

KS. RAFAŁ WÓJCIK

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa

## WYCHOWANIE DO ODBIORU MEDIÓW NA TLE NOWEGO KSZTAŁTU WYCHOWANIA W POSTMODERNIZMIE

**Słowa kluczowe:** antypedagogika, postmodernizm, chrześcijański model wychowania, personalizizm chrześcijański, odbiór mediów, postawy, cisza, przekaz medialny.

1. Wstęp. 2. Zakwestionowanie wychowania w postmodernizmie. 3. Chrześcijański model wychowania. 4. Wychowanie do odbioru mediów. 5. Podsumowanie

### 1. WSTĘP

Wiek XX przyniósł nie tylko wielkie zbrodnie popełnione w imię ideologii nazistowskiej i komunistycznej, ale także przemiany społeczne i kulturowe, w tym m.in. rewolucją obyczajową lat 60. i 70. czy wyraźne oddziaływaniem postmodernizmu na różne aspekty życia. Intensywna infiltracja postmodernistycznych idei, jak się wydaje, rozpoczęła się wraz z publikacją w 1979 r. opracowania *La Condition postmoderne. Rapport sur le savoir* (tytuł polskiego wydania: *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*) przygotowanego przez francuskiego filozofa J.F. Lyotarda (1924–1998), na polecenie rządu kanadyjskiej prowincji Québec. Oddziaływanie tego nurtu filozoficznego jest wieloaspektowe i dotyczy zarówno osób indywidualnych, jak i całych społeczeństw oraz różnych wymiarów życia, w tym sfery wychowania, kultury, duchowości i postaw religijnych człowieka, a także rzeczywistości kościelnej. Dla ludzi wiary niezmiennie punkt odniesienia, także w dziedzinie wychowania, stanowią normy moralne wynikające z Pisma Świętego, szczególnie z nauk Jezusa Chrystusa, a także z nauczania Kościoła. Uwzględniając skalę, na jaką oddziałuje na współczesnego człowieka przekaz medialny, naznaczony wpływami postmodernizmu, należy podkreślić rangę wychowania do właściwego odbioru mediów.

## 2. ZAKWESTIONOWANIE WYCHOWANIA W POSTMODERNIZMIE

Dawniej „pedagogika” oznaczała czynność wychowania. Z czasem doszło jednak do zmiany rozumienia tego pojęcia i przeniesienia akcentu na wymiar teoretyczny<sup>1</sup>. W *Nowym słowniku pedagogicznym* pedagogika definiowana jest jako „nauka o wychowaniu, której przedmiotem jest działalność wychowawcza, mająca na celu wyposażenie całego społeczeństwa – a przede wszystkim młodego pokolenia – w wiedzę, sprawności ogólne i zawodowe, zainteresowania, systemy wartości, postawy i przekonania oraz przysposobienie do oddziaływania na własny rozwój”<sup>2</sup>. Ujęcie współczesne odnosi pojęcie wychowania nie tylko do oddziaływania na innych, ale i danego człowieka na siebie samego – mamy więc tu do czynienia także z samowychowaniem. Pojęcie wychowania, niezależnie od dominującej definicji pedagogiki, jest pojęciem podstawowym i nieodłącznie związanym z naukami pedagogicznymi.

Pedagogika stanowi też pewnego rodzaju sztukę. Już Platon w dialogu filozoficzno-politycznym *Państwo* oraz Arystoteles w *Etyce nikomachejskiej* stwierdzali, że ludzka natura jest niedoskonała i wymaga pomocy w formie wychowania<sup>3</sup>. Tradycyjnie pojmowane jest ono jako „świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka”<sup>4</sup>, czyli tym samym ma prowadzić do ukształtowania jego osobowości i sylwetki moralnej.

Z czasem pojawiły się w pedagogice tendencje, zwane antypedagogiką, której początków należy szukać „głównie w USA, gdzie jej prekursorzy pojawili się w pierwszej połowie XX w. W Europie powstała w 1975 r. wraz z ukazaniem się książki Eckharda von Braunmühla, która już w tytule została określona jako «Antypedagogika». W 1985 r. pierwsze jej zwiastuny przeniknęły również do Polski”<sup>5</sup>. H. von Schoenebeck wskazuje, że fundamentalnym „założeniem pedagogiki jest odrzucenie roszczenia do wychowywania („ambicji pedagogicznej”). Roszczenie wychowawcze to kardynalna postawa człowieka twierdzącego, że wie lepiej niż ten, którego chce wychowywać, co jest dla niego dobre, i że będzie próbował mu to narzucić”<sup>6</sup>. Nawet jeśli dorosły wie lepiej w danej sytuacji, co jest dobre, nie powinien narzucać swego zapatrywania dziecku i rościć sobie prawa, którego występowanie nie jest wcale takie pewne, do wprowadzenia tegoż przekonania w życie<sup>7</sup>. Antypedagogika podaje więc w wątpliwość rolę wychowania, a nawet możliwość jego prowadzenia, postrzegając

---

<sup>1</sup> Por. A. Bławat, *Antypedagogika. Postmodernistyczne zakwestionowanie wychowania*, w: *Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*, red. Z. Sareło, Poznań 1995, 40.

<sup>2</sup> *Pedagogika*, w: W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, 300.

<sup>3</sup> Por. A. Bławat, art.cyt., 40–41.

<sup>4</sup> *Wychowanie*, w: W. Okoń, dz.cyt., 466.

<sup>5</sup> A. Bławat, art.cyt., 40–41.

<sup>6</sup> H. von Schoenebeck, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, tłum. N. Szymańska, Warszawa 2007, 20.

