

Grzegorz Żuk

## Style wychowania instytucjonalnego

[w:] Grzegorz Żuk, *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2016, s. 186–193

Podobnie jak w rodzinie, także w edukacji instytucjonalnej pojawia się pojęcie stylu, który określa rodzaj oddziaływania pracowników instytucji edukacyjnych na wychowanka, mającego prowadzić do osiągnięcia oczekiwanych rezultatów. W przypadku instytucji edukacyjnych także wyróżniam dwa podstawowe style: autokratyczny i liberalny, oraz właściwe każdemu z nich odmiany – pozytywną i negatywną. Dotychczas dominujący styl edukacji, autokratyczny, opiera się na tradycyjnych wartościach wspólnych, które ustalono ogólnie i zgodnie z nimi formułowano cele edukacyjne. Styl późniejszy, liberalny, neguje istnienie wspólnych wartości, preferuje relatywizm, który zakłada, że wartości mają charakter względny, są zależne m.in. od podmiotu doświadczonego i sytuacji, w której dokonuje się wartościowanie<sup>1</sup>.

Jak można zaobserwować, oba style współwystępują także dzisiaj: pierwszy z nich obecny jest w tradycyjnej szkole i w Kościele, natomiast drugi preferuje m.in. zdecydowana większość szkół wyższych i mediów. Istotą aktualnego wciąż sporu o koncepcję wychowania Robert Kwaśnica stara się ująć w opozycje, które pojawiają się w rozmaitych dyskusjach na ten temat, np. urabianie – swobodny rozwój, nauczanie podające – nauczanie problemowe, sterowanie (wychowanie dyrektywne) – oferowanie (wychowanie niedyrektywne), kierowanie rozwojem – samorealizacja czy wychowanie – samowychowanie. Autor określa konflikt ideałów i wartości w dziedzinie wychowania jako spór dwóch pedagogik. Celem pierwszej z nich – jak twierdzi – jest przystosowanie wychowanka do „zastanych warunków życia”. Zadanie wychowania można w tym wypadku traktować jako „kształtowanie wychowanków według uchodzących w danej społeczności za pożądane i nienaruszalne wzorów osobowych”. Druga pedagogika natomiast ma na celu

---

<sup>1</sup> Por. Janusz Gnitecki, *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*, Poznań 2007, s. 244; Zofia Frączek, *Edukacja aksjologiczna wobec potrzeb współczesności*, Rzeszów 2002, s. 25.

rozwój wychowanka w kategoriach samorealizacji, a zadaniem wychowania jest „promowanie szeroko pojętej zmiany człowieka i świata”<sup>2</sup>.

Widoczna jest tu antynomia systemów wartości – konserwatywnych i liberalnych, z których każdy stara się pretendować do miana systemu obowiązującego i mającego realny wpływ na sposób postrzegania przeszłości, na to, co ma być uznawane za wartościowe i ważne obecnie, oraz na kształt życia ludzkiego, a także świata w bliższej i dalszej perspektywie.

Wracając do wskazanych wcześniej stylów wychowania – autokratycznego, opartego na autorytecie wychowawcy, i liberalnego, opartego na tolerancji, braku przymusu i primacie wolności, to – jak zauważa Tomasz Niemirowski – różnica „polega na różnej wizji roli wychowawcy: jakie cele sobie stawia i jak do nich dąży”<sup>3</sup>. W ramach pierwszej z opcji umieścić można z pewnością zalecenia, które stawiają wychowawcę w centrum działań edukacyjnych. Na przykład Czesław Kupisiewicz akcentuje kształtowanie u dzieci i młodzieży akceptowanego społecznie systemu wartości, tzn. „systemu spójnych merytorycznie i logicznie poglądów i przekonań, wyznaczających stosunek do świata oraz ukierunkowujących ich postępowanie”<sup>4</sup>. W podobnym duchu opisuje potrzebne działania wychowawcze Józef Pólturzycki: „Procesy wychowania i kształcenia są w najogólniejszym znaczeniu wprowadzaniem ludzi w kulturę ojczystą, regionalną, rodzinną, a także ogólnoludzką. Jest to proces inspirowany przez uznane w tych środowiskach wartości”<sup>5</sup>.

