony uczniów, jak i nauczycieli i rodziców często nie odpowiada naturze prawdziwej katechezy. Dlatego wydaje się słusznym przekonanie, z punktu widzenia realizmu duszpasterskiego i spójności procesu edukacyjnego, aby rozróżnić również w szkole katolickiej katechezę od lekcji religii, wyznaczając tej ostatniej cele wychowawcze i dydaktyczne, które są właściwe dla nauczania religii w szkole publicznej.

³ Tamże s. 251

W wielu krajach, szczególnie w Europie, rozróżnienie pomiędzy katechezą i nauczaniem religii jest ogólnie przyjętym faktem. W niektórych krajach proponuje się w sposób wyraźny katechezę, w innych mowa jest jedynie o tak zwanej edukacji religijnej w szkolne. Są to propozycje różne i uzupełniające się. W każdym jednak przypadku szkoła katolicka musi proponować w swoim programie wychowawczym różne formy doświadczeń wiary i wzrostu w wierze, podczas gdy nauczanie religii powinno spełniać specyficzne zadania informowania i formowania ucznia, pozostając w służbie wychowania młodego pokolenia i pokojowego współżycia w dzisiejszym społeczeństwie.

2. Katecheza – istotny moment procesu ewangelizacji

Adhortacja *Catechesi tradendae* sytuując katechezę w pastoralnej i misyjnej działalności Kościoła mówi, że jest ona jednym z bardzo ważnych momentów w całym procesie ewangelizacyjnym (por. CT 18)⁴. „Moment” katechetyczny ma odpowiadać okresowi, w którym kształtuje się nawrócenie do Jezusa Chrystusa, aż do całkowitego „przyłgnięcia” (zob. CT 19). Nawróceni, przez nauczanie i pogłębienie odpowiednio rozłożone na całe chrześcijańskie życie, są wprowadzani w misterium zbawienia i w styl życia ewangelicznego. Chodzi o wprowadzenie w pełnię życia chrześcijańskiego. Realizując w różnych formach tę funkcję wtajemniczącą, katecheza daje podstawy pod budowę wiary. Staje się ona w ten sposób koniecznym ogniwem między działaniem misyjnym, które wzywa do wiary, i działaniem duszpasterskim, które nieustannie karmi chrześcijańską wspólnotę. Można zatem powiedzieć, że od katechezy zależy w największej mierze rozwój Kościoła i w tym znaczeniu powinna być uważana za pierwszorzędną moment ewangelizacji (por. DOK 64).

a. Katecheza w poszukiwaniu własnej tożsamości

Tradycja Kościoła rozumie termin „katecheza” i jego synonimy jako znaczące i zróżnicowane działanie. W niektórych epokach były one dość sprecyzowane, a nawet powstały instytucjonalne formy katechetycznego oddziaływania, jak np. starożytny katechumenat, wtajemniczenie sakra-

⁴ Por. P. Tomasiak. Ewangelizacja – katecheza – nauczanie religii w szkole. Wyjaśnienie podstawowych terminów. W: Ewangelizować czy katechizować. Red. S. Dziekoński. Warszawa 2002 s. 27.

mentalne, instrukcja religijna dzieci i dorosłych, nauczanie religii w szkole⁵. Oprócz tego szczególnego użycia terminu, katechezę należy rozumieć w znaczeniu szerszym, zgodnie z tym, co na jej temat mówi refleksja katechetyczna i Magisterium Kościoła.

Czym zatem jest katecheza? *Dyrektorium Ogólne o katechizacji* mówi o katechezie w terminach takich jak: *okres, w którym kształtuje się nawrócenie do Jezusa Chrystusa* (n. 63); *funkcja (...), która daje podstawy pod budowlę wiary* (n. 64); *zawsze uporządkowane i systematyczne wprowadzenie w Objawienie* (n. 66). W szczególny sposób opisana jest katecheza wtajemniczenia jako *organiczna i systematyczna formacja wiary* (n. 67), która przekracza zdecydowanie tradycyjne nauczanie:

«Ta formacja organiczna jest czymś więcej niż nauczanie; jest ona pogłębieniem całego życia chrześcijańskiego, „integralnym wtajemniczeniem chrześcijańskim”, które pomaga w autentycznym pójściu za Chrystusem, skoncentrowanym na Jego osobie. Chodzi więc o wychowanie do poznania i do życia wiarą w taki sposób, by cały człowiek, w swoich najgłębszych doświadczeniach, czuł się ożywiany przez Słowo Boże» (DOK 67).

Jakkolwiek istnieje różnorodność terminów, można mówić o pewnej zgodności w Kościele odnośnie do tożsamości katechezy, koncentrującej się wokół trzech podstawowych punktów odniesienia: słowa Bożego, wiary i Kościoła:

- katecheza jest przede wszystkim **posługą słowa**, a więc służbą Ewangelii, komunikacją orędzia chrześcijańskiego i głoszeniem Chrystusa;
- katecheza jest **wychowaniem wiary**, rodzajem kościelnego pośrednictwa służącym narodzinom i rozwojowi wiary osób i wspólnot;
- katecheza jest **działaniem Kościoła**, wyrazem rzeczywistości eklezjalnej i głównym elementem jego misji.

Syntetycznie możemy określić katechezę jako wszelką formę kościelnej posługi słowu Bożemu, skierowaną na dojrzewanie w wierze chrześcijańskiej jej osób i wspólnot.

b. Katecheza w służbie wtajemniczenia chrześcijańskiego i stałego wychowania wiary (na podstawie DOK 63-72)

Katecheza jest podstawowym elementem wtajemniczenia chrześcijańskiego. Jest ściśle złączona z sakramentami wtajemniczenia, szczególnie z chrztem,

⁵ Por. R. Murawski. Stosunek ewangelizacji do katechezy w dziejach katechezy. W: Ewangelizować czy katechizować s. 15nn

„sakramentem wiary”. Ogniwem łączącym katechezę z chrztem jest wyznanie wiary, które jest jednocześnie wewnętrznym elementem tego sakramentu i celem katechezy. Celem katechizacji zaś jest konkretna pomoc w żywym, bezpośrednim i czynnym wyznaniu wiary. Aby to osiągnąć, Kościół przekazuje katechizowanym żywe doświadczenie ewangelii, jakie posiada, i swoją wiarę, aby oni uczynili ją swoją przez jej wyznawanie. Dlatego „prawdziwa katecheza jest zawsze uporządkowanym i systematycznym wprowadzaniem w Objawienie, które sam Bóg dał o sobie w Jezusie Chrystusie, Objawienie zachowane w głębokiej pamięci Kościoła i w Piśmie Świętym i stale przekazywane przez żywą i czynną tradycję z pokolenia na pokolenie” (DOK 66).

Krótko mówiąc, „katecheza wtajemniczająca, mając charakter organiczny i systematyczny, nie sprowadza się do czegoś czysto okolicznościowego lub okazjonalnego; będąc formacją do życia chrześcijańskiego, przekracza czyste nauczanie; mając istotne znaczenie, dąży do tego, co jest „wspólne” dla chrześcijanina, nie zagłębiając się w zagadnienia dyskutowane ani nie przekształcając się w poszukiwanie teologiczne. Będąc, w końcu, wtajemniczeniem, włącza we wspólnotę, która żyje wiarą, celebrytuje ją i o niej świadczy. Realizuje więc równocześnie zadania wtajemniczenia, wychowania i pouczenia” (DOK 68).

„Stałe wychowanie wiary podąża za wychowaniem podstawowym i je zakłada. Obydwa typy wychowania aktualizują funkcje posługi słowa, różne i komplementarne, w służbie stałego procesu nawrócenia. Katecheza wtajemniczająca daje podstawy życia chrześcijańskiego idącym za Jezusem. Stały proces nawrócenia przekracza to, czego dostarcza katecheza podstawowa. By rozwijać taki proces, potrzeba wspólnoty chrześcijańskiej, która przyjąłaby wtajemniczonych, by wspierać ich i formować w wierze” (DOK 69).

„Stałe wychowanie wiary zwraca się nie tylko do każdego chrześcijanina, by towarzyszyć mu w jego drodze do świętości, lecz także do wspólnoty chrześcijańskiej jako takiej, by dojrzywała tak w swoim wewnętrznym życiu miłości do Boga i do braci, jak również w otwartości na świat jako wspólnoty misyjnej. Pragnienie i modlitwa Jezusa do Ojca są nieustannym wezwaniem: „Aby wszyscy stanowili jedno, jak Ty, Ojcze, we Mnie, a Ja w Tobie, aby i oni stanowili w Nas jedno, aby świat uwierzył, żeś Ty Mnie posłał”. Powolne zbliżanie się do tego ideału wymaga od wspólnoty wielkiej wierności wobec działania Ducha Świętego, ciągłego karmienia się Ciałem i Krwią Pańską i stałego wychowywania wiary przez słuchanie słowa” (DOK 70).⁶

⁶ Przy tym stole słowa Bożego uprzywilejowane miejsce zajmuje homilia, ponieważ „podejmuje drogę wiary, którą katecheza wskazała, i doprowadza ją do właściwego kresu.

3. Katecheza wtajemniczeniem w wiarę i wychowaniem wiary – dzisiaj

Rozumienie katechezy jako wtajemniczenia w wiarę i jako wychowania wiary jest najlepszą drogą do zrozumienia jej tożsamości i znaczenia w praktyce życia eklezjalnego. Jednakże tego rodzaju określenia i wpływające z niego działania – nie pozbawione w końcu trudności i aspektów problematycznych – zmuszają do ich wyjaśnienia, a właściwie do poszukania odpowiedzi na pytanie: czy jest możliwe „wtajemniczanie” i „wychowywanie” w porządku wiary?

a. Katecheza prawdziwym wychowaniem – promocja i wspomaganie postawy wiary

Prawdziwą naturę wychowawczą procesu katechetycznego, jako działania integrującego, należy postrzegać we wskazanym zarówno sensie, jak i ograniczeniach, bowiem wraz z rozwojem wiary uruchamia się także dynamizm ludzkiego dojrzewania. Ważną dla dzieła ewangelizacji zasadę – **Ewangelizować wychowując i wychowywać ewangelizując** (DOK 147) – stosuje się również do katechezy, bowiem jest ona specjalistycznym procesem wychowawczym. Katecheza więc musi stać się narzędziem pobudzania, pomocą, celowym zabiegiem na rzecz osobistego rozwoju, uwewnętrznionego i wolnego, w służbie ważnego egzystencjalnego programu, otwartego na wartości i zdolnego zapewnić umiejętność właściwego wyboru.

Pedagogia wiary nie może nigdy ignorować wymagań płynących ze słowa Bożego i odpowiedzi wiary, musi więc inspirować się «pedagogią Bożą» (zob. DOK 139-147), w żaden jednak sposób nie ujmując nic pedagogicznej naturze zadań katechetycznych.

Katecheza staje się więc wtajemniczeniem i wychowaniem wiary w całym jej egzystencjalnym charakterze i bogactwie wszystkich wymiarów. Biorąc pod uwagę, że dojrzałość chrześcijańska zakłada właściwe dojrzewanie ludzkie, katecheza nie może pozostać tylko na poziomie czysto «religijnym» w dziele formowania osoby, bądź ograniczać się do jakiegoś szczegółowego aspektu w rozwoju religijnym, jaką może być znajomość prawd objawionych czy nabywanie postaw moralnych. Zadanie katechezy ogarnia formację całej postawy wiary rozumianej jako osobista i pełna odpowiedź

Homilia zachęca również uczniów Pana, by codziennie podejmowali swoją pielgrzymkę duchową w prawdzie, uwielbieniu i w dziękczynieniu” (DOK 70).

na proponowany ewangeliczny program życia, który można syntetycznie określić jako przyłgnięcie do Chrystusa i naśladowanie Go⁷.

Dyrektorium jasno ukazuje naturę katechezy jako «integralną formację chrześcijańską* (n. 84), która ogarnia całą osobę: «Ta formacja organiczna jest czymś więcej niż nauczanie; jest ona pogłębieniem całego życia chrześcijańskiego, „integralnym wtajemniczeniem chrześcijańskim”. [...] Chodzi więc o wychowanie do poznania i do życia wiary, w taki sposób, by cały człowiek, w swoich najgłębszych doświadczeniach, czuł się ożywiany przez Słowo Boże» (DOK 67).

Jeśli stawia się pytanie odnoszące się do konkretów: jakie postawy stanowią główny cel katechezy, wówczas może warto odwołać się do tradycyjnej koncepcji biblijnej, wskazującej, że w centrum życia chrześcijańskiego fundamentalnymi są zawsze postawy „wiary, nadziei i miłości”. Wiara ożywiana nadzieją i miłością jest trwałą postawą, ku formacji której musi prowadzić katecheza. Święty Augustyn zawarł to w następujących słowach:

*Quidquid arras ita narra,
ut ille cui loqueris,
audiendo credat,
credendo speret,
sperando amet*

Cokolwiek wykładasz, wykładaj tak, aby uczeń słuchając – wierzył, wierząc – miał nadzieję, a mając nadzieję – miłował⁸.

Mówiąc bardziej szczegółowo, należy:

- sprzyjać wzrostowi postaw wiary, co oznacza wzbudzać uczucie posłuszeństwa, słuchania i zawierzenia słowu Bożemu w Chrystusie; prowadzić do osobowego przyłgnięcia do Jezusa
- sprzyjać dojrzewaniu nadziei, jako istotnemu wymiarowi postawy chrześcijańskiej wiary. Życ w nadziei oznacza nabrać optymizmu względem historii i przyszłości
- sprzyjać wzrostowi wiary naznaczonej miłością, a więc prowadzić ją do miłości doskonałej, jaką jest przykazanie miłości – odrzucenie egoizmu, gotowość do dzielenia się, solidarność w służbie wszystkim, zwłaszcza ubogim.

⁷ Alberich. s. 150

⁸ Cyt. za Alberich s. 151. Zob. Św. Augustyn. *De catechizandis rudibus*. W: Św. Augustyn. *Pisma katechetyczne*. Warszawa 1952 s. 9-10.

b. Wychowanie do chrześcijańskiego zaangażowania w świecie

W procesie wychowania wiary, związanym z dojrzewaniem postaw, nie może zabraknąć czynnika działaniowego, który angażuje katechezę w przygotowanie do różnego typu doświadczeń życia i postępowania chrześcijańskiego. W tym zakresie oficjalne dokumenty wyznaczają katechezie różnorodne zadania: uczenie modlitwy i medytacji, inicjacja sakramentalna i liturgiczna, formacja moralna, wychowanie do pokoju i sprawiedliwości, przygotowanie do zaangażowania społecznego i politycznego, wzrost zaangażowania ekumenicznego itp.

Te bogate i zróżnicowane zadania katechezy można zgrupować wokół funkcji albo czterech rodzajów pośrednictwa eklezjalnego: diakonii, koinonii, martyrii i liturgii.

Zadaniem katechezy jest wychowywać do czynnej miłości i służby (znak diakonii). Obejmuje ono różne formy przygotowania do dawania świadectwa chrześcijańskiego w świecie, do praktyki miłości i bezinteresownej służby, działania na rzecz sprawiedliwości i pokoju, zaangażowania społecznego i politycznego na rzecz promocji osoby ludzkiej i szeroko rozumianego wyzwolenia itp.

Przed katechezą stoi zadanie wychowania do wzajemnej komunii i życia wspólnotowego (znak koinonii). Zawiera się w tym zadaniu to, co dotyczy się życia wspólnoty chrześcijańskiej: duch braterstwa i współuczestnictwa, zdolność międzyludzkiej komunikacji, dialogu i uczestnictwa w życiu kościelnym, właściwie rozumiane i dojrzałe posłuszeństwo wobec przełożonych. W zakres tego zadania należy włączyć również troskę o zagadnienia ekumeniczne.

Zadaniem katechezy jest inicjacja w słuchanie i głoszenie Słowa (znak martyrii). Katecheza, sama będąc częścią «martyrii» lub posługi słowa, powinna wychowywać do świadomego uczestnictwa w funkcji profetycznej Kościoła. Zakłada to wprowadzenie w lekturę Biblii, wychowanie do słuchania słowa Bożego w Kościele i w świecie oraz – w sensie aktywnym – przygotowanie do zaangażowania apostołskiego i misyjnego.

Zadaniem katechezy jest także inicjacja do misterium chrześcijańskiej celebracji (znak liturgii). W zadaniu tym dochodzi się do klasycznej koncepcji katechezy jako przygotowania do przyjęcia sakramentów, zwłaszcza Eucharystii, do świadomego i aktywnego udziału w liturgii. Wielkie znaczenie posiada także w tym kontekście wychowanie do modlitwy i medytacji, jako niezastąpionych momentów życia wiara.

W końcu, na katechezie spoczywa obowiązek formacji do właściwego odczytania i podjęcia przez katechizowanego własnego powołania. Katecheza musi pomagać w odkrywaniu roli w społeczeństwie i w Kościele. Sta-je się w ten sposób narzędziem w odczytywaniu powołania, w odkrywaniu i dojrzewaniu różnorodnych charyzmatów i posług w służbie wspólnoty.

Zakończenie

Z powyższych rozważań można wydobyć ważne wskazania odnoszące się do zadań katechezy, która jawi się jako jednoczesne dzieło pierwszego głoszenia, inicjacji, nauczania i wychowania (zob. DOK 68). Jej zadanie jest rzeczywiście bogate i bardzo złożone. To, co najgłębiej jednoczy i syntetyzuje zadania katechezy będącej w centrum katolickiej edukacji to wychowanie wiary.

Prof. zw. dr hab. Katarzyna Olbrycht

SZKOŁA JAKO ŚRODOWISKO WYCHOWAWCZE – PROGRAM JAWNY I UKRYTY

Szkoła, niezależnie od stopnia w jakim to formalnie i nieformalnie deklaruje, jest niezwykle ważnym środowiskiem wychowawczym. Dzieci i młodzież szkolna spędzają w niej ogromną część swojego życia. Charakterystyczny dla szkoły stały, systematyczny kontakt z tą samą grupą rówieśników, nauczycieli, stały rytm organizacji czasu, stałe struktury organizacyjne, miejsca, podobieństwo codziennych sytuacji stwarzają warunki powstawania mechanizmu bardzo silnego wpływu wszystkich tych czynników.

1. Czym jest *program ukryty*?

W roku 1968, gdy coraz głośniej mówiło się już na świecie o kryzysie szkoły, amerykański badacz zajmujący się mechanizmami funkcjonującymi w klasie szkolnej – Philip Jacson wprowadził pojęcie „ukrytego programu”. Przez „ukryty program” rozumiał wszystkie czynniki nie deklarowane formalnie i nie zapisywane w formalnych dokumentach, ale oddziałujące w praktyce na rzeczywisty efekt podlegania wpływom danego środowiska. Program ukryty szkoły ujawnia co konkretnie ona wpaja, co daje, mimo że nie było to zaplanowane. Prace Jacsona zapoczątkowały badawcze zainteresowanie tym wymiarem funkcjonowania klasy i szkoły. Powstające prace zwracały uwagę, że w szkole *program ukryty* dotyczy w pierwszym rzędzie oddziaływań i skutków wychowawczych, szczególnie w zakresie wychowania moralnego. Kolejni badacze podejmujący ten problem i rozszerzający

jego przydatność do analizy różnych instytucji wskazywali na złożoną jego naturę. Analizowali m.in. możliwe znaczenia określenia *program „ukryty”*, zwracając uwagę iż pojęcie to może oznaczać: nieświadomość osób podlegających danemu programowi i/lub realizujących go bez głębszej refleksji o jego skutkach, brak jasnych deklaracji programowych oraz unikanie ich wyjaśniania przez środowiska decydujące o kształcie danej instytucji, bądź wreszcie przyjmowanie założeń danego programu w określonych gremiach bez ich przekazywania na inne, najczęściej niższe szczeble zarządzania.