<sup>7</sup> Por. tamże.

je w sposób negatywny jako formę manipulacji, zniewolenia, a nawet terroru wobec dzieci, stosowanego przez wychowujących dorosłych<sup>8</sup>.

Według zwolenników antypedagogiki, oprócz tego, że wychowanie jakoby zniewala człowieka, to jeszcze „wprowadza go w stan niepokoju, budzi stres oraz zagrożenie dla jego tożsamości”<sup>9</sup>. H. von Schoenebeck podkreśla, że młodego człowieka bardziej należy wspierać niż wychowywać, przy czym wsparcie zakłada fundament równouprawnienia. Jeśli wychowanek będzie chciał, skorzysta z pomocy i rad dorosłych, ale nie należy tej pomocy narzucać, aby nie występować z pozycji władzy<sup>10</sup>. W swych poglądach jeszcze dalej idzie I. Illich, który uważa, że szkoła jest instytucją niszczącą prawo każdego człowieka do wolności – zarówno uczenia się, jak i myślenia. Bardziej skrajne poglądy wyznaje H. Kupffer, który w szkole dopatruje się niemalże faszyzmu<sup>11</sup>.

Ujęcia antypedagogiczne są związane z postmodernistyczną wizją świata, co przejawia się m.in. w tym, że postmodernizm na gruncie pedagogiki podaje w wątpliwość autorytet<sup>12</sup>. Nadto „ponowoczesność unika wszystkiego, co może być rozumiane jako kontemplacja stałej, niezmiennej natury człowieka, podkreślając w zamian zupełną przygodność, przypadkowość i wieloznaczność indywidualnej egzystencji. Człowiek w swoim rozwoju nie jest więc obowiązany do stałości i konsekwencji”<sup>13</sup>. Wskutek tego w postmodernizmie wychowanie nie jest wprowadzaniem dziecka w świat wartości, kultury, zapoznawaniem go z nim, lecz tworzeniem takiego świata z niczego. Stanowi tym samym tworzenie nowego człowieka, ale w przypadku postmodernistycznej pedagogiki – jeśli o takiej można mówić – bez opierania się na wzorcach<sup>14</sup>.

W swych kontrowersyjnych stwierdzeniach H. von Schoenebeck wskazuje także, że dzieciom należy się traktowanie nie gorsze od traktowania dorosłych. W ujęciu antypedagogiki dzieci powinny mieć prawo uczestnictwa w życiu publicznym, a także prawo wyborcze. Według niego należy im się także prawo wyboru szkoły, sposobu edukacji, doboru kadry nauczycielskiej oraz przedmiotów, których chciałyby się uczyć<sup>15</sup>. Jeszcze dalej w swych poglądach idzie R. Farson, który twierdzi, że nieletni powinni mieć osobny kodeks praw, wedle którego należałoby im się „prawo samostanowienia, wyboru środowiska życia, decydowania o rodzaju wiedzy, sposobie jej nabywania, prawo do samowychowania i życia bez kar cielesnych, prawo do seksualnej wolności, prawo do działalności gospodarczej i wpływu na życie polityczne”<sup>16</sup>. Antypedagogikę cechuje odrzucanie roszczeń do wychowania, ponieważ dziecko samo jakoby odpowiada za własne życie na równi z ludźmi dorosłymi i od chwili narodzin ma zdolność decydowania o sobie. Według jej głosi-

<sup>8</sup> Por. *Antypedagogika*, w: W. Okoń, dz.cyt., 31.

<sup>9</sup> W. Cichosz, *Wychowanie chrześcijańskie wobec postmodernistycznej prowokacji*, Gdańsk 2001, 80.

<sup>10</sup> H. von Schoenebeck, dz.cyt., 26–27.

<sup>11</sup> Por. tamże, 83.

<sup>12</sup> Por. A. Bławat, art.cyt., 41.

<sup>13</sup> M. Nowak, *Pedagogika postmodernizmu*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Warszawa 2007, 555.

<sup>14</sup> Por. tamże.

<sup>15</sup> Por. A. Bławat, art.cyt., 43.

<sup>16</sup> Tamże.

cieli dziecko należy kochać, ale nie należy go wychowywać, gdyż kto prawdziwie kocha dziecko ten go nie wychowuje<sup>17</sup>.

Elementarna ludzka wrażliwość nie pozwala jednak uciec przed odpowiedzią na podstawowe pytanie: czy obojętność dorosłych na zagubienie młodego człowieka wśród moralnych niepokojów i dylematów na drodze jego poszukiwań dotyczących istotnych wartości i sensu, wskazywanie temu, co mu służy na podstawie swej życiowej mądrości i zdobytego doświadczenia, nie stanowiłaby oznaki braku elementarnej miłości do niego?

Przedstawiciele antypedagogiki (np. G. Mendel, H. Kupfer, M. Winkler), słusznie sprzeciwiają się przekreślanu „ja” wychowanka. Odrzucają autorytarną przemoc oraz dominację dorosłych nad dziećmi i młodzieżą, ponieważ są to postawy szkodliwe zarówno z pedagogicznego, jak i katolickiego punktu widzenia. Postulują zaś atmosferę życzliwości, pokoju i przyjaźni w procesie wychowawczym<sup>18</sup>. Pojawia się jednak kwestia obrazu człowieka dorosłego odpowiedzialnego za wychowanie, który wydaje się sugerować przedstawiciele antypedagogiki oraz niweczenia autorytetu rodziców i wychowawców, a tym samym wpływu tegoż obrazu na przebieg i skuteczność działań wychowawczych. Stawianie wymagań nie neguje przecież pokojowego nastawienia wobec wychowanka, lecz stanowi konieczny warunek ukazywania tego, co stanowi zachowanie akceptowalne bądź postawę pożądaną, a co jest nie do przyjęcia. Stawianie sobie życiowych wymagań i wyzwań moralnych to zadanie także na wiek młodzieńczy, o czym mówił Jan Paweł II bezpośrednio do młodzieży podczas rozważań apelowych w sanktuarium jasnogórskim 18 czerwca 1983 r.: „Musicie od siebie wymagać, nawet gdyby inni od was nie wymagali”<sup>19</sup>. To także zadanie na dorosłość, by wciąż się rozwijać i wzrastać w swym człowieczeństwie.