Nie inaczej sprawę pojmuje Janusz Gajda, który jest zdania, że „wprowadzanie człowieka w świat wartości poznawczych, etycznych i estetycznych – to przede wszystkim kształtowanie w nim określonych potrzeb i upodobań, pobudzanie dociekliwości w poszukiwaniu prawdy, umiejętność odróżniania rzeczy dobrych od złych, rozwijanie wrażliwości i dyspozycji twórczych”<sup>6</sup>.

Akceptując wymienione tu cele niezwykle potrzebne w życiu każdego człowieka, nie możemy uniknąć pewnych wątpliwości. Budzić je może sposób, w jaki chce się te cele osiągnąć, mocno akcentujący nadrzędną i centralną, może nawet autorytarną, pozycję wychowawcy, manifestującą się także w formach językowych, np. kształtowanie u... , wprowadzanie w... , oraz sama skuteczność działań edukacyjnych. Tego rodzaju praktyki Henryk Borow-

<sup>2</sup> Robert Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 2007, s. 137.

<sup>3</sup> Tomasz Niemirowski, *Wolność jako cel wychowania: wizja tradycyjna i postmodernistyczna*, [w:] *Konteksty wychowania i edukacji a kształcenie nauczycieli w rzeczywistości ponowoczesnej*, red. Joanna Aksman, Jolanta Pułka, Kraków 2012, s. 134.

<sup>4</sup> Czesław Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 53–56.

<sup>5</sup> Józef Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock 2002, s. 49.

<sup>6</sup> Janusz Gajda, *Wartości w życiu człowieka: prawda, miłość, samotność*, Lublin 1997, s. 13.

ski określa jako „pewną ingerencję w autonomię [jednostki, której – G. Ż.] indywidualne skłonności nie zawsze idą w parze z przekonaniem ogółu”<sup>7</sup>.

Zwłaszcza młodzi ludzie w okresie dorastania są mocno wyczuleni na usankcjonowane instytucjonalnie wywieranie wpływu przez wychowawców czy z racji podległości – przez rodziców, w ich kształtującą się niezależność.

Zapewne niewystarczające efekty wychowania dostrzeżone przez osoby zajmujące się na co dzień – w teorii lub praktyce – edukacją oraz zmieniający się w społeczeństwie układ wartości inspirują pojawianie się propozycji alternatywnych, będących wynikiem poszukiwań lepszych, przynajmniej potencjalnie, rozwiązań. Styl liberalny zakłada partnerstwo wychowawcy i wychowanka, swego rodzaju dwupodmiotowość działań edukacyjnych. Tak rozumie zadania edukacji aksjologicznej np. Wiesław Andrukowicz, który reprezentuje pogląd, że może być ona „również odkryciem i doświadczeniem własnych wartości podmiotów tego procesu”. Autor jednocześnie ustosunkowuje się do podstaw tradycyjnego wychowania, opartych na triadzie Platona: „to nie recepcja jakiejś mitycznej prawdy, dobra i piękna tworzy człowieka, lecz człowiek tworzy się w konkretnych relacjach do tego, co prawdziwe i fałszywe, dobre i złe, piękne i brzydkie zarówno materialnie, jak i duchowo, obiektywnie i subiektywnie”. Istotę kształcenia autor upatruje w „twórczej percepcji własnych i cudzych potrzeb, odkrywającej to, co wspólne i różne, to, co wynika z własnego wyboru i z konieczności, jak i to, co dobrze rozpoznane, zrozumiałe, respektowane, zaakceptowane, jak i nierozpoznane, niezrozumiałe, nierespektowane, niezaakceptowane”. W tej propozycji zauważyć można prostą dwuetapowość całego procesu: odkrywanie wartości i ich realizacja. Istotne jest także to, że nie zakłada się recepcji z góry ustalonej grupy wartości, ale odwołuje się do potrzeb osobistych człowieka i potrzeb środowiska (rodzinnego, szkolnego, lokalnego, narodowego czy globalnego), w którym jednostka żyje i funkcjonuje. Jak podsumowuje swoje rozważania autor, istotą kształcenia byłoby „kształtowanie jednostkowego życia według interpodmiotowych wartości i odkrywanie oraz realizacja wartości według jednostkowego życia”<sup>8</sup>. Jest to *de facto* podejście indywidualistyczne, spychające na bok socjalizujące cele wychowania.