Każda instytucja ma swój formalny kształt, swój program „jawny”: statut, szczegółowy program działania, regulaminy i inne wewnętrzne przepisy. Równocześnie w każdej instytucji działa cały szereg nieformalnych czynników, często decydujących nie tylko o ogólnej atmosferze, satysfakcji osób z nią związanych, ale o efektach jej funkcjonowania.

Podnoszone dziś coraz częściej zjawisko kryzysu szkoły zarówno w zakresie nauczania, jak wychowania wymaga przyjrzenia się temu środowisku, przede wszystkim jego wychowawczym wymiarom, przez pryzmat programu ukrytego, który wydaje się dominować dziś w wielu szkołach.

Świadoma konstrukcja środowiska wychowawczego jest zawsze procesem bardzo trudnym, któremu musi przyświecać jasna świadomość celów i zadań. W przypadku szkoły – celów i zadań dla których powstała, ze względu na które jest w różnej formie utrzymywana przez społeczeństwo i legitymizowana przez państwo.

Działanie to wymaga kompetencji i wrażliwości pozwalających respektować niepowtarzalność każdego człowieka, zabezpieczających przed zmianianiem szkoły w instytucję usługową, przedsiębiorstwo czy koszary.

W przypadku szkoły katolickiej, której założenia, charakter i cele są jasno określone, oczekiwania wychowawcze wynikają z przyjęcia jej „katolickiego” statusu. Środowisko wychowawcze jakie tworzy nie może być jednak efektem dowolnego sposobu rozumienia tegoż statusu przez społeczność szkolną. Powinno być świadomie konstruowanym przez wszystkich zespołem warunków i splotem działań podporządkowanych przyjętym i deklarowanym celom – czyli realizujących program jawny, ale równocześnie zgodnych z misją szkoły katolickiej także w wymiarze elementów nieplanowanych.

Program szkół katolickich nie wymaga szerszej prezentacji. Jego założenia zawarte są w odpowiednich dokumentach Kościoła, tekstach papieskich, w tym w wielu tekstach Jana Pawła II (którego nauczanie zostało przyjęte za podstawę programową polskich szkół katolickich) a także w bieżącym nauczaniu Ojca Świętego Benedykta XVI, bardzo często kierowanym do osób odpowiedzialnych za edukację, szczególnie za szkolnictwo

katolickie. Coraz więcej jest również opracowań poświęconych programom poszczególnych szkół katolickich.

Poza programem jawnym, tak jak w każdej instytucji, w tym – w każdej szkole, również w szkole katolickiej możemy mieć do czynienia z jakimś programem ukrytym tzn. efektami nieplanowanymi które mogą okazać się na tyle poważne, że nie można ich uznać jedynie za efekty „uboczne” normalnej pracy. Wysilek osób odpowiedzialnych za te szkoły powinien być skierowany na to, by nie osłabiały one, nie podważały a tym bardziej nie negowały, nie niszczyły zakładanego i deklarowanego programu, który uzasadnia sens istnienia tych szkół. Przeciwnie – by wzmacniały, uwiarygodniały, potwierdzały deklarowany program autentyzmem osobowych postaw i chrześcijańskiego świadectwa.

2. Program ukryty współczesnej szkoły

Spróbujmy zarysować program ukryty zagrażający współczesnej szkole, także szkole polskiej, stanowiący szczególne wyzwanie dla szkół katolickich. Jego występowanie i rosnący wpływ są wynikiem niskiej świadomości społecznej dotyczącej roli polityki oświatowej, głównych celów i funkcji szkoły, wychowania jako wspierania rozwoju i problemów wychowawczych będących skutkiem zaniedbań w tej sferze. Debata społeczna dotycząca tego obszaru życia społecznego praktycznie nie istnieje. Uczestnictwo w systemie edukacji oparte jest na regułach przyjmowanych jako bezdyskusyjne, ewentualnie oceniane dopiero na etapie efektów. Brak świadomości sensu działań, zarówno u wykonawców i odbiorców, z natury rzeczy generuje programy ukryte.

Rozpocznijmy od poziomu założeń. Poziom ten cechuje duża niejasność sformułowań dotyczących głównych celów szkoły. W polskim systemie oświaty zapisy obowiązujące *Podstawy programowej kształcenia ogólnego*, która ma modyfikować i uzupełniać kształt wcześniejszej reformy edukacji, nie mówią wyraźnie o głównych celach szkoły ani o charakterystyce jej absolwenta, w konsekwencji nie zawierają informacji o przyjmowanych założeniach i przesłankach takiego a nie innego doboru i układu treści nauczania, kryteriów dopuszczania materiałów dydaktycznych, podręczników, doboru lektur itp. Brak też deklaracji jakie wartości wychowawcze przyjmuje się za najważniejsze dla wychowania w szkole i proponuje do uwzględnienia w jej programach wychowawczych. Na poziomie ogólnych zadań w *Podstawie...* mówi się o wielostronnym (*intelektualnym, etycznym, emocjonalnym, społecznym i fizycznym*) rozwoju ucznia i kształceniu jego postaw, które warunkowałyby „*sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie*

we współczesnym świecie”. Zwróćmy uwagę, że sprawność jako taka jest wartością instrumentalną, zaś odpowiedzialne funkcjonowanie, jeśli nie ma być również wartością jedynie instrumentalną (jako zdolność do bycia odpowiedzialnym za cokolwiek) nabiera treści dopiero wtedy, kiedy określi się za jakie wartości człowiek ma być odpowiedzialny. Można odnaleźć je pośrednio w przewidzianych do kształcenia postawach związanych z rozwojem indywidualnym i społecznym, ale nie tworzą one spójnej i konsekwentnej wizji człowieka, która byłaby podstawą działań wychowawczych. Trudność zinterpretowania tak sformułowanego programu pogłębia się w toku dalszej jego analizy. W części szczegółowej docelowe osiągnięcia ucznia na poszczególnych etapach nie wykazują bowiem wyraźnego związku z treściami zapisanymi w *Podstawie*, i nie znajdują odzwierciedlenia w formach umożliwiających poszerzoną ich realizację. Ogromną część odpowiedzialności przesuwa się systemowo na nauczycieli i dyrekcje szkół, co jest wyrazem zaufania do tych gremiów, ale co wymaga od nich pełnej świadomości w zakresie tego co uznają za najważniejsze cele szkoły i jakie szczegółowe treści pozwolą w ich ocenie cele te zrealizować.

Wszystkie elementy zapisanego w obowiązujących dokumentach programu jawnego szkoły wskazują na to, że wychowanie, mimo iż stanowi kluczowy proces wspierający rozwój człowieka, pozostaje terenem niejako z założenia wyłączonym z obowiązującego programu kształcenia w *Podstawie programowej*, obszarem pozostawionym wewnętrznym decyzjom środowiska danej szkoły. Procedury tworzenia programu wychowawczego danej szkoły mają co prawda zapewnić, że przyjęte cele i związane z nimi wartości ważne będą dla wszystkich członków społeczności szkolnej. Trudno się jednak oprzeć wrażeniu, że wycofano się z jakichkolwiek form wpływu na ich dobór, co w efekcie może prowadzić do działań doraźnych, spektakularnych, wychowawczo problematycznych. Nasuwa się w tym kontekście pytanie czy brak czytelnych założeń nie staje się, być może wbrew intencjom decydentów oświatowych, elementem uruchamiającym działanie programu ukrytego? Ten we współczesnej szkole jest bowiem coraz bardziej czytelny, ukazywany zarówno przez teoretyków jak praktyków edukacji. Obejmuje założenie, że szkoła ma służyć w skali społecznej – ekonomicznie rozumianemu rynkowi i rozwojowi konkurencyjnej gospodarki, zaś w skali jednostkowej – przygotowaniu do uzyskania korzystnej, stabilnej pozycji na rynku pracy. Nie dyskutując z zasadnością tych celów trzeba zauważyć, że oba mają charakter instrumentalny. Są warunkiem wymiernych ekonomicznie sukcesów społeczeństwa i jednostki. Ponieważ jednak nie zakładają innych niż instrumentalne celów, wzbudzają u wszystkich uczestników procesów

edukacyjnych a więc wszystkich członków społeczności szkolnej motywację do pragmatycznie rozumianego sukcesu, w dążeniu do którego wszystkie środki są dozwolone a przynajmniej dopuszczalne. Ich ocena zależna jest od ich pragmatycznej skuteczności. Postawy wszystkich uczestników społeczności szkolnej zmieniają się w kalkulację – co i dlaczego się opłaca, a co nie. Zasadniczym efektem edukacji szkolnej staje się mentalność rynkowa, pragmatyczna, operująca głównie kryteriami zysku i straty.

Wprowadzane formy oceny szkół przez zewnętrzny pomiar osiągnięć jeszcze to nastawienie potęgują. Ważna staje się wiedza użyteczna w uzyskaniu korzystnych wyników pomiaru, a ta oznacza jedynie wiedzę przydatną do pomyślnego zaliczania testów – zarówno w sensie informacji merytorycznych jak i technicznych, dotyczących radzenia sobie z samym narzędziem jakim jest test. Sprawdzane osiągnięcia ograniczają się w oczywisty sposób do takich, które można mierzyć poprzez testy. Zapisane w celach ogólnych deklaracje dotyczące szerokich kompetencji poznawczych, wielostronnych umiejętności i kształtowania ważnych indywidualnie i społecznie postaw praktycznie nie przechodzą na poziom celów i zadań operacyjnych, ponieważ nie są użyteczne i z perspektywy pragmatycznego traktowania pracy w szkole – są tylko zbędnym balastem. Równocześnie analiza poziomu i zakresu treści przewidywanych w podstawach programowych bardzo często pokazuje, że wiele z nich można by wprowadzać tylko wtedy, gdyby uczeń dysponował już odpowiednim przygotowaniem, w praktyce – wyniesionym z domu rodzinnego. Stają się więc one szczególnym luksusem dydaktyczno-wychowawczym, możliwym do wykorzystania wyłącznie w szkołach i klasach wyselekcjonowanych pod względem poziomu i zdolności uczniów oraz kapitału kulturowego ich środowiska.

Rynkowo-usługowe funkcje szkoły, dominujące dziś w wielu krajach w szkolnym programie ukrytym, pociągają za sobą skutki tworzące kolejne elementy tegoż programu. Są one widoczne we wszystkich grupach społeczności szkolnej, ponieważ wszystkie one nastawione są pragmatycznie na „radzenie sobie” ze szkołą jako instytucją.

a. W środowisku nauczycieli program ukryty obejmuje najczęściej:

- dążenie do osiągnięcia możliwie najwyższych wyników w przewidzianych przepisami formach pomiaru osiągnięć klasy i szkoły (kładzenie głównego nacisku na przygotowanie do testów, wywieranie presji na uczniów zdolnych, żeby brali udział w licznych, różnorodnych konkursach i olimpiadach niezależnie od ich zainteresowań i

możliwości osobowościowych, milcząco akceptowanie praktyki masowych korepetycji);

- angażowanie się głównie w pracę z uczniami dobrymi, którzy rękują pozytywne wyniki i tym samym korzystną ocenę pracy nauczyciela;
- koncentrowanie się jedynie na celach i zadaniach dydaktycznych, z abstrahowaniem od ich wychowawczego wymiaru; wycofywanie się z wyraźnych, programowych działań wychowawczych;
- dążenie do możliwie bezkonfliktowych, powierzchownych relacji z uczniami, unikanie sytuacji trudnych wychowawczo, dystansowanie się od problemów wynikających z sytuacji życiowej i warunków domowych poszczególnych uczniów, z ich wzajemnych relacji w grupie rówieśniczej, rezygnowanie z prób nawiązania współpracy z rodzicami;
- różnicowanie stosunku do poszczególnych uczniów ze względu na ich środowisko i sytuację materialną;
- podkreślanie granicy między funkcjonowaniem w roli „służbowej” i „prywatnej”, między czasem służbowym i prywatnym, w celu uzasadnienia zależnych od sytuacji zmian standardów zachowania i postaw moralnych;
- precyzyjne przeliczanie każdej formy pracy w szkole na ekwiwalent materialny;
- traktowanie awansu zawodowego jak możliwości zapewnienia sobie korzystnej stabilizacji zawodowej, zwalniającej od konieczności dalszego rozwoju;
- dążenie do uzyskania mocnej pozycji w szkole i dobrych stosunków ze zwierzchnikami w celu zapewnienia możliwości dyktowania warunków pracy;
- bezkrytyczne pozytywne nastawienie do form sprzyjających pozyskiwaniu środków finansowych na potrzeby klasy i szkoły.

b. W środowisku uczniów na program ukryty składają się:

- przejawianie w sytuacjach formalnych zachowań akceptowanych przez nauczycieli, zaś w sytuacjach mniej formalnych – zachowań akceptowanych przez grupę rówieśniczą;
- bezwzględna konkurencja; z jednej strony – w przypadku uczniów najlepszych – konkurencja w wyścigu o ocenę, formalną lokatę w klasie, w przypadku uczniów słabych, niejako z góry wykluczonych z

wścigu do pozytywnych ocen i do pożądaných, atrakcyjnych szczebli dalszej kariery szkolnej – zachowania wycofane lub agresywne; z drugiej strony konkurencja w rywalizacji o pozycję w grupie rówieśników, w której kryteriami są wygląd, posiadanie modnych gadżetów, akceptowany w grupie sposób bycia i styl życia – zgodny z wzorcami kreowanymi przez kulturę konsumpcyjną;

- rezygnacja ze zdobywania wiedzy i wysiłków poznawczych nieprzydatnych do uzyskiwania pozytywnych wyników w testach;
- wymuszanie pożądaných sytuacji, zachowań, świadczeń, ocen itp.
- traktowanie nauczycieli jak pracowników instytucji usługowej lub/i opresyjnej; brak szacunku i lekceważenie wobec tych, których przedmioty nie są bezpośrednio przydatne bądź to do planowanej dalszej edukacji, bądź w sprawnym funkcjonowaniu poza szkołą;
- szukanie pomocy w poznawaniu świata i rozwiązywaniu problemów poza szkołą.

Scharakteryzowany tu program ukryty bardzo wielu współczesnych szkół musi wywoływać poważne konsekwencje wychowawcze i społeczne. Przede wszystkim zmienia sytuację szkolną w sytuację rynkową, dzieląc społeczność szkoły na usługodawców i usługobiorców, wykazujących wobec siebie wzajemne rozbudowane roszczenia a równocześnie obojętność wobec działań niezwiązanych z „przedmiotem transakcji”. Tam gdzie uczestnicy danego środowiska szkolnego nie wierzą już w możliwość satysfakcjonujących korzyści z oferowaną przez ich szkołę „usług edukacyjnych”, szkoła zmienia się w pole gry sił a nawet wojny o przetrwanie, w której chodzi o zminimalizowanie kosztów i strat. Pod presją relatywnych wartości wynikających z przyjęcia pragmatyzmu jako kluczowej postawy warunkującej sukces, zagrożeniu ulega wrażliwość na godność człowieka i na jej respektowanie w środowisku szkolnym. Kształtowane są głównie postawy konformistyczne, adaptacyjne, osłabieniu ulegają postawy twórcze. Działania i sytuacje nie mieszczące się w wąsko pojmowanej dydaktycznej funkcji szkoły są powierzane zewnętrznym specjalistom a jeśli przekraczają zakładany poziom bezpieczeństwa i norm prawnych – organom porządkowym. Następuje praktyczne wyłączenie sfery zadań wychowawczych całkowicie poza szkołę. Uzasadnieniem jest programowe zrzucanie obowiązków wychowawczych wyłącznie na rodzinę, z równoczesną rezygnacją z jej wspierania w sytuacjach częstej jej bezradności, niewydolności wychowawczej bądź braku zainteresowania wychowaniem dziecka. Nawet w raporcie OECD z roku 2009 zwraca się uwagę na niepokojące zjawisko koncentrowania się pracy szkoły jedynie na celach i zadaniach dydaktycznych. Spadek autorytetu szkoły, zaufania społecznego do niej jako instytucji i do reprezentujących ją

nauczycieli, kojarzony z nią lęk przed coraz liczniejszymi zagrożeniami wydaje się oczywistą konsekwencją sytuacji, w której pragmatyczny, rynkowy program ukryty dominuje nad programem jawnym.

Długofalowa społeczne skutki tak zorientowanego programu ukrytego szkoły są równie poważne. Spada poziom wyników nauczania mimo sukcesywnego obniżania poziomu wymagań, co może budzić niepokój o rzeczywisty poziom przeciętnego wykształcenia w społeczeństwie i o wartości jego zasadniczego kapitału kulturowo-rozwojowego, jaki stanowią wykształcenie średnie i wyższe. Pogłębiają się różnice edukacyjnych szans dzieci i młodzieży ze środowisk o różnym poziomie zamożności i różnym doświadczeniu społeczno-kulturowym. Wzrasta ilość porzuceń szkoły, co może wskazywać na to, że jej wartość, wobec braku gwarancji że jej ukończenie zapewni zdobycie pracy, w wielu środowiskach zaczyna być podważana a nawet odrzucana. Edukacja i wykształcenie przestają być wartościami cennymi jako takie – jako dobro rozwojowe dla jednostki i dobro wspólne społeczeństwa. Dążenie do szerszego zapewniania w toku edukacji kwalifikacji zawodowych w tym świetle wydaje się jedynie półśrodkiem.

3. Obrona szkoły przed programem ukrytym

Odpowiedzią na pogłębiający się kryzys etosu szkoły jest szkoła traktowana jak środowisko rzeczywistego wspierania rozwoju, środowisko nauczania i wychowania jako procesów nakierowanych na inne niż tylko utylitarne wartości. Środowisko kojarzące się z poznawaniem prawdy, procesami kształcącymi w człowieku potrzebę odkrywania i doskonalenia swoich możliwości nie ze względu na ich przydatność, pragmatyczną użyteczność, nie jako towar, który można zaoferować na rynku i który traci wartość jeśli nie znajdzie nabywcy. Środowisko inspirujące oraz inicjujące społeczne debaty o edukacji i wychowaniu. Szkoła musi powrócić do swojej tożsamości i szukać nowych form ukazywania wartości wiedzy w poznawaniu i twórczym przekształcaniu świata, wartości kultury budowanej w człowieku przez realizowanie najważniejszych wartości ludzkich.

O taką szkołę i cele systemu edukacyjnego apelował wielokrotnie Ojciec święty Jan Paweł II. Już w 1981 r. mówił do nauczycieli: „Wśród narzędzi wychowania szczególne znaczenie posiada szkoła, która z jednej strony przyczynia się do dojrzewania zdolności umysłowych, a z drugiej strony rozwija zdolność sądenia, wprowadzania ucznia w kontakt z dziedzictwem kulturalnym minionych i teraźniejszych pokoleń, rozwija zmysł wartości, przygotowuje do życia zawodowego, rodzi stosunek przyjaźni między

uczniami różnego charakteru i położenia.”⁹ Podobne akcenty zawierają liczne wystąpienia Ojca Świętego Benedykta XVI. Przykładem z ostatnich tygodni jest przemówienie na spotkaniu z nowym ambasadorem Ekwadoru przy Stolicy Apostolskiej, nawiązujące do przygotowywania przez Ekwador kompleksowej reformy szkolnictwa. Ojciec Święty podkreślił w nim, że szkoły wszystkich szczebli nie powinny być jedynie instytucjami ograniczonymi do przekazu użytecznych informacji, ale środkami ugruntowywania w wychowankach miłości i prawdy oraz czynienia z nich odpowiedzialnych obywateli.¹⁰ Rozłożenie akcentów w apelu Benedykta XVI pokazuje, iż Ojciec Święty jest w pełni świadomy dominujących we współczesnym szkolnictwie tendencji, które niszczą zasadniczy sens i etos szkoły.