Zwolennicy antypedagogiki popełniają błąd, polegający na stawianiu na równi autorytetu dziecka z autorytetem dorosłego. Istotą innego błędu antypedagogiki jest twierdzenie, że pedagogiczne wymagania są dzieciom niepotrzebne<sup>20</sup>. Ponadto antypedagogika „nie rozpatruje dziecka jako istoty, w której urzeczywistnia się wspólne dobro rodziny czy ludzkiej społeczności. Człowiek pojawia się w jej rozumieniu jako dobro wyłącznie dla siebie samego, co pozwala pominąć wspólną wartość rodziny i społeczeństwa”<sup>21</sup>. Człowiekowi, który jest poddawany wpływom antypedagogiki, łatwiej jest dokonywać wyborów moralnie złych. Nie będzie on podejmował starań, aby pokonywać niższe skłonności ludzkiej natury<sup>22</sup>. Jedną z odpowiedzi na antypedagogikę jest chrześcijański model wychowania.

---

<sup>17</sup> Por. tamże, 44–45; por. T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1992, 131.

<sup>18</sup> Por. *Antypedagogika*, w: W. Okoń, dz.cyt., 31; por. A. Bławat, art.cyt., 49.

<sup>19</sup> <http://nauczaniejp2.pl/dokumenty/wyswietl/id/633> (dostęp: 1.07.2020 r.).

<sup>20</sup> Por. A. Bławat, art.cyt., 49.

<sup>21</sup> Tamże.

<sup>22</sup> Por. tamże, 48.

### 3. CHRZEŚCIJAŃSKI MODEL WYCHOWANIA

„Wychowanie jest sztuką nad sztukami. Jest wiedzą i zarazem sztuką doprowadzania do osobowej pełni człowieka. [...] Wychowanie jest tą dziedziną, która powinna najpełniej nauczyć człowieka dobrego używania rozumu i woli; ono ma człowiekowi pomagać bardziej «być» niż «mieć»<sup>23</sup>.

Model wychowania chrześcijańskiego różni się znacząco od założeń i postulatów antypedagogiki. Sposób podejścia do człowieka, zagadnień natury etycznej i moralnej oraz preferowanego kształtu wychowania zależy w dużej mierze od przyjętej koncepcji człowieka, który we współczesnym świecie nie jest postrzegany w swojej pełni. Wycinkowość w podejściu do wielu zagadnień, jak i do bytu ludzkiego, jest cechą charakterystyczną postmodernizmu – epoki, w której przyszło nam żyć. Odpowiedzią na fragmentaryczne podejście do człowieka jest personalizizm chrześcijański. Dla personalizizmu *in genere* kluczowe jest pojęcie osoby. W ujęciu chrześcijańskim odnoszone jest ono do Boga i trwającego z Nim w związku człowieka, którego wyróżnia niepowtarzalna wartość<sup>24</sup>.

Dusza i ciało to dwa współprzewidywalne tworzące człowieka. Wedle personalizizmu chrześcijańskiego należy go traktować jako całość materialno-duchową, która jest harmonijna i nierozdzielna. Taki integralny humanizm docenia oraz chroni osobową godność człowieka<sup>25</sup>. Jako że istnieje w nim pierwiastek duchowy, zorientowany jest na bezpośrednią bliskość z Bogiem, który oprócz tego, że stworzył człowieka, wychodzi na spotkanie z nim jako pierwszy i oferuje mu dialog, zapraszając do trwania w łączności z Nim. Człowiek zaś udziela odpowiedzi, pozostając istotą wolną. Jednak to w Bogu jako pełni osoba ludzka może odnaleźć prawdziwe szczęście i pokój serca, a zdolność do prawdziwej miłości odróżnia go od innych bytów przygodnych<sup>26</sup>.

Wychowanie, wedle personalizizmu chrześcijańskiego, „nie ujawnia relacji człowieka do dóbr materialnych, gdyż świat przedmiotów jest tu postrzegany jako bezosobowy, ale dotyczy bezpośrednio relacji interpersonalnych. Wychowaniu towarzyszy następująca hierarchia wartości: od materialnych poprzez duchowe ku absolutnym<sup>27</sup>. W ujęciach materialistycznych osobowość człowieka rozpatruje się na tle szeroko pojmowanej jego działalności, a także wytworów i świata. W personalizmie chrześcijańskim zaś rozpatruje się odniesienie człowieka do innych ludzi, gdzie w budowaniu więzi międzyludzkich, naznaczonych miłością bliźniego, może on realizować swoje powołanie do świętości, a także odkrywać osobiste szczęście, wewnętrzną pokój i radość<sup>28</sup>.

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> Por. L. Kuc, *Personalizm*, w: *Słownik teologiczny*, red. A. Zuberbier, Katowice 1998, 399–401; por. *Personalizm*, w: G. O'Collins, E.G. de Farruggia, *Związły słownik teologiczny*, tłum. J. Ożóg, Kraków 1993, 184.

<sup>25</sup> Por. W. Cichosz, dz.cyt., 155–156.