Oprócz wskazanych wcześniej stylów wychowania można zauważyć też istnienie stylu pośredniego, który jest także efektem niezadowolenia z dotychczasowej edukacji, ale jednocześnie nie proponuje radykalnych zmian

<sup>7</sup> Henryk Borowski, *Wartość jako przeżycie. Wprowadzenie do aksjologii*, Lublin 1992, s. 176.

<sup>8</sup> Wiesław Andrukowicz, *Projekt celów kształcenia integralnego*, [w:] *Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku*, red. Kazimierz Denek, Franciszek Bereźnicki, Janina Świrko-Pilipczuk, Szczecin 2000, s. 103.

w tym zakresie. W roku 1984 Irena Wojnar pisała: „Sporo już osiągnięto – z lepszymi czy gorszymi rezultatami – w zakresie wyrabiania sprawności i umiejętności, przekazywania wiadomości, co często bywa utożsamiane z kształceniem umysłowym; wciąż jednak budzi niepokój ten aspekt procesu edukacyjnego, który wiąże się z aktywizacją sił duchowych, postaw moralnych, wrażliwości, wyobraźni człowieka”<sup>9</sup>. W późniejszej pracy autorka stara się znaleźć inny niż dotychczas, powszechny sposób dotarcia do młodego człowieka: „przed edukacją [moralno-społeczną] staje dziś pilna potrzeba inspirowania wzorców afirmatywnych, upowszechniania wartości wzmacniających zaufanie do człowieka jako osoby wrażliwej, myślącej i zdolnej do porozumienia z innymi”. Píše też o „wyzwalaniu dobra, a więc pobudzaniu postaw i zachowań prospołecznych, kultury uczuć, szacunku dla osób słabszych, kształcenia altruizmu i empatii”. Autorka zauważa z aprobatą, że zmienia się również postrzeganie priorytetów w edukacji aksjologicznej. Następuje bowiem odchodzenie od tradycyjnej hierarchii wartości na rzecz „sposobu rozumienia, interpretowania oraz przestrzegania i urzeczywistniania wartości, a także kształtowania podmiotowych kompetencji wychowanków w tym zakresie”<sup>10</sup>.

Wychowawca nie stoi już w centrum całego procesu, jest raczej przewodnikiem czy animatorem, który więcej rozumie, zna drogę ze względu na swoją wiedzę i doświadczenie, ale jej nie narzuca. Za to „inspiruje”, „wyzwala” coś w młodym człowieku, do czegoś go „pobudza”, także „kształci” i „upowszechnia” wartości, ku którym powinien podążać. Innymi słowy, służy wychowankowi swoją pomocą w procesie dochodzenia do dojrzałości.