Program ukryty formujący dziś uczestników społeczności szkolnej jedynie jako uczestników rynku producentów i konsumentów powinien szczególnie w szkołach katolickich znaleźć zdecydowaną alternatywę. Te szkoły, ze względu na swój program są zobowiązane do bronięcia etosu szkoły i jej roli w integralnie rozumianym rozwoju człowieka. Ich powinności i odpowiedzialność idą jednak znacznie dalej. Żeby pokazać prawdę programu jawnego, deklarowanego i zapisanego w dokumentach i wyznaczającego wszystkie wymiary pracy szkoły katolickiej, podejmowane działania, wzorce osobowe nauczycieli i uczniów, warunki respektujące osobową godność człowieka, musi być środowiskiem wyrazistego, jednoznacznego świadectwa. Jego katolicki charakter musi być czytelny, zrozumiały i akceptowany przez całą społeczność szkolną, tak by niedopowiedzenia i brak jednoznaczności nie generowały programu ukrytego. Groziłby on wtedy, gdyby szkoły te uległy presji opisanego wyżej programu ukrytego lub potwierdzały w praktyce przypisywane im, niezgodne z ich istotą pragmatyczne funkcje oraz wynikające z nich krzywdzące podejrzenia. Najczęściej potencjalny program ukryty w tych szkołach może się wiązać z traktowaniem ich jako: szkół, poprzez selekcję kandydatów, zapewniających wysoki poziom nauczania, wyniki umożliwiające dalszą karierę edukacyjną w dobrych szkołach i ogólne bezpieczeństwo, szkół skutecznych w doprowadzaniu do pozytywnego finału edukacyjnego dzieci trudnych i obciążonych doświadczeniami niepowodzeń szkolnych,

⁹ Jan Paweł II, Do Włoskiego Katolickiego Związku Nauczycieli Szkół Średnich. Przygotowujcie waszych uczniów do życia według zasad wiary (16.03.1981); Za: W.Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*. Opr.A.Szudra. Lublin 2009, Towarzystwo naukowe KUL, s.192-193.

¹⁰ Benedykt XVI, Przemówienie z dn. 22.10.2010 do nowego ambasadora Ekwadoru przy Stolicy Apostolskiej. Serwis Radia Watykańskiego 22.10.2010.

szkół wprowadzających w społecznościach lokalnych demonstracyjną segregację na katolików „lepszyc” bardziej „pobożnych” i „gorszych” - dystansujących się od aktywności religijnej i życia parafialnego, czy wreszcie szkół nie jako podstępnie, przy okazji pozornej otwartości – indoktrynujących, pozyskujących wyznawców religii katolickiej, nakłaniających uczniów do wyboru stanu kapłańskiego czy życia zakonnego .

Presja społecznych oczekiwań wobec szkoły katolickiej i niejednokrotnie fałszywy jej obraz, oparty na słabej znajomości jej założeń, może zacięrać zasadniczą jej funkcję także w świadomości społeczności samych tych środowisk. Po to, aby nie ulegały upowszechniającemu się programowi ukrytemu dzisiejszych szkół, trzeba stale wracać w nich do założeń jasno określających istotę szkoły katolickiej, zawartych w wielu dokumentach. Ciągłe nie odkrytą do końca pomocą dla tego środowiska są teksty Ojca Świętego Jana Pawła II. Przypomnijmy tu tylko dwa krótkie, znamienne w swej jednoznaczności fragmenty: „ [...] czyż bowiem miałaby ona [szkoła katolicka – K.O.] jeszcze prawo do tego swojego miana, gdyby odznaczała się nawet najwyższym poziomem wykształcenia w przedmiotach świeckich, a zasługiwała jednak z jakiegoś powodu na słuszną naganę za zaniedbanie lub wypaczenie formacji ściśle religijnej? I niech nikt nie mówi, że przekazuje się ją zawsze domyślnie lub pośrednio. Szczególną cechą i najgłębszą racją szkoły katolickiej – dla której też rodzice katolicycy powinni ją stawiać ponad inne – jest właśnie ta, że wychowanie religijne wprowadzane jest w całe przygotowanie wychowanków! ”¹¹ Nie znaczy to jednak, że, wg Jana Pawła II, troska o formację religijną ma zwalniać z realizowania oświatowej funkcji szkoły. Funkcja ta ma być jednak realizowana w świetle chrześcijańskiej wizji człowieka. W innym tekście czytamy na ten temat: „ Zapewniając wysoki poziom nauczania, szkoła katolicka pokazuje zarazem chrześcijańską wizję człowieka i świata, która umożliwia młodemu podjęcie owocnego dialogu między wiarą a rozumem. Jej powinnością jest też przekazywanie wartości, które mają sobie przyswoić, oraz prawd, które winni odkrywać < ze świadomością, że wszystkie ludzkie wartości znajdują pełne urzeczywistnienie i w konsekwencji swa

¹¹ Jan Paweł II, Adhortacja Apostolska *Catechesi Tradendae o katechizacji w naszych czasach*. W: *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości*. Wybór dokumentów Kościoła na temat szkoły katolickiej i wychowania. Kraków 2009, Wydawnictwo AA.s.c., s.77.

jedność w Chrystusie> (Kongregacja ds. Wychowania Katolickiego, *Szkoła katolicka u progu trzeciego tysiąclecia*, 9).”¹²

Podsumowując trzeba podkreślić, że misja szkoły katolickiej nabrała dziś dodatkowego znaczenia. Proponując jasny wychowawczy program zorientowany na bezwzględną wartość każdego człowieka może uświadamiać, że szkoła nie jest skazana na ukryty program formujący głównie mentalność rynkową. Wobec coraz bardziej bezrefleksyjnej, powszechnej społecznej akceptacji tego programu, który traktowany jest jako historyczna konieczność, cecha czasów, na którą nie ma się wpływu, jako element procesów społecznych i cywilizacyjnych, które pozostają poza kontrolą, szkoła katolicka powinna być wzorem wierności ideałom i uznawanym wartościom. Przygotowanie do funkcjonowania w sytuacjach rynkowych jest w niej uwzględniane i doceniane ale sytuuje się w sferze wartości instrumentalnych. Odpowiedzialność szkoły widzianej jako wspólnota podziеляjąca wspólne wartości i cele, skupiająca wysiłki wszystkich na integralnym, osobowym rozwoju, kształcąca w prawdzie i miłości, przygotowująca do służby społecznej, formująca religijnie oznacza przekraczanie minimalnych egzekwowanych formalnie standardów nauczania i wychowania. Oznacza świadome, programowe tworzenie środowiska, które zapewni każdemu członkowi społeczności szkolnej warunki odkrycia własnej osobowej tożsamości, pracy nad rozwojem osobowym własnym i innych zorientowanym na osobowe wartości (w tym – kulturowe i społeczne), angażującym zdolności i zainteresowania, pozwalającym odkryć własne powołanie życiowe i jego miejsce w powołaniu do świętości.

¹² Jan Paweł II, Przemówienie do uczestników Międzynarodowego Kongresu Katolickich Szkół Europy. (Rzym 28.04.2001), W: *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości...* s.327-328

o. Andrzej Majewski SJ

WYCHOWANIE DO ODBIORU MEDIÓW CZY TELEWIZJA MUSI KŁAMAĆ?

(tekst wygłoszony, nieautoryzowany)

Witam Państwa bardzo serdecznie.

Proszę Państwa, dziedzina nauki zajmująca się badaniem mediów jest bardzo szeroka i nie będziemy w stanie dotknąć nawet podstawowych problemów, jakimi się zajmuje, choć jedno jest pewne: żyjemy dzisiaj w globalnej wiosce medialnej. Można zaryzykować stwierdzenie, że z im młodszym człowiekiem mamy do czynienia, tym bardziej jego świat przesuwa się jakby z realu do wirtualu, to znaczy przemieszcza się do jakiegoś świata, który tworzą media, do świata mimo wszystko wymyślanego.

Opowiadał mi jeden z księży, który w zeszłym roku chodził po kolędzie i zazwyczaj rozdawał obrazki. Miał całą serię obrazków z Matką Bożą, z Panem Jezusem, ze Świętą Rodziną. W jednej rodzinie już miał dać obrazek dziesięciolatkowi, ale ten wyraźnie nie miał ochoty go przyjąć, więc zaproponował: Wiesz co, może sobie wybierzesz, masz różne możliwości ... no i ten chłopiec pomyślał i mówi: „Ze Shrekiem to ksiądz nie ma”. No właśnie, bo jego świat, to Shrek. I oczywiście nie ma się co obrażać ani wysuwać pochopnych wniosków odnośnie wychowania chłopca, ale trzeba stwierdzić, że media osaczają nas i wciągają. I trudno sobie wyobrazić bez nich życie, one kształtują nasze myślenie, nasze poglądy i nasz świat. Do młodych odnosi się to w stu procentach. Wydaje się jednak oczywistym, że

aby wychowywać do odbioru mediów, to trzeba sobie uświadomić najpierw trochę, jak media działają. Ja skupię się głównie na telewizji, chociaż niektóre zasady działania są wspólne także innym środkom przekazu.

Chciałbym zwrócić Państwa uwagę na jeden tylko aspekt, który być może jakoś pozwoli nam zrozumieć istotę tego, czym jest telewizja. W podtytule mojej refleksji umieściłem takie pozornie pretensjonalne zdanie: „Czy telewizja musi kłamać?”. Oczywiście nigdy nie wolno kłamać i nie będę tutaj mówił o świadomym wprowadzaniu ludzi w błąd, o manipulacji w mediach i o wszystkich takich nieetycznych zachowaniach, od których nie jest wolna ani telewizja, ani w ogóle struktury ludzkie. Ja w te 20 minut, które sobie wyznaczyłem, będę starał się Państwa przekonać, że telewizja w jakimś stopniu musi kłamać, to znaczy nie odzwierciedlać w stu procentach rzeczywistości, bo to należy do jej natury, do jej języka. I często telewizja jest krytykowana słusznie, ale i niesłusznie. Słusznie, kiedy rzeczywiście staje się środkiem manipulacji w rękach jakiejś grupy, ale niesłusznie, kiedy zarzuty biorą się z nieznamośności tego medium, natury tego medium. Bo czasem wymaga się od telewizji tego, co gwałci jej naturę. I zarzuca się jej, że nie przynosi tak jeden do jednego rzeczywistości na ekran, zawsze coś przekształci, coś pominie albo jakoś oszuka. Bo jeżeli przyjąć teraz taką obiegową definicję, że kłamstwo jest świadomym mówieniem nieprawdy, to telewizja świadomie tę rzeczywistość naszą przekłamuje. Kiedy ją opisuje, to ją jakoś przekształca, a właściwie zniekształca, by ten obraz, który pokazuje, mógł zostać przyswojony przez odbiorcę, czyli przez nas. Chodzi tu o taką umowną grę, która się toczy pomiędzy nadawcą i odbiorcą. I jeden i drugi tak trochę puszczają do siebie oko. Nadawca zdaje się mówić: „Pokażę ci teraz coś absolutnie prawdziwego i niezwykłego”, a odbiorca mówi: „Wchodzę w to. Pokaż, co masz do pokazania, ale ja i tak do końca ci nie uwierzę”.

Weźmy na przykład świat reklam – tutaj to puszczanie oka jest szczególnie widoczne. Wiemy, że reklamy pokazują praktycznie produkty nieistniejące, zawsze lepsze, jakieś świejące, atrakcyjniejsze, zawsze pachnące. W rzeczywistości to nie ma miejsca; takie rzeczy nie istnieją. Ale z drugiej strony, nawet jeżeli wszyscy zdajemy sobie z tego sprawę, że mamy do czynienia z pewną grą, to i tak kupujemy to, co pokazano. Gdyby tak nie było, to „splajtowaliby” ci wszyscy, którzy reklamują się w telewizji, a żadna poważna firma nie pozwoli sobie na to, by przerwać reklamę na miesiąc czy dwa, gdyż wie, jak to się może skończyć. Jeszcze inny przykład, jak telewizja przekształca obraz rzeczywistości i zniekształca: można się o tym

przekonać na przykład, uczestnicząc w nagraniu programu rozrywkowego, a potem, oglądając ten końcowy efekt na ekranie. W tym pierwszym przypadku, gdy chodzi o nagranie, widzimy naprawdę morderczą pracę w studio, takie nagranie 50 minutowego programu to jest prawdziwa katanga. I wszystko dzieje się niby naprawdę, ale na niby: widownia cieszy się na niby, klaszcze na niby, często powtarza się te same oklaski, żeby był lepszy efekt, by wyszło bardziej spontanicznie, robi się tak zwane duble, by potem wybrać ten najlepszy, kilka razy nagrywa się tę samą scenę, czy tę samą sytuację, i potem to, co oglądamy na końcu w telewizorze, nijak się ma do prawdziwej atmosfery panującej w studio. – Było spontanicznie, radośnie, kolorowo – tak powie ten, który nie widział tego od kuchni. Tymczasem od kuchni wyglądało to zupełnie inaczej, ale to jest właśnie natura telewizji. Nie takie przenoszenie w stu procentach tej rzeczywistości, jaką ona jest, ale kreowanie nowej rzeczywistości z elementów tego świata, z kawałków świata, w którym my się poruszamy.

Proszę Państwa, czasem mogłoby się wydawać, że telewizja to takie – jak ktoś nazwał – „radio z lufcikiem” – do dźwięku został dodany obraz. Nic bardziej mylnego, sam się o tym dosyć boleśnie przekonałem. Moje przejście z radia do telewizji było dla mnie ogromnym zaskoczeniem. Nigdy nie myślałem, że między radiem a telewizją istnieje tak wielka przepaść. Trzeba w pewnym sensie zapomnieć o radiu, żeby robić telewizję, bo tu, nie ma prostej ciągłości. To są zupełnie dwa różne narzędzia komunikowania się, dwie różne filozofie. Dlatego też często dziennikarze telewizyjni dość słabo wypadają w radiu, a radiowi w telewizji. Telewizja jest medium z jednej strony bardzo powierzchownym, ale jednak z drugiej strony odciskającym się gdzieś bardzo głęboko w nas, nie na poziomie słowa, ani nawet nie na poziomie obrazu, bo nośnikiem komunikacji w telewizji nie jest ani słowo – tylko słowo, ani obraz – tylko obraz, ale nośnikiem komunikacji jest emocja.

Gdyby narysować taką hipotetyczną oś czasu, na której z jednej strony byśmy mieli jakąś myśl, ideę, która powstaje w głowie naszej czy twórcy, a z drugiej strony słowo, które potem tę ideę wypowiada, to telewizja rodzi się gdzieś po środku, w emocjach człowieka. Bo zanim jeszcze powiem słowo, to już mi się często buzia cieszy albo w moich oczach pojawiają się łzy, albo rodzi się smutek na mojej twarzy, albo złość, albo niedowierzanie, albo zawód, i telewizja to bardzo lubi, właśnie to jest tym nośnikiem komunikacji. W pojęciu twórców telewizji, dobra telewizja, dobry film, dobry program, spektakl, reality-show, publicystyka w telewizji, telenowela to taka, która przekazuje emocje. W pierwszym rzędzie nie treści, ale emocje. I oglądając

telewizję, my wszyscy poszukujemy przede wszystkim emocji. A jeżeli poszukujemy informacji, to przede wszystkim takich, które niosą emocje, które nas poruszają. W radiu usłyszymy, co się stało i to dotrze do naszej świadomości, od telewizji oczekujemy zaś, żeby ten sam przekaz odbył się na innym poziomie, poziomie emocjonalnym. I to dlatego na przykład – proszę zauważyć – w „Wiadomościach” czy w „Faktach” TVN-owskich czy w „Wydarzeniach” polsatowskich, oprócz tych wszystkich informacji, które niesie dzień, mamy na końcu zawsze taką human-story; jakaś rodzina, coś się stało, trzeba pomóc komuś albo coś się wydarzyło jakiś nieszczęśliwy wypadek, coś, co będzie niosło za sobą emocje.

Jest taka znana zasada przy kreowaniu atrakcji w obrazie telewizyjnym, że jeżeli na ekranie na przykład pojawią się cztery osoby dyskutujące i pojawi się jeden pies w studio, to uwaga widowni skupi się na psie. Rozmowa już nikogo nie będzie obchodziła, pies stanie się głównym bohaterem. Nie tak dawno w „Rzeczpospolitej” jeden z medioznawców, opisując upadek kultury politycznej w Polsce, a przy tym bezkrytyczne też zachowania dziennikarzy i telewizji, zwracał uwagę na to, co by się stało, gdyby zamiast psa w studiu pojawiła się małpa z brzytwą. Wtedy efekt będzie jeszcze dziesięciokrotnie większy. Widzowie już nie będą słuchać i komentować. Ich uwaga skupi się na wyczynach tej małpy z brzytwą w telewizji. Te słowa były akurat odniesione do konkretnych zachowań jednego z posłów, o którym ostatnio trochę mniej...

Telewizja to emocje. Program informacyjny, publicystyczny, film, jeżeli nie ma emocji, wieje nudą. I dlatego telewizja będzie zawsze apelowała do emocji. Takich podstawowych emocji jest oczywiście kilka, możemy tę listę poszerzać. Pierwszą emocją jest szczęście, na przykład Małysz na podium, trzecie miejsce, wszyscy radośni, szczęśliwi, bo szukali w telewizji emocji i je znaleźli. Emocje może budzić serial telewizyjny. Kiedy na przykład bohaterowie serialu się pobierają, widz jest szczęśliwy. Emocją może być zaskoczenie: na przykład ta sympatyczna staruszka z naprzeciwka, z sąsiedztwa okazała się morderczynią – zaskoczenie, to się będzie telewizji bardzo dobrze sprzedawać. O taka gwiazda, a odpada z tańca z gwiazdami – zaskoczenie. Inną emocją, która będzie się bardzo podobała telewizji i będą o nią walczyć twórcy telewizyjni to jest obawa, np. czy wędliny, które je twoje dziecko mogły być przeterminowane? Czy na placu zabaw grasuje pedofil? – obawa. To jest też bardzo telewizyjne, mamy emocję. Jeszcze inną emocją może być gniew, na tym bardzo często żerują też dziennikarze. Telewizja będzie starała się rozgniewać, bo to ludzi poruszy i to będzie

oglądane. Na przykład „złodziejska prywatyzacja zostawia ludzi bez środków do życia”, ujawnienie skandali – mamy gniew. Ujawnia się skandale nie tylko dlatego, żeby ujawnić skandale, ale dlatego, że ludzi to poruszy i obudzi w nich gniew. Inną taką emocją, do której się będzie odwoływać telewizja będzie smutek, np. żałoba narodowa. Ja pracowałem w Telewizji Polskiej, kiedy umierał Jan Paweł II. Przez tydzień czasu – to był absolutny fenomen – nie zdarzyło się w historii telewizji, żeby oglądalność była tak wysoka. Smutek – kolejne emocje. Tych emocji może być dużo. Ich już zaczyna brakować i zaczyna już wiać nudą, bo brakuje tego, co może nas poruszyć. I zaczynają się decydenci telewizyjni uciekać do kolejnej emocji np. do obrzydzenia. Ktoś je robaki... to niesamowite. Tu też o nic innego nie chodzi jak o emocje.