<sup>26</sup> Por. KKK 27; por. Sobór Watykański II, *Gaudium et spes*, 19; por. W. Cichosz, dz.cyt., s. 156–159.

<sup>27</sup> Por. W. Cichosz, dz.cyt., 158.

<sup>28</sup> Por. *Personalizm*, w: W. Okoń, dz.cyt., 306.

Według J. Maritaina, w wychowaniu bardzo ważne jest „prowadzenie człowieka do dynamicznego rozwoju, w trakcie którego staje się on coraz bardziej ludzką osobowością”<sup>29</sup>, przez co uwidacznia się pojmowanie wychowania jako procesu prowadzącego do wzrastania ku pełni człowieczeństwa. Wspólnym mianownikiem wielu religii jest ujmowanie wychowania właśnie jako pomocy udzielanej człowiekowi „w realizacji jego człowieczeństwa, w nadaniu życiu człowieka ostatecznego sensu rozumianego na ogół jako zjednoczenie człowieka z Bogiem poprzez praktykowanie miłości bliźniego”<sup>30</sup>. Człowiek jawi się więc nie jako istota odizolowana, ale żyjąca w kontakcie z innymi. Ta relacja z drugim człowiekiem sprawia, że się on rozwija i może być prawdziwie sobą. Na płaszczyźnie wychowania trzeba wyróżnić wychowującego (wychowawcę), wychowywanego (wychowanka) oraz zadanie. Człowiek jest podmiotem (a nie przedmiotem) w procesie wychowania, ale stanowi także narzędzie w ręku Boga. Do nazwania człowieka podmiotem upoważnia fakt, że ma on samoświadomość, a także zdolność subiektywnego przeżywania rzeczywistości, wolnego podejmowania decyzji oraz autoteleologii, która oznacza celowe kierowanie samym sobą i umiejętność odróżniania dobra od zła<sup>31</sup>.

Istotny jest więc wpływ nie tylko wychowawcy i określonych wzorców, ale i podjęcie trudu samowychowania przez wychowanka, czyli pewnego rodzaju autotformacji. Oddziaływanie wychowawcy i jego autorytetu, jak i przekaz określonego zbioru wartości oraz związanego z nim kodeksu moralnego, nie przesądza jeszcze o właściwej postawie wychowanka, który pozostaje istotą wolną, a tym samym podejmującą konkretne decyzje, polegające na zachowywaniu przekazywanych norm bądź ich odrzucaniu. W jego postawie ujawnia się dopiero ukształtowanie charakteru, dojrzałość wychowanka i jego poczucie odpowiedzialności.

W personalistycznej koncepcji wychowania „mistrz-nauczyciel prowadzi ucznia-wychowanka ku triadzie wartości”<sup>32</sup>, którymi są: dobro, prawda oraz piękno. W procesie wychowania ważne jest budowanie relacji ja-ty i ty-ja. Wychowanie personalistyczne wymaga postawy dialogu, a nie monologu czy zastraszania. Podkreślić jednak należy, że wychowawca ma być autorytetem dla wychowanka<sup>33</sup>, co jest szczególnie ważne w realiach postmodernizmu, w ramach którego często dochodzi do zanegowania wszelkich autorytetów. Mimo że w dzisiejszej dobie świat wydaje się przeżywać kryzys autorytetów, nieuprawnione jest stwierdzenie, że nie istnieją już żadne. Współcześnie na to, by być punktem odniesienia, zwłaszcza dla młodych ludzi oraz na szacunek innych trzeba zasłużyć – trzeba to wypracować. Autorytetem nie jest się, jak dawniej, automatycznie z racji pełnionej funkcji czy godności, ale decyduje o tym w dużej mierze „wierność głoszonym zasadom, niezależna od przemijających mód i haseł”<sup>34</sup>.

<sup>29</sup> Por. W. Cichosz, dz.cyt., 160.

<sup>30</sup> K. Przeclawski, *Wychowanie (z punktu widzenia religii)*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1993, 913.

<sup>31</sup> Por. W. Cichosz, dz.cyt., 160–161.

<sup>32</sup> Tamże, 161.

<sup>33</sup> Por. tamże, 167.

<sup>34</sup> J. Życiński, *Kuszenie Pana Cogito*, Lublin 2000, 10.

Istotną rolę w wychowaniu i postępie człowieka odgrywa pierwiastek wewnętrzny, na który składa się natura i łaska. W procesie wychowania należy brać pod uwagę fakt, że istotę każdego człowieka tworzy zarówno jego jednostkowość, jak i osobowość. Człowiek jest jednostką ze względu na to, co otrzymuje z materii, natomiast osobą – ze względu na to, co otrzymuje z ducha. To właśnie duch decyduje o tym, że człowiek jest czymś więcej niż byt należący do świata roślinnego lub zwierzęcego. W człowieku jest obecny element transcendentny, który w Biblii określanymi jest jako „obraz i podobieństwo Boże” (Rdz 1, 27)<sup>35</sup>.

Personalizm chrześcijański podkreśla, że najważniejszym miejscem, w którym przebiega proces wychowania, powinna być rodzina<sup>36</sup>. Już Pius XI, powołując się na Kodeks Prawa Kanonicznego, zwrócił uwagę, że obowiązkiem rodziców jest zapewnienie swemu potomstwu odpowiedniego wychowania w różnych aspektach, w tym religijnym, moralnym i obywatelskim. Rodzice mają z prawa naturalnego obowiązek opieki nad dziećmi aż do czasu, gdy osiągną one samodzielność, a wbrew rodzicom nie można decydować o dzieciach, gdyż tego domaga się prawo naturalne<sup>37</sup>.