Rozwiązanie kompromisowe na zasadzie złotego środka stara się także odnaleźć Bogusław Śliwerski, rozpatrując dyrektywne (tzn. bezpośrednie działania wychowawcy, mające na celu dokonanie zmian u wychowanka) i niedyrektywne (tzn. jedynie działania pomocnicze względem wychowanka, który we własnym zakresie ma dokonywać zmian) podejście do wychowania. Zwraca uwagę na fakt, że niezależnie od przyjętego modelu trzeba odpowiedzieć na pytanie, „dla jakich wartości i celów zamierzamy to uczynić”. Nie można oprzeć swoich działań wychowawczych jedynie na wierze w możliwości samorozwoju wychowanka. Potrzebne jest celowe i świadome oddziaływanie wychowawcze z wykorzystaniem funkcjonalnego elementu wychowania, którym jest interakcja wychowawcza<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Irena Wojnar, *Sztuka jako „podręcznik życia”*, Warszawa 1984, s. 9.

<sup>10</sup> Irena Wojnar, *Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. Irena Wojnar, Jerzy Kubin, Warszawa 1996, s. 24.

<sup>11</sup> Bogusław Śliwerski, *Pedagogika niedyrektywna*, „Edukacja i Dialog”, nr 9–10, 2001, s. 25.

W związku z tym wydaje się, że wzajemne oddziaływanie, nawiązanie twórczej relacji między wychowawcą a wychowankiem, skutkujące uzgadnianiem stanowisk i przekonywaniem do przyjęcia wartości, może okazać się oczekiwanym rozwiązaniem.

Rozczarowanie istnieniem dychotomicznego podziału na pedagogikę Wielkich Prawd (ortodoksyjna, fundamentalistyczna, narzucająca znaczenia i wartości, wywyższająca kulturę wysoką, deprecjonująca kulturę popularną) i „pedagogikę dryfowania” (bierna akceptacja „nowych fenomenów, tendencji i nowych form tożsamości, przy założeniu, że stanowią one naturalny rezultat zmiany społeczno-kulturowej”, ma charakter bezrefleksyjny, wysiłek pedagogiczny polega na uczeniu adaptacji) doprowadziło Zbyszko Melosika do stworzenia autorskiej propozycji opartej na dwóch kontekstach – „pierwszy z nich odnosi się do tożsamości młodego człowieka *sensu stricto*, a drugi do jego sposobu postrzegania i interpretowania współczesnej rzeczywistości”. Zawarty w dziesięciu hasłach program obejmuje następujące sfery aktywności edukacyjnej:

1. Pedagogika rdzenia tożsamości.
2. Pedagogika maksymalnej akceptacji podmiotowości i kształtowanie poczucia własnej wartości.
3. Pedagogika krytycznego myślenia i dystansu.
4. Pedagogika trwałych relacji międzyludzkich.
5. Pedagogika szacunku dla kultury wysokiej i kultury popularnej.
6. Pedagogika szacunku dla różnicy i odmienności.
7. Pedagogika walki z konkretną nieadekwatnością świata.
8. Pedagogika niemediowanych i nieedytowanych form ekspresji tożsamości oraz kontaktów „twarzą w twarz”.
9. Pedagogika szacunku dla (czytania i gromadzenia) książek oraz biblioteki.
10. Pedagogika koncentracji uwagi i kontemplacji oraz zdolności do porządkowania.

Propozycja pedagogiczna Zbyszko Melosika opiera się na wnioskach zawartych w książce *Kultura popularna... i, zdaniem autora, „stanowi być może konstruktywną odpowiedź na wieloznaczność tego świata”*. Uwzględnia zarówno wartości popkultury, z którą utożsamia się młodzież, jak i postulaty zachowania ciągłości kultury Zachodu<sup>12</sup>.