Tak na marginesie, mogą sobie Państwo wyobrazić, jak trudno jest telewizji prowadzić redakcję programów katolickich. Weźmy taki nasz sztandarowy program, który udało nam się wprowadzić parę lat temu „Między ziemią a niebem” i który jest emitowany w niedzielę w południe. Program ten ma taki swój kącik publicystyczny i co można zrobić, żeby były emocje? W programie publicystycznym można uzyskać emocje poprzez tworzenia napięcia w studio. Nie chodzi więc o to, żeby zapraszać profesorów, ludzi kultury, księży i tak dalej. To będzie wszystko mądre, nawet głębokie, tyle że zabraknie emocji. I teraz – jak wytworzyć w programie katolickim jakąś temperaturę? – My często zapraszaliśmy do studia – i moi następcy też to czynią – ludzi o spolaryzowanych poglądach. Zapraszaliśmy przedstawicieli różnych środowisk kościelnych, czy ludzi wierzących. Stąd wynikało wiele nieporozumień i zarzucano nam: „No nie, kogo wy znowu zapraszacie do tego studia?” – No właśnie dlatego zapraszamy, że to jest natura telewizji! Tu musi być napięcie, musi być wymiana zdań, debata, bitwa... muszą być emocje.

Często się też zdarzało, że – oczekując na rozpoczęcie programu w studio telewizyjnym – zaproszeni goście zawzięcie dyskutowali, kłócili się, mało co sobie do oczu nie skoczyli, ale gdy tylko zaświeciły się lampy i rozpoczęła się emisja programu, to nagle te wszystkie emocje gdzieś przyskały a goście stawali się bardzo grzeczni. Program oczywiście tracił widzów i przez brak emocji wiał nudą. Emocje i jeszcze raz emocje! Taka jest natura telewizji, z którą się nie da dyskutować.

Podobnie miała się sprawa z podejmowanymi przez nas tematami. Proszę zobaczyć, jak w trudnej sytuacji czasem się znajdowaliśmy, chcąc podjąć emocjonujący przecież problem zapłodnienia *in vitro*. Jeżeli zaprosimy do studia specjalistów, profesora, księdza, który będzie mówił językiem bardzo

konkretnym, naukowym na ten temat i obok posadzimy matkę z dzieckiem, które się poczęło właśnie metodą pozaustrojową, to żaden argument nie przemówi. Możemy na głowie stawać, ludzie oglądający ten program powiedzą: ta matka ma rację, bo są emocje, bo są łzy. Po drugiej stronie mogą być argumenty, lecz to nie wystarcza. Stąd często odchodziliśmy od takich tematów, gdzie z góry skazani byliśmy na przegraną, mając na uwadze właśnie specyfikę tego medium, jakim jest telewizja. I tu jest typowy konflikt trochę interesów i natur, bo nauczanie Kościoła w przekazie telewizyjnym musi być komunikowane językiem telewizji, a nie wszystko w tym nauczaniu da się przełożyć na emocje.

Szkoła wychowuje do poprawności. Tymczasem najgorszą rzeczą, jaką można sobie wyobrazić w telewizji, to jest właśnie poprawność – czyli zrobienie takiego programu, który będzie dobry, gdzie będzie wszystko się zgadzało, będzie super zrealizowany, tyle że będzie jedynie poprawny. Widz takiego programu nie wybierze.

Telewizja lubi ekscentryczność, typy ekscentryczne, dokładnie przeciwnie niż to, co lubi szkoła. I proszę Państwa, telewizja to emocje, ale to też w 90 procentach rozrywka. Widz telewizji publicznej i telewizji komercyjnych to jest tak zwany widz masowy, i telewizje rywalizują ze sobą, żeby przyciągnąć nie kilka, czy kilkanaście, czy kilkadziesiąt tysięcy ludzi, ale miliony, znaczną część społeczeństwa. Pogrzeb papieża oglądało w Polsce w telewizji 22 miliony osób, więcej niż połowa społeczeństwa, licząc wszystkich, a więc dzieci i tak dalej.

Nina Terentiew, której zarzucano (ona jest teraz w zarządzie Polsatu), że z telewizyjnej Dwójki zrobiła taką telewizję biesiadną, na zarzut ten odpowiadała tak: „Czym jest naprawdę telewizja zrozumiałam, jak szłam któregoś dnia przez swoje podwórko na Żoliborzu, było lato, pootwierane wszystkie okna, a z każdego rozlegał się charakterystyczny dźwięk mojego programu – ona wtedy prowadziła jeszcze „Wyspę bezludną” – Dopiero wtedy dotarło do mnie to, że oglądają go wszyscy moi sąsiedzi. Telewizja jest sztuką masową czy nam się to podoba, czy nie. Każdy powinien szukać kultury w książce, teatrze, na sali koncertowej, ale jeżeli wieczorem włączy telewizor, popijając wino, to chociażby nie wiem jak deklarował w badaniach, że za mało koncertów, itd., kiedy już to usłyszysz, zmieni kanał, przerzuci się na reality-show albo występ Piotra Rubika – to jest jeszcze tekst sprzed kilku lat, który cytuję. – Dlaczego? Bo włączył telewizję, żeby odpocząć. Nie można – mówiła Terentiew – walczyć z Klosem, bo ta walka z góry skazana jest na przegraną”.

Tutaj znowu mamy nieporozumienie, czy konflikt interesów. My często mówimy: Telewizja za mało mówi o tym, o tamtym, o kulturze właśnie, za mało angażuje się w wychowanie wprost, jakbyśmy to sobie wyobrażali, za mało edukuje, za mało jest Teatru Telewizji, za mało ambitnego kina, to prawda i dobrze, że się o to dopominamy, ale pytanie też powstaje, patrząc od środka telewizji, czy telewizja np. publiczna jest w stanie to wszystko udźwignąć. Mamy kanały tematyczne: kultura, historia, mamy kanały w Internecie, takie jak TV-religia, które mają oglądalność jaką mają – widz ma do nich dostęp, tyle że ich nie chce wybrać. I dobrze, że te kanały są, one nam pokazują, że można robić inną telewizję, ale wskazują też na problem. I dziś – to jest trend światowy – telewizja to na pierwszym miejscu rozrywka, szeroko pojęta: telenowele, filmy. Czego nie ma? Nie ma dokumentu na przykład, jest go bardzo mało, jak wiemy, wywędrował w ramówce na czas po północy, czy jeszcze później, nie ma publicystyki, reportaży, nie ma magazynów kulturalnych, słowem nie ma tego, co my nazywamy misją. Ale ja się temu tak do końca nie dziwię, po moim kilkuletnim doświadczeniu pracy w tej instytucji, bo jeżeli przyjmiemy, że telewizja jest środkiem masowego przekazu, i że jest przekazem rozrywki to rzeczywiście mamy problem. Niestety słabo się oglądają te tematy, gdzie trzeba trochę pomyśleć. Podam tylko jeden przykład: Decydenci telewizyjni są szczęśliwi, gdy nie muszą pokazywać ciekawych przecież filmów Kiesłowskiego, Zanussiego, wielu filmów Wajdy, a w to miejsce dawać krwawe jatki amerykańskie, czy komedie Barei, czy na przykład Klossa, czy Czterech Pancernych. Obojętnie kiedy. To wszystko oglądali ludzie w Polsce już sto razy, jak po raz dwusetny się pokaże, to i tak będzie to robiło słupki oglądalności. Tak to jest, nie da się walczyć z Klossem. No dobrze, ale skąd na przykład wiemy, że to się ludziom podoba, a to nie, skąd wiemy, że to oglądnięli, a tego nie oglądnięli? Wiemy to z bardzo precyzyjnych metod badawczych.

Codziennie u kierowników poszczególnych redakcji na biurku ląduje raport oglądalności programów z poprzedniego dnia. Na bieżąco jest to monitorowane. I tu słupki oglądalności są bezwzględne. Ja nie będę wchodził we wszystkie zawiłości, że to się w udziałach mierzy, w widowni itd. Może dwa zdania o tej metodzie – jak wiemy – na czym polega ta metoda? – no zasadniczo stosuje się badania telemetryczne. I polega to badanie na tym, że wyodrębnieniu takiej reprezentatywnej grupy odbiorców telewizyjnych, około 3,5 tysiąca, to jest około tysiąca gospodarstw się mówi, czyli konkretne rodziny, ludzie otrzymują telewizor ze specjalnym urządzeniem pomiarowym. I od razu widać, co oglądają. Czy oglądają to, czy co innego, gdzie

się przełączyli, w której minucie się przełączyli, jaką stację sobie wybrali. To od razu w centrali się koduje i te badania są robione przez kilka firm, które mają zupełnie gdzie indziej te odbiorniki wystawione i ta grupa badawcza jest też modyfikowana, czyli zawsze jakąś tam część ludzi przestaje się uwzględniać, a zaczyna się uwzględniać inną grupę ludzi. I te badania są – to mówią specjaliści – naprawdę wiarygodne.

Oprócz tych badań prowadzone są też jeszcze inne badania: siły marki, które pozwalają określić trendy na przykład, czy dany program jeszcze dzisiaj się ogląda, czy on jeszcze jutro będzie oglądany. To już się bada i mniej więcej wiadomo, jak dany serial będzie się rozwijał. Czy te badania są wiarygodne? Jak mówię, są, bo też na tych badaniach opierają się reklamodawcy. Im zależy, żeby mieć rzetelne, twarde dane. I jeżeli znów będziemy słyszeć wiele takich pobożnych deklaracji, że tu trzeba więcej, tamtego trzeba więcej, to będziemy słyszeć z jednej strony, ale jak przyjdzie co do czego, to ta osoba, która te deklaracje wypowiada, pierwsza weźmie pilota i przełączy się na inny kanał. Księża, księża proboszczowie zrobią dokładnie to samo, nawet jeżeli nie będą publicznie z ambony o tym mówić. A więc mamy do czynienia z taką paradoksalną sytuacją. Kiedyś podstawowym kryterium tego, jak robić dobry program była wartość artystyczna programu. A dzisiaj właściwie to nie jest istotne, dziś jest wszystko odwrócone. Dzisiaj najważniejsze jest nie to, co się pokazuje...

Gdyby się okazało, że słupki oglądalności robią programy religijne, to we wszystkich stacjach komercyjnych od rana do wieczora mielibyśmy programy religijne. W jakiś sposób telewizje są na pasku widowni. Poniekąd to my jesteśmy odpowiedzialni za kształt telewizji, że ona taka właśnie jest. I dzisiaj nie reklama telewizyjna jest przerywnikiem i dodatkiem do programów telewizyjnych, ale programy telewizyjne są dodatkiem do reklam. Dlatego, że liczy się niestety tylko i wyłącznie faktor ekonomiczny.

Na koniec kilka wniosków. No oczywiście truizmem jest mówić, że mamy do czynienia z tabloidyzacją mediów, niemal wszystkich mediów, media równają w dół. Wiąże się to z obniżeniem jakości, ale niestety nie widać, by sytuacja ta mogła się zmienić, dopóki media rządzą się i będą musiały się rządzić jedynie czynnikiem ekonomicznym – kryterium zysku. Bo żeby media istniały, muszą skądś te pieniądze mieć. Telewizja ma swój język, swoją naturę, tak jak mówiłem, w pierwszym rządzie apeluje do naszych emocji i wzruszeń, nie wszystko da się przełożyć na język telewizji, ona zniekształca rzeczywistość, w tym sensie telewizja kłamie – tak,

kłamie, ale nie zawsze wynika to ze złych intencji. Stąd, jeżeli chcemy krytykować takie medium, jakim jest telewizja, to powinna jednak być taka krytyka poprzedzona rzetelną wiedzą na temat natury tego narzędzia komunikowania. Czy telewizja jest w stanie unieść te wszystkie postulaty, które się czasami pod jej adresem zgłasza?

Oczywiście media w świecie młodych odgrywają ogromną rolę, one tworzą alternatywny świat i są dla młodych często ucieczką od codzienności. Ja sobie wyobrażam, że praca nauczyciela, taka edukacyjna, jeśli chodzi o media, podstawowa praca, niezwykle ważna, polegać powinna na obnażaniu natury mediów i pokazywaniu tej różnicy przysłowiowej, która istnieje na planie nagraniowym jakiegoś programu, a tym, co widzimy w rzeczywistości. Trzeba młodym mówić, że ten świat, który widzimy w ekranie nie jest światem prawdziwym. Oni muszą dotknąć tego ręką prawie, żeby się przekonać, że to nie jest prawdziwy świat. I trzeba przekonywać młodych, że świat mediów nie jest światem realnym, że prawdziwe życie toczy się tu, a nie przed ekranem telewizora czy komputera, innymi słowy trzeba cierpliwie pokazywać, że w realu Shrek nie istnieje.

Dziękuję bardzo!

Część III

Wykłady – dzień drugi

Prof. Wojciech Kudyba

CZEGO NIE MOŻNA POMINĄĆ W EDUKACJI?

Gdyby misję szkoły – zarówno dawnej, jak i współczesnej – trzeba było wyrazić w jednym zdaniu, gdyby spośród rozmaitych funkcji, jakie pełnią placówki edukacyjne, wybrać tę najważniejszą, być może trzeba by mówić o tym, że dokonuje się w nich trudny do przecenienia proces inicjacji kulturalnej. Wiemy o tym wszyscy: to właśnie szkoła wprowadza nas w świat wartości charakterystycznych dla tej, a nie innej kultury, to właśnie w niej zapoznajemy się z językiem narodowym, a także z różnymi kodami charakterystycznymi dla poszczególnych sztuk pięknych i różnorodnych dziedzin wiedzy. Dając nam pewien wspólny język i zestaw pojęć, szkoła daje nam zarazem poczucie jedności, ustanawia nas jako wspólnotę, służy, a w każdym razie winna służyć, wspólnocie narodowej. Przekazując język, przekazuje bowiem jednocześnie pewien obraz świata, wyposaża nas w podstawowy zestaw pojęć, dzięki którym jesteśmy w stanie interpretować otaczającą nas rzeczywistość, osadza zatem nasze poczucie wspólnoty na stabilnych i solidnych podstawach. Ktoś, kto z jakichś powodów nie mógłby dziś korzystać z dobrodziejstw obowiązku szkolnego, musiałby niemal natychmiast doświadczyć wyobcowania spośród grona osób wyposażonych w taki a nie inny sposób rozmienia świata. Musiałby doświadczyć poczucia alienacji. Oświeceniowe marzenia o człowieku

bytującym poza kulturą okazały się szkodliwą utopią. Trudno dziś podważyć tezę, że człowiek staje się sobą wyłącznie dzięki kulturze. To dzięki niej jest również w stanie funkcjonować w społeczeństwie, otwierać się na zbiorowość. Jan Paweł II w swym słynnym przemówieniu w siedzibie UNESCO przypominał:

„Kultura jest właściwym sposobem istnienia i bytowania człowieka. Człowiek bytuje zawsze na sposób jakiejś kultury sobie właściwej, która z kolei stwarza pomiędzy ludźmi właściwą im więź, stanowiąc o międzyludzkim i społecznym charakterze jego bytowania¹³”.

Racją istnienia szkoły okazuje się zatem to, co stanowi cel kultury. Nawiązując do cytowanej wypowiedzi Ojca Świętego, moglibyśmy powiedzieć, że szkoła „jest tym przez co człowiek jako człowiek staje się bardziej człowiekiem: bardziej „jest”. Co jednak znaczy tak wyraźnie i tak często formułowana przez Jana Pawła II powinność coraz pełniejszego bycia? Wypada najpierw zauważyć, że chodzi o parę przeciwstawnych pojęć „być” i „mieć” – o opozycję, jaką Jan Paweł II przejął od wybitnego filozofa wiary, Gabriela Marcela. I dla francuskiego filozofa i dla polskiego papieża „być” to tyle, co „być dla”: dzielić się sobą, swoimi dobrami, w tym – dobrami duchowymi. Tym bardziej jesteśmy sobą, tym bardziej jesteśmy ludźmi, im bardziej jesteśmy zdolni do rozszerzania swojej wrażliwości na innych, do bycia z drugimi i dla drugich. Czy miałyby to oznaczać całkowitą rezygnację z wymiaru „mieć” – z posiadania nie tylko dóbr materialnych, ale także talentu, wiedzy, społecznego prestiżu itp.? Oczywiście nie. Samo posiadanie dóbr czy to materialnych, czy też symbolicznych, w tym – duchowych – jest niesłuchanie ważne, stanowi swoistą odskocznnię ku pełni bycia. Problemem jest jedynie nasz stosunek do sfery „mieć”. Cywilizacja konsumpcyjna właśnie w dobrach materialnych upatruje rację istnienia człowieka. Podpowiada, że to one czynią nas pełnymi ludźmi. Wszyscy stykamy się dziś z przekonaniem – ujawnianym w sposób mniej lub bardziej otwarty – że miarą wielkości człowieka stają się rzeczy, które posiada. Współczesne ideologie postępu mówiąc o społeczeństwach wiedzy i umiejętności kładą nacisk na intelekt, wykształcenie, zdolności. I one jednak powielają ten sam schemat mierzenia człowieka miarą dóbr, które

¹³ Jan Paweł II, *Przemówienie w siedzibie Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury, w: Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości. Wybór dokumentów Kościoła na temat szkoły katolickiej i wychowania*, pod red. J. Poniewierskiego, Kraków 2009, s. 202.

posiada. Często zresztą podkreśla się ścisły związek pomiędzy obydwooma rodzajami posiadania, zaznaczając, że dobra intelektualne są generatorem dóbr materialnych. Czy jednak rzeczywiście to, co w jakikolwiek sposób mamy, decyduje o poziomie naszego człowieczeństwa? Czy mając więcej wiedzy, zdolności i pieniędzy rzeczywiście stajemy się lepszymi ludźmi? Potoczna intuicja podpowiada, że nie. Czynnikiem decydującym jest raczej sposób użycia dóbr. Ojciec Święty przekonuje:

„Wszystko, co człowiek „ma”, o tyle jest ważne dla kultury, o ile człowiek przez to, co posiada może równocześnie pełniej być jako człowiek [...] Nie ulega wątpliwości, że pierwszym i podstawowym zjawiskiem kulturowym jest sam człowiek, duchowo dojrzały, czyli człowiek w pełni wychowany [...]. Nie ulega też wątpliwości, że pierwszym i podstawowym wymiarem kultury jest zdrowa moralność: kultura moralna¹⁴”.

Papieskie orędzie nie pozostawia zatem wątpliwości co do tego, że działania edukacyjne mają sens wtedy i tylko wtedy, gdy przegłąda się w nich ów najwyższy cel: aby człowiek bardziej był; aby był pełniejszą osobą, aby był dojrzały, aby postępował w sposób moralny. Czy mogą zatem powstawać programy nauczania, których konstruktorzy – uwikłani w doraźne mody – tracą z oczu to, co w nauczaniu najważniejsze? Czy mogą powstawać strategie edukacyjne, materiały dydaktyczne i scenariusze zajęć, które pomijają sferę problemów zwianych z dorastaniem do pełni człowieczeństwa? Smutne doświadczenie podpowiada, że tak. Ewolucja europejskiej edukacji od dawna budziła troskę kolejnych papieży. Jan Paweł II wyrażał swoje niepokoje w następujący sposób:

„Czy przy systematycznym wzroście wykształcenia, które odnosi się do rzeczy posiadanych przez człowieka nie zostaje coraz bardziej przesłonięty sam człowiek? Byłaby to całkowita alienacja wychowania. Zamiast pracować na rzecz tego, kim człowiek powinien być, pracowałoby ono tylko na rzecz tego, czym może się wykazać w dziedzinie tego, co ma, co posiada. Dalszy krok tej alienacji to przyzwyczajaić człowieka, że staje się przedmiotem wielorakiej manipulacji¹⁵”.

Zdaniem Jan Pawła II ewolucja edukacji przebiega zatem w taki sposób, że proponujemy coraz więcej treści dotyczących sfery ludzkiego „mieć”. Kształtujemy niemal wyłącznie te sfery człowieka, te zdolności i kompetencje, które umożliwiają zdobywanie różnego rodzaju mienia. W konse-

¹⁴ Tamże .