Kolejne miejsce po rodzinie w procesie wychowania zajmuje szkoła i społeczeństwo. Szkoła winna pomagać rodzinie, a nie ją zastępować. Ważna jest współpraca między szkołą a rodziną wychowanką. W koncepcji personalistycznej podkreślano, że szkoła powinna stanowić wspólnotę miłości osób, na którą składają się uczniowie, rodzice i nauczyciele. Zdaniem personalistów istotną sprawą w procesie wychowawczym jest przywrócenie należnego miejsca prawdzie, która może zaistnieć jedynie w klimacie uczciwości<sup>38</sup>.

Sobór Watykański II, którego owocem obrad była m.in. Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*, podkreślił, że wszyscy ludzie, niezależnie od rasy, stanu oraz wieku, mają prawo do wychowania, które odpowiada ich własnemu celowi, jest dostosowane do cech wrodzonych, płci, kultury oraz tradycji ojczyźnych, a także jest nastawione na braterskie współżycie z innymi narodami, aby budować pokój i jedność na ziemi<sup>39</sup>. „Prawdziwe zaś wychowanie dąży do kształtowania osoby ludzkiej, mając na uwadze jej cel ostateczny i jednocześnie dobro społeczeństw, których członkiem jest człowiek i w których obowiązkach będzie on uczestniczył, gdy dorośnie. Wykorzystując postęp nauk psychologicznych, pedagogicznych i dydaktycznych, należy więc pomagać dzieciom i młodzieży w harmonijnym rozwijaniu wrodzonych zalet fizycznych, moralnych i intelektualnych oraz w stopniowym nabywaniu coraz większego poczucia odpowiedzialności za właściwe kształtowanie własnego życia i dążenie do prawdziwej wolności tak przez nieustanny wysiłek, jak i przez odważne i wytrwałe przezwyciężanie przeszkód. Powinni oni także otrzymać pozytywne, mądre i odpowiednie do wieku wychowanie seksualne”<sup>40</sup>. Sobór zaznaczył, że dzieci i młodzież mają prawo do tego,

<sup>35</sup> Por. W. Cichosz, dz.cyt., 161–164.

<sup>36</sup> Por. tamże, 164.

<sup>37</sup> Por. Pius XI, *Divini illius magistri*, tłum. M. Klepacz, Kielce 1947, 34–35.

<sup>38</sup> Por. W. Cichosz, dz.cyt., 164–165

<sup>39</sup> Por. Sobór Watykański II, *Gravissimum educationis*, 1.

<sup>40</sup> Tamże.

by pobudzać ich do oceny wartości moralnych według prawidłowo ukształtowanego sumienia<sup>41</sup>.

„Ponieważ rodzice dali życie dzieciom, w najwyższym stopniu zobowiązani są do wychowania potomstwa i dlatego należy ich uważać za pierwszych i najlepszych wychowawców”<sup>42</sup>. Oddziaływanie rodziców jest tak ważne, że trudno jest je zastąpić. Rodzice są odpowiedzialni za stworzenie w domu atmosfery miłości i szacunku dla Boga oraz ludzi. Rodzina stanowi pierwszą szkołę cnót społecznych. W rodzinie chrześcijańskiej dzieci mają uczyć się poznawać Boga i oddawać Mu cześć<sup>43</sup>.

Ważną rolę w procesie wychowania pełni również społeczeństwo, choć pewne prawa i obowiązki ma w tym zakresie także i państwo. Polega to m.in. na obronie zadań i praw rodziców oraz w razie potrzeby na zakładaniu szkół i instytucji<sup>44</sup>. Jego rola nie jest jednak pierwszorzędna. Już Pius XI stwierdził: „Opinia powszechna jest tak uzgodniona pod tym względem, że każdy, kto ośmieliłby się twierdzić, że dziecko naprzód należy do państwa, a potem dopiero do rodziny i że państwo ma bezwzględne prawo do jego wychowania, stawałby w najjaskrawszej z nią sprzeczności. Argument zaś, że człowiek rodzi się obywatelem, a więc należy do państwa jest bezwartościowy, ponieważ najpierw człowiek musi istnieć; swoje zaś istnienie otrzymuje od rodziców, a nie od państwa”<sup>45</sup>.

Kościół również ma istotny wkład w dzieło wychowania, gdyż „jako Matka jest [...] zobowiązany zapewnić tym swoim dzieciom takie wychowanie, które przepełniłoby ich całe życie duchem Chrystusowym”<sup>46</sup>. Istotnym środkiem wychowania stosowanym przez Kościół jest katechizacja. Wykorzystuje on także środki społecznego przekazu, zrzeszenia, które zajmują się duchowym i fizycznym rozwojem człowieka, stowarzyszenia młodzieżowe oraz nade wszystko szkoły<sup>47</sup>. Wyjątkową rolę w wychowaniu pełnią szkoły katolickie. Powinno w nich odbywać się przekazywanie wiedzy oświeconej wiarą. Aby tak się działo, nauczyciele winni dbać o poszerzanie wiedzy religijnej i świeckiej. Ich posługa jest prawdziwym apostołstwem oraz prawdziwą służbą społeczeństwu<sup>48</sup>.

#### 4. WYCHOWANIE DO ODBIORU MEDIÓW

Media stanowią ważny przekazańnik współczesnych, postmodernistycznych idei, stąd konieczne staje się wychowanie do odbioru mediów, które przez A. Lepę określane jest jako „oddziaływanie wychowawcze, prowadzące do takiego odbioru mediów, którego następstwem jest pełny rozwój osobowości ich młodego użytkownika”<sup>49</sup>.

<sup>41</sup> Por. tamże.

<sup>42</sup> Tamże, 3.

<sup>43</sup> Por. tamże.

<sup>44</sup> Por. tamże.