Ogólne style edukacji aksjologicznej konkretyzują się w nauczaniu szkolnym, w trakcie realizacji treści programowych. Podobny do wcześniejszego

---

<sup>12</sup> Zbyszko Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 455–461.

punkt widzenia reprezentuje Barbara Myrdzik, tyle że w odniesieniu do edukacji polonistycznej. Pisząc o wartościach odkrywanych i narzucanych, przybliży dwa stanowiska w myśleniu o edukacji – model permissywny i model autorytarny. Pierwsze z nich traktuje człowieka jako niepowtarzalną osobowość, która z racji przysługującej jej wolności jest w stanie samodzielnie odkrywać i przyswajać wartości. Rola nauczyciela polega na takim pokierowaniu „procesami poznawania i wartościowania, by [uczeń G. Ż.] mógł zdobywać wiedzę o wartościach, a następnie je aktualizować i realizować”. Nauczyciel ma wspierać ucznia w samodzielnym dochodzeniu do wartości, w ich aktywnym odkrywaniu, a następnie prezentowaniu własnego stanowiska w formie wypowiedzi czy głosu w dyskusji. Zwolennicy drugiego ze wspomnianych stanowisk są przekonani, że rola nauczyciela polega na przekazaniu wychowankowi gotowej wiedzy o wartościach, w tym przypadku – wartościach dzieła literackiego, która została wcześniej zweryfikowana i zaakceptowana przez odpowiednie autorytety. Narzucone w ten sposób wartości są w niewielkim stopniu lub w ogóle nie są przyswajane przez uczniów. Autorka nie rozstrzyga jednoznacznie dylematów, które pojawiają się u nauczyciela. Jest jednak przekonana, że „potrzebne są decyzje dorosłego, gdyż uczniowie nie są przygotowani do rozumienia trudnego dzieła literackiego i wartości w nim uobecnionych.” Poruszanie się w materii dotychczas nieznannej wymaga zdania się, przynajmniej w pewnym stopniu, na autorytet. Odgórnie ustalany jest sam zestaw, czyli kanon lektur szkolnych, który stanowi swego rodzaju – jak to określa Edward Balcerzan – „przymus aksjologiczny”<sup>13</sup>, czyli – jak pisze Barbara Myrdzik – „uogólnienie doświadczenia, obcowania z dziełami, potwierdzonego przez tradycję”<sup>14</sup>.

A zatem i w tym przypadku najważniejszy wydaje się twórczy kontakt ucznia i nauczyciela, wspólne odkrywanie i dochodzenie do wartości, które mogą okazać się istotne w życiu tak ucznia, jak nauczyciela. Opowiedzenie się nauczyciela po którejś ze stron, za konkretnym sposobem dochodzenia do wartości, w znacznym stopniu determinuje dobór odpowiedniej metody nauczania. Należy tu szczególnie podkreślić znaczenie metod aktywizujących. Dzięki nim uczeń ma możliwość, na podstawie podanego materiału nauczania, dokonać własnej oceny faktów i postaci literackich oraz odkryć w utworze literackim te wartości, które są mu najbliższe i najważniejsze w jego życiu. Podobnie rzecz się ma z nauczaniem historii, gdzie ocenie

<sup>13</sup> Edward Balcerzan, *Przymusy aksjologiczne*, [w:] *O wartościowaniu w badaniach literackich*, red. Stefan Sawicki, Władysław Panas, Lublin 1986, s. 261–263.

<sup>14</sup> Barbara Myrdzik, *Wartości odkrywane i narzucane w szkolnej interpretacji dzieła literackiego*, [w:] tejsze, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 358–361.

i wartościowaniu podlegają nie tylko fakty, ale także konkretni bohaterowie i ich decyzje. Biografie bohaterów historycznych, w tym także zwykłych uczestników wydarzeń, mogą stanowić ważny dla ucznia materiał do odkrywania wartości i tworzenia wzorców osobowych. A trzeba dodać, że w specyfikę okresu dorastania wpisane jest poszukiwanie autorytetów, wzorców osobowych i związanych z nimi wartości. Chodzi o postaci darzone szacunkiem i uznaniem, które młody człowiek mógłby w jakimś stopniu naśladować, które pomogłyby mu odszukać lub sprecyzować życiowe cele, na jakich mógłby oprzeć pracę nad sobą.