¹⁵ Tamże, s.203.

kwencji treści dotyczące sfery „mieć” zaczynają spychać w cień lub wręcz eliminować z pola widzenia to, co odnosi się do sfery „być”, to co dotyka obszaru pytań o to, co czyni nas bardziej ludźmi, kim jesteśmy jako ludzie. Myśląc o procesie wychowawczo-edukacyjnym w kategoriach ekonomiczno-rynkowych mamy skłonność do preferowania tego, co bezpośrednio użyteczne, przekładalne na natychmiastowy sukces, rzadko pamiętając o sferze wartości nieużytecznych, wśród których znajdują się m.in. wartości moralne, bez których trudno sobie wyobrazić nie tylko człowieka, ale także wolny rynek. Co oznacza w cytowanej wypowiedzi papieża alienacja wychowania? Zapewne chodzi o jakiś rodzaj sprzeniewierzenia się szkoły samej sobie. Instytucja, która ma działać na rzecz człowieka, obraca się przeciwko niemu. Jak to jest możliwe? Odpowiedzi dostarcza jedna z homilii Ojca Świętego skierowana do nauczycieli i wychowawców.

„Wychowanie ulega degradacji, kiedy zamienia się w czyste „kształcenie”. Proste, wrywkowe gromadzenie umiejętności, metod i informacji nie może zadowolić ludzkiego głodu i pragnienia prawdy¹⁶”

Do najważniejszych zadań szkoły należy zatem, według Jana Pawła II nie tyle trening zmierzający do wyćwiczenia umiejętności wyszukiwania informacji, skutkujący niekiedy swoistym automatyzmem uczniowskich działań, ile raczej wprowadzanie ucznia w świat pytań zasadniczych – o to kim jesteśmy i dokąd zmierzamy: jako pojedynczy ludzie, jako wspólnoty lokalne i narodowe, a także jako członkowie społeczności globalnej. Z uderzającą przenikliwością Jan Paweł II dostrzega konsekwencje wspomnianego, redukcjonistycznego modelu kształcenia – pozbawionego odniesień do sfery wartości prawdy, dobra i piękna. Człowiek, któremu odebrano możliwość dostępu do prawdy o sobie samym, ktoś, kogo nauczono nie tego jak rozumieć siebie i świat, ale tego jak wyszukać i przetworzyć informację, traci możliwość wolnego decydowania o sobie samym, o swej postawie życiowej i poglądach (w myśl sokratejskiej zasady, że tylko to co poznane, może być chciane). Ktoś, komu brakuje podstawowego rozeznania co do tego, kim jest jako człowiek, staje się uległy wobec rozmaitych metod inżynierii społecznej – zmierzających do manipulowania jego sądami o sobie i całej rzeczywistości. O jaki rodzaj manipulacji chodzi?

W cytowanym przemówieniu Papież wymienia niektóre efekty współczesnych socjotechnik: „Cywilizacja współczesna stara się narzucić człowiekowi szereg pozornych imperatywów, które jej rzecznicy uzasadniają

¹⁶ Jan Paweł II, *Przemówienie do nauczycieli i wychowawców, Leon 4 marca 1983, w: Służyć wzrastaniu...*, dz. cyt, s.225.

prawem rozwoju i postępu. Tak na przykład na miejsce poszanowania życia – imperatyw pozbywania się i niszczenia życia; na miejsce miłości jako odpowiedzialnej wspólnoty osób – sumę użycia seksualnego zwolnionego od wszelkiej odpowiedzialności. Na miejsce prymatu prawdy w działaniu – prymat sensacji, koniunktury i doraźnego sukcesu¹⁷”.

Ojciec Święty mówi też wyraźnie o skutkach podobnych tendencji:

„W tym wszystkim wyraża się pośrednio tępa, systematyczna rezygnacja z tej zdrowej ambicji, jaką jest ambicja bycia człowiekiem. Nie łudźmy się, że system zbudowany na fundamentach tych fałszywych imperatywów, system takich podstawowych rezygnacji może tworzyć przyszłość człowieka i przyszłość kultury¹⁸”.

Prymat „mieć” w życiu społecznym, gospodarczym, w edukacji i w całej kulturze musi zatem, zdaniem papieża, zwiastować klęskę. Ekonomia, polityka, edukacja – pozbawione ambicji budowania horyzontu pełni człowieczeństwa – nie mają przyszłości. Są skazane na kryzysy i w ostateczności – na ruinę, zapominają bowiem o czymś, co jest ich powołaniem; ich istotą i podstawowym celem.

Wśród rozmaitych prób ograniczania horyzontu edukacyjnego i wychowawczego oddziaływania współczesnej szkoły Jan Paweł II dostrzega także próbę postrzegania nauczania jako procesu całkowicie oderwanego od życia wspólnotowego i od kultury, wytworzonej w ramach tej wspólnoty. Orientacja projektów edukacyjnych na wymiar „mieć” sprawia, że wśród celów edukacyjno-wychowawczych coraz rzadziej umieszcza się dojrzałość o charakterze społecznym – zdolność do dobrego funkcjonowania w obrębie takich wspólnot jak rodzina i naród. W cytowanym przemówieniu Jana Pawła II na forum UNESCO znalazły się również następujące słowa:

„Jeśli w imię przyszłości kultury trzeba wołać o prawo człowieka do tego, aby bardziej „być”, jeżeli w imię tego samego celu trzeba się domagać zdrowego prymatu rodziny w całym dziele wychowania człowieka do prawdziwego człowieczeństwa, to na tej samej linii trzeba umieścić z kolei prawo narodu. Trzeba je umieścić również u podstaw kultury i wychowania¹⁹”.

Edukacja i wychowanie mają zatem według Ojca Świętego sens wtedy i tylko wtedy, gdy służą wspólnotom – rodzinie i narodowi. Zarówno rodzina

¹⁷ Jan Paweł II, *Przemówienie w siedzibie Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury*, w: *Służyć wzrastaniu*, dz. cyt. s.204.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże.

jak i naród mają prawo do tego, by programy wychowawcze respektowały to, co stanowi zestaw wartości konstytutywnych dla danej społeczności. Swoistym zapisem owych wartości, ich ewokacją i zwierciadłem jest kultura narodowa, przekazywana najpierw w rodzinie. Przedłużeniem owej rodzinnej inicjacji w kulturę narodową powinny być, według papieża, inicjatywy szkolne zmierzające do budowania klimatu otwartości wobec tradycji. Ojciec Święty mówi zatem:

Naród [...] jest wielką wspólnotą ludzi, których łączą różne spoiwa, ale nade wszystko właśnie kultura. Naród istnieje z kultury i dla kultury. I dlatego właśnie jest ona tym znamienitym wychowawcą ku temu, aby bardziej być we wspólnocie, bo ona ma dłuższą historię niż człowiek i jego rodzina, zarazem zaś we wspólnocie, która stanowi fundament wychowania w każdej rodzinie, poczynając od tego, co najprostsze – od języka, gdy mały człowiek uczy się mówić, aby stawać się członkiem wspólnoty, którą jest rodzina i jego naród²⁰.

Jaki jest cel działań zmierzających do wprowadzenia młodzieży w rozległe obszary wartości charakterystycznych dla naszej kultury? Wychowanie w kulturze i poprzez kulturę stawia sobie za cel dostarczenie człowiekowi symboli, norm i wzorów. Są one obecne nie gdzie indziej niż w obyczajach, sposobach myślenia, a wreszcie i w artystycznych dziełach charakterystycznych dla kultury danej społeczności. Wydaje się, że Jan Paweł II jest po prostu mocno przekonany o randze polskiej kultury, o tym, że ukształtowane w jej ramach wartości rzeczywiście służą człowiekowi jako człowiekowi, pomagają mu bardziej być, to znaczy lepiej, mądrzej służyć innym. Powiada papież:

„Szkoła winna stać się kuźnią cnót społecznych tak bardzo potrzebnych naszemu narodowi. Trzeba, aby dzieci i młodzież mogły otwarcie przyznawać się do swoich przekonań religijnych i zgodnie z nimi postępować. Starajmy się rozwijać i pogłębiać w sercach dzieci i młodzieży uczucia patriotyczne i więź z Ojczyzną. Wyczulac na dobro wspólne narodu i uczyć młodzież odpowiedzialności za przyszłość²¹”.

W tej samej homilii dodaje:

„Wychowanie młodego pokolenia w duchu miłości Ojczyzny ma wielkie znaczenie dla przyszłości narodu. Nie można bowiem służyć dobrze

²⁰ Tamże.

²¹ Jan Paweł II, *Homilia w czasie Mszy Świętej, Łowicz 14 czerwca 1999, w: Służyć wzrastaniu*, dz. cyt. s.322.

narodowi, nie znają jego dziejów, bogatej tradycji i kultury. Polska potrzebuje ludzi otwartych na świat, ale kochających swój rodzinny kraj²²”.

Można by zapytać, dlaczego Ojciec Święty tak często nawoływał do silniejszego osadzenia edukacji w kulturze narodowej? Powodów jest zapewne wiele, warto wskazać choćby niektóre z nich. Wydaje się, że właśnie w kulturach poszczególnych narodów dostrzegał Ojciec Święty jakiś rodzaj alternatywy wobec czegoś, co nazwał „kulturą śmierci” – wobec takich postaw, które charakteryzuje egoizm i pogarda wobec tych, którzy z jakichś powodów są słabsi lub biedniejsi. Sądził, że kultury narodowe dostarczają symboli i wzorów takich postaw, które mieszcza się w ogólnej wizji człowieka dojrzałego, takiego zatem, który jest skierowany w stronę innych, działającego dla dobra drugich. Uważał, że oderwanie człowieka od jego korzeni narodowych może owocować wykorzeniem aksjologicznym – zachwianiem norm i reguł moralnych. Sądził, że naszą suwerenność zdobywamy właśnie m.in. dzięki kulturze narodowej. Narzędziem zdobywania owej suwerenności nie są zatem naiwne marzenia dotyczące przyszłości, lecz mądra interpretacja przeszłości. To właśnie przeszłość jest według Ojca Świętego źródłem naszej indywidualnej i zbiorowej tożsamości. Tradycja nie jest obciążającym balastem, lecz rodzajem tekstu, który domaga się uważnej lektury, wymaga nie lada wysiłku. Trud zawsze jest jednak opłacalny, bo w nie w przyszłości, lecz w przeszłości kryje się wiedza o nas samych, niezbędne normy i wzory, które pozwalają nam stać się pełniejszymi ludźmi.

Czy głos papieża w sprawie prymatu „być” nad „mieć” w sferze edukacji odniósł jakikolwiek skutek? Zapewne trudno już dziś formułować wyraźne odpowiedzi. Warto jednak wskazać te dokumenty, w których pojawia się choćby dalekie echo papieskiego posłania. Myślę m.in. że postulat silniejszego związania programów edukacyjnych z kulturą narodową brzmiał szczególnie dramatycznie w latach, gdy próbowano u nas podważyć wartość tego, co narodowe i deprecjonować sens patriotyzmu. Konieczność zmiany motywowano wówczas faktem integracji europejskiej czy nawet unijnymi wymaganiami. W rzeczywistości, całkiem sporo dokumentów unijnych nawiązuje do myśli Jana Pawła II i nie ma nic wspólnego z antynarodową retoryką części polskich środowisk opiniotwórczych. Jako przykład niech służy *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Ks. Stanisław Chrobak omawiając w swym cennym artykule treść tego dokumentu, pisze:

²² Tamże, s.323.

„Raport dla UNESCO *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* – formułuje cztery zasadnicze filary edukacji, jakie stają przed oświatą u progu XXI wieku:

1. *uczyć się, aby wiedzieć* – postulat ten oznacza nadanie na powrót wiedzy charakteru wartości, rehabilitację wykształcenia (szczególnie ogólnego, szerokoprofilowego, humanistycznego);
2. *uczyć się, aby działać* – postulat ten oznacza akceptację skutecznego działania opartego na takich kompetencjach, jak: autonomiczność, odporność na stres, innowacyjność, racjonalność decyzji, komunikatywność, zdolność do pracy w zespole, umiejętności techniczne i profesjonalne;
3. *uczyć się, aby żyć wspólnie* – postulat ten oznacza zaangażowanie w budowanie solidaryzmu społecznego poprzez zaangażowanie w rozwiązywanie konfliktów [...];
4. *uczyć się, aby być* – rozwój ma na celu pełny rozkwit człowieka, w całym bogactwie jego osobowości i w różnorodnych formach ekspresji i zaangażowania: jako osoby, członka rodziny i społeczeństwa, obywatela i producenta, wynalazcy techniki i twórcy marzeń²³”.

Jak przekonuje badacz, „cele sformułowane w powyższym Raporcie wskazują, że edukacja zarysowuje się jako pierwszoplanowy czynnik inspirowania, pobudzania i rozwijania osoby ludzkiej, której wartość decyduje w ostatecznej instancji o humanistycznym i kulturowym wymiarze rozwoju świata. Jest to troska o integralny rozwój osoby ludzkiej w procesach kształcenia formalnego, nieformalnego i samokształcenia. Propozycja czterech filarów nie ogranicza zadań i potrzeb współczesnej edukacji oraz jej rozwoju w XXI wieku²⁴”.

Idea integralnego, pełnego rozwoju osoby ludzkiej stanowi fundament myśli Jan Pawła II o edukacji. Wydaje się, że m.in. właśnie dzięki niemu utrwaliła się we współczesnej świadomości pedagogicznej. Wypada na koniec dodać, z wciąż wydaje się inspirująca również dziś, gdy wraz z rozwojem cywilizacyjnym pojawiają się nowe, nieznane dotąd zagrożenia dla człowieka jako osoby.

²³ S. Chrobak, *Współczesna edukacja. Nowe wyzwania i zadania*, „Seminare” nr 21 (2005), s. 461–470.

²⁴ Tamże.

Maria Panz

INGERENCJE NAUCZYCIELA W ZACHOWANIE, PODEJMOWANE Z SZACUNKIEM DO UCZNIA²⁵

Każdy sposób reagowania na zachowanie uczniów będziemy rozumieli jako „ingerencję”, gdyż powoduje on wkroczenie na osobisty grunt dziecka.

Zasadniczo rozróżniamy dwa typy ingerencji: **ingerencje dyskretne** oraz **ingerencje bezpośrednie**. Szczególne znaczenie w budowaniu dobrej atmosfery na lekcji, uwagi oraz dyscypliny ma znajomość oraz stosowanie przez nauczycieli **ingerencji dyskretnych** w kontaktach z uczniami. Zostaną one omówione szczegółowo w dalszej części opracowania.

Aby skutecznie radzić sobie z niewłaściwym zachowaniem uczniów, należy umiejętnie planować i organizować swój warsztat pracy oraz dbać o żywy tok nauki. Niezbędna jest wrażliwość nakierowana na sytuację uczniów, ale także pewność siebie, wiedza z zakresu rozwoju fizycznego i psychicznego uczniów, wiedza z zakresu komunikacji międzyosobowej.

Budowanie dobrych relacji z uczniami ma ogromne znaczenie nie tylko w działaniach wychowawczych, ale także podczas wszystkich zajęć dydaktycznych.

²⁵ Wykład wygłoszony przez p. Marię Panz uwzględniono w wersji elektronicznej (płyta audio). W materiałach tego zbioru, w uzgodnieniu z Autorką, zamieszczamy opracowanie z zakresu wychowania (zob. Maria Panz, „Jak dobrze wychowywać i kształcić, s. 26 -38).

Właściwe relacje z uczniami powodują, że chętniej podejmują się współpracy z nauczycielami, lepiej się uczą i są bardziej skłonni do pozytywnych reakcji na uwagi dotyczące ich zachowania.

Dobrą atmosferę współpracy z uczniami budujemy poprzez: przyjazne słowa, kontakt poza zajęciami obowiązkowymi, solidarność, poczucie humoru, organizowanie pomocy oraz przywracanie normalnych relacji po każdej interwencji dyscyplinarnej.

Kontakty poza zajęciami obowiązkowymi mają bardzo duże znaczenie dla lepszego poznania uczniów, gdyż odbywają się w sytuacji mniej formalnej, która stwarza okazję do lepszego kontaktu osobistego i umożliwia obopólne porozumienie.

Także poznawanie zainteresowań uczniów, ich rozwój, dzielenie zamierzeń, sukcesów czy sympatii skracają dystans, umożliwiając wsparcie w trudnościach, wspólne wychodzenie z kłopotów. W ten sposób naturalnie budowane jest zaufanie oraz uznanie, które pozwalają stworzyć atmosferę wzajemnej współpracy.

Solidarność w swoim najważniejszym przesłaniu oznacza, że **pracujemy wspólnie, a nie przeciw sobie**. Może i powinno to oznaczać wspólnotę dobra, w której pozwalamy uczniom w sposób kontrolowany wpływać na niektóre decyzje, aby uczyć ich odpowiedzialnej samodzielności. Unikamy wymagań biernego wykonywania naszych nakazów. Wykazujemy osobiste zainteresowanie uczniami przy każdej nadarzającej się okazji w szkole i poza nią.

Pouczamy, napominamy, uświadamiamy konsekwencje **spokojnie i z szacunkiem** wobec ucznia, bez popisywania się władzą.

Poczucie humoru wymaga pewnej społecznej solidarności oraz dobrych stosunków z uczniami. Powinno wyrażać swobodę i pewność siebie oraz być adekwatne do sytuacji. Nie należy żartować na siłę, gdyż możemy wywołać wrażenie, że ubiegamy się o uznanie lub próbujemy uniknąć niepewności. Poczucie humoru często łągodzi ostrość czynionych uwag, ale nigdy **nie może upokarzać uczniów!**

Efektywne nauczanie i świadoma dyscyplina opierają się na dobrych kontaktach z uczniami, a te z kolei wymagają poświęcenia im **czasu**.

Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie wskazują brak czasu jako główny czynnik związany z niewłaściwym zachowaniem.

Dla ucznia nauczyciel, który ma czas, jest dobrym nauczycielem.

Dla nauczyciela czas jest dobrem bezcennym – aby słuchać, komunikować, spotykać się, dyskutować, pomagać, przejść z lekcji na następną, przygotować lekcję, doradzać, spotykać się z rodzicami, efektywnie pracować...

Brak czasu stwarza presję, skutkiem czego łatwo zapomnieć o paru słowach przyjaznego powitania, krótkiej rozmowie z uczniem i ograniczyć się tylko do przerabiania materiału **w atmosferze bezosobowej funkcjonalności!**

W klasach, w których panuje dobra atmosfera uczniowie rzadko zakłócają lekcje, sami bowiem poddają swoje zachowanie ograniczeniom, a nauczyciel częściej napomina niż rozkazuje. Nauczyciel, który traktuje uczniów jakby zwykle byli skłonni współpracować, pozwala im zachować twarz i zacząć współdziałać.

Niewłaściwe postawy nauczyciela przejawiają się tym, **że zamiast pracować z uczniami pracuje przeciwko** nim, a wtedy każda ingerencja przeradza się w konflikt, z którego ktoś musi wyjść zwycięsko, ktoś inny pokonany.

W klasach, w których uczniowie stale zakłócają pracę i nie wykonują poleceń, nauczyciele mogą nieświadomie przekazywać niektórym uczniom negatywne opinie o nich.

Zwroty typu: „*znowu ty!*”, „*przestań, bo inaczej...!*”, „*jak zwykle!*” „*próbuję nie zwracać na Ciebie uwagi, bo nie chcę awantury*”, umacniają ucznia w przekonaniu, że powinien sprowadzać na nauczyciela kłopoty.

Lepiej reagować dyskretnie na pomniejsze przewinienie za pierwszym razem, pod warunkiem, że i uczeń, i nauczyciel zdają sobie sprawę, jaki będzie następny krok, jeśli dyskretna interwencja nie pomoże.