<sup>45</sup> Por. Pius XI, *Divini illius magistri*, tłum. M. Klepacz, Kielce 1947, 35.

<sup>46</sup> Sobór Watykański II, *Gravissimum educationis*, 3.

<sup>47</sup> Por. tamże, 4.

<sup>48</sup> Por. tamże, 8.

<sup>49</sup> A. Lepa, *Funkcja ciszy w wychowaniu do mediów*, Łódzkie Studia Teologiczne 18 (2009) 1, 177.



Istnieje ryzyko, że bierny widz nie będzie potrafił rozeznaczyć, jakie pobudki kierują prezentującymi dane treści, czy też będzie niezdolny do oceny tego, co jest rzeczywistością, a co jedynie obrazem<sup>50</sup>. W obliczu zagrożenia bezmyślnej i bezkrytycznej konsumpcji treści przekazywanych za pośrednictwem przekazu medialnego, należy więc podkreślić rolę gruntownego i rzetelnego wychowania do jego odbioru.

Współcześnie obserwować można obniżenie poziomu przekazu medialnego. Istnieje wielki wybór programów telewizyjnych, wobec czego zachodzi konkurencja między nadawcami, aby zdobyć widzów – niestety, często za wszelką cenę, gdyż liczy się oglądalność i dochody z tytułu emisji bloków reklamowych. Jak podkreśla J. Życiński: „Nad «gwiazdy prawdziwe» wyżej stawiani bywają gwiazdorzy jednego sezonu, arcydziełom klasyki zaś przeciwstawiana jest epifania miernoty, której symbolem pozostają różne wersje *reality show*. Medialna wersja *reality*, na przekór swej nazwie, ma bardzo mało wspólnego z rzeczywistością. Na próżno by poszukiwać w niej rozważań o cierpieniu czy godności, honorze, wierności czy poczuciu wstydu. Świat wartości, które przez długi czas decydowały o kształcie tradycji europejskiej, bywa dziś redukowany do okolic rynku, na którym plotkujące beztrudno przekupki mają poczucie swej przewodniej roli w kulturze”<sup>51</sup>. Cieszące się dużą popularnością programy typu *reality show* stają się symbolem cywilizacji, która „na miejsce refleksji wprowadza zmodernizowane podglądanie przez dziurkę od klucza”<sup>52</sup>.

Współcześnie jednak wraz ze wzrostem wykształcenia ludzi i krytycznego podejścia do świata, wzrasta rola odbiorców w decydowaniu o tym, co będzie prezentowane w mediach. Dlatego też nie można się zadowalać postawą konsumenta, lecz trzeba przyjmować postawę obywatelską. W związku z tym „głównym zadaniem wychowywania w dziedzinie mass-mediów jest formowanie aktywnych widzów zdolnych do krytycznego dystansu i wolnych”<sup>53</sup>. Wychowanie do mediów ma czynić człowieka coraz bardziej wolnym, odpowiedzialnym za media, a także ma służyć prawdziwemu rozwojowi ludzkiemu<sup>54</sup>. Najlepszym środowiskiem wychowania do mediów jest rodzina. W związku z tym rodzice powinni kształtować w dzieciach stosunek krytyczny względem mediów, ale nie może on być nacechowany niechęcią czy uprzedzeniami. Rodzice powinni mieć kontrolę nad treściami odbieranymi przez dzieci.

Odbiór telewizji nie może też zastępować relacji rodzinnych czy międzyludzkich. Zaleca się, by dyskutować na temat oglądanych programów oraz podkreślać rolę ciszy w środowisku domowym, ona bowiem warunkuje intelektualny rozwój człowieka<sup>55</sup>. Podejmowane rozmowy w środowisku rodzinnym uczą, zwłaszcza młodego człowieka, dystansu i krytycyzmu wobec treści docierających z radia,

<sup>50</sup> Por. G.M. Nissim, *Wychowanie do odbioru mediów jako naglące zadanie*, w: *Kultura i media 2*, red. B. Spurgiasz, Warszawa 1996, 22.

<sup>51</sup> J. Życiński, *Pan Cogito czy Mister Tarzan*, Lublin 2001, 5.

<sup>52</sup> J. Życiński, *Bóg postmodernistów. Wielkie pytania filozofii we współczesnej krytyce moderny*, Lublin 2001, 138.

<sup>53</sup> Por. G.M. Nissim, art.cyt., 23.

<sup>54</sup> Por. tamże, 30.

<sup>55</sup> Por. A. Lepa, *Telewizja w rodzinie*, Częstochowa 2008, 41–49.

telewizji, a współcześnie szczególnie z Internetu. Dyskusja taka poszerza myślowe horyzonty domowników oraz uwrażliwia na niebezpieczeństwa związane z niewłaściwym odbiorem mediów, do których możemy zaliczyć podatność na manipulację, przyjęcie za prawdę i pewnik treści fałszywych oraz uleganie jednostronnemu parzeniu na daną kwestię.