Podane tu jedynie przykładowe stanowiska w kwestii stylu wychowania obrazują dyskurs, który toczy się w Polsce na ten temat od kilkudziesięciu lat. Stanowiska biegunowo skrajne, które odzwierciedlają poglądy konserwatywne i liberalne na edukację, próbuje się przełamać – jak czynią to Irena Wojnar, Bogusław Śliwerski i Barbara Myrdzik – propozycjami kompromisowymi, stanowiącymi próbę wyjścia z impasu, który powstaje w sytuacji ścierania się diametralnie różnych poglądów. Pozostające ze sobą obecnie w konflikcie style edukacji aksjologicznej, wywodzące się z różnych ideologii, są jednocześnie przejawem skądinąd potrzebnego pluralizmu w życiu publicznym, ale zarazem symptomem braku spójnego przekazu dla młodego pokolenia, co rodzi dylematy młodzieży dotyczące wyboru właściwej drogi życiowej. A jest to sprawa niezwykle istotna dla człowieka w okresie dorastania i być może obserwowane na co dzień przeciągające się w czasie osiągnięcie dojrzałości psychicznej i społecznej młodych ludzi ma swoją przyczynę także tutaj.

Przy tej okazji nie można pominąć faktu, że składająca się z różnych przedmiotów edukacja szkolna realizuje w mniejszym lub większym stopniu określone wartości, np. wychowanie muzyczne i wychowanie plastyczne – wartości estetyczne; wychowanie fizyczne – wartości witalne; zajęcia wychowawcze, religia, literatura czy historia – wartości moralne; biologia, fizyka, chemia czy matematyka – wartości poznawcze.

Warto też zwrócić uwagę na to, że szkoła, nauczyciele i wychowawcy mają do wypełnienia – jak piszą Teresa Zubrzycka-Maciąg i Danuta Wosik-Kawala – dwa zadania w zakresie edukacji aksjologicznej: stymulowanie młodzieży do „świadomego budowania własnego systemu wartości” oraz ukazanie wychowankom wartości uniwersalnych. Kształtowanie świata wartości intensywnie dokonuje się w okresie dojrzewania, kiedy to młodzi ludzie „poszukują doświadczeń, chłoną nowe poglądy i idee, bronią swoich poglądów oraz krytycznie odnoszą się do otoczenia”<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Teresa Zubrzycka-Maciąg, Danuta Wosik-Kawala, *Wychowanie w szkole. Wskazówki dla nauczycieli*, Lublin 2012, s. 106.

Podsumowując te rozważania, można zauważyć, że skuteczność poczynań edukacyjnych nadaje sens wspólnej pracy uczniów i nauczycieli. Efekty tej pracy są uwarunkowane wieloma czynnikami, np. precyzyjne formułowanie celów, które zamierza się osiągnąć, oraz wytrwałe działanie na rzecz uzyskania określonej zmiany. Rezultaty takiej naszej celowej działalności – jak pisze Kazimierz Denek – można poddawać kontroli i ocenie „jedynie przez odwołanie się do jasno określonych wartości i celów”<sup>16</sup>. Oprócz wskazanych tu czynników istnieją jeszcze inne, które są ważne z punktu widzenia efektywności edukacji w ogóle, a należą do nich: cel wychowawczy, wartości wychowanka, wartości wychowawcy oraz metoda wychowawcza<sup>17</sup>. Zgodność wychowawcy i wychowanka w kwestii wartości, możliwość odwoływania się do wartości wspólnych znacznie ułatwia – albo też w ogóle umożliwia – pracę obu stronom nad osiągnięciem założonego celu wychowawczego. Wtedy dobór odpowiedniej metody pozostaje sprawą niemal techniczną.

---

<sup>16</sup> Kazimierz Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań–Toruń 1994, s. 6.

<sup>17</sup> *Wielka ilustrowana encyklopedia powszechna Wydawnictwa Gutenberga*, t. XVIII, Kraków 1932, s. 217.