Ingerencje dyskretne to między innymi: upomnienia niewerbalne, czujność, uwaga wybiórcza, zachęcanie do współpracy, polecenia pozytywne, ingerencje machinalne.

Upomnienia niewerbalne to wszystkie działania, w których nie używa się do upomnień komunikatów słownych – to porozumiewanie i komunikaty bezsłowne, w których używamy mimiki, ruchów rąk, wzroku, umówionych i dobrze rozumianych gestów.

Czujność to wypatrywanie ucznia, który zdradza pierwsze oznaki niewłaściwego zachowania, zanim jeszcze zacznie przeszkadzać innym w lekcji.

Ingerencja ta może nastąpić w różnych momentach:

Kiedy uczeń zaczyna niewłaściwe zachowanie – najbardziej skuteczna, zapobiega złemu zachowaniu w przyszłości, uzewnętrznia pozycję nauczyciela. Zachowanie ucznia zostaje pozbawione wzmocnień, śmiechu kolegów czy wciągania w incydent innych.

Nauczyciel powinien powstrzymać ucznia przed złym zachowaniem zanim się rozpocznie. Gdy tego nie zrobi czynnik lęku pojawi się dopiero po fakcie.

Kiedy uczeń już się źle zachowuje – nastąpił pełny akt złego zachowania, istnieje większa szansa powtórzenia w przyszłości. **Nauczyciel będzie musiał prawdopodobnie ingerować w zachowanie innych uczniów, a uwaga klasy zostanie rozproszona.**

Kiedy niewłaściwe zachowanie ustało – ingerencja powinna być odłożona na później do spokojnej rozmowy, uczeń może popełnić błąd i wyciągnąć z niego naukę. Warunkiem niezbędnym jest to, aby taka zapowiedziana **rozmowa odbyła się** w krótkim czasie od incydentu – **zawsze!**

Takie postępowanie nauczyciela jest możliwe tylko w klasach, gdzie pozostaje on w dobrych stosunkach z uczniami, a złe zachowanie jest incydentalne i nie zabarwione walką o władzę.

Zwracanie się do uczniów po imieniu i nazwisku dowodzi świadomej gotowości i czujności. Nauczyciel, który myli nazwiska, zwłaszcza gdy karci ucznia, przegrywa, gdyż uczeń ma okazję poprawić nauczyciela i przejąć inicjatywę.

Zwykłe skojarzenie osoby z nazwiskiem może więcej znaczyć od pouczeń kierowanych do całej klasy, gdyż wskazuje na osobistą odpowiedzialność ucznia.

Dotrzymując konsekwentnie danych obietnic, umacniamy wrażenie, że kontrolujemy sytuację i jesteśmy czujni. W przeciwnym razie uczniowie wezmą nas za roztargnionych i szybko nauczą się ignorować zapowiedzi kar i polecenia.

Wrażeniu skuteczności i czujności pomaga każdy przejaw dobrej organizacji pracy.

Swoją ogromną skuteczność upomnienia niewerbalne zawdzięczają temu, że jako bezsłowne reprimendy nie wywołują ryzyka długich dysput i konfliktu. Przekazany w ten sposób komunikat czy upomnienie wydaje się być osobiste, ukryte przed innymi, a uczeń sam zdaje sobie sprawę z tego co robi i wystarczy tylko delikatne przypomnienie.

Upomnienia niewerbalne, nie mając charakteru publicznego, nie kuszą uczniów do replik.

Jak upominać niewerbalnie?

Przed upomnieniem niewerbalnym należy nawiązać kontakt wzrokowy, przechwytyjąc spojrzenie lub delikatnie wołając po imieniu, podnieść brwi, szeroko otworzyć oczy lub lekko przechylić głowę, wyrażając zdziwienie czy niezadowolenie.

Jeśli uczeń nie posłucha lub nie zrozumie, natychmiast po umiarkowanych sygnałach muszą nastąpić wyraźniejsze gesty i mimika: *odłóż to!, odwróć się!, usiądź porządnie!*

Uwaga wybiórcza

Zasada zaplanowanego ignorowania mniejszych zakłóceń polega na pozytywnym reagowaniu na zachowania właściwe – przyłapywaniu na dobrym sprawowaniu. Dotyczy ona takich zachowań jak: samowolne wrywanie się do odpowiedzi, opuszczanie ławki, powolne wykonywanie poleceń. Szczególnie polecana w klasach młodszych. Im klasa wyższa tym większe zakłopotanie publicznie chwalonych uczniów.

Gdy rzucamy zboląle spojrzenie lub wznosimy błagalnie oczy do niebios, uczeń może wzmocnić niewłaściwe zachowanie tak, że nie da się go zignorować i trzeba będzie podjąć kolejne kroki.

Polecenia pozytywne

Wyrażenia, jakich używamy, przekazując polecenia nie tylko informują o tym, co ktoś ma zrobić, ale i o tym, jaki jest charakter wzajemnych stosunków między nauczycielem a uczniami.

Reagowanie negatywnymi poleceniami podkreśla to, czego uczeń nie powinien robić, wypuklając niewłaściwe zachowania!

Polecenia pozytywne zwracają uwagę ucznia na to, co robić powinien, podkreślając oczekiwane zachowania.

Oto kilka takich przeciwstawnych znaczeniowo poleceń:

„nie mów bez pozwolenia” – „jak chcesz spytać, podnieś rękę”

„nie pchać się” – „podchodźcie pojedynczo”

„nie biegać” – „pamiętajcie aby spokojnie przejść przez korytarz”

„nie wolno wam wyjść dopóki...” – „dobrze, jak tylko...”

„cisza!” – „dziewczynki... postarajcie się...”

Łatwo zauważyć, że polecenia pozytywne wskazują zarazem oczekiwany sposób ich wykonania, co sprawia, że nie ma dodatkowych pytań uczniów, a w klasie panuje lepszy porządek, bo wszyscy wiedzą co mają robić.

Ingerencje machinalne

Rzeczowe, dokonane jakby na uboczu ingerencje, podczas gdy nauczyciel jest pochłonięty czymś zupełnie innym i reaguje w chwili, gdy świadomość jest skierowana przede wszystkim na inną czynność związaną z lekcją.

Interwencje takie okazują się skuteczne z bardzo wielu powodów, ale mogą być używane tylko wtedy, gdy stosunki z uczniami cechuje współdziałanie. Podczas tego typu ingerencji nauczyciel poświęca zdarzeniu niewielką uwagę, co wskazuje, że przewinienie było błahie i uczeń zapewne posłucha. Poza tym korzysta z praw należnych tylko jemu, przez co podkreśla różnicę pozycji. W tym czasie uczeń nie znajduje się w centrum uwagi nauczyciela, nauczyciel zaś nie chce, żeby zdarzenie skupiło na sobie uwagę klasy, więc ingerencja nie rzuca się w oczy, ma charakter osobisty, nie wywołuje większego zakłopotania.

Do takich ingerencji należą: położenie ręki na ramieniu wybranego ucznia, wskazanie miejsca w zeszyte, stanie obok ławki ucznia lekko z tyłu, jednoznaczny kontakt wzrokowy i inne podobne reagowanie.

Ingerencje bezpośrednie to różne techniki powstrzymujące niewłaściwe zachowanie lub bezpośrednio próby modyfikacji zachowania ucznia.

Techniki radzenia sobie ze złym zachowaniem uczniów same przez się nie wpływają znacząco na to w jakim stopniu źle albo dobrze uczeń będzie się zachowywać.

Nauczyciel, w którego klasach panuje ład, rzadko sięga po techniki powstrzymujące, ale za to z powodzeniem!

To podczas pierwszych lekcji klasa uczy się albo zważać na nauczyciela, albo lekceważyć go, a sposoby, jakimi nauczyciel stara się dyskretnie lub bezpośrednio reagować w zachowanie uczniów, kształtują ład klasowy.

W atmosferze rozprężenia bezpośrednio ingerencje zdadzą się na niewiele, gdyż uczniowie kwestionują prawo nauczyciela do sięgania po nie. Przychodzi wtedy czas na bardziej radykalne środki, jak technikę narastających konsekwencji czy elementy oficjalnej polityki dyscyplinarnej w konkretnej szkole. Zawsze warto pamiętać o wszystkim, co może zmniejszyć ryzyko konfliktów emocjonalnych, a zwiększyć możliwość sukcesu.

Ustawiczne, często gwałtowne konflikty na lekcjach mogą być bezpośrednio powiązane z tym, że nauczyciel uczestniczy w sytuacjach, których nie potrafił trwale zdefiniować.

Trwała definicja sytuacji wymaga zaprezentowania w formie wypowiedzi „zewnętrznych reguł”, które nauczyciel narzuca w formie bezosobowej, ale nieodwołalnie, bez wahania i niepewności.

Mamy tu na myśli taką sytuację, która nigdy wcześniej w tej klasie nie miała miejsca i nie ma jej ujętej w WSO. Jasno nazywamy to co się wydarzyło, określamy, jakie granice zostały przekroczone, kto ponosi konsekwencje i jakie będą kolejne kroki dyscyplinarne, gdy podobna sytuacja się powtórzy. Uzupełniamy WSO o te zasady.

Za ostrzeżeniem muszą iść następstwa. Czcze pogrożki będą lekceważone.

Brak konsekwencji w karaniu sprawia, że uczeń nie wiąże kary z czynem i uważa ją za niesprawiedliwą, skoro za podobne zachowanie w innym przypadku nic jego kolegów nie spotkało. Uczniowie szybko pojmą wtedy, że grożenie karą nie jest jej zapowiedzią.

Lepiej nie mówić nic, jeśli słowa nie da się dotrzymać!

Dłgie napominania zwłaszcza zawierające upomnienie dla całej klasy to błąd.

Wyolbrzymiony i długi manifest proklamujący posiadaną władzę zdradza niepewność i w najlepszym razie znudzi lub rozbawi uczniów, a w najgorszym rozgniewa i obrazi.

Jest to typowe „naddawanie dyscyplinarne”, które spowalnia i dezorganizuje lekcje.

Brak energicznego działania nauczyciela zwiększa prawdopodobieństwo powtórzenia się podobnych problemów w przyszłości.

Kiedy nauczyciele przestają ufać we własne siły to bez przekonania zabierają się do odzyskania kontroli nad klasą i postępują niekonsekwentnie!

Jeśli nie jesteśmy gotowi doprowadzić sprawy do końca, to lepiej jej nie wywoływać, choć taka sytuacja może niekorzystnie wpłynąć na opinię uczniów o czujności nauczyciela.

Dwóch nauczycieli może użyć tych samych słów z zupełnie różnym skutkiem!

Uczniów zawsze należy traktować z szacunkiem!

Szczególnie ważne znaczenie ma to wtedy, gdy ganimy ich zachowanie. Odmowa szacunku i poniżanie jest pogwałceniem norm moralnych i może przyjmować różne formy. Na przykład: zawstydzania, upomnienia, skarce-

nia, nagany, potępienia czy reprimendy. **Jest skierowana na osobę, a nie na jej czyn.**

Kierowanie klasą oparte na strachu pozbawia uczniów poczucia odpowiedzialności za własne postępowanie i legitymizuje postępowanie, które w innym kontekście nazywamy pastwieniem się nad uczniami (fałą).

Interwencja spokojna i bez ostentacji przynosi lepsze rezultaty niż besztanie ucznia na cały głos. **Ciche i stanowcze zwrócenie uwagi wyraża szacunek, gdyż nadaje interakcji charakter osobisty.**

Nie należy przyzwyczajać uczniów do myśli, że za to, co postanowią, ponoszą winę inni ludzie lub okoliczności. Musi być jasne, jakie zachowanie jest dopuszczalne.

Przy każdej ingerencji w zachowanie uczniów, należy z całą mocą zwrócić ich uwagę na osobistą odpowiedzialność, jaką ponoszą. Trzeba więc pokazać im możliwości, z których należy dokonać wyboru, a nie mówić co mają zrobić.

Jeżeli uczniowie są zdecydowani podważyć autorytet nauczyciela, niewiele można zrobić, aby zmusić ich do posłuszeństwa. Możemy jednak pomóc im w uczeniu się ponoszenia odpowiedzialności za swoje zachowanie:

- negocjując reguły i konsekwencje ich łamania,
- jasno wyjaśniając, do jakich konsekwencji dane zachowanie prowadzi,
- oferując współpracę zamiast żądać posłuszeństwa, stwarzając możliwość wyboru kiedykolwiek się tylko da.

Oczywiście nauczyciel musi chronić uczniów i panować nad nimi, jeśli swoim postępowaniem mogą sprowadzić na siebie i na niego niebezpieczeństwo.

Przywracanie normalnych relacji

W polskiej szkole niemal wszystkie interwencje kończą się najczęściej reprimendą słowną i (lub) karą. Może dlatego tak mało uczą i sprawiają, że uczniowie nie starają się zmieniać swojego zachowania. Często przy okazji naruszana jest godność dziecka, a o jej przywróceniu nikt już nie ma czasu myśleć.

Po dokonanej ingerencji w zachowanie ucznia należy możliwie najprędzej powrócić do zwykłych stosunków, jak gdyby nic się nie wydarzyło. Nie wypominać zachowania, gdy sprawa została załatwiona. Wystarczy

zapytać ucznia jak mu idzie, czy ma jakieś trudności, bez żadnych aluzji do tego co zaszło.

Jeśli doszło do emocjonalnego konfliktu podczas interwencji, nie łatwo będzie udawać, że nic się nie stało. Widać jak ważny jest spokojny i neutralny tryb ingerencji.

Lepiej nie wdawać się z uczniami w długie dyskusje, aby udało się im urwać kawałek lekcji lub uniknąć skutków własnych czynów.

Należy przypomnieć polecenie lub regułę i nie czuć się w obowiązku tłumaczyć podjętej decyzji ani uzasadniać jej.

Plan działań dyscyplinujących powinien zaczynać się od środków najmniej inwazyjnych i przechodzić przez kolejne stopnie, aż do najbardziej inwazyjnych w postaci ingerencji bezpośredniej. **Ta zasada coraz silniejszego oddziaływania na uczniów opiera się na zaplanowanej, a nie spontanicznej reakcji!**

Sposób i rodzaj interwencji musi być adekwatny do wagi przewinienia.

- Ingerencja zbyt łagodna wywoła wrażenie, że nauczyciel obawia się konfrontacji z groźnym przeciwnikiem i unika zdecydowanych działań.
- Ingerencja zbyt surowa może sprawić wrażenie, że nauczyciel lęka się nawet błahych incydentów i żyje w niepokoju.

Zachowania destrukcyjne

- Zakłócenia otwarte – uczniowie nie starają się ukryć przed nauczycielem rozmowy czy uśmiechów jednak nie chcą wciągnąć innych, nie szukają poklasku i nie chcą dokuczyć nauczycielowi. Zwykle wystarcza interwencja dyskretna.
- Zakłócenia zamknięte – są poważniejsze, gdyż w zamiarze uczniów leży chęć wciągnięcia innych lub dokuczenia nauczycielowi, ale w taki sposób, aby nie dać się przyłapać. Bacznie śledzą co dzieje się wokół, często sprawdzają czy nauczyciel nie patrzy na nich i starają się zniknąć z jego pola widzenia. Wskazuje to, że w pełni świadomie zachowują się w zabroniony sposób.

Podczas podejmowanej interwencji wypierają się, umniejszają wagę wykroczenia, powołują na własną niewinność i przewrażliwienie nauczyciela.

Gdy nauczyciel nie poradzi sobie z takim postępowaniem uczniów, nie będą później starać się działać po kryjomu, otwarcie będą dezorganizować lekcję, a każdą interwencję nauczyciela zlekceważą.

W takich sytuacjach konieczna będzie oficjalna polityka dyscyplinarna obejmująca system narastających konsekwencji. Narastające konsekwencje polegają na stopniowaniu ostrości konsekwencji według reguł, jakie uczeń łamie.

Bez względu na to co postanowimy zrobić, musimy stwarzać wrażenie, że panujemy nad sytuacją, jesteśmy spokojni, stanowczy i skupieni.

Bibliografia:

John Robertson, *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*, WSiP 1998 r.
Scott G. Paris, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, WSiP 1997 r.

Ks. dr Marek Studenski

NAUCZYCIEL NA MIARĘ OCZEKIWAŃ? PEDAGOG WOBEC STAWIANYCH POD JEGO ADRESEM POSTULATÓW

Nie ma chyba drugiej takiej grupy zawodowej, pod adresem której stawiano by tyle postulatów, co nauczyciele. Oczekiwania te płyną z wielu różnych stron. W czasie obecnego Forum również formułowano wnioski z nadzieją, że zostaną one zrealizowane w praktyce wychowawczej szkół katolickich. Jaką postawę powinien przyjąć pedagog (w naszym przypadku nauczyciel szkoły katolickiej) wobec tego wszystkiego, czego się od niego oczekuje? W niniejszej refleksji postaram się podjąć próbę odpowiedzi na to pytanie. Chcę zaznaczyć, że ma ona charakter praktyczny, skrótowy i wybiórczy (temat jest bardzo szeroki i nie sposób go wyczerpująco rozwinąć w krótkim wystąpieniu), a także subiektywny (zwróciłem uwagę na to, co dla mnie jest najważniejsze).

1. Otwartość na oczekiwania

Pierwsza trudność, na jaką pragnę zwrócić uwagę (mając nadzieję, że szanowni Słuchacze i Czytelnicy nie poczują się dotknięci) związana jest z obserwacją, że osoby zaangażowane w sferę edukacyjną z różnych powodów do sugerowanych im innowacji czy to dotyczących szkoły czy ich samych – są często nastawieni niechętnie.

Znany polski pedagog, Bogusław Śliwerski pisze, że istnieje pewna grupa nauczycieli, którzy wręcz alergicznie reagują na wszelkie proponowane

zmiany, wpływając niestety negatywnie także na swych kolegów bardziej otwartych i twórczych: „Wraz z pseudowychowaniem pojawiają się w środowisku szkolnym także pseudowychowawcy, czyli «umniejszaczce» wartościowej edukacji. (...) Wśród przeciwieństw wychowania ta kategoria jest najbardziej niebezpieczna, gdyż narusza nie tylko wartości leżące u podstaw proponowanych zmian czy relacji międzyludzkich, ale i prowadzi do zniszczenia źródła wartości, jakim może być nauczyciel. (...) Atak prowadzony jest podstępnie, by zachwiać samooceną i motywacją zmian u wychowawców, by zniszczyć ich gotowość do twórczości i ponadnormatywnego zaangażowania w interakcje z własnymi podopiecznymi (...) Faryzeusze innowacji wychowawczych, ich umniejszaczce boją się czyjejs wielkości, postrzegając nowatora jako kogoś, kto przez swoje nowatorstwo staje „wyżej” od nich, tak jakby nie mogli istnieć obok siebie”²⁶.

Ta interesująca, bardzo dosadna konstatacja, znajduje, niestety, potwierdzenie w naszej praktyce szkolnej. Być może przyczyną takiego stanu rzeczy jest fakt zbyt częstych ingerencji politycznych w system edukacji. Tę dziedzinę reformuje się z niezwykłą łatwością, bo wszelkie działania są długofalowe, a to, jakie będą efekty zmian, okaże się dopiero po wielu latach – w myśl zasady „czego się Jaś nie nauczy, tego Jan nie będzie umiał”. Gdy edukacja i wychowanie przysłowiowego Jana okaże się skuteczna – lub nie – inicjatorzy innowacji będą już na zasłużonej emeryturze i nie będzie do kogo kierować zażaleń. Polska szkoła przeżywała już tak wiele reform, a poważna część z nich zakończyła się fiaskiem, że same słowa: „zmiana”, „reforma”, „podniesienie jakości” – budzą opór.