Dziś, gdy tempo życia jest duże, a człowiekowi towarzyszy natłok hałaśliwie przekazywanych informacji, należy na nowo wydobyć wartość ciszy i jej znaczenie w prawidłowym rozwoju duchowego człowieka. „Przeżywana przez człowieka cisza jest stanem ducha, który współtworzą: dyscyplina w dziedzinie myśli i emocji, koncentracja na odpowiednio wyselekcjonowanym przedmiocie oraz wyłaniające się skupienie. Składniki te przenika i chroni podjęte milczenie”<sup>56</sup>. Współczesny człowiek odczuwa deficyt ciszy, czego skutkiem jest m.in. bezmyślność w odbiorze mediów, obniżenie poziomu życia duchowego oraz trudność w nabieraniu dystansu do własnych emocji. Niedobór ciszy utrudnia także osiągnięcie nieprzeciętnej indywidualności, która „może być zbudowana wyłącznie na twórczej wyobraźni, przemyślanej selekcji i cierplivej koncentracji”<sup>57</sup>. K. Wons podkreśla, że w naszych czasach trzeba ożywić wiarę w wartość ciszy, która stanowi przestrzeń słuchania, a także przestrzeń spotkania ze Słowem Boga. Człowiek z całym obciążeniem wewnętrznego hałasu przychodzi zarówno na modlitwę, jak i na spotkanie z bliźnim, wynika skąd, że bez ciszy nie zaistnieje umiejętność autentycznego słuchania zarówno Boga, jak i innych ludzi, a także siebie samego<sup>58</sup>.

Na uwagę zasługuje kwestia postaw odbiorców i nadawców wobec mediów. Wśród postaw odbiorców ze względu na wpływ, jaki wywierają na nich media, można wyróżnić:

- a. Postawę odporności – wyklucza ona naiwność w odbiorze mediów. Charakteryzuje ją pewna ostrożność w przyjmowaniu przekazywanych treści i świadomość wpływów, które są dla jednostki szkodliwe. Człowiek o postawie odporności uświadamia naiwnych i łatwowiernych, że prezentowane treści są zmanipulowane.
- b. Postawę uległości – stanowi ona przeciwieństwo postawy odporności. Powstaje na skutek naiwności i braku krytycyzmu. Charakteryzuje ludzi niewykształconych i ulegających wpływom zewnętrznym. Jednostki, które ona cechuje, są narażone na uzależnienie od mediów i konsumizm medialny.
- c. Postawę aktywności – polega na pozytywnym wpływaniu na media oraz na zgłębianiu wiedzy o nich. Jednostka, którą cechuje ta postawa, stara się utrzymywać kontakt z określonym medium oraz stawia mu wysokie wymagania. Osoby przejawiające tę postawę dążą do wyeliminowania z mediów ukazywania przemocy i pornografii. Nie może być to jednakże postawa chorobliwego reformatorstwa.

<sup>56</sup> A. Lepa, *Funkcja ciszy w wychowaniu do mediów*, art.cyt., 178.

<sup>57</sup> Tamże, 180.

<sup>58</sup> Por. K. Wons, *Niewysłuchana cisza. Z ks. Krzysztofem Wonssem SDS rozmawia R. Paluch*, Kraków 2009, 187.

Wśród wymienionych postaw odbiorców należy pielęgnować i rozwijać postawę odporności i aktywności, natomiast postawę uległości trzeba eliminować<sup>59</sup>.

Do mediów najlepiej wychowywać przez kształtowanie odpowiednich postaw. Należą do nich:

- a. Postawa krytyczna – istnieje nieraz przekonanie, że ta postawa jest wystarczająca w wychowaniu do mediów, gdyż inne są jej następstwem. Przejawia się ona krytycyzmem, ale bez uprzedzeń, eliminowaniem naiwności w odbiorze mediów, dzieleniem się opiniami na temat mediów z innymi ludźmi oraz dystansem emocjonalnym w stosunku do odbieranych treści. Ważne w tej postawie jest to, aby stale czerpać informacje i to z wielu źródeł.
- b. Postawa odbioru selektywnego – zdolność dokonywania selekcji wymaga określonego wyrobienia woli. Jest to postawa trudna, a jej ukształtowanie wymaga wysiłku. Wiele osób przejawia brak selekcji w odbiorze nadawanych treści. Postawa selektywnego odbierania mediów jest niejednokrotnie przejawem umiejętności selekcji w innych dziedzinach życia. Postawę tę charakteryzuje wcześniejszy namysł i występowanie pewnych kryteriów wyboru treści.
- c. Postawa twórczej aktywności – twórczość stanowi jeden z przejawów zdrowej osobowości. Ponadto wyzwala z ograniczeń, kompleksów i zahamowań. Jednostki, którą cechuje ta postawa, nie zadowolą konsumpcja. Ma ona ambicję działania „powyżej mediów” – kontakt z mediami nie zaspokaja w niej potrzeby twórczości. Osoby takie są bardziej niezależne od wzorców kreowanych przez media, jak również podejmują działania, które mogą w nich zapoczątkować określone zmiany. Jednostki takie cechuje również poczucie humoru, poczucie spełnienia oraz pogoda ducha<sup>60</sup>.

Adam Lepa pisze także, że uporządkowania wymaga „zachwianie równowagi między czasem przeznaczonym na odbiór telewizji i czasem wykorzystanym na lekturę ambitnych książek”<sup>61</sup>. W wychowaniu do mediów nie chodzi więc jedynie o ukształtowanie odpowiednich postaw w ich odbiorze, ale także o umiarkowane z nich korzystanie tak, by dokonywało się ono w duchu wewnętrznej wolności.

## 5. PODSUMOWANIE

W obliczu współczesnych i wciąż nowych propozycji na gruncie pedagogiki, które niejednokrotnie mają wydźwięk światopoglądowy, czy wręcz ideologiczny, bardzo istotna jest życiowa mądrość i formacja sumienia rodziców oraz pedagogów odpowiedzialnych za proces wychowania i przekaz moralnych wzorców młodemu pokoleniu. Także współcześnie potrzebuje ono prawdziwych autorytetów i przewodników na drodze ku dorosłości.

<sup>59</sup> Por. A. Lepa, *Media a postawy*, Łódź 2001, 29–43.

<sup>60</sup> Por. tamże, 108–126.

<sup>61</sup> A. Lepa, *Funkcja ciszy w wychowaniu do mediów*, art.cyt., 182.