Trzeba jednak stanowczo stwierdzić, że bardzo pożądaną cechą dobrego nauczyciela jest **otwarte i twórcze podejście do swej pracy i do samego siebie**. Bez tych cech wszystko, co składa się na świat jego edukacyjnych oddziaływań ulegnie skostnieniu i poddane zostanie rutynie.

2. Oczekiwania poddane roztropnej ocenie

Wszyscy w jakiejś mierze jesteśmy spadkobiercami systemu pedagogicznego, którego celem nadrzędnym było kształtowanie świadomości socjalistycznej. Trudno byłoby w tym miejscu dokonać szerszego podsumowania tego rozdziału polskiej oświaty. Niech zastąpi je pewna próbka: W roku 1977 „Towarzystwo Wiedzy Powszechnej” w Opolu, wydało dokument „Rola i zadania kierowników bibliotek dziecięcych w jednolitym

²⁶ B. Śliwerski, Program wychowawczy szkoły, Warszawa 2001, s.52-53.

systemie wychowania”. Pismo to zalecało, by „(...) zastąpić rodziców i usunąć to, co przeszkadza. (...) W okresie Adwentu i Wielkiego Postu urządzać obowiązkowe zabawy i potańcówki. W okresie świąt kościelnych urządzać wycieczki. Cały wysiłek należy włożyć w wychowanie socjalistycznych maluchów”²⁷.

To, że w tamtym okresie, pomimo wszystko, udało się skutecznie wychować kilka pokoleń Polaków jest zasługą polskiej rodziny, Kościoła i wielu ówczesnych nauczycieli i wychowawców, którzy kierując się sumieniem, nie podporządkowali się presji systemu zniewolenia. Jak więc widzimy, wychodzenie naprzeciw oczekiwaniom może nieraz okazać się postawą niepożądaną. Dlatego nikt i nic nie może zwolnić pedagoga od zdrowego krytycyzmu i wsłuchiwania się w głos własnego sumienia.

Według H. Kieresia „...ideologii komunizmu – jako jednej z odmian tzw. modernizmu, przeciwstawia się dziś ideologię liberalizmu (postmodernizmu), której dzieckiem w zakresie pedagogii jest tzw. antypedagogika. Jej idee są już przedmiotem dyskursu naukowego, co jest naturalne i pożądane, jednakże są także narzędziem praktyki pedagogicznej.”²⁸ I tu autor zadaje pytanie: „Czy nie przedwcześnie?”²⁹

Jeden z liderów antypedagogiki – E. von Braunmühl uważa, że:

- stosunki międzypokoleniowe to „wojna wychowawcza”;
- każdy akt wychowawczy to: „mały mord”, „psychiczne tortury”, „pranie mózgu”, „planowe niszczenie”, „duchowa wykańczalnia i deformacja”, „skandaliczny akt zadawania cierpień”, „socjalizacyjna forma zewnętrznego opresjonowania ludzi”;
- pedagodzy to: „tendencyjni faszyci”³⁰.

Do podstawowych przesłań nurtów antypedagogicznych, należą:

- „negacja konkretnej tradycji praktyki wychowawczej (np. opresja, etykietowanie, mistyfikacja przeżyć, depersonalizacja, dominacja rywalizacji antagonistycznej, manipulacja itp.);
- negacja zinstytucjonalizowanego systemu kształcenia jako źródła dehumanizacji stosunków międzyludzkich;
- negacja idei i funkcji wychowania jako takiego;

²⁷ H. Kopiec, *Rozumiejący wgląd w wychowanie*, Katowice 2000, s. 36

²⁸ H. Kiereś, *Filozoficzne konteksty pedagogii społecznej*, w: „Horyzonty Wychowania” 1 (2002) 1, s.155.

²⁹ Tamże.

³⁰ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s.329.

- negacja pedagogicznych teorii, ich podstaw i rozwoju³¹

Nawet jeśli zrelacjonowane tu pokrótce poglądy brzmią nieco egzotycznie³², trzeba zauważyć, że ze strony ich zwolenników pojawiają się pod adresem nauczycieli-praktyków oczekiwania, by zostały one wcielone w życie. I tu również widać, że ewentualne uwzględnienie przez wychowawców postulatów i propozycji, z którymi się spotykają, musi się wiązać z wielką roztropnością.

Warto też pamiętać o pewnych negatywnych tendencjach, może mniej wyraźnych, ale również dających znać o sobie w naszej obecnej sytuacji edukacyjnej. J. Rutkowiak zwraca uwagę że o edukacji coraz częściej decydują dziś kategorie ekonomiczne, związane z tym, że miarą udanego życia jest „jakość rynkowa odpowiadająca zasadzie: mam, więc jestem, a jestem tym, co mam, a więc IM WIĘCEJ MAM, TYM BARDZIEJ JESTEM. Bardziej radykalnie potraktował ten wątek G. Debord, posługujący się metaforą społeczeństwa spektaklu. W jego wizji kolejność rzeczy jest taka: najpierw *mieć* zastąpiło *być*, a potem nadszedł okres powszechnego przechodzenia od *mieć* do *jawić się* (Debord, 2006), co krytycznie sygnalizuje pozór, jakim cały ten fenomen jest podszyty³³.

Jako konkretny przykład takiego podejścia może posłużyć przywoływane często w ramach prowadzonych w Polsce reform oświatowych hasło

³¹ Tamże, s.330.

³² H. von Schoenebeck, jeden z teoretyków omawianego kierunku opisuje sytuację, w której brał udział on sam wraz z powierzonymi jego opiece dziećmi. Jak więc widać idee pedagogiki funkcjonują już nie tylko w teorii: „Druga w nocy. Razem z Antje (13 lat), Doris (13 lat) i Ullą (12 lat) jesteśmy na letniej dyskotecie nad jeziorem. Dziewczynki tańczyły i poznały chłopców. Doris i Antje chcą przenocować z nimi w namiocie i nie zamierzają wracać do domku letniskowego, w którym mieszkamy od kilku dni. Boję się, że będą spały z chłopcami i że >coś może się przydarzyć<, a jeśli to się stanie, ja dostanę po uszach. >Trochę się tego boję i wolałbym, żebyście wróciły ze mną.< Jednak zaakceptowałem już wewnętrznie ich decyzję, nie chcę im rozkazywać. Mówię po prostu jak się z tym czuję. >Pozostawiam wam decyzję, nawet jeśli zrobicie coś, co mi się nie podoba.< Dziewczynki naradzają się przez chwilę. >Zostaniemy tutaj, jeśli pozwolisz.< Zostawiam je i wracamy z Ullą do domu. >Spotkamy się jutro w południe<, żegnam się z nimi. Pozwalam wyruszyć im tak, jak pozwalamy naszym przyjaciółom powędrować w poszukiwaniu przygody. Musicie same uważać na siebie. A ja czekam na ich powrót”. H.von Schoenebeck, Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać, Warszawa 1994, s.17-18.

³³ E. Potulicka, J. Rutkowiak, Neoliberalne uwikłania edukacji, Kraków 2010, s.18

W.E. Deminga. „Jakość to to, co zadowala, a nawet zachwyca”. W.E. Deming w czasie II wojny światowej był specjalistą w zapewnianiu jakości w przemyśle zbrojeniowym. Po zakończeniu wojny „proponował swoim rodakom skupienie uwagi na jakości w każdej dziedzinie pracy i usług”³⁴. Obecnie hasło W.E. Deminga odnoszone jest do działalności szkoły: „Jakość szkoły to to, co zadowala, a nawet zachwyca klienta”³⁵. Można tu postawić pytanie: Skoro uczeń jest klientem szkoły, czy zawsze można liczyć na jego „zadowolenie, a nawet zachwyty”? Oczywiście dla każdego pedagoga jest przecież fakt, że w procesie wychowania uczeń dojrzewa, dorasta. Nieraz dopiero człowiek dorosły, z perspektywy czasu potrafi docenić starania nauczycieli i wychowawców, których w młodości nie rozumiał. Kładzenie nacisku na efekt nie da z pewnością pozytywnych wyników wychowawczych. „Popyt” wychowanków (a czasami nawet rodziców lub opiekunów) na „towar” jaki daje szkoła tak często rozmija się z prawdziwym dobrem dziecka.

To wszystko trzeba mieć na uwadze, gdy spotykamy się z kolejnymi postulatami pod naszym adresem i pod adresem szkół, w których realizujemy swoje nauczycielskie powołanie.

Teraz przejdźmy do tych oczekiwań wysuwanych wobec nauczycieli szkół katolickich, które według mnie, są szczególnie zasadne i warto je wziąć pod uwagę. Pojawia się jednak pytanie – Jak im sprostać? I na to pytanie spróbujemy także odpowiedzieć.

3. Nauczyciel kompetentny

Nie ulega wątpliwości, że o jakości pracy nauczyciela decyduje jego kompetencja. Od nauczycieli wymaga się dziś odpowiedniego przygotowania akademickiego. To przygotowanie jednak nie wystarcza. Musi ono pociągać za sobą uzupełnienie w postaci permanentnej formacji intelektualnej. Co prawda formacji takiej sprzyja procedura awansu zawodowego, bardzo często jednak dochodzi do spowolnienia rozwoju intelektualnego pedagogów po osiągnięciu upragnionego stopnia awansu.

Najprostszym, ale bardzo wartościowym sposobem poszerzania wiedzy, pozwalającym jednocześnie być na bieżąco z rozwojem dziedziny swych zainteresowań, jest czytelnictwo. Niestety, statystyki w tym zakresie są bardzo niepokojące. Okazuje się, że siedmiu na dziesięć statystycznych Polaków

³⁴ J.Brzdąk, J.Miazgowicz, Samoocena pracy szkoły. Scenariusze konferencji szkoleniowych dla rad pedagogicznych, Katowice 1998, s.9.

³⁵ J.Brzdąk, J.Miazgowicz, dz.cyt. foliogram 3.

w ciągu całego roku nie ma żadnego kontaktu z chociażby jedną książką. Interesujące byłyby badania dotyczące nauczycieli, podejmujące problem badawczy – jak w tej grupie zawodowej kształtuje się czytelnictwo? Spotkania z nauczycielami pozwalają się przekonać, że są to ludzie przeciążeni pracą – zarówno tą w szkole, jak i tą, która czeka ich po powrocie ze szkoły – w domu. Część nauczycieli, chcąc utrzymać rodzinę, po skończonych obowiązkach szkolnych podejmuje kolejną pracę zarobkową. Aby sięgnąć po książkę czy czasopismo, trzeba mieć odpowiedni komfort psychiczny. To wszystko nie może nas jednak uspokajać. Nauczyciel szkoły katolickiej musi mieć czas na dobrą literaturę! Zdaję sobie sprawę z tego, że nieraz trudno się zabrać do czytania. Ale czytanie wciąga! Należy rozwijać w sobie dobre nawyki.

Jaka jest treść naszych rozmów? Pamiętam, że często w pokoju nauczycielskim poruszaliśmy problemy związane z naszą pracą – z wychowaniem czy dydaktyką. Bywało jednak i tak, że rozmawiano „o niczym”. Rozmowy takie nie dość, że są bardzo męczące, stanowią zwykłą stratę czasu. Twórcza rozmowa z kompetentnymi osobami może wnieść wiele dobrego w zakres naszych doświadczeń pedagogicznych.

Istotną sprawą jest stałe kompletowanie swojego warsztatu pracy. Zwłaszcza na początku praktyki pedagogicznej należy skupić się na organizowaniu i uzupełnianiu pomocy dydaktycznych. Zebrane i odpowiednio przechowywane środki dydaktyczne to swego rodzaju „kapitał”, który można później tylko rozwijać. Wkład pracy włożony w jego powstanie procentuje później w ciągu kolejnych lat nauczycielskiego zaangażowania. Pedagodzy, którzy nie zadbali o bazę pomocy dydaktycznych, doświadczają ich braku przez całe życie i dziwią się, dlaczego praca tak bardzo ich męczy. Wiele środków dydaktycznych można wykonać tanim kosztem we własnym zakresie. Z własnego doświadczenia wiem, że nieraz takie wykonane domowym sposobem materiały poglądowe przynoszą lepsze efekty niż zakupione dużym nakładem środków.

Warunkiem skuteczności naszych działań jest zaangażowanie w to, co robimy. Nieraz brakuje nam chęci, by wyjść poza podstawowe obowiązki. Znajomy nauczyciel informatyki pomógł przygotować się swojemu uczniowi do olimpiady filozoficznej, co zakończyło się sukcesem, ale także pozwoliło jemu samemu uświadomić sobie, jak istotne jest to, by dać z siebie „coś więcej”.

Można obrzydzić nawet najciekawszy przedmiot i zniechęcić do niego uczniów. Ale dobry nauczyciel potrafi rozbudzić zainteresowanie swą dziedziną wiedzy i sprawić, by uczniowie ją polubili. Kiedy dziesięcioletnia

dziewczynka o imieniu Tilly spędzająca z rodzicami wakacje na wyspie Phuket w Tajlandii uratowała mieszkańców hotelu, w którym mieszkała, przed śmiercią w falach tsunami, wszyscy byli pełni podziwu dla niej i dla jej nauczyciela geografii, który na lekcji swego przedmiotu podał dzieciom oznaki zbliżającej się katastrofy możliwej do przewidzenia na podstawie obserwacji zachowania się morza. Nauczyciel ten z pewnością nawet nie przypuszczał, że przekazując tę umiejętność dzieciom, przyczyni się do uratowania tylu ludzi. Widać tu wielką odpowiedzialność moralną za sposób realizacji swych podstawowych obowiązków związanych z dydaktyką. Ile może znaczyć zwykła rzetelność i sumienność – cechy dziś tak często, niestety, niemodne i zapomniane.

4. W trosce o samowychowanie i osobistą formację

Zagadnienia związane z samowychowaniem nauczyciela i jego formacją własną kiedyś znajdowały w literaturze pedagogicznej o wiele bogatsze odzwierciedlenie niż obecnie. Jako przykład można tu podać książki przedwojennego niemieckiego pedagoga – Friedricha Wilhelma Foerстера, autora wielu cennych opracowań, które zostały przetłumaczone na język polski w okresie międzywojennym. Wiele miejsca w swej twórczości poświęca on problematyce samowychowania nauczyciela. Pisze między innymi: „Wychowawca powinien postawić sobie pytanie: *czy posiadam w sobie ugruntowany ten kierunek woli, który chcę umocnić w moim wychowanku? Czy cele, dla których pragnę kształcić charakter są też rzeczywistym przedmiotem moich dążeń? Jak sprawa przedstawia się ze mną w ogóle?*”³⁶

Założeniem refleksji dotyczącej troski o kształtowanie samego siebie było przekonanie, że tylko to uda się ukształtować w wychowanku, co wychowawca rozwinie najpierw u samego siebie.

Istotne jest to, by kształtowanie swego charakteru objęło wszystkie, nawet najdrobniejsze dziedziny życia. Przez te drobne przejawy naszego wewnętrznego uporządkowania (ale także niestety przez braki w tym zakresie) oddziałujemy przecież codziennie na naszych wychowanków. Weźmy pod uwagę chociażby tak podstawową cechę, jaką jest punktualność. W interesującej książce Marzeny Florkowskiej „*Ojciec Piotr. Benedyktyn — kamieduła — reklub*” wydanej przez Wydawnictwo „M”, w Krakowie w 2004 r. poruszono kwestię niesłychanej punktualności o. Piotra Rostworowskiego. Przyjaciele o. Piotra przytaczają jego słowa: „Spodziewam się przyjechać

³⁶

F.W. Foerster, Wychowanie i samowychowanie, Lwów 1934, s.295.

do Bydgoszczy w sobotę 18 stycznia o godzinie 20.02. Jeśli można będzie, to u Was przenocuję. Nazajutrz o godzinie 8.28 pojedę do Grudziądza odwiedzić naszego postulanta w jednostce wojskowej. Wrócę z Grudziądza do Bydgoszczy o 17.00 i przyjdę do Was. Wyjadę z Bydgoszczy o godzinie 0.22. Od Waszych modlitw zależy, by mrozy nie były zbyt groźne dla komunikacji” i dodają: „I co najciekawsze, zawsze dotrzymywał terminu spotkania co do minuty”.

Wśród zamieszczonych przez Autorkę relacji przyjaciół o. Rostrowskiego znalazły się także następujące: „Dr Janusz Waclaw Koralewski, kustosz Archiwum Benedyktynów w Tyńcu, opowiada z uśmiechem, że spotkał ojca Piotra w Rzymie w lutym i umawiał się na spotkanie w Krakowie w czerwcu. I ojciec Piotr powiedział wówczas: >Będę u ciebie tego a tego dnia o 14.15<. Jak dzwonił do drzwi, to można było nastawić zegarek. Podobną historię przeżyli Anna i Jerzy Turowiczowie. Ojciec Piotr Rostrowski zapowiedział, że zjawi się u nich za dwa lata, w określonym dniu i o określonej godzinie. Czekali z ciekawością, czy nie zapomni. Spóźnił się pięć minut. Jak tłumaczył, nie przypuszczał, że się tymczasem zestarzeje i że wejście na trzecie piętro zajmie mu aż tyle czasu”. Taka dokładność może dziwić. Zdziwienie to potwierdza jednak, jak bardzo brakuje dziś tak sumiennych ludzi.

Warto nawiązać tu do refleksji Stanisława Pigoń (1885-1968), profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego, historyka literatury, który w przedmowie do książki „Miłe życia drobiazgi” nawiązuje do starego zwyczaju zbierania tak zwanego „pokłosa”. Pisze o tym Małgorzata Musierowicz: „Dzisiaj pokłosa po żniwie już się zapewne nie zbiera i na ogół nie wiadomo chyba także, jak się to robi. Obawiam się, że zanika nawet sama postawa psychiczna, z której ów trud pokłosa w praktyce się wywodził. Wyrażała się zaś ona w poszanowaniu plonu choćby najdrobniejszego, osiągniętego rzetelnym trudem. W dzieciństwie profesor Pigoń widywał, jak gospodarz, ujrawszy na swej drodze kłos czy ziarno, podnosił je i całował, po czym kładł do kieszeni. *Ocalał przed zmarnowaniem, a zarazem jakby przeproszał za poniewierkę plon powszedniego, znojnego trudu. Z takiej postawy wziął się zwyczaj zbierania po żniwobraniu pojedynczych, ułamanych kłosów. Zadanie to powierzano dzieciom: matka dawała im kosz i wysyłała po pokłosie. Był to ciężki trud. *Młoda ostra ściernia raniła bosc stopy, grzbiet bolał od ustawicznego pochylania się, (...) słońce prażyło, a zagony nie przeszukane – jakby się wydłużały. Dzieci same suszyły zebrane kłosy, wybijały ziarna, odsiewały plewy – a czysty plon odnosiły matce. Mełła go i starym prawem zwyczajowym z mąki tak uzyskanej piekła osobne bocheneczki, którymi**

obdarzała ubogich, chodzących po prośbie. Ten z domu wyniesiony szacunek dla rzetelnego mozołu, pracy – sic vos non vobis – nie dla siebie przecież tylko podejmowanej, nie wykrętnej, ale najuczciwszej, tę w niej sumienność niewyrachowaną nauczyłem się uważać za wartość, za gwiazdę przewodnią życia, pragnąłem jej dochować wierności, a w ramach zawodu mego starałem się zobowiązywać do niej także innych. (...) We własnej też praktyce naukowej starałem się nie żywić obojętności dla żadnego kłosa, (...) z chęcią schylałem się po każdy napotkany. Nie chciałem tracić z uwagi i pamięci tego bochenka, na który złożą się kiedyś uzbierane drobne ziarna i który komuś potrzebującemu może się kiedy przyda. Miałem to sobie za powinność w stosunku do całego rozległego ładu naszej pracy dziejowej, nikomu przecież nie obojętnego. Starałem się nie tracić z pamięci mądrego i głębokiego orzeczenia Norwida: Drobiazgowość w rzeczach sądu – wielkie imię ma: Miłość³⁷.

Najlepszą motywacją do zajęcia się własną formacją i do poszukiwania pomocy w tym zakresie stanowi wiara. O organicznym związku wiary i wychowania – także samowychowania – pisze pięknie K. Olbrycht: „Dla człowieka wierzącego religia jest nieodłącznie związana z wychowaniem, pełni w nim rolę podstawową, wskazując zasadniczy kierunek i główne cele. (...) W religii chrześcijańskiej człowiek każdego dnia wybiera, potwierdzając swój podstawowy wybór, z jednoczesną świadomością, że jest wybrany i stale wybierany przez Boga do różnych życiowych zadań. Wybiera całkowicie dobrowolnie, ale w swych wyborach jest wspomagany. Wymaga to głębokiego zrozumienia istoty dokonywania wyborów i roli, jaką pełni w nich religia. Stworzenie warunków do tego, aby religia pełniła w wychowaniu rolę, którą może pełnić, wymaga pogłębienia w społeczeństwie świadomości istoty wychowania i istoty religii. (...) Wymaga pracy nad uwzględniającą współczesne warunki pedagogiką religijną³⁸”.

Praca nad kształtowaniem w sobie tego, co chcemy przekazać naszym wychowankom nie jest jedynie możliwością, którą można by ewentualnie wziąć pod uwagę. To podstawowy warunek etyczny umożliwiający nazwanie kogoś wychowawcą. Nie chodzi o to, by stać się nagle, w jednym momencie, ideałem, człowiekiem o krystalicznym charakterze – ze względu na słabość naszej ludzkiej kondycji jest to bardzo trudne, często wręcz nie-

³⁷ M. Musierowicz, *Miłe życia drobiazgi*, „Tygodnik Powszechny” 51-42 (2002), s. 16.

³⁸ K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000, s.53.

możliwe. Chodzi o to by stale pracować nad sobą. Nauczyciel, który tego nie czyni staje się zwykłym demagogiem.

5. W duchu wiary i w misji Kościoła

Szkoła katolicka nie może być taką tylko z nazwy. Nadanie placówce oświatowej statusu „katolickiej” jest tylko nazwaniem tego, czym ona już żyje, jaki program realizuje. Oczywiście każda szkoła, tak jak każdy człowiek, ma prawo w jakiejś mierze dopiero dorastać do swej misji, ale nieporozumieniem byłaby sytuacja, gdyby katolickość szkoły wiązała się jedynie z jej nazwą i z niczym więcej. Kongregacja ds. Wychowania Katolickiego zwraca uwagę, że „szkoła katolicka włącza się w posłannictwo Kościoła, zwłaszcza w jego zadanie wychowania w wierze. (...) Szkoła katolicka winna brać to pod uwagę w realizacji swego szczególnego programu wychowawczego.” (Kongregacja ds. Wychowania Katolickiego, *Szkoła Katolicka* 9).

Funkcjonowanie szkół katolickich w łączności z Kościołem i osadzenie ich w misji Kościoła ma także swe odzwierciedlenie w kościelnym prawie: „Biskupowi diecezjalnemu przysługuje prawo czuwania nad szkołami katolickimi położonymi na jego terytorium oraz wizytowania ich, nawet wtedy, gdy zostały założone lub są kierowane przez członków instytutów zakonnych. Może on również wydawać przepisy dotyczące ogólnej struktury szkół katolickich.” (Kodeks Prawa Kanonicznego, Kan. 806 & 1).

Należy także pamiętać o bardzo ważnym zadaniu szkoły katolickiej, jakim jest budzenie u wychowanków świadomości przynależności do Kościoła i kształtowania w ich sercach umiłowania Kościoła. Jest to istotne zwłaszcza dziś, gdy Kościół poddawany jest ostrej krytyce medialnej. Z ust wielu młodych ludzi można usłyszeć stwierdzenia świadczące o ich nieufności wobec Kościoła katolickiego. Trudno by było inaczej, skoro każdego dnia największe portale internetowe, telewizja i prasa przytaczają informacje stawiające Kościół w negatywnym świetle. Sytuacja byłaby całkiem inna, gdyby zachowując odpowiednie proporcje z taką samą sumiennością mówiono o dobrych owocach działalności Kościoła. Jak jednak wiemy, popyt na informacje pozytywne wśród odbiorców medialnych jest słabszy niż w przypadku sensacji dotyczących upadków moralnych osób, które sprzeniewierzyły się swej misji w Kościele (coraz częściej przekonujemy się, że dziś „dobra informacja, to zła informacja”). Wobec tego rodzi się kolejne zadanie dla wychowawców katolickich: Ponieważ nie jesteśmy w stanie zmienić stylu pracy wielu ośrodków medialnych, wychowujemy naszych uczniów

do odpowiedzialnego i krytycznego korzystania ze środków społecznego przekazu.

Przypomina mi się tu zasłyszana historia o sprzedawcy warzyw, którego ulubionym tematem, jaki poruszał w rozmowach ze swymi klientami było przytaczanie plotek na temat Kościoła i osób duchownych. Pewnego razu sklepik odwiedził miejscowy proboszcz, prosząc o kilogram jabłek, zaznaczając jednak, że sam je sobie wybierze. Zdziwiony właściciel warzywniaka patrząc na jabłka w koszyku księdza, zauważył, że wszystkie były robaczywe albo nadgniłe. – Dlaczego ksiądz wybrał same uszkodzone owoce? – Bo chcę urządzić reklamę pańskiego sklepu przed kościołem. – Ależ większość jabłek, które tu sprzedają jest bez żadnej szkazy. Owszem takie uszkodzone też się mogą zdarzyć -Widzi pan, – odpowiedział proboszcz – chciałem panu tylko uświadomić, jaki błąd popełnia pan zwracając uwagę jedynie na to, co złe w Kościele, zapominając całkowicie o tym, co dobre.

Świadomość działania we wspólnocie Kościoła i w jego misji umacnia nas i dodaje odwagi w podejmowaniu naszych niełatwych zadań.

6. Siłę czerpać ze Źródła

Jakże piękny jest obraz Mojżesza unoszącego w górę swe ręce w czasie trwania walki z Amalekitami: „Jak długo Mojżesz trzymał ręce podniesione do góry, Izrael miał przewagę. Gdy zaś ręce opuszczał, miał przewagę Amalekita. Gdy ręce Mojżesza zdrętwiały, wzięli kamień i położyli pod niego, i usiadł na nim. Aaron zaś i Chur podparli jego ręce, jeden z tej, a drugi z tamtej strony. W ten sposób aż do zachodu słońca były jego ręce stale wzniesione wysoko. I tak zdołał Jozue pokonać Amalekitów i ich lud...” (Wj 17, 11-13).

Scena ta jest nie tylko piękna, ale zawiera głęboką prawdę o naszej egzystencji. Jeśli zaufamy jedynie własnym siłom – jesteśmy skazani na przegraną. O prawdzie tej mówi Słowo Boże i potwierdza ją, niestety, nasze życie wtedy, gdy zapominając o modlitwie i odniesieniu do Boga, porywamy się na „wielkie dzieła”, po których zostaje rozczarowanie i żal, bo „nie swoją siłą człowiek zwycięża” (1 Sm 2, 9)

Przyczyn zaniedbania relacji z Bogiem i modlitwy doszukujemy się często w braku czasu: Szkoła, dom, rodzina, dzieci – jak tu jeszcze wygospodarować czas na rozmowę z Bogiem? Tymczasem wszystko zależy od tego, co staje się dla człowieka priorytetem. Są w naszym życiu sprawy *pilne*. Ich najczęściej nie zaniedbujemy, bo skutki tego odczulibyśmy natychmiast. Są jednak także sprawy *ważne*. Zaniedbanie spraw ważnych nie włącza od razu

dzwonka alarmowego, jednak w bliższej lub dalszej perspektywie przynosi zgubne konsekwencje – podobnie jak w przypadku nienakręconego zegarka, który nie zatrzymuje się od razu, gdy zapomnimy o stałej porze naciągnąć sprężynę, ale zawodzi nas po jakimś czasie, najczęściej wtedy, gdy jest najbardziej potrzebny.

Szkoła katolicka daje wspaniałe możliwości w zakresie własnej formacji duchowej swym wychowankom, ale także, co chciałbym tu szczególnie podkreślić – nauczycielom i wszystkim pracownikom. Korzystajmy z nich. O wiele trudniej pod tym względem jest wychowawcom innych szkół, którzy o swej formacji duchowej muszą myśleć sami. Czasem, gdy usłyszymy o propozycji dni skupienia czy rekolekcji – może rodzić się opór. Pamiętajmy jednak, że kiedy przezwyciężymy niechęć i zdecydujemy się skorzystać z kolejnej okazji, by zbliżyć się do Chrystusa – źródła wewnętrznej mocy, wrócimy zadowoleni z owoców, jakie udało nam się zdobyć dzięki pokonaniu naszej słabości.

„Nauczyciele są najważniejszym czynnikiem, nadającym szkole katolickiej jej szczególny charakter poprzez ich działalność i świadectwo. Trzeba więc zapewnić i popierać ich stały rozwój przez odpowiednie duszpasterstwo”. Ten apel Kongregacji do Spraw Wychowania Katolickiego zawarty w dokumencie „Szkoła katolicka” powinni wziąć sobie do serca wszyscy nasi dyrektorzy odpowiedzialni za formację wewnętrzną środowisk wychowawczych prowadzonych przez nich szkół.

7. We wspólnocie szkół

Jesteśmy świadkami odradzania się szkolnictwa katolickiego w Polsce po długim okresie, w którym zostało ono prawie całkowicie zlikwidowane. Kraje Europy Zachodniej są pod tym względem w o wiele lepszej sytuacji. Działają tam szkoły katolickie z bardzo długą tradycją. Jest jednak pewien problem – wiele z tych szkół z różnych powodów straciło swą katolicką tożsamość. Podobnie dzieje się w Stanach Zjednoczonych, gdzie w bieżącym roku przeprowadzono specjalny audyt badający związek szkół z Kościołem.³⁹

³⁹ O sytuacji w szkół katolickich w USA: „Zachowanie katolickiej tożsamości jest trudniejsze w szkołach średnich niż podstawowych. Niektórzy nauczyciele tych szkół uważając siebie za profesorów akademickich, gdy chodzi o swobodę nauczania, i tracąc perspektywę wiary” – powiedział William Carriere, odpowiedzialny w przeszłości za edukację katolicką w diecezji Orange w Kalifornii. Stwierdził on także, że szkoły katolickie nie mają sensu istnienia, jeśli nie przekazują wiary i wartości chrześcijańskich. Wszystkie placówki

W tym kontekście nasza sytuacja rozwijającego się dopiero szkolnictwa katolickiego ma swoje dobre strony. Mamy szansę budować szkoły naprawdę katolickie i uniknąć błędów, które popełniono w wielu krajach. Jest to zadanie bardzo trudne i przerasta możliwości pojedynczych placówek. Wielkim błogosławieństwem dla polskich szkół jest działająca w naszej Ojczyźnie Rada Szkół Katolickich. Mówiąc może nieco humorystycznie największą wartością tej Rady jest to, że naprawdę działa. Jest to szczególnie istotne, gdy weźmie się pod uwagę wielość gremiów i stowarzyszeń, które kręcą się wokół własnej osi i deklarują jedynie, co będą robić. Każdy, kto uczestniczy w spotkaniach organizowanych przez Radę Szkół Katolickich – Ogólnopolskich Forach Szkół Katolickich, Forach Młodzieży Szkół Katolickich może się przekonać, że warto w nich brać udział, chociażby ze względu na praktyczne korzyści. Rada służy wsparciem prawnym, umożliwia połączenie sił wszystkich katolickich placówek oświatowych w programowaniu pracy szkół, organizuje różnego rodzaju szkolenia i kursy kwalifikacyjne, jest inicjatorem i wspomaga permanentną formację nauczycieli i wychowawców. Trzeba też zaznaczyć, że wiele placówek Radzie Szkół Katolickich w ogóle zawdzięcza swoje powstanie. Najważniejszym zadaniem Rady jest troska o to, by należące do niej szkoły były w swej istocie katolickie. Pragnę zachęcić wszystkich Dyrektorów i Nauczycieli szkół katolickich, by korzystali z pomocy i wsparcia, jakie stanowi Rada Szkół Katolickich. Naprawdę warto. Jako obserwator z zewnątrz mogę stwierdzić, że niewiele instytucji w Polsce może się cieszyć takim wsparciem.

8. Oczekiwania na miarę wieczności

Nauczyciel na miarę oczekiwań to nie konformista, który stara się dopasować do wszystkiego i wszystkich, by spokojnie pracować i nie mieć problemów. To ktoś, kto kierując się sumieniem i miłością do wychowanków,

edukacyjne w dziewięciu stanach są obecnie poddawane trzydniowym wizytacjom komisji akredytacyjnej. Szkoły zostały zobowiązane do przedstawienia członkom komisji dowodów i dokumentacji, potwierdzających, że ich działalność edukacyjna odbywa się w zgodzie z nauczaniem Kościoła. Ponadto komisje spotykają się z rodzicami, nauczycielami, uczniami i administratorami szkół. Zgodnie z nowo obowiązującymi normami szkoły muszą wykazać także, że używają symboli religijnych, pozwalają na sprawowanie sakramentów, zachowują tradycje religijne, a także, że przesłanie Ewangelii jest aktywnie włączane przez personel szkolny w całościowe nauczanie”. Radio watykańskie, 14.10.2010, info.wiara.pl/doc/610143. USA-Audyt-szkol-katolickich, 5.12.2010.

widzi swą pracę jako wypełnienie własnego powołania i misję wobec, tych, do których jest posłany. Gdy w ten sposób traktuje się swoją nauczycielską posługę, horyzont oczekiwań którym trzeba sprostać, staje się tak szeroki, że wykracza poza ten świat. W Encyklice *Spe salvi* papież Benedykt XVI zawarł słowa ukazujące w piękny sposób istotę podejścia do swej pracy nauczyciela, który inspiracji w wypełnianiu swej misji szuka w wierze. Słowa te ukazują zarazem cel, do którego powinny zmierzać wszelkie działania wychowawcze. Warto je uczynić przedmiotem dłuższej medytacji. Pozwoliłem sobie podkreślić fragment, który według mnie jest kluczowy dla tego tekstu i dla pracy pedagoga chrześcijańskiego: *„Pod koniec trzeciego wieku po raz pierwszy spotykamy w Rzymie, na sarkofagu pewnego dziecka, w scenie wskrzeszenia Łazarza, postać Chrystusa jako prawdziwego filozofa, który w jednej ręce trzyma Ewangelię a w drugiej kij wędrowca, typowy dla filozofa. Za pomocą tej laski zwycięża śmierć; Ewangelia niesie w sobie prawdę, jakiej wędrowni filozofowie daremnie szukali. W tym obrazie, który długo powracał w sztuce sarkofagowej, jawi się to, co zarówno ludzie wykształceni, jak i prości odnajdywali w Chrystusie: On mówi nam, kim w rzeczywistości jest człowiek i co powinien czynić, aby prawdziwie być człowiekiem. Wskazuje nam drogę, a tą drogą jest prawda. On sam jest jedną i drugą, a zatem jest także życiem, którego wszyscy poszukujemy. On też wskazuje drogę poza granicę śmierci. Tylko ten, kto to potrafi, jest prawdziwym nauczycielem życia”* (Benedykt XVI, Encyklika *Spe salvi* 6)

PODSUMOWANIE XXI OGÓLNOPOLSKIEGO FORUM SZKÓŁ KATOLICKICH

Aby szkoła katolicka pomagała w odkrywaniu zamysłu Bożego wobec człowieka i wychowywała do prawdziwej wolności

„W trosce o prawdziwe wychowanie” – to myśl przewodnia XXI Forum Szkół Katolickich, w którym braliśmy udział w dniach 10 i 11 grudnia 2010 r. na Jasnej Górze.

Ojciec Święty Jan Paweł II, przemawiając w siedzibie ONZ do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury w 1980 r. zwrócił uwagę przedstawicieli państw na zagrożenia dla człowieka i jego wychowania ze strony systemów szkolnych, które w procesie edukacji jednostronnie podchodzą do rozwoju młodego człowieka, kładąc nacisk przede wszystkim na umiejętności i wiedzę, nie na prawdziwy rozwój osobowy.

„W wychowaniu bowiem, chodzi właśnie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej „był”, a nie tylko więcej „miał”; aby więc poprzez wszystko, co „ma”, co „posiada”, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, aby również umiał „być” nie tylko „z drugimi”, ale także „dla drugich” /.../” (Bo tylko) „człowiek, duchowo dojrzały, czyli człowiek w pełni wychowany, zdolny (jest) wychowywać samego siebie i drugich” (zob. w: „Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości”, s. 202,203).

Przytoczone słowa Ojca Świętego Jana Pawła II przyjmujemy – nauczyciele, dyrektorzy, rodzice – jako ideał osobisty w swym życiu i jako ideał dla naszych uczniów i dzieci, którym służymy w procesie wychowania i kształcenia.

Niech sylwetką absolwenta szkoły katolickiej będzie młody człowiek, który wybiera „bardziej »być« nie tylko »z drugimi« ale także »dla drugich.«”

Rozpoznawaniu rzeczywistości świata, w której żyją rodziny, pracują nauczyciele i dyrektorzy, niech posłużą treści wykładów wygłoszonych na XXI Forum – przybliżające „prawdziwą naukę” i zasady a także metody i wskazania formacyjne.

Niech Akt Zawierzenia Szkolnictwa Katolickiego Matce Bożej Jasnogórskiej – Królowej Polski, będzie Aktem każdej wspólnoty szkoły, także Dyrektora, Nauczyciela, Rodzica i naszych Uczniów.

Niech błogosławi naszej pracy Bóg Ojciec, Syn Boży i Duch Święty.

Ks. dr Adam Kostrzewa, przewodniczący RSK

**AKT ZAWIERZENIA
SZKOLNICTWA KATOLICKIEGO MATCE BOŻEJ
JASNOGÓRSKIEJ KRÓLOWEJ POLSKI**

Maryjo, Matko Chrystusa – Nauczyciela, Matko i Patronko szkolnictwa katolickiego w Polsce, wpatrzeni w Twoje zatroskane Oblicze przynosimy Ci, Matko w darze odradzające się w naszej Ojczyźnie szkolnictwo katolickie i zawieramy je Twojemu Sercu.

Dziękujemy Ci, Matko i Królowo, za dotychczasową opiekę i pod Twoją obronę uciekamy się – niezawodna Nauczycielko i Wychowawczyni.

Pod Twoją macierzyńską opiekę oddajemy młodzież i dzieci – naszych uczniów, rodziców, nauczycieli i kierujących szkołami.

Prosimy Cię, Matko, aby każda szkoła katolicka była wspólnotą, w której uczeń i nauczyciel wzrasta do pełni człowieczeństwa na wzór Chrystusa.

Zawierając się Twojemu Sercu – prosimy, bądź obecna w naszych szkołach, ucz nas Chrystusa, aby środowiska szkół były przepojone wiarą, miłością i nadzieją, którą tylko Jezus dać może.

Matko stojąca pod Krzyżem Jezusa, pomóż nam, nauczycielom – wychowawcom i rodzicom, stać pod Krzyżem razem z Tobą, abyśmy wpatrzeni w miłość Chrystusa – Odkupiciela i Twoją, Maryjo, dawali dzieciom i młodzieży – słowem i przykładem – Chrystusa- Źródło życia i nadziei.

Oddajemy się, Matko, do Twojej dyspozycji dla dzieła nowej ewangelizacji poprzez szkołę katolicką. Posługuj się nami i prowadź nas. Amen.