Pedagogiczne nowinkarstwo nie zawsze uwzględnia autentyczne dobro wychowanków. Poszanowanie ich autonomii i wolności stanowi jednak sposobność do ukazania im świata wartości i zadań, które przed nimi stoją w dalszym życiu, oraz do kształtowania odpowiedzialnych postaw moralnych. Model wychowania oparty na personalizmie chrześcijańskim pojmuje wychowanka całościowo, uwzględnia bogactwo jego osoby: zarówno pierwiastek materialny, jak i duchowy, ma na względzie pełny rozwój młodego człowieka kroczącego ku dojrzałości. Znaczące oddziaływanie mediów na społeczeństwo domaga się podjęcia trudu realizacji właściwego wychowania do odbioru mediów oraz objęcia nim już dzieci, a także i młodzieży. Z środków przekazu można bowiem czerpać treści służące rozwojowi osobowości człowieka, ale trzeba być też świadomym zagrożeń, które związane są chociażby z korzystaniem z Internetu, w celu zachowania czujności. Dowartościowanie ciszy, jak i umiejętności prowadzenia dyskusji w gronie rodzinnym na temat audycji, filmów, artykułów czy wpisów internetowych stanowi wielką wartość, którą należy akcentować. Związane jest z nią kształtowanie nie tylko postawy krytycznej wobec docierających treści, ale i twórczej, aby oddziaływać na media i tym samym je współkształtować, przejawiając troskę o obecność w nich przekazu opartego na fundamencie tradycyjnych wartości. W taki sposób można składać, choćby pośrednio, świadectwo o swojej chrześcijańskiej wierze.

## BIBLIOGRAFIA

- Bławat A., *Antypedagogika. Postmodernistyczne zakwestionowanie wychowania*, w: *Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*, red. Z. Sareło, Poznań: Pallottinum 1995, 40–51.
- Cichosz W., *Wychowanie chrześcijańskie wobec postmodernistycznej prowokacji*, Gdańsk: Zakłady Graficzne im. KEN, 2001.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań: Pallottinum 2002.
- Kuc L., *Personalizm*, w: *Słownik teologiczny*, red. A. Zuberbier, Katowice: Wydawnictwo Księgarnia św. Jacka 1998.
- Lepa A., *Funkcja ciszy w wychowaniu do mediów*, Łódzkie Studia Teologiczne 18 (2009) 1, 177–184.
- Lepa A., *Media a postawy*, Łódź: Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie 2001.
- Lepa A., *Telewizja w rodzinie*, Częstochowa: Kuria Metropolitalna w Częstochowie – Tygodnik Katolicki „Niedziela” 2008.
- Nissim G.M., *Wychowanie do odbioru mediów jako naglące zadanie*, w: *Kultura i media 2*, red. B. Spurgasz, Warszawa: Wydawnictwo Kontrast 1996, 20–35.
- Nowak M., *Pedagogika postmodernizmu*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Warszawa: Verbinum – Wydawnictwo Księży Werbistów 2007, 553–556.
- O’Collins G., de Farruggia E.G., *Zwięzy słownik teologiczny*, tłum. J. Ożóg, Kraków: Wydawnictwo WAM 1993.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak 2007.
- Pius XI, *Divini illius magistri* (wydanie polskie: tłum. M. Klepacz, Kielce 1947).
- Przeclawski K., *Wychowanie (z punktu widzenia religii)*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa: Fundacja Innowacja 1993, 913–916.
- Sobór Watykański II, *Gaudium et spes*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje. Deklaracje. Dekrety*, Poznań: Pallottinum 2002, 509–606.
- Sobór Watykański II, *Gravissimum educationis*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje. Deklaracje. Dekrety*, Poznań: Pallottinum 2002, 303–324.

von Schoenebeck H., *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, Warszawa: Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza 2007.

Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 1992.

Wons K., *Niewysłuchana cisza. Z ks. Krzysztofem Wensem SDS rozmawia R. Paluch*, Kraków: Wydawnictwo Salwator 2009.

Życiński J., *Bóg postmodernistów. Wielkie pytania filozofii we współczesnej krytyce moderny*, Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego 2001.

Życiński J., *Kuszenie Pana Cogito*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 2000.

Życiński J., *Pan Cogito czy Mister Tarzan*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 2001.

Źródło internetowe: <http://nauczaniejp2.pl/dokumenty/wyswietl/id/633>

## EDUCATION FOR RECEPTION OF MEDIA ON THE BACKGROUND OF A NEW SHAPE OF EDUCATION IN POSTMODERNISM

### Summary

Postmodernism is a contemporary philosophical direction that affects, among others, trends in pedagogical sciences, and so it influences the upbringing process as well. An alternative to postmodern ideas is the Christian model of education based on traditional values and the importance of authorities, especially wise parents and educators. The family is a very important environment for shaping moral attitudes and for education for proper media reception.

**Key words:** anti-pedagogy, postmodernism, Christian model of education, Christian personalism, media reception, attitudes, silence, media coverage

### Nota o Autorze

Ksiądz **Rafał WÓJCIK** – prezbiter archidiecezji łódzkiej, magister teologii z zakresu teologii moralnej, absolwent studiów doktoranckich z teologii praktycznej – specjalizacja: teologia moralna. Przygotowuje pracę doktorską na UKSW w Warszawie pod kierunkiem ks. prof. UKSW dra hab. Stanisława Skobła, poświęconą ukazaniu człowieka jako podmiotu moralności w pismach arcybiskupa Józefa Życińskiego. Kontakt e-mail: [r\\_wojcik@op.pl](mailto:r_wojcik@op.pl